PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY

Kwartalnik
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
poświęcony
dziejom oświaty i wychowania

Rok XLVIII 1–2 (187–188) 2005

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

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA FUNDOWICZ
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

BOŻENA MAZUR

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 36-442-41, fax 36-447-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

1448

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOANNA SADOWSKA: Uniwersytety Robotnicze ZMS – szlachetna idea czy narzędzie indoktrynacji? ... 5
LECH WYSZCZELSKI: Edukacja i przysposobienie obronne społeczeństwa w Polsce w latach 1921–1926 ... 31
EWA POGORZAŁA: Problem upaństwowienia szkół Centralnego Komitetu Żydów w Polsce w latach 1945–1949 ... 51
MARIOLA JAKOWICKA: Formy dokształcania nauczycieli organizowane przez ZNP w okresie międzywojennym ... 69
TADEUSZ SUBERLAK: Działalność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego i jego poprzedników w latach 1905–2005 jako wyraz troski o rozwój nauczyciela w zawodzie ... 81

MATERIAŁY

WITOLD CHMIELEWSKI: Nielegalne organizacje młodzieżowe w liceach pedagogicznych w latach 1945–1956 ... 97
ANNA MARIA ŻUKOWSKA: Studia nauczycielskie jako forma kształcenia nauczycieli rysunku i wychowania plastycznego w Polsce po II wojnie światowej ... 109
JOLANTA DZIENIAKOWSKA: Książka i buty dla nauczyciela… czyli kwestie organizacyjne pierwszego kursu pedagogicznego Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (1917/1918) ... 141
TOMASZ WYSOCKI: Struktura narodowościowa wychowanków przedszkoli, według języka prowadzenia zajęć, w II Rzeczypospolitej w roku 1937/38 ... 151
MARIAN DĄBROWA: Narodziny ZNP w Uniwersytecie Jagiellońskim. Trudne początki ... 159

SYLWETKI

MARIAN WALCZAK: Życie, działalność pedagogiczna i naukowa profesora Stanisława Mauersberga (w osiemdziesiątą rocznicę urodzin) ... 163
ZOFIA ŻUKOWSKA: Pamięci Profesora Stefana Wołoszyna ... 167
JERZY DOROSZEWSKI: Zasługi Marii Papiewskiej dla kształtowania i rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce międzywojennej ... 173
TERESA JAROSZUK: „Stare i nowe” w poglądach Zenona Klemensiewicza na osobowość nauczyciela Polski Odrodzonej (1918–1939) ... 187

RECENZJE

Jacek Chachaj: Łacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003, ss. 289, tab. 7 – PIOTR KADRYŚ 201
Ewa Brodacka-Adamowicz: Stanisław Łempicki (1886–1947) – Człowiek i historyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, ss. 223 – ANETA NIEWĘGŁOWSKA 207

KRONIKA

Sprawozdanie z częstochowskiej konferencji „Idea wielokulturowości w edukacji” – MIROSŁAW ŁAPOT ... 211

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JOANNA SADOWSKA
Białystok

UNIWERSYTETY ROBOTNICZE ZMS – SZLACHETNA IDEA CZY NARZĘDZIE INDOKTRYNACJI?

Odwilż 1956 r. w Polsce przyniosła odrodzenie społecznej aktywności, szczerego zaangażowania i wiary, zniszczonych i ośmieszonych przez stalinizm. Najdobitniej nowe zjawiska ujawniały się wśród młodzieży – Związek Młodzieży Polskiej (ZMP) był pierwszą ze stalinowskich struktur, która znikła ze sceny politycznej, błyskawicznie przystąpiono do tworzenia nowych organizacji. Procesy te odbywały się żywiołowo, choć nie bez kontroli i cichego przyzwolenia partii. Szanse na przetrwanie miały tylko te inicjatywy, które zostały przez nią zaakceptowane. Nie dopuszczając do prawdziwego pluralizmu na młodzieżowej scenie politycznej, z wielu utworzonych spontanicznie związków, utworzono dwa – Związek Młodzieży Socjalistycznej (ZMS) i Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW). Część zaangażowanej młodzieży wyobrażała sobie, że działalność w ZMS przypominać będzie dawną „robotę socjalistyczną", umożliwi nawrót do ideologii PPS, w dużo lepszych teraz warunkach państwa socjalistycznego. Świadczą o tym hasła walki o interesy ekonomiczne młodego pokolenia, poszanowanie zasad zatrudniania młodzieży, a przede wszystkim szerzenia oświaty. Już pod koniec 1956 r. pojawiały się wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego pomysły tworzenia uniwersytetów robotniczych, czyli społecznych form dokształcania młodzieży pracującej. Celem tych działań miało być podnoszenie ogólnego poziomu wiedzy młodych robotników, co miało umożliwić im pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Użycie historycznej nazwy uniwersytetów robotniczych było oczywistym znakiem powrotu do przedwojennej tradycji.

Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego (TUR) powstało w 1922 r. korzystając z doświadczeń pracy oświatowej wśród młodzieży zdobywanych jeszcze w okresie zabo-

rów[1]. Bezpośrednim impulsem do utworzenia TUR było zabójstwo prezydenta Gabriela Narutowicza, spostrzegane jako przejaw zagrożenia demokracji. Z wnioskiem o utworzenie Towarzystwa, które poprzez działalność oświatową i kulturalną wśród młodzieży walczyłoby z jej ciemnotą i zacofaniem wystąpił Ignacy Daszyński. TUR objął dużą część działających dotąd społecznych organizacji oświatowych. Na początku 1923 r. Zarząd Główny TUR powołał Centralny Wydział Młodzieży, zwany „młodym" TUR, będący właściwie nową, socjalistyczną organizacją młodzieżową, która w 1926 r. przyjęła nazwę Organizacji Młodzieży TUR (OM TUR). Przewodniczącym KC został Stanisław Garlicki. Działalność oświatowa TUR i OM TUR miała uzupełniać niedostateczną oświatę państwową i samorządową. Główne formy działań oświatowych kół OM TUR to czytelnictwo książek, samokształcenie, kursy (głównie ideologiczne, ale też dokształcające w zakresie szkoły powszechnej, średniej i zawodowej, kursy wyrównujące, zawodowe, np. buchalteryjne czy kroju i szycia, kursy wiedzy praktycznej, np. gotowania, higieny osobistej, rolnicze), wieczory świetlicowe, biblioteki i czytelnie, gazetki ścienne, propagowano turystykę i sport. W TUR robotnicy stykali się z kulturą – działały chóry, teatry, grupy recytatorskie i dramatyczne, ale także ideologią socjalistyczną. Tematyka odczytów dotyczyła historii Polski, kwestii gospodarczych, prawnych, politycznych – zwłaszcza ideologii socjalistycznej, techniki, higieny itp., literatury, bieżących kwestii politycznych. Podejmowano krytykę komunizmu i faszyzmu. Informowano o bieżącej działalności PPS. OM TUR prowadził walkę o interesy ekonomiczne młodzieży. Do końca 1929 r zorganizowano ogółem 180 kursów, w tym 127 dla analfabetów, 33 zawodowe i 20 o programie społeczno-politycznym. Działała Centralna Szkoła Partyjna, prowadząca wyższe kursy o tematyce ideologicznej. TUR i OM TUR wydawały szereg dzienników i czasopism na czele z warszawskim „Robotnikiem"[2].

Ta różnorodna i szeroko zakrojona działalność oświatowa i kulturalno-wychowawcza OM TUR podporządkowana była głównemu celowi: pobudzeniu i umożliwieniu szeroko zakrojonej aktywności, przybliżaniu i ugruntowywaniu humanistycznych wartości, propagowaniu socjalistycznych ideałów społecznych, uświadamianiu wspólnych postaw i zadań ruchu socjaldemokratycznego. [...] W wychowaniu młodzieży TUR ogromną rolę odegrały tradycje niepodległościowe ruchu socjalistycznego. Powoływano się także na wzory rewolucji francuskiej i jej hasła obrony praw jednostki oraz polskich działaczy doby Oświecenia. Na tych tradycjach miał się wychować nowy człowiek: lepszy, wrażliwy, wolny, socjalista-humanista – pisze A. Gajzler[3].

OM TUR liczyła ponad 7,5 tys. członków i posiadała koła w 75 miejscowościach. *Pomimo niewielkiej liczby członków oddziaływanie OM TUR na młodzież robotniczą i pracującą w ogóle było duże. Nawiązując do tradycji Socjalistycznej Międzynarodówki*

[1] Początki organizacji kulturalno-oświatowych PPSD i PPS datują się na koniec XIX w., kiedy pojawiły się inicjatywy zmierzające do poprawy stanu oświaty ludowej. Uznawano ją za niedostateczną i nie akceptowano faktu, iż w przeważającej mierze znajduje się w rękach kleru. Uniwersytet Ludowy, działający w Galicji, prowadził odczyty, wykłady, a także wycieczki, imprezy kulturalne, kursy dla analfabetów, maturalne, zawodowe. W zaborze rosyjskim działał Uniwersytet dla Wszystkich. Program działalności oświatowej polskiego ruchu socjalistycznego przygotowany przez Edwarda Abramowskiego został przesłany na pierwszy Zjazd PPS do Paryża w 1892 r. Odróżniano w nim szkolenie partyjne o charakterze partyjnym od działalności oświatowej wśród mas. – A.M. G a j z l e r, *Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (1923––1936)*, Kraków 1993, s. 17–19.

[2] Tamże, s. 27–63.

[3] Tamże, s. 157, 159.

Młodzieży i należących do niej organizacji młodzieżowych, OM TUR wypracowała własne, atrakcyjne metody działania, przyjmowane i akceptowane przez młodzież polską. Od roku 1930, gdy PPS przeszłą do opozycji, działalność spotykała się z utrudnieniami i szykanami. W 1936 r. Rada Naczelna PPS podjęła decyzję o rozwiązaniu OM TUR ze względu na kontakty z komunistami[4].

Próbę reaktywacji OM TUR podjęto po zakończeniu wojny, w zmienionych warunkach politycznych. Wznowiono akcję oświatową, propagowano sport, jednakże nie mogło już być pełnego powrotu do tradycji przedwojennych. Losy organizacji były podobne jak PPS, z którą ściśle współpracowała – nastąpiła próba jej zawłaszczenia przez komunistów, co nazwano przezwyciężeniem elementów socjaldemokratyzmu i przejściem na pozycje marksistowskie, a w 1948 r. OM TUR została włączona do powstającego ZMP. Ten w 1956 r. na skutek zmian politycznych uległ zupełnemu rozkładowi i jeszcze zanim formalnie przestał istnieć, na jego gruzach powstał szereg inicjatyw młodzieżowych, deklarujących swój socjalistyczny charakter, ale aspirujących do pewnej niezależności i autentyczności. W ideowym zapale, charakteryzującym przynajmniej część ówczesnych działaczy, rodziły się różnorodne wizje i pomysły, podbudowane wiarą w dokonującą się w Polsce przemianę i zaufaniem do nowych władz. Koncepcja uniwersytetu robotniczego – społecznej formy oświaty dla pragnących poszerzyć swe horyzonty młodych robotników, wydawała się pasować idealnie do aktualnej sytuacji. Zapewne o tej dawnej socjalistycznej działalności przypomniało sobie wielu ludzi w różnych ośrodkach, ale największe znaczenie miały próby podejmowane w stolicy. Z inicjatywą wystąpili tu między innymi świeżo upieczeni pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego – Stanisław Gebethner i Andrzej Garlicki – syn Stanisława Garlickiego – jednej z głównych postaci przedwojennego OM TUR. Ich koncepcja opierała się na założeniu, że z jednej strony nie będzie problemu ze znalezieniem chętnej do bezinteresownej pracy społecznej młodzieży inteligenckiej, a z drugiej – młodzież robotnicza będzie chciała, dla samej satysfakcji rozwoju wewnętrznego, poświęcać czas na naukę. Życie dość szybko zweryfikowało te przekonania. Władze tworzącego się właśnie ZMS, z ramienia którego chcieli działać Garlicki i Gebethner nie wyobrażały sobie takiej luźnej formy. Pamiętać należy, iż większość ówczesnych działaczy młodzieżowych zdobywała swe szlify w ZMP i choć dostrzegali błędy, to mimowolnie powielali zetempowskie formy pracy. Proponowano więc chętnym do zakładania uniwersytetów robotniczych, aby przyjęli etaty w aparacie ZMS i działali w zinstytucjonalizowanej formie, niewątpliwie łatwiejszej do kontroli. Oni jednak nie o takiej pracy myśleli, zrezygnowali z działalności, ale ZMS koncepcję uniwersytetów robotniczych podchwycił i rozwijał[5].

Wykorzystano więc inicjatywę innego ideowca, tym razem ze starszego pokolenia – emerytowanego polonisty Stanisława Lewińskiego. Stworzył on na Pradze uniwersytet robotniczy według własnej koncepcji, ale potrzebował sporych środków finansowych i formalnego opiekuna. Zapewne stąd jego gotowość do współpracy z ZMS, która jednak nie układała się dobrze. Utrudniała ją rozbieżność wizji, ale też różnica wieku i apodyktyczny charakter profesora. Nie chciał poddać się kontroli, nie przyjmował uwag, a jego koncepcja, zdaniem młodych ZMS-owców, była anachroniczna i nieprzydatna. Różniła się znacznie od ich, bardziej socjalistycznej wizji, jak życie pokazało, wcale nie bardziej realistycznej. Starał się łagodzić ten spór prof. Barbak – ówczesny dyrektor Departamentu Oświaty Dorosłych w Ministerstwie Oświaty, który studził emo-

[4] Tamże, s. 150–153, 161.
[5] Relacja prof. Andrzeja Garlickiego z 29 października 2004 r.

cje młodych. Co ważne, ci ostatni, choć prowadzili spór z przedwojennym profesorem, wobec wyższego aparatu swej organizacji bronili go, domagając się pozostawienia mu sporej niezależności. Zapewne mieli świadomość, że jest ona warunkiem kontynuowania tej cennej inicjatywy[6].

Praski Uniwersytet Robotniczy (PUR) powstał w marcu, a formalnie rozpoczął działalność 5 kwietnia 1957 r. Czterdziestu pierwszych słuchaczy spotykało się w świetlicy FSO do czerwca, słuchając wykładów z literatury polskiej, matematyki, chemii oraz przedmiotów służących wyrobieniu artystycznemu. Działalność kosztującą co miesiąc 5 tysięcy złotych finansował Tymczasowy, a potem stały Komitet Centralny ZMS. W ciągu wakacji Lewiński przeprowadził zapisy za kurs licealny i akademicki oraz przygotował projekty programów i statutu, których nie zaakceptował ZMS. Zaproponowana struktura miała przypominać uczelnię typu akademickiego z wydziałami, dziekanami, katedrami i ich kierownikami, adiunktami i asystentami. Jak „prawdziwy" uniwersytet PUR miał cieszyć się autonomią. Wyraźnie wzorowane na akademickich były też programy. Słuchacze historii przykładowo mieli mieć 11 godzin wykładów i ćwiczeń tygodniowo z takich przedmiotów, jak historia starożytna, archeologia starożytna, archeologia Polski, logika i łacina. Dla słuchaczy geografii zaplanowano 13 godzin geologii dynamicznej, kartografii, meteorologii i geografii regionalnej. Zajęcia prowadzili pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego. Taka wizja programowa nie była zgodna z oczekiwaniami ZMS, który uważał, że do czynnej roli w samorządach robotniczych bardziej potrzebne były prawo czy ekonomia, a dla podniesienia poziomu ogólnego słuchaczy wystarczyłby nawet jeden przedmiot. Brakowało też szkolenia ideowego, tak charakterystycznego dla OM TUR[7].

Zaproponowany przez organizatora statut został przez Komisję Oświaty Robotniczej Komitetu Centralnego ZMS odrzucony jako bezwartościowy i szybko przygotowano nową wersję, uwzględniającą zastany kształt organizacyjny placówki. Do celów PUR, określonego jako placówka oświatowa ZMS, zaliczono: *rozszerzanie i ugruntowanie wiedzy słuchaczy, ułatwienie im zrozumienia zjawisk współczesnego życia, poznania zdobyczy nauki i techniki; przygotowanie słuchaczy do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym i kulturalnym swego zakładu pracy oraz w innych socjalistycznych formach samorządu; pobudzanie zainteresowań intelektualnych, kulturalnych i społecznych słuchaczy – podnoszenie ich kultury*[8]. Struktura PUR była dwustopniowa. Stopień wyższy składał się z dwóch kierunków: humanistycznego (sekcje polonistyki, historii i filozofii) oraz matematyczno-fizyczny (matematyka, fizyka, chemia i geografia z geologią). Do nauki na tym stopniu przygotowywał stopień niższy – studium przygotowawcze, w ramach którego słuchacze podzieleni na grupy według zawansowania, realizowali program szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Zajęcia w PUR były nieodpłatne, z wyjątkiem lektoratów języków zachodnich. Określono, że *słuchaczem PUR może być każdy robotnik bezpośrednio zatrudniony w produkcji, który ukończył 18 lat i nie uczęszcza do żadnej innej szkoły, a wyraża chęć pogłębienia swej wiedzy*. Nie wymagano świadectwa dojrzałości ani przynależności do ZMS, ale ułatwić przyjęcie mogło zamieszkanie lub praca na Pradze. Wiedza słuchaczy była sprawdzana w formie kolokwiów i egzaminów. Zwierzchnią władzą PUR była Komisja

[6] Relacja prof. Stanisława Gebethnera z 19 listopada 2004 r.

[7] Archiwum Akt nowych w Warszawie [dalej: AAN], Komitet Centralny/Zarząd Główny Związku Młodzieży Socjalistycznej 1957–1976 [dalej: ZMS], sygn. 11/XIII/37, k. 12–13, 53–54.

[8] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/37, k. 1.

Oświaty Robotniczej, mianująca kierownika PUR. Finansowo za PUR odpowiadał ZMS. Wyraźnie zaznaczono, że ukończenie PUR nie daje żadnych uprawnień, co rozczarowało słuchaczy, którym ponoć, choć nie wprost, obiecywano nawet dyplomy równoważne z uniwersyteckimi. Na początku 1957 r. PUR liczył 300 słuchaczy, z czego 200 na wszechnicy. Wkrótce jednak zmarł prof. Lewiński i wtedy placówkę zlikwidowano. *Pozostało po niej parę albumów, trochę indeksów i notatki czynione coraz bardziej zmęczoną ręką schorowanego, starego człowieka, który resztę życia poświęcił temu, aby młodzież zrezygnowała z alkoholowych „ubawów" w zadymionych pokojach praskich hoteli robotniczych – na rzecz wiedzy i kultury* – wspomina jeden z pracowników PUR[9].

Niedługo po PUR powstał jednak Wolski Uniwersytet Robotniczy, gdzie ponad dwustu słuchaczy korzystało z zajęć na Wydziałach Ekonomicznym, Humanistycznym i Politechnicznym. I choć praca okazała się niełatwa – prawie 60% słuchaczy wykruszyło się w ciągu pierwszych miesięcy, to placówka i zarazem cała koncepcja przetrwała[10].

Pierwsze doświadczenia z uniwersytetami robotniczymi pokazały, jak trudne jest to wyzwanie, ale potwierdziły potrzebę podejmowania go. *Miłość KC ZMS do Uniwersytetów Robotniczych winna być taka, jak miłość młodego górnika do przodującej dojarki* – mówił z humorem na posiedzeniu Plenum KC ZMS Wiesław Kiczan, wyrażając tym entuzjazm i wielkie zaangażowanie[11]. Wkrótce odnowiono PUR i zaczęto tworzyć pierwsze placówki poza stolicą. W roku szkolnym 1957/58 rozpoczęły działalność cztery ośrodki, skupiając prawie 500 słuchaczy.

Poza wspomnianymi pierwszymi inicjatywami w stolicy, poszczególne uniwersytety robotnicze zakładane były odgórnie, co wyraźnie zmieniało ich charakter. Decyzję, niewątpliwie zasugerowaną przez centralę, podejmowały lokalne władze ZMS, które potem często nie potrafiły odpowiednio zorganizować tej działalności. Zazwyczaj całą pracę powierzano jednemu człowiekowi, powierzając mu ograniczone środki finansowe. Najczęściej kierownikami uniwersytetów robotniczych zostawali nauczyciele, nierzadko zupełnie nie znający środowiska robotników, charakteru pracy z dorosłymi, niektórzy w momencie nominacji dopiero dowiadywali się o istnieniu takiej formy oświatowej. Brakowało lokali, wykładowców, programów nauczania. Pewien młody człowiek, który podczas choroby kierownika objął funkcję p.o. kierownika wspominał, raczej z zadowoleniem: *Sam się oczywiście mianowałem. Nikt przecież w nasze sprawy nie ingerował. Mieliśmy względną autonomię*. Sam potem przepisywał po nocach cudem zdobyte programy kursów[12].

Odrzucając zaproponowany przez Stanisława Lewińskiego pomysł na uniwersytet robotniczy jako namiastkę wyższej uczelni, której jedynym celem było poszerzenie horyzontów intelektualnych młodych robotników, dostosowywano się do oczekiwań słuchaczy i aktualnych, miejscowych potrzeb. Praski eksperyment dowiódł, że dla uczących się podstawowe znaczenie ma uzyskanie świadectwa, powszechnie uznawanego i dającego konkretne uprawnienia, najlepiej równoważnego odpowiedniemu świadectwu szkolnemu. Robotnicy chcieli, w dostosowanej do ich możliwości formie, nadrobić uniemożliwiające im awanse braki w wykształceniu. Kiedy w czerwcu 1958 r. utworzono Komisję Oświaty

[9] Tamże, k. 4–6, 56, sygn. 11/XIII/30, k. 64.

[10] Dzięki zachowanemu sprawozdaniu statystycznemu za okres od 1 grudnia 1957 r. do 1 kwietnia 1958, wiemy też, że pośród tych wytrwałych 70% stanowili mężczyźni, ogromna większość miała od 18 do 30 lat i wykształcenie podstawowe bądź nieukończone średnie. Ponad połowa pracowała w administracji, 1/3 należała do PZPR, 20% do ZMS – AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/37, k. 102–103.

[11] AAN, ZMS, sygn. 11/II/4, k. 57.

[12] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/30, k. 38.

Robotniczej KC ZMS, stwierdzono że *brak jest zainteresowania młodzieży tą formą oświaty, jaką reprezentują Uniwersytety Powszechne lub klasyczny typ Uniwersytetu Robotniczego. Natomiast wielkim zainteresowaniem cieszą się te uniwersytety, które dają jej systematyczny wykład nauki, ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotów podwyższających kwalifikacje zawodowe młodzieży. Chodzi o to, by słuchacz miał możliwość, po zakończeniu studiów na UR, zdawania egzaminu eksternistycznego przed komisją państwową po to, by zdobyć dokument stwierdzający zdobytą przez słuchacza wiedzę i uznany przez całe społeczeństwo*[13]. Wskazywano przede wszystkim, że około 25% robotników nie ukończyło szkoły podstawowej, tylko 25% ma wykształcenie zawodowe. Milion osób powinno uzupełnić wykształcenie podstawowe, co oznaczało właściwie konieczność walki z analfabetyzmem. Zaproponowano w związku z tym zróżnicowanie form i programów, wprowadzając trzy stopnie uniwersytetu robotniczego. I stopień – niższy to studium przygotowawcze, dla słuchaczy bez podstawowego wykształcenia, dwuletni, oparty o program szkoły siedmioletniej, z uwzględnieniem specyfiki oświaty dorosłych i elementów społeczno-wychowawczych, zakończony państwowym egzaminem z zakresu 7 klas. Dla absolwentów szkół podstawowych przeznaczony był stopień II – średni, w ramach którego mogły istnieć trzy wydziały: humanistyczny, ekonomiczny i ogólnotechniczny. Naukę zaplanowano tu na trzy lata, a po jej ukończeniu istniała możliwość zdawania egzaminu eksternistycznego z zakresu szkoły średniej (jednorazowo lub w częściach). Wszyscy natomiast mieli otrzymywać dyplomy ukończenia uniwersytetu robotniczego, które powinny być uznawane przez zakłady pracy za wystarczające poświadczenie wiedzy i umiejętności absolwenta. Wreszcie stopień III – wyższy, dla słuchaczy ze średnim wykształceniem. Najbliższy był pierwotnej koncepcji, gdyż celem nauki miało być podniesienie ogólnego poziomu wiedzy, stopień ten nie dawał żadnych uprawnień.

Przewidywano, że słuchaczami będą mogli być *tylko robotnicy z prawdziwego zdarzenia, ludzie z produkcji, od warsztatu pracy, a nie niedouczeni maturzyści czy usunięci ze szkół normalnych. […] Rekrutacja będzie dokonywana w porozumieniu z kierownictwem zakładu pracy, radą robotniczą i instancją ZMS w danym zakładzie. […] Na Uniwersytetach powstają zwarte kolektywy, słuchacze przychodzą na Uniwersytet nie tylko po wiedzę, ale by znaleźć tam rozrywkę kulturalną, możliwość podyskutowania, wymienienia poglądów z innymi*[14].

Pozostałością po dawnej koncepcji uniwersytetów robotniczych, kładącej nacisk na solidarną współpracę środowisk, było ujęcie w planach tzw. społecznej służby oświatowej (SSO). Byłaby to pomoc w nauce świadczona robotnikom przez nauczycieli, a zwłaszcza studentów czy nawet maturzystów, bez rygorów organizacyjnych. Takie grupy, zajmujące się przede wszystkim problemem wtórnego analfabetyzmu, działały już w Warszawie i Gdańsku, liczono, że w celu rozszerzenia tej formy uda się pozyskać wsparcie finansowe Wydziałów Oświaty Rad Narodowych. Do zadań SSO zaliczono pomoc w realizacji obowiązku szkolnego, a w szczególności uzupełniania wykształcenia podstawowego. Miały powstać zespoły nauczania początkowego (kl. I–IV) i nauczania ogólnokształcącego (kl. V–VII). Planowano, że każda grupa działania ZMS w zakładzie pracy zorganizuje przynajmniej jeden zespół nauczania w oparciu o wykazy młodych ludzi bez wykształcenia podstawowego. Zadaniem nadrzędnej instancji ZMS miał być przydział nauczycieli i uzgodnienie z kierownictwem zakładu pracy udogodnienia (zwol-

[13] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/2 k. 1
[14] Tamże, k. 2–3.

nienia z pracy, godziny pracy, lokal). Szacowano, że objęte tą formą nauczania zostanie 30 tys. młodzieży[15]. Niestety, te informacje pochodzące z 1958 r. są ostatnimi dotyczącymi SSO. Nie ma żadnych potwierdzeń faktycznego uruchamiania tej działalności na szerszą skalę. Wymagałaby ona autentycznego zaangażowania społecznego, poczucia solidarności pomiędzy młodzieżą różnych środowisk, chęci współpracy, a tego po wygaśnięciu popaździernikowego najwyraźniej już brakowało.

O ile pierwsze uniwersytety robotnicze powstawały z inicjatywy gotowych do pracy działaczy, o tyle większość następnych zakładana była na mocy odgórnej decyzji, bo tego oczekiwał aparat ZMS. Często brakowało więc ludzi, środków, a nawet wyobrażenia, jak działalność uniwersytetu robotniczego powinna wyglądać. Najczęściej rozpoczynano ją od organizowania kilkumiesięcznych kursów w zakresie doskonalenia zawodowego, np. ślusarstwa czy elektromechaniki. Były to przedsięwzięcia skromniejsze niż kształcenie w zakresie szkoły podstawowej czy średniej, przy odpowiednim doborze specjalizacji łatwo było znaleźć chętnych. Korzystano tu często z istniejących już programów Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła czy Ministerstwa, ale i tak problemów nie brakowało, o czym świadczą wypowiedzi pracowników wspominających po latach trudne początki: *Dyrektor zanim otworzy kurs powinien posiadać program, lokal, nauczycieli. Ja robiłem to dotychczas odwrotnie. W gonitwie za nowymi kursami zapominałem o rzeczach podstawowych. Najpierw otwierałem kurs z jednym nauczycielem, potem szukałem programu, a później szperałem za brakującymi nauczycielami, a dopiero na końcu zgłaszałem go w Kuratorium. Całe dla mnie szczęście, że spartoliłem taki kurs na samym początku mojej pracy i więcej takiego błędu nie popełniłem. [...] Efektem tego kursu były straty ponad 2000 zł, „spalony teren" i smutne doświadczenie, jak nie powinno się organizować kursów*[16]*. Kierownik ze Szczecina pisał: W ZMS-ie utrwaliło się przekonanie, że jeżeli w 2 pismach szczecińskich ukażą się wzmianki o technikach, to przyjdą tłumy. Wzmianki […] ukazały się, ale nikt się nie zgłosił. […] Stałego kąta do pracy nie miałem, tylko tak, na przyczepkę przy stoliku II sekretarza KM ZMS*[17].

Wobec uruchomienia kształcenia o charakterze szkolnym pojawiła się konieczność uporządkowania sytuacji, wprowadzenie nadzoru ze strony Ministerstwa Oświaty i problem relacji z państwowym systemem szkolnictwa. Dążąc do uzyskania uprawnień państwowych i uznawalności świadectw, w 1959 r. zaczęto regulować prowadzenie przez uniwersytety robotnicze kancelarii. Instrukcje określały dokładnie, jak należy dokumentować działalność finansową, administracyjną i naukowo-pedagogiczną. Na przykładzie tej ostatniej widać, że przyjęte tu formy organizacyjne stanowiły rozwiązanie pośrednie pomiędzy modelem szkolnym i akademickim, ponieważ trzeba było prowadzić teczki wykładowcy i dzienniki lekcyjne, indeksy i arkusze ocen, księgi konsultacji, księgi protokołów Rady Pedagogicznej i Rad Wydziałów, plany pracy uczelni. Uniwersytety robotnicze zobowiązane były też do prowadzenia rozległej sprawozdawczości ogólnej i statystycznej. Takie sformalizowanie powodowało poważne obciążenie placówek pracą administracyjną i potrzebę zwiększania zatrudnienia. Nadanie stopniowi średniemu uprawnień państwowych, czyli dopuszczenie słuchaczy kursów na poziomie szkoły średniej do egzaminów maturalnych, wymagało uzyskiwania zezwoleń ministerialnych na uruchomienie placówki, trzymania się programów obowiązujących w szkołach państwowych i podobnego organizowania zajęć. Jednocześnie szkoły zaczęły podlegać kontro-

[15] Tamże, k. 2–3,sygn. 11/XIII/4, k. 144–145.
[16] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 138–139.
[17] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/30, k. 3–4.

lom kuratoryjnym i ministerialnym, które przeważnie podkreślały wysoki poziom nauczania i dobrą frekwencję, ale stwierdzały też szereg niedociągnięć. Często nie przestrzegano zasad organizacyjnych w zakresie liczby uczniów, kwalifikacji nauczycieli, programów, braku zgodności kierunku z pracą zawodową kandydata. Przede wszystkim jednak raziły władze szkolne częste przypadki funkcjonowania uniwersytetów robotniczych w ośrodkach, gdzie istniały już wieczorowe szkoły dla pracujących tego samego szczebla. Widziano w tym niepotrzebną konkurencję, zwłaszcza że nierzadko uczniowie szkół państwowych decydowali się na przejście do placówek ZMS[18]. Same uniwersytety odnotowywały to z satysfakcją, mając świadomość, że jest to przede wszystkim zasługa dogodnego rozplanowania zajęć. Starano się dostosować uniwersytety do specyfiki oświaty dorosłych, ich zainteresowań, możliwości intelektualnych i czasowych, nadawać programom bardziej utylitarny charakter. Ze względu na ważny cel działania – *przygotowanie dla ZMS kadr dojrzałego politycznie i społecznie aktywu młodzieżowego, a szczególnie młodego aktywu do rad robotniczych i rad zakładowych*, programy nasycono wiedzą społeczną, dodając takie elementy, jak estetyka, etyka, higiena życia codziennego, zasady i techniki pracy umysłowej, nauczanie śpiewu i tańca, zagadnień płci i małżeństwa oraz *demokratycznego savoir vivre'u*. Dzięki jednolitemu wiekowi i środowisku słuchaczy placówki ZMS miały się stać ośrodkami oddziaływania kulturalnego i politycznego na młodzież[19]. Myślano także o tym, aby program uatrakcyjnić: *Można mówić i o małżeństwie, i o sprawach życia seksualnego, o psychologii, cybernetyce, astronomii, kulturze życia codziennego i wielu innych ciekawych tematach, które interesują młodego robotnika* – zalecano na konferencji metodyczno-programowej. Tyle, że przy konieczności realizowania pełnego programu szkolnego, na dodatkowe treści nie było już czasu[20].

Oczywistą specyfiką omawianych placówek miało być środowisko słuchaczy – zakładano je z myślą o robotnikach. Tymczasem w niektórych ośrodkach przeważali pracownicy umysłowi, zatrudnieni w administracji i nadzorze, uzupełniający swe wykształcenie w zakresie szkoły średniej. W 1959 r. w robotnicy stanowili 60% wszystkich słuchaczy. W celu zapewnienia odpowiedniego składu społecznego wprowadzono zasadę kierowania do uniwersytetów robotniczych przez zakłady pracy. Osoby bez takich skierowań, ale posiadające zaświadczenie o zatrudnieniu, mogły stanowić najwyżej 25% słuchaczy[21].

---

[18] Oświatą robotniczą zajmowały się też: Ministerstwo Oświaty, które prowadziło szkoły wieczorowe nie różniące się programowo od dziennych, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, prowadzące Uniwersytety Powszechne podobne do ministerialnych albo utylitarne – np. z kursami gotowania, przyzakładowe uniwersytety powszechne, różnorodne), ZMW, CRZZ, który inspirował TWP w dziedzinie przyzakładowych uniwersytetów powszechnych i organizacje regionalne (np. Śląski Instytut Oświaty Dorosłych) – AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/4, k. 122.

[19] *Przyjmując uprawnienia państwowe dla stopnia średniego uczelnia nie traci swego charakteru określonego w statucie UR. W związku z tym Dyrekcja powinna zwrócić szczególną uwagę na zagadnienie społeczno-polityczne uczelni oraz na jej powiązanie z otoczeniem środowiskowym. Należy w tym celu organizować odczyty oraz otwarte wykłady dla wszystkich. Wewnątrz uczelni zaś stwarzać atmosferę powagi, pracy i nauki, dbać o wychowywanie i przygotowywanie działaczy ZMS, rad robotniczych, rad zakładowych. Dużo uwagi trzeba poświęcić na systematyczne kształtowanie naukowego światopoglądu słuchaczy, zaleca się dyrekcjom nawiązanie kontaktu z Wieczorowymi szkołami Aktywu ZMS* – zalecono w instrukcji – AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/4, k. 106.

[20] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/2 , k. 10–11, 108–109, sygn. 11/XIII/4, k. 95–104, sygn. 11/XIII/10, k. 147.

[21] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/2, k. 20, sygn. 11/XIII/4, k. 128.

Stopień średni uniwersytetów robotniczych koncentrował pod koniec lat 50. najwięcej uwagi, co odbiegało znacznie od pierwotnych założeń. Realizował zmodyfikowany program szkół średnich – liceum ogólnokształcącego lub techników, prowadząc dwa wydziały: ogólnokształcący i zawodowy. Ukończenie nauki zgodnie z zasadami ministerialnymi było równoznaczne z ukończeniem szkoły średniej i dawało te same uprawnienia – maturę lub dyplom technika. W wytycznych zalecano, aby słuchacze stopnia średniego nie stanowili więcej niż 40% wszystkich słuchaczy danego uniwersytetu robotniczego. W pierwszym okresie placówki ZMS stwarzały możliwość szybszego ukończenia szkoły, np. liceum ogólnokształcącego w ciągu 3 lat. Dorośli słuchacze byli bardzo zainteresowani takim rozwiązaniem, ale konieczność przygotowania do egzaminów i przyjęcia programów szkolnych powodowały nadmierne przeciążenie pracą. To *harówka, szczególne bohaterstwo* – mówiono. Trzeba było więc wydłużyć czas nauki do rozmiarów szkolnych[22].

Tymczasem podstawową formą pracy z młodzieżą pracującą według tradycji uniwersytetów robotniczych i wstępnych założeń z 1957 r. powinien był być stopień wyższy, czyli stanowiąca *silnie promieniujące na zewnątrz ognisko oświatowo-kulturalne* wszechnica. Jej zadaniem było rozbudzanie, kształtowanie i zaspokajane zainteresowań młodych robotników. Proponowano im różne kursy problemowe i cykle wykładowe[23], kursy przygotowawcze na wyższe uczelnie, korzystanie z ośrodków bibliograficzno-informacyjnych dla działaczy ZMS, kursy przysposobienia zawodowego, zespoły kulturalne, poradnictwo społeczno-prawne. Wszechnice miały też przejąć zadania znikającego powoli stopnia niższego, poprzez opiekę nad zespołami nauczania początkowego i ogólnokształcącego w zakładach pracy. Zasadniczo jednak jej słuchacze powinni byli mieć ukończone siedem klas oraz duże wyrobienie społeczne i polityczne. Pomimo tak szeroko zakrojonych celów i różnorodności form, zainteresowanie wszechnicami było małe, zwłaszcza ze strony młodzieży robotniczej. Stąd pod koniec 1959 r. ZMS zaczął mówić w Ministerstwie Oświaty o niecelowości realizowania koncepcji klasycznego uniwersytetu robotniczego, kiedy młodzież chce uczyć się systematycznie, z perspektywą zużytkowania zdobytej wiedzy w karierze życiowej. Natomiast pomimo odchodzenia od tradycyjnych form działania chciano zachować nazwę uniwersytet, ważną z przyczyn psychologicznych, dowartościowującą słuchaczy[24].

W sytuacji, gdy uniwersytety robotnicze kojarzone były przede wszystkim ze szkołami wieczorowymi z typowym programem, instancje ZMS obawiały się osłabienia swego wpływu na nie i zerwania powiązań. Regulowano je więc i podkreślano przypominając, że uniwersytety są nieodłączną częścią działalności ZMS. Rolą Związku było finansowanie ze środków budżetu Komisji Oświaty Robotniczej KC ZMS, pochodzących głównie z Ministerstwa Oświaty, zapewnianie lokali, propaganda i nabór słuchaczy, zatwierdzanie dyrektora i kadry, mianowanie stałego przedstawiciela do Rady Pedagogicznej, przyjmowanie sprawozdań i kontrola pracy. ZMS organizował też konferencje metodyczne, spotkania kierowników i szkolenia. Nie należy jednak przeceniać ich znaczenia. Spotykano się np. w zakopiańskiej „Adrii", a według sprawozdawcy: *Dyskusję cechowała powaga i troska o dalszy, pomyślny rozwój UR. Wszyscy zabierający głos wypowiedzieli się pozytywnie o działalności oświatowej ZMS obiecując, że zrobią*

[22] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/4, k. 113; sygn. 11/XIII/10, k. 146.

[23] Proponowane hasła tematyczne: *Ty i społeczeństwo, Ty i świat, Uczymy się patrzeć na film, Zakładam rodzinę, Człowiek i prawo.*

[24] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/4, k. 109–112, sygn. 11/XIII/28, k. 16.

wszystko ze swej strony dla umocnienia istniejących UR. Seminarium wg oceny uczestników było bardzo pożyteczne i potrzebne. Żywsze dyskusje były prowadzone w zespołach roboczych, ale zgłaszane tam uwagi i pomysły często nie wychodziły poza te gremia[25].

Zainteresowanie nową formą kształcenia było bardzo zróżnicowane. W niektórych ośrodkach przechodziło ono najśmielsze oczekiwania i trzeba było odesłać wielu chętnych, w innych konieczna była akcja reklamowa, zaangażowanie zakładów pracy. Rekrutacja w przypadku dużej liczby chętnych nie była sprawą prostą, bo unikano przeprowadzania egzaminów wstępnych. Uważano, że *UR jest zetemesowski i trudno będzie po niefortunnym egzaminie usuwać zetemesowców z ich UR-u. Lepiej będzie puścić wszystko na żywioł, a po 2 miesiącach na pewno z 3 klas pozostaną 2*[26]. Zdarzały się tez przypadki wywierania specjalnych nacisków, co wspominał kierownik jednej z placówek: *Zgłosiło się 21 oficerów różnych rodzajów broni. Gdy przeglądałem ich dyplomy oficerskie, trudno było znaleźć tam odpowiednie dla trzeciej klasy przedmioty (wszyscy chcieli pójść do trzeciej klasy). Kiedy pokazywałem im instrukcję Ministerstwa Oświaty, głośno wyrażali swoje niezadowolenie, że „Polska ludowa nie daje im możności kształcenia się*". Chcąc uniknąć nieprzyjemności zazwyczaj w takich sytuacjach pozostawiano wątpliwych kandydatów, czekając aż się sami wykruszą[27].

Pracownicy uniwersytetów robotniczych stwierdzali, że znacznie łatwiej niż w miastach, pracuje się im na prowincji. Tu słuchacze *Chłonęli wszystko, co wykładowca im podał i w jakiś bardzo serdeczny sposób odnosili się do wykładowców, czy kierownictwa kursów.[…] W trakcie rozmów ze słuchaczami, które przeciągały się nieraz do późnych godzin, wryły mi się w pamięć dwa problemy, z którymi spotykałem się zawsze. „Gdy skończę kurs przez was organizowany, to czy będę mógł otworzyć prywatny warsztat". Druga to prośba wywołująca zawsze uśmiech, aby nie robić zajęć w czwartki, ponieważ w telewizji idzie „Kobra". Dlatego też w małych miejscowościach do dnia dzisiejszego w czwartek nie ma zajęć lekcyjnych* – wspominał kierownik placówki w Wałbrzychu[28].

Wraz ze stabilizowaniem się uniwersytetów robotniczych i zdobywaniem przez nie doświadczenia, obserwowano wzmagającą się niechęć ze strony innych ośrodków kształcenia i nadzoru szkolnego. Postawa ta, jak wspomniano wcześniej, zdaniem działaczy ZMS wynikała z dużej konkurencyjności ich placówek, grożącej załamaniem działalności kursów prowadzonych przez TWP, NOT czy kuratorium. Prawdopodobnie też wielu ludzi nie miało zaufania do działań podejmowanych przez organizację tak bliską partii, spodziewało się szczególnych preferencji kosztem innych szkół czy dużego upolityczniania nauczania. W pierwszym okresie jednak, gdy uniwersytety organizowały często osoby przypadkowe, a ZMS mało się nimi interesował, obawy takie raczej się nie spełniały. Jak już wspomniano, w pierwszym okresie istnienia uniwersytetów, gdy miały one klasyczny charakter wszechnicowy, programy nauczania stanowiły wycinki programów akademickich. Odchodząc od tego modelu zbliżano się coraz bardziej do „zwykłych" szkół, program nauczania był prawie taki sam, jak w szkołach państwowych, więc i indoktrynował w podobnym stopniu. To ujednolicenie zresztą nie podobało się wielu działaczom i wykładowcom. Nauczyciele historii zauważali: *W założeniach koncepcyjnych UR przewidziano dla historii miejsce tej nauki, która pośrednią drogą winna dawać młodym robotnikom odpowiedź na wiele nurtujących ich problemów politycznych,*

[25] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/4, k. 115–116, sygn. 11/XIII/10, k. 154–155.
[26] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/30, k. 7.
[27] Tamże, k. 6.
[28] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 144.

ideologicznych i światopoglądowych; winna uczyć oceny zjawisk społecznych, politycznych i gospodarczych, zachodzących obecnie na szachownicy świata; winna uczyć realizmu politycznego i trzeźwej postawy życiowej. Czy obowiązujący obecnie program nauczania spełnia to zadanie? Zdanie większości zabierających głos w tej sprawie brzmi zdecydowanie negatywnie[29]. Proponowano, by zrezygnować z części zagadnień, aby wygospodarować czas na wyeksponowanie innych, uznawanych za bardziej potrzebne ze względów ideologicznych, ale robić nie było wolno.

Niechęcią administracji pracownicy tłumaczyli częste kontrole placówek szkolnych ZMS i coraz surowsze wystawiane im oceny. Zarzucano im nieterminowe rozpoczynanie zajęć, zbyt krótki czas nauki, przypadki przyjmowania bez ukończenia siedmiu klas (pojedyncze), częsty brak zgodności zatrudnienia z kierunkiem kształcenia[30], zbyt małe oddziały, słabą frekwencję (60–70%), duży odpad uczniów (32–53%), brak pracowni i prostych pomocy naukowych, błędy w programach w postaci zbyt dużej liczby godzin, nawet 24 tygodniowo, dodatkowych przedmiotów (filozofia, technika pracy umysłowej), częsty brak praktyki pedagogicznej nauczycieli, brak nauczycieli stałych, nieodpowiednie, bo akademickie metody (semestry, indeksy, egzaminy), wreszcie słabe wyniki nauczania (do 40% nie promowanych). We wnioskach z wizytacji pojawiały się postulaty, by zaniechać prowadzenia techników i liceów w ramach uniwersytetów robotniczych, a istniejące włączyć do szkół dla pracujących bądź oddać ministerstwu, pozostawiając ZMS jedynie wszechnice[31].

Uniwersytety dość odważnie broniły się, odpowiadając na tak postawione zarzuty: *Szkoła, ludzie to nie martwe figurki. Nie można ich mechanicznie przestawiać przy pomocy okólników. […] W szkole są żywi ludzie. Potrafią się dopominać. Pracującemu zależy na szybkim ukończeniu szkoły. I wcale nie są zachwyceni ani metodami nauczania, ani czasokresem nauki w państwowych technikach dla pracujących. To tylko ludzie uzurpujący sobie prawo do znawstwa oświaty dla dorosłych tak mniemają. Oświata dla dorosłych jest zinfantylizowana tak co do celu nauczania, organizacji nauczania, jak i metod. Wizytacje są tendencyjnie przeprowadzane. […] UR pracują w atmosferze podejrzeń, plotek, rzucania kłód pod nogi*. Stwierdzano, że wytykane braki w większym stopniu występują w placówkach państwowych, czasami są zawinione przez ministerstwo. Stanowcza, choć łagodniejsza w tonie była oficjalna odpowiedź KC ZMS, gdzie skarżono się na niedostrzeganie ogromnego wysiłku uniwersytetów. Przytaczano też dane wskazujące, że ocena jest zbyt surowa, prosząc ministra o nieuznawanie sprawozdania i anulowanie wniosków. Ten jednak w październiku 1960 r. wydał niekorzystny dla uniwersytetów okólnik. ZMS mógł utrzymać szkoły tylko tam, gdzie nie było placówek państwowych albo brakowało w nich miejsc, w przeciwnym razie miały być z nimi łączone. Programy i kierunki pracy uniwersytetów robotniczych miały być opracowywane przez kuratoria i inspektoraty wspólnie z KW ZMS. Protesty KC ZMS nie zmieniły decyzji. Był to cios dla uniwersytetów robotniczych, gdyż właśnie te obecnie prawie zupełnie likwidowane formy przyciągały najwięcej słuchaczy i były podstawą działania[32].

---

[29] 11/XIII/10, k. 29.

[30] *Dla przykładu: w Technikum Zawodowym ZMS przy UR w Katowicach nie ma ani jednego spawacza na wydziale technologii konstrukcji spawanych, są natomiast tacy uczniowie, jak zastępca kierownika Domu Górnika, pracownicy umysłowi PKS, wozak z kopalni węgla i inni […] /85/ Niepokojące cyfry o niezgodności zatrudnienia z kierunkiem szkoły grożą wypuszczeniem techników o bardzo wątpliwej wiedzy i wartości dla przemysłu i gospodarki kraju*.– AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/28, k. 84–85.

[31] Tamże, k. 89–93, 96.

[32] Tamże, k. 144–145, 173–175, 187–188.

Decyzję ministra usiłowano obejść szukając innej nazwy dla kształcenia na poziomie szkoły średniej. Wyraźnie wskazuje na to np. program nauczania 2-letniego kursu przygotowującego do egzaminu dojrzałości z zakresu technikum ekonomicznego, zawierający właściwie wszystkie treści przewidziane w szkole. Przeprowadzano też wymianę kadry, w 1961 r. 96% miało wyższe wykształcenie, a 76% stanowili członkowie PZPR. Jednocześnie jednak starano się przenieść punkt ciężkości uniwersytetów robotniczych na nieszkolne formy kształcenia, głównie kursy kwalifikacyjne i zawodowe, kursy przygotowawcze do techników i szkół wyższych, kursy języków obcych oraz istniejące jeszcze kursy ogólnokształcące stopnia podstawowego[33].

Za zakończenie okresu kształtowania się uniwersytetów robotniczych można uznać rok 1960, gdy opracowano statut, obowiązujący wszystkie placówki. Stwierdzał on, iż Uniwersytet Robotniczy ZMS *jest społeczną placówką oświatowo-wychowawczą ZMS, mającą na celu podnoszenie poziomu ogólnego, zawodowego i kulturalnego młodzieży robotniczej*. Do zadań zaliczono: *rozszerzanie i ugruntowywanie wiedzy słuchaczy, ułatwienie im poznawania najnowszych zdobyczy nauki i techniki oraz zrozumienia zjawisk współczesnego życia, pobudzenie zainteresowań intelektualnych, kulturalnych i społecznych młodzieży, przygotowanie słuchaczy do świadomego i aktywnego uczestniczenia w życiu społeczno-gospodarczym i kulturalnym swego zakładu pracy i środowiska, popularyzowanie idei ZMS, przygotowanie aktywu ZMS-owskiego do działalności społeczno-politycznej oraz umożliwienie słuchaczom uzyskiwania kwalifikacji zawodowych i ogólnych. Dopuszczano różnorodne formy działalności, a w szczególności: kursy ogólne i zawodowe, zespoły zainteresowań naukowych, technicznych i ogólnych, odczyty, prelekcje, pokazy, wystawy oraz imprezy towarzyskie, artystyczne, turystyczne i sportowe*. Sporna kwestia prowadzenia w ramach uniwersytetów robotniczych szkół średnich została ujęta w sposób pozornie kompromisowy, ale nie rozstrzygający kwestii jednoznacznie: *W ramach działalności uniwersytetów robotniczych na wniosek KW ZMS mogą być otwierane, prowadzone i utrzymywane przez władze szkolne państwowe szkoły ogólnokształcące i zawodowe pod nazwą: „Liceum Ogólnokształcące dla Pracujących Uniwersytetu Robotniczego ZMS w ……”, „Technikum Zawodowe dla pracujących UR ZMS w ……”*. Rozwiązanie te stanowiło sprzeczność prawną, ale zapewne było rozpaczliwą próbą ratowania szkół. Działanie w ramach uniwersytetów robotniczych szkół państwowych wymagałoby wyjątkowo zgodnej współpracy z władzami oświatowymi. Statut kilkakrotnie podkreślał tę kwestię nakazując porozumienie z kuratorium w momencie tworzenia uniwersytetu, konsultacje z Ministerstwem Oświaty w sprawie programu pracy. Przy uniwersytetach miały być powoływane państwowe komisje egzaminacyjne. ***Słuchaczem mógł zostać każdy*** *pracujący młody robotnik lub pracownik umysłowy, który ukończył 15 rok życia. Zastrzeżono, że pierwszeństwo w przyjęciu na UR ZMS mają członkowie ZMS i robotnicy skierowani przez grupy działania ZMS lub zakład pracy*. Przytoczone rozwiązania, podobnie jak inne ujęte w statucie, nie wprowadzały znaczących zmian, a sensem przygotowania tego dokumentu było spisanie i ujednolicenie obowiązujących zasad[34].

Przyjęty statut w pierwotnym brzmieniu nie obowiązywał jednak długo. Pomimo wielokrotnych próśb i tłumaczeń Ministerstwo Oświaty na mocy okólnika z 5 maja 1962 r. zdecydowało o ostatecznym odebraniu ZMS prawa do prowadzenia szkół i przekazaniu ich władzom oświatowym z dniem 1 września 1962 r. Dotyczyło to 44 techników zawo-

[33] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 5, 12, 11/XIII/78, k. 73–85.
[34] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/28, k. 35–38.

dowych i 3 liceów ogólnokształcących, w których uczyło się około 11 tys. osób. Uniwersytety Robotnicze musiały oddać też pomoce dydaktyczne wartości 250 tysięcy złotych i czasowo wypożyczyć sprzęt. Zmiany te uwzględnione zostały w nowej wersji statutu. Zapewne złagodzeniu negatywnego wrażenia i zabezpieczeniu przed zarzutem ograniczania wpływu ZMS na młodzież miało służyć wprowadzenie instytucji szefostwa, czyli patronatu ZMS nad przekazywanymi szkołami. Świadczona im pomoc miała polegać na: *organizowaniu zespołów ZMS-owskich, udzielaniu pomocy samorządom szkolnym, organizowaniu i prowadzeniu innych form społeczno-politycznych i kulturalnego oddziaływania w szkołach, udzielaniu pomocy w przeprowadzaniu rekrutacji do szkół, udzielaniu pomocy w nauce słuchaczom szkół oraz organizowaniu pomocy materialnej i technicznej dla szkół.* Współpraca miała się opierać na kontaktach dyrektorów szkół i uniwersytetów robotniczych, którzy zapraszaliby się nawzajem na posiedzenia rad pedagogicznych, udostępniali pomieszczenia, pracownie i pomoce naukowe, pomagali w pozyskiwaniu kadry oraz w sprawach metodyczno-programowych. Oficjalnie podkreślano, że *Przekazanie szkół i objęcie szefostwa nad szkołami dla pracujących przez wszystkie UR ZMS stwarza korzystne warunki dalszego oddziaływania ideowo-politycznego i kulturalnego ZMS na uczniów szkół. Osiągnięte porozumienie w tej sprawie otwiera dalsze możliwości współdziałania ZMS z władzami oświatowymi w organizowaniu i prowadzeniu UR ZMS*[35].

System ten nie mógł działać dobrze, zważywszy na częstą niechęć pomiędzy dwoma typami placówek. Uniwersytety miały poczucie krzywdy, a dyrektorzy szkół mogli obawiać się ingerencji w ich sprawy. Przeszkodą w spontanicznym współdziałaniu musiał też być fakt, iż wykaz szkół objętych szefostwem był opracowywany odgórnie przez kuratoria. W dokumentach nie ma praktycznie żadnych informacji o realizacji tej współpracy, a gdyby były na tym polu jakieś osiągnięcia, zapewne by sprawy nie pomijano[36].

Ważna jest odpowiedź na pytanie, dlaczego podjęto decyzję godzącą w podstawę istnienia uniwersytetów robotniczych, prowadzącą do znacznego obniżenia ich znaczenia. Nie wydaje się, aby przyczyną była wspominana lokalna rywalizacja, której echa musiały dochodzić do ministerstwa. Możliwe, że nie cieszył się zaufaniem administracji szkolnej sam ZMS. Jego aktywność jednym mogła kojarzyć się z ZMP, który się szarogęsił w szkołach, z drugiej strony, inni mogli patrzeć nań z perspektywy roku 1956 i obawiać się zbyt dużej swobody i aspiracji do niezależności. Zapewne jednak zadecydowała niechęć do pluralizmu w systemie szkolnym i zbyt społecznego, przynajmniej z pozoru, charakteru placówek ZMS. Znaczna elastyczność, wykorzystywanie różnorodnych form pracy, mogły się nie podobać i budzić podejrzenia. Prawdą też jest, że uniwersytety robotnicze nie były wówczas do końca uporządkowane, co groziło stabilności i jakości pracy szkół. Jeden z kierowników w 1963 r. przyznawał: *Do dnia dzisiejszego siedzę w Uniwersytecie Robotniczym jak na rozpalonych węglach, że w każdej chwili może nastąpić kontrola finansowa, która może mieć wątpliwości, co do celowości niektórych wydatków lub wysokości wynagrodzeń. Do dnia dzisiejszego nie wiem, czy robię dobrze, czy źle, aczkolwiek miałem już kilka kontroli finansowych z Komitetu Wojewódzkiego ZMS, ale nie znam ich rezultatu. [...]. Już w pierwszym roku podejrzewałem, że kontrolerzy nie chcą, że tak powiem „pisemnie angażować się w ocenę wysokości płac, czy celowości wydatków”*[37].

[35] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 25.
[36] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/5, k. 54–55.
[37] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 147.

Najtrudniej ocenić jest poziom nauczania. Według powszechnej opinii nie wymagano w uniwersytetach robotniczych dużo. Zapewne jednak rację mieli wykładowcy, którzy na ogół nie twierdzili, że poziom jest wysoki, ale też na pewno nie niższy niż w innych szkołach wieczorowych. Organizacja nauczania ułatwiała pracę ludziom odwykłym od nauki i mającym ograniczony czas. *W działalności Uniwersytetu Robotniczego widzę jedną rzecz bezcenną, to mianowicie, że uwzględnia on zawsze możliwości psychiczne człowieka dorosłego, który musi godzić naukę z licznymi obowiązkami zawodowymi. Ja np. uczę się na wydziale, który przygotowuje do egzaminów maturalnych w sposób bynajmniej nie tradycyjny. Co roku zdajemy inną grupę przedmiotów. To jest metoda niezmiernie dla nas dogodna, ukierunkowująca słuchacza, którego umysł nie jest przeciążony wiadomościami z różnych odległych dziedzin, np. fizyka czy historia* – pisał do gazety wdzięczny słuchacz[38]. Czy to obniżało czy podnosiło poziom – interpretacje mogły być różne. Tej odmienności form nie należy też przeceniać. Większość nauczycieli uniwersytetów robotniczych była pracownikami etatowymi zwykłych szkół i trudno uwierzyć, aby tak bardzo różnicowali oni swe metody pracy.

Po odebraniu możliwości prowadzenia szkół średnich uniwersytety robotnicze ZMS musiały na nowo określić swe zadania. Nadal było wśród nich *uzupełnianie państwowego systemu oświatowego i współdziałanie z nim w zakresie wykształcenia ogólnego i zawodowego*, ale zakres tych działań został teraz ograniczony do nauczania w zakresie szkoły podstawowej i prowadzenia kursów kwalifikacyjnych i przemysłowych. Były to zadania pilne i zgodne ze wskazaniami partii i ZMS, gdyż na około 6,5 miliona zatrudnionych w gospodarce uspołecznionej, około 2 miliony nie miało ukończonej szkoły podstawowej, w tym 930 tysięcy osób do 35 roku życia. II Zjazd ZMS w 1960 r. postawił przed swymi członkami, nie posiadającymi podstawowego wykształcenia, zadanie ukończenia szkoły. Szacowano też, że do obowiązującego od niedawna egzaminu państwowego na tytuł robotnika wykwalifikowanego i mistrza powinno przystąpić około 1,5 miliona robotników. W dalszej kolejności uniwersytety robotnicze miały ułatwiać uzyskiwanie pracującym wykształcenia średniego i wyższego poprzez organizowanie kursów przygotowawczych, ułatwiających zdanie egzaminów wstępnych. Kursy te miały być odpłatne i opłacalne dla prowadzących je placówek. Wyjątkowo dopuszczano możliwość organizowania eksternistycznych kursów maturalnych, jedynie w miejscowościach, gdzie nie ma odpowiednich szkół bądź dla grup zawodowych nie mających możliwości regularnego uczęszczania do szkoły (marynarze, rybacy, pielęgniarki). Częściej prowadzono kursy wyrównawcze w zakresie szkół średnich ogólnokształcących, przygotowujące osoby, które ukończyły co najmniej siedem klas do egzaminu wstępnego do klasy X LO. Zaczęto rozwijać kursy języków obcych, z zasady kursy rosyjskiego były bezpłatne, języków zachodnich – płatne, ale tanie. Wreszcie uniwersytety robotnicze miały rozszerzać wiedzę słuchaczy poprzez różnorodne odczyty, koła, kursy problemowe itp. Szczególny nacisk miał być położony na poznawanie najnowszych zdobyczy nauki i techniki, zrozumienie zjawisk współczesnego życia z zakresu kultury, polityki, ekonomiki i nauki o społeczeństwie. Te formy w miarę możliwości miał pozostać bezpłatne[39].

Wraz z uszczuplaniem form pracy oświatowej, coraz większą rolę zaczynało odgrywać szkolenie ideowo-polityczne. Zintensyfikowano je w roku szkolnym 1963/64 pod hasłem przygotowań do obchodów XX rocznicy powstania Polski Ludowej i IV Zjazdu

[38] Tamże, k. 165.
[39] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/5, k. 115–122.

PZPR. Rosło znaczenie organizowanego w ramach uniwersytetów Studium Wiedzy o Polsce i Świecie Współczesnym, stanowiącego element działalności wszechnicowej[40].

Warto przyjrzeć się omawianej tam problematyce. W ramach kursu przygotowawczego do nauki w szkole średniej w 1962 r. przewidziano 20 godzin nauki o Polsce i świecie współczesnym, na co składały się następujące tematy: *ONZ, ZSRR i kraje demokracji ludowej w Europie i Azji, Wyzwolenie się krajów kolonialnych i zależnych, Rola Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w obozie państw kapitalistycznych, pakty militarne, Obóz socjalistyczny – Układ Warszawski (tak w oryginale), Polska w nowych granicach (okres utrwalania władzy ludowej, reforma rolna, nacjonalizacja podstawowych gałęzi gospodarki narodowej, odbudowa kraju i zagospodarowywanie Ziem Zachodnich), PZPR i inne partie polityczne, Planowanie w Polsce Ludowej, Konstytucja PRL, Sejm i Rada Państwa, Rady Narodowe, Wymiar sprawiedliwości, III Zjazd PZPR – wytyczne rozwoju Polski*[41]. Były to więc podstawowe i niezbyt złożone kwestie, służące wpojeniu młodzieży wizji rzeczywistości przyjętej przez rządzącą partię. Podobna polityczno-ideologiczna, choć bardziej zróżnicowana problematyka, była poruszana na organizowanych w formie wszechnic odczytowo-dyskusyjnych albo odczytowo-filmowych. Pojawiały się tu zagadnienia dotyczące gospodarki przedsiębiorstw, politycznie zaangażowanej literatury, problemu niemieckiego, stosunków państwo-Kościół i laicyzacji, systemu szkolnictwa itp. Prelegentami byli zazwyczaj działacze KW PZPR i pracownicy Inspektoratu Oświaty. Takie zajęcia, najlepiej w formie uatrakcyjnionej, bo połączonej z pokazami filmów, organizowano też bezpośrednio w zakładach pracy. Program Studium o Polsce i Świecie Współczesnym Uniwersytetu Robotniczego ZMS na Budowie Zakładów Azotowych w Puławach, obejmujący 47 godzin, czyli 4–6 godzin miesięcznie, przewidywał następujące tematy: *Aktualna sytuacja międzynarodowa ze szczególnym uwzględnieniem sprawy niemieckiej i problemu niemieckiego* (film fabularny „Zamach"), *Manifest Lipcowy i jego historyczne znaczenie dla rozwoju Polski Ludowej, Znaczenie układu między PRL a NRD o granicy na Odrze i Nysie oraz stosunek między obu państwami* [tak w oryginale], *Źródła klęski wrześniowej Rzeczypospolitej 1939 r.* (film dokumentalny „Wrzesień 1939. Tak było"), *Aktualne problemy międzynarodowego ruchu robotniczego, Stefan Żeromski i jego twórczość* (film), *Niektóre problemy współpracy krajów socjalistycznych* (film krótkometrażowy „Narodziny miasta Nowa Huta"), *Udział Wojska Polskiego w II wojnie światowej i zwycięstwie nad hitlerowcami, Znaczenie i wpływ Wielkiej Rewolucji Październikowej 1917 r. w Rosji na rozwój ruchu robotniczego Polsce* (film fabularny „Lenin w Październiku"), *Znaczenie Kongresu Zjednoczeniowego i powstania PZPR dla rozwoju Polski Ludowej* (film fabu-

[40] Położenie nacisku na treści ideowe w procesie kształcenia młodzieży zalecił III Zjazd ZMS, który odbył się w 1964 r. W jego uchwale zalecano wyeksponowanie następujących zadań: *Zaznajamianie z podstawami marksizmu, bez których nie można zrozumieć prawidłowości rządzących rozwojem społeczeństwa; Wyjaśnianie młodzieży, na czym polega i z czego rodzi się kierownicza rola Partii w procesie budownictwa socjalistycznego. Zaznajamiać młodzież z uchwałami Partii określającymi jej aktualną politykę w sprawach kraju, sytuacji międzynarodowej, wskazującymi kierunki dalszego rozwoju, jak i bieżące zadania; Upowszechniać wśród młodzieży wiedzę ekonomiczną; zapoznawanie młodzieży z wytycznymi rozwoju gospodarki narodowej, kierunkami rozwoju przemysłu i jej poszczególnych dziedzin, polityką inwestycyjną i zatrudnieniową, problemami rolnictwa i handlu zagranicznego; Krzewienie wśród młodzieży wiedzy o istocie ustroju socjalistycznego, o zasadach socjalistycznej demokracji, o zasadach funkcjonowania organów władzy ludowej, a zwłaszcza o zasadach funkcjonowania rad narodowych, socjalistycznym planowaniu i zarządzaniu gospodarką, roli samorządu robotniczego i innych form samorządności społecznej; Wpajanie zasad moralności i etyki socjalistycznej* – AAN, ZMS, sygn. 11/I/20, k. 183.

[41] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/79, k. 53.

larny „Za wami pójdą razem"), *Prus i jego twórczość, Niektóre problemy II Soboru Watykańskiego. Polska Ludowa a Kościół Katolicki, Spotkanie z redaktorem „Polityki" celem wyjaśnienia aktualnych problemów sytuacji międzynarodowej, Rola Polski na arenie międzynarodowej, Niektóre problemy rozwoju gospodarczego wsi polskiej na obecnym etapie* (film krótkometrażowy „Wieś, jakiej nie znamy"), *Procesy kształtowania się narodów Afryce i Azji, Socjalizm a wolny czas* (film krótkometrażowy „Ziemia Lubuska"), *Znaczenie współpracy gospodarczej, technicznej i kulturalnej Polski i ZSRR, Lenin i jego pomoc dla polskiego ruchu robotniczego i jego rozwoju* (film dokumentalny „Lenin w Polsce"), *Zwycięstwo nad Niemcami hitlerowskimi i jego wpływ na zimne układy sił na arenie międzynarodowej, O tolerancji i swobodzie sumienia* (film fabularny „Drewniany różaniec"), *Zwycięstwo rewolucji socjalistycznej na Kubie i jego wpływ na rozwój ruchu rewolucyjnego na półkuli zachodniej, Niektóre problemy moralności socjalistycznej* (film fabularny „Rzeczywistość")[42]. To zestawienie tematów, dość zaskakujące i robiące wrażenie przypadkowego, zapewne wynikało z miejscowych możliwości kadrowych. Widać tu też próbę ustosunkowania się do aktualnych wydarzeń, jak chociażby kwestia kubańska, szeroko obecna w propagandzie od czasów kryzysu karaibskiego, czy temat niedawno rozpoczętego soboru watykańskiego.

Niektórzy przyznawali, że program nauki o Polsce i świecie współczesnym budził kontrowersje, zapewne nudził słuchaczy, bombardowanych podobnymi treściami ze wszystkich stron, przeważnie też zainteresowanych zupełnie czym innym. Zazwyczaj jednak oficjalnie przedstawiane opinie brzmiały jednoznacznie: *Przedmiot na ogół lubiany jest przez uczniów, jeśli ciekawie podaje go wykładowca. Ponieważ NOP wykłada u nas kilku wykładowców z różnym specjalistycznym przygotowaniem (sędzia, nauczyciel historii, działacz młodzieżowy i ekonomista) […] ustawienie zagadnień programowych jest nieraz bardzo ciekawe. Wychodzimy z założenia, że w naszej działalności oświatowej rola tego przedmiotu jest olbrzymia i dlatego obowiązkowo wprowadzamy go na każdym kursie. Śmiało można powiedzieć, że dobrze prowadzimy przedmiot NOP-u, to nic innego, jak cząstka dobrego wychowania obywatelskiego. Sądzimy, że nawet z tytułu tego, że UR-y są placówkami prowadzonymi przez organizację polityczną* – pisało kierownictwo Uniwersytetu Robotniczego ZMS w Kielcach[43].

Drugim torem działań, które zyskiwały na popularności, były kursy organizowane na zlecenie konkretnych zakładów pracy. Naturalnym środowiskiem pracy uniwersytetów robotniczych powinny być duże skupiska młodzieży robotniczej. Władzom ZMS szczególnie zależało, by aktywność była widoczna na wielkich budowach podejmowanych w ramach centralnych planów gospodarczych. W pierwszej połowie lat 60. szczególnie podkreślano potrzebę pracy w ośrodkach przemysłu chemicznego – Puławach, Płocku, Turoszowie, Grudziądzu, Tarnobrzegu, Dębicy i innych. Na plan pierwszy wysuwały się tu kursy BHP, które w roku 1960/61 ukończyło 880 osób, a trzy lata później już 7 883 osoby. Było to tylko niewiele mniej niż w przypadku form najpopularniejszych – zawodowych kursów kwalifikacyjnych oraz kursów przygotowawczych na wyższe uczelnie, na które uczęszczało wtedy ponad 8 tys. słuchaczy. Uwzględniając potrzeby poszczególnych zakładów organizowano nawet kursy z zakresu technikum, zakończone eksternistyczną maturą (np. w specjalności roszarnictwo dla Malborskich Zakładów Roszarniczych)[44].

---

[42] H. K a n i c k i , *Rola i zadania Uniwersytetów Robotniczych ZMS w działalności ideowo-wychowawczej*, „Oświata Dorosłych" 1964, nr 3, s. 126–127; AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/82, k. 136–139.

[43] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/32, k. 62–63.

[44] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/6, k. 116–117, 148, sygn. 11/XII/7, k. 83.

Rozwijanie kursów zawodowych w różnych specjalnościach, budowlanych, mechanicznych, włókienniczych, gastronomicznych, ale też np. dla kinooperatorów czy fotografów, wymagało przygotowania specjalnych programów, a wzorców brakowało. Przy poszukiwaniach ujawnił się kolejny problem, okazało się, że uniwersytety robotnicze stają się konkurencją także wobec związków rzemieślniczych, na których pomoc programową w związku z tym nie mogą liczyć. *Ludzie siedzący od lat w zbiurokratyzowanych instytucjach Zakładu Doskonalenia Zawodowego czy Towarzystwa Krzewienia Wiedzy Praktycznej, przyzwyczajeni do niezłych pensyjek i monopolu zaplanowanego na długie lata w dziedzinie oświaty pozaszkolnej, dopatrywali się w UR-ach poważnego konkurenta, tym niebezpieczniejszego, że spełniającego swoje funkcje oświatowe po cenie znacznie niższej, legitymującego się charakterem społecznym* – stwierdzali działacze[45].

Typowy program zawodowego kursu kwalifikacyjnego przewidywał około 350 godzin, w tym: przedmioty ogólnokształcące 50 godz. (nauka o Polsce i świecie współczesnym – 30, zajęcia kulturalno-oświatowe – 20), przedmioty związane z zawodem (korespondencja, rachunek, bhp itp.), przedmioty zawodowe 200 godz. (technologia, materiałoznawstwo itp.).

Dobrym pomysłem okazały się kursy przygotowawcze na wyższe uczelnie. *Głównym ich zadaniem było w pierwszej kolejności – udzielanie maksymalnej pomocy dla młodzieży pracującej, mniej zamożnej i pochodzącej z mniejszych miast i miasteczek (w wypadku ZMW – wsi) oddalonych od ośrodków akademickich i życia społeczno-kulturalnego. Wychodziliśmy z założenia, że w ten sposób tylko można w poważnym stopniu zmniejszyć różnicę poziomu wiedzy i niejako zrównoważyć szanse, stworzyć jedną płaszczyznę startu. Przy przyjmowaniu na kursy pierwszeństwa udzielano jednostkom społecznie aktywnym – dobrym działaczom organizacji ZMS (i innych) – traktując to jako pewnego rodzaju wyróżnienie za ich pracę społeczną dla dobra ogółu młodzieży swego środowiska* – wyjaśniali działacze[46]. Chwalono się dobrymi wynikami, np. w Łodzi i Gliwicach na uczelnie zdało 80% uczestników kursów, ale ubolewano, że tylko 30% z nich stanowili robotnicy. Narzekano też na słabą współpracę z uczelniami i organizacjami studenckimi. Pojawiały się nawet pomysły, by organizować dla słuchaczy oddzielne egzaminy wstępne, składane przed komisją złożoną z przedstawicieli Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, uczelni oraz władz i wykładowców uniwersytetu robotniczego. Odbywać miałyby się one przed normalnymi egzaminami, aby w razie niepowodzenia kandydaci mogli zdawać powtórnie, razem ze wszystkimi, na uczelni. Ten pomysł, zgłaszany ministerstwu, nie doczekał się na szczęście realizacji, gdyż byłby nadmiernie oczywistym faworyzowaniem słuchaczy i jednocześnie pogwałceniem prawa uczelni dla dobra kandydatów. Dopuszczono natomiast eksperymentalnie przeprowadzanie egzaminów w ośrodkach prowadzących kurs, ale przez komisje uczelniane[47].

W 1964 r. władze zaleciły ZMS i uniwersytetom robotniczym zajęcie się nowym problemem – kształceniem młodocianych, czyli pracą z młodzieżą w wieku szkolnym, ale niepobierającą regularnej nauki. Szacowano, że co roku 70 tys. młodzieży przerywa naukę w szkole podstawowej. Możliwość rozpoczęcia pracy miało ok. 20–30% młodzieży nieuczącej się, ale wielu jej nie podejmowało, wskutek braku chęci i zainteresowania rodziców. Ci młodzi ludzie często byli zagrożeni demoralizacją lub jej podlegali. Złago-

[45] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/30, k. 43.
[46] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/29, k. 73.
[47] Tamże, k. 52–53, sygn. 11/XIII/30, k. 102.

dzeniu tego dość dużego, ale wstydliwego problemu społecznego miało służyć między innymi zakładanie Ochotniczych Hufców Pracy ZMS. W ich ramach uniwersytety robotnicze zaczęły eksperymentalnie pracować z młodocianymi organizując kursy zawodowe dla junaków, kursy przygotowawcze do szkół średnich połączone z nauką zawodu. Szukano też innych rozwiązań, proponowano pogotowia lekcyjne, korepetycje, zespoły podwórkowe dla uczniów ze środowisk robotniczych, z trudnymi warunkami domowymi, organizację wypoczynku, zajęcia rozwijające zainteresowania młodzieży. Tym pewnie dobrym, ale trudnym w realizacji pomysłom, towarzyszyły schematyczne i wręcz śmiesznie w tym kontekście brzmiące zalecenia, by oddziaływać na tę trudną młodzież poprzez propagandę i *popularyzowanie dorobku Dwudziestolecia PRL, wskazywanie na rolę i zadania młodzieży, popularyzowanie ludzi zasłużonych w budownictwie socjalizmu w Polsce na łamach prasy, a szczególnie zaś prasy młodzieżowej, radia i telewizji; dawanie młodzieży wzorców postępowania […], popularyzowanie laickiego światopoglądu, wyjaśnianie młodzieży zjawisk otaczającego świata, wskazywanie na rolę Kościoła katolickiego w dziejach Polski, wyjaśnianie polityki państwa w stosunku do Kościoła, popularyzowanie etyki świeckiej*. Według sprawozdań inicjatywy, które udało się w tym zakresie podjąć to kursy zawodowe dla młodocianych junaków OHP w zawodach ślusarz, tokarz, kurs maszynopisania dla dziewcząt w Chełmie Lubelskim, kursy przygotowawcze w zakresie szkoły średniej, objęcie szkoleniem w zakresie wiedzy o Polsce i świecie współczesnym i działalnością wychowawczą uniwersytetu robotniczego nieletnich, którzy rozminęli się z prawem w Kielcach[48].

Przykładowy program szkolenia młodzieży nieuczącej się i niepracującej stawiał za cel *systematyczne przygotowanie do stałego uczestniczenia w atrakcyjnych zajęciach grupowych wg zainteresowań; wdrażanie do obowiązkowości wynikającej z tygodniowego rozkładu zajęć i poszczególnych dyscyplin sportowych; rozszerzanie zainteresowań różnymi dziedzinami życia gospodarczego, politycznego i kulturalnego kraju i świata; stopniowe przekonywanie o konieczności zdobycia odpowiedniego zawodu; uświadamianie młodzieży poprzez pracę wychowawczą o potrzebie podjęcia stałej nauki i pracy zawodowej*. Przewidywano dość atrakcyjne formy: spotkania z ciekawymi ludźmi sportu, kultury i oświaty, organów sprawiedliwości i porządku publicznego, gospodarki i polityki; gry sportowe, wycieczki i rajdy, zajęcia kulturalno-oświatowe (filmy i zgaduj zgadule), obóz szkoleniowo-wypoczynkowy. Chwalono się znacznymi osiągnięciami na tym polu, wskazując na ogromne postępy czynione przez młodzież, która przychodziła z dramatycznie niskim poziomem wiedzy[49].

Co ciekawe, pomimo precyzyjnych ustaleń zawartych w Statucie Uniwersytetu Robotniczego ZMS i ograniczeń nakładanych przez Ministerstwo Oświaty, jeszcze w latach 60. zdarzały się przypadki organizowania działań niekonwencjonalnych, eksperymentalnych. Do takich należało Liceum Społeczne Ogólnokształcące prowadzone w Szczecinie. Powstałe w 1961 r. tym się różniło od placówek państwowych, że *przyjmowało bez egzaminu i potrzebnych papierków wszystkich, kto chciał się uczyć, a następnie zastosowało nową*

[48] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/31, k. 148–149, 174–181, 209–210.

[49] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/85, k. 35–36.

Na początku kursu dla kandydatów do szkół średnich, które nie zdały egzaminu wstępnego w ubiegłym roku, wręczono ankietę zawierającą 21 pytań dotyczących współczesnych zagadnień politycznych i społecznych. Stopniem trudności nie wykraczały [...] poza program szkoły podstawowej. Wynik sprawdzianu był taki, że ani jedna osoba nie odpowiedziała prawidłowo choćby na 5 pytań. Analogiczna ankieta rozpisana pod koniec roku oświatowego, przy nieco zaostrzonym stopniu trudności poszczególnych pytań, dala 80% odpowiedzi pozytywnych – AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/32, k. 157.

metodę szkolenia: coś pośredniego między nauką stacjonarną a zaoczną. Szkolenie w klasach VIII, IX i X odbywało się tylko 2 razy w tygodniu, a w XI trzy razy – tłumaczył założyciel Jan Żelewski. Podkreślał, że jest to jedyna tego typu placówka eksperymentalna w Polsce. Wizytatorzy kuratoryjnie określili te działania jako kursy przygotowujące do eksternistycznych egzaminów dojrzałości, działające pod szyldem liceum. Podkreślano, że maturę z pozytywnym wynikiem zdaje tylko około 30% słuchaczy, co jest wynikiem braku selekcji przy przyjęciach. Ministerstwo jesienią 1963 r. poleciło likwidację szkoły. Zabroniono jednocześnie uniwersytetom robotniczym używania nazwy liceum społeczne oraz innych nazw, które *wprowadzają społeczeństwo w błąd co do ich faktycznej działalności*[50].

W 1967 r. przeprowadzono badania sondażowe, pytając wykładowców, działaczy społecznych itp., które z dziedzin działalności uniwersytetów robotniczych są bardzo potrzebne, a które niepotrzebne. Za najpotrzebniejsze uznano kursy zawodowe i mistrzowskie (bardzo potrzebne odpowiedziało 81,5%, niepotrzebne 0%). Na dalszych pozycjach uplasowały się – kursy w zakresie szkoły podstawowej (63% i 1,8%), i średniej (46,3% i 3,6%), kursy języków obcych (46,3%/1,8%), przygotowawcze na wyższe uczelnie (41%/9,2%), gospodarstwa domowego 27% i 9,2%), prelekcje o Polsce i świecie współczesnym (44,4% i 7,2%), ośrodki popularyzacji techniki (29,6% i 5,5%), sekcje kulturalne i artystyczne (39% i 5,5%), sekcje turystyczno-krajoznawcze (41% i 5,5%). Ponadto 83,3% badanych uznało, że są potrzebne, (89) 24,1% że miejscowa placówka jest bardzo prężna, 57,4 – że działa dobrze[51].

Pomimo iż kursy w zakresie szkoły podstawowej, maturalne czy kwalifikacyjne spostrzegane były przez kierownictwa uniwersytetów robotniczych jako najbardziej odpowiadające charakterowi placówek, od połowy lat 60. ZMS zaczął przebąkiwać o rezygnacji z tych form, twierdząc, iż powinny je prowadzić zakłady pracy, ZDZ, NOT itp. Sprawa staje się jasna w świetle notatki KC PZPR ze stycznia1967 r. stwierdzającej, że *Związek powinien zrezygnować z prowadzenia kursów w zakresie szkoły podstawowej, eksternistycznych kursów maturalnych, kursów kwalifikacyjnych i BHP*[52]. Jak kiedyś szkół średnich, tak teraz tych kursów starano się bronić. Tłumaczono, że kursy w zakresie szkoły podstawowej działają na podstawie zezwoleń ministerstwa i w oparciu o jego programy, że organizowane są dla robotników, którzy ze względu na zmianowość pracy bądź warunki domowe nie mogą uczęszczać do szkół dla pracujących, że wielu zdecydowało się na naukę po namowie ze strony ZMS, który dzięki kursom ma możliwość oddziaływania społeczno-politycznego i kulturalnego na tę grupę młodzieży. Pomimo tych starań, na mocy uchwały ZG ZMS z dnia 8 maja 1967 r., zabroniono uniwersytetom robotniczym prowadzenia kursów w zakresie szkoły podstawowej i średniej, kwalifikacyjnych oraz BHP, z których korzystało wówczas ponad 20 tysięcy młodzieży. Przeprowadzone wyrywkowo kontrole wykazały jednakże, że nie wszędzie uchwała była realizowana. Utrzymanie kursów tłumaczono wcześniej zawartymi umowami z zakładami pracy, ale kontrolerzy wskazywali też na lekceważący stosunek wielu instancji ZMS i placówek do postanowień Sekretariatu ZG ZMS, sygnalizując zjawisko odrywania uniwersytetów robotniczych od ZMS. Sprawę traktowano poważnie i za kontynuowanie naboru na szkolenie kursowe w zakresie szkoły podstawowej i kursy kwalifikacyjne w 1968 r. straciła pracę sekretarz komisji Upowszechniania Oświaty Zarządu Stołeczne-

[50] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/6, k. 34–44, sygn. 11/XIII/32, k. 33–34.

[51] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 84–89 – Cezary Prasek, Czesław Zasadzki, *Rola Uniwersytetu Robotniczego ZMS w opinii środowiska. Badania sondażowe przeprowadzone w placówkach: Koszalin, Stargard Szczeciński, Nowy Sącz, Żyrardów*, Warszawa 1967.

[52] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 33.

go ZMS. Co ciekawe, w następnych latach, nawet w oficjalnych dokumentach ZG ZMS pojawiły sformułowania o konieczności uchylenia decyzji z 1967 r. i przywrócenia części kursów. Powoli zaczęły więc powracać, przede wszystkim ze względu na zapotrzebowanie społeczne kursy kwalifikacyjne na tytuł wykwalifikowanego robotnika i mistrza, a ministerstwo przyjęło to do wiadomości. Wykorzystywano takie hasła, jak objęcie przez ZMS patronatu nad budownictwem mieszkaniowym oraz socjalnym i wynikającą z tego potrzebę podnoszenia kwalifikacji młodzieży w zawodach budowlanych[53].

Założona pierwotnie rezygnacja z prowadzenia tego typu kursów, miała spowodować rozwój form wszechnicowych, przede wszystkim studiów wiedzy o Polsce i świecie współczesnym, obok których działać miały też ośrodki popularyzacji techniki i nauk ścisłych, upowszechniania wiedzy społecznej, studia wiedzy o filmie, muzyce, turystyce itp., kursy dla aktywu ZMS, punkty informacji i poradnictwa oświatowego i prawnego, turystyka i krajoznawstwo, odczyty z filozofii, sztuki, dyskusje, wycieczki do zakładów pracy, kursy kroju i szycia itp. W niektórych ośrodkach pojawiały się też formy nietypowe, np. masowe szkolenia ludności w zakresie obrony przed bronią masowego rażenia[54].

Wraz z rozrostem uniwersytetów robotniczych i zmianą orientacji tematycznej, zmieniał się charakter ich pracy. Nikła dawna spontaniczność i entuzjazm, przekształcały się one w zbiurokratyzowane instytucje. Zapewne służyło to uporządkowaniu pracy, ale czy zawsze kursy były organizowane starannie i prezentowały wysoki poziom merytoryczny – można mieć wątpliwości. Zastanawiać może masa „wyprodukowanych" w latach 60. sprawozdań, zestawień, raportów, w których ciągle powtarzają się te same sformułowania, a nawet liczby. Nie można twierdzić, że świadczy to o pozorowaniu działalności, ale zapewne o poprawianiu rzeczywistości w dokumentach i ich tworzeniu poprzez wielokrotne powielanie, przepisywanie, kompilowanie. Przy dużej ilości słuchaczy, uniwersytety robotnicze dysponowały poważnymi finansami, co niekiedy stawało się polem do nadużyć. Struktury wojewódzkie ZMS alarmowały o poważnych wykroczeniach finansowych spowodowanych niedociągnięciami organizacyjnymi (nieustalenie osobistej odpowiedzialności, brak ewidencji i kontroli). Wykrywano niewłaściwe wykorzystywanie ryczałtów i wydatków programowo-propagandowych, wypłacanie zawyżonych stawek dla wykładowców, zakup sprzętu dla ZMS, naruszanie funduszy samorządu, nieznajomość przepisów. Wskazywano, że po usunięciu tych nieprawidłowości istniałaby możliwość obniżenia opłat słuchaczy. Niektóre placówki skarżyły się też na obciążanie ich kosztami działania ZMS[55].

Dość drogie musiały być też organizowane przy różnych okazjach uroczystości. Odświętnie inaugurowano rozpoczęcie dziesiątego roku działalności oświatowej Uniwersytetu Robotniczego ZMS. We wrześniu 1966 r. w Teatrze Narodowym spotkało się wówczas prawie 800 osób. Przy takich okazjach zwyczajowo przyznawano działaczom nagrody. Doceniano zwłaszcza osiągnięcia w upowszechnianiu, przygotowanie do zawodu dziewcząt, młodzieży nieuczącej się i niepracującej, rozszerzaniu i pogłębianiu oddziaływania ideowo-wychowawczego i kulturalnego ZMS, poszukiwanie nowych rozwiązań, prace badawcze dotyczące kształcenia dorosłych, dobrą organizację pracy itp. Wysokość nagród indywidualnych wahała się wówczas od 300 do 3000 zł, placówkom przyznawano 5 tys. – 20 tys.[56].

[53] Tamże, k. 17, 47–48, 53, sygn. 11/XIII/8, k. 129, 136, sygn. 11/XIII/7, k. 161.
[54] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 1–2.
[55] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/7, k. 34, 158.
[56] Tamże, k. 63–70.

Rozrastająca się kadra korzystała z licznych szkoleń, seminariów, nagród, wycieczek organizowanych przez ZMS, jeżdżono do Soczi i Złotych Piasków, a nawet do Szwecji. Tłumaczono, że turystyka i krajoznawstwo stanowią ważną dziedzinę działalności wychowawczej związku, a uniwersytety powinny formę tę rozwijać i popularyzować wśród młodzieży pracującej. Do wyjazdów uczestnicy mieli być przygotowywani na specjalnych zajęciach poświęconych danemu krajowi, jego językowi, czytaniu literatury. Udział w wycieczkach zagranicznych wykładowców i kierowników placówek trzeba było ograniczyć decyzjami odgórnymi do 15% grupy. Władze wskazywały, że powinni w nich uczestniczyć wyróżniający się w nauce i pracy słuchacze, którzy nie przekroczyli 30 roku życia, członkowie samorządu słuchaczy, zespołów partyjno-zetemesowskich itp., najlepiej zatrudnieni bezpośrednio przy produkcji[57].

Stopniowe przeorientowywanie działalności uniwersytetów robotniczych pociągnęło za sobą też takie pomysły, jak powoływanie zespołów lektorskich skupiających aktywistów ZMS – absolwentów WUML oraz uczestników odpowiednich kursów merytorycznych. IV Zjazd ZMS w 1968 r. ponownie podkreślił potrzebę wzmożenia pracy ideowo-politycznej we wszystkich środowiskach młodzieży i nadanie uniwersytetom robotniczym charakteru ośrodków szkolenia ZMS. W okresie tym odnotowano bowiem spadek zainteresowania działalnością kursową, a co za tym idzie – ograniczenie działalności w niektórych, zwłaszcza mniejszych ośrodkach. Osłabienie uniwersytetów wydawało się być też konsekwencją zmniejszenia zainteresowania ze strony struktur ZMS. Rozwiązano Zespół ds. Uniwersytetu Robotniczego przy ZG ZMS, a nadzór instancji wojewódzkich okazał się niewystarczający, jak pisano – *praktycznie działalnością UR-ów kierował ryczałtowy pracownik z miesięcznym wynagrodzeniem 2 500 zł* (średnie wynagrodzenie wynosiło wówczas ponad 3 100 zł). Pojawiły się kłopoty z obsadzaniem stanowisk, nauczycieli kuszono wycieczkami, tanimi wczasami, wejściówkami na imprezy[58].

Sam ZMS różnie oceniał poszczególne uniwersytety robotnicze. Większość chwalono, za wzór stawiano między innymi placówki na Woli, w Poznaniu, Gliwicach, Kielcach, Jaśle, a niskie oceny wystawiano ośrodkom w Krakowie, Starogardzie Gdańskim, Stargardzie Szczecińskim, Krapkowicach, Działoszynie, Konstantynowie, Dąbrowie Górniczej, Bytomiu, Jastrzębiu, Puławach. Za jedną z przyczyn słabości uznawano niedostateczne zaangażowanie lokalnych struktur ZMS. Krytykowanym placówkom zarzucano braki w dokumentacji, rozrzutność, łączenie różnych kursów, niedostateczne ukierunkowanie działań, zaniedbywanie pracy wychowawczej, brak kontaktu ze środowiskiem i efekciarstwo, mając chyba na myśli podejmowanie działań pozornie wartościowych. Część błędów naprawiano, inne się utrwalały, zmieniała się jakość pracy poszczególnych ośrodków, jako że zależała przede wszystkim od zaangażowanych tam aktualnie ludzi[59].

Na początku 1969 r. na mocy decyzji Sekretariatu Zarządu Głównego ZMS uniwersytety robotnicze zostały włączone do pionu szkolenia ZMS i pełniły rolę ośrodków szkolenia i oświaty w poszczególnych powiatach. W związku z postępującą zmianą charakteru działalności pojawiła się potrzeba wprowadzenia kolejnych zmian w statucie. W 1969 r. na nowo sformułowano zadania placówek: *szkolenie aktywu funkcyjnego ZMS w oparciu o centralnie opracowane propozycje programowe i materiały pomocnicze; przekazywanie wiedzy społeczno-politycznej z dziedziny ideologii marksistowskiej, poli-*

[57] Tamże, k. 13, 26–27.
[58] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 178–180.
[59] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/6, k. 116–117, sygn. 11/XIII/29, k. 27, 64.

tyki partii, politycznych, społecznych i gospodarczych problemów Polski Ludowej i współczesnego świata, inspirowanie samodzielnego studiowania zagadnień ideowo-politycznych; praktyczne zapoznanie aktywu z zadaniami, formami i metodami działalności ZMS wynikającymi z konkretnej funkcji i roli, jaką odgrywa aktywista w pracy Związku; rozszerzanie i ugruntowywanie wiedzy praktycznej młodzieży, ułatwienie jej poznawania najnowszych zdobyczy nauki i techniki oraz rozumienie zjawisk współczesnego życia; pobudzanie i zaspokajanie zainteresowań społecznych, zawodowych, technicznych, kulturalnych, sportowych i turystycznych młodzieży; udzielanie pomocy młodzieży w przygotowaniu się do podjęcia nauki w szkołach wieczorowych i zaocznych (średnich, wyższych). W porównaniu z wersją z 1960 r. niezmiernie wyeksponowane zostały więc działania o charakterze politycznym, ideologicznym, a dotąd będąca na pierwszym miejscu kwestia zdobywania wykształcenia znalazła się teraz na pozycji ostatniej. Coraz wyraźniej przedmiotem zainteresowania stawała się już nie młodzież robotnicza, ale aktyw ZMS. Warto też zwrócić uwagę na podkreślenie w tym miejscu oparcia o centralnie przygotowywane materiały, co niewątpliwie miało zabezpieczać przed dowolnością w ich doborze. Zmieniały się też główne formy pracy, bardziej dostosowane do nowych celów. Pojawiły się między innymi seminaria dla nowoprzyjętych członków ZMS, wszechnice społeczno-polityczne, seminaria z zakresu podstaw marksizmu-leninizmu; koła zainteresowań ideologicznych, politycznych i ekonomicznych. [...] *wskutek nowych akcentów i „nachyleń" w programie ZMS, Uniwersytety Robotnicze traciły bądź ograniczały swoje funkcje i charakter placówek oświaty dorosłych, stawały się natomiast częścią systemu propagandowego ZMS. Powierzono im przede wszystkim zadanie ideowego, metodycznego i organizacyjnego kształcenia członków, a mówiąc ściślej – funkcjonariuszy i pracowników niższych szczebli aparatu organizacji. Ta zmiana funkcji UR nie była korzystna, pomniejszała bowiem ich społeczną rolę jako składowej części polskiego systemu oświaty dorosłych* – pisze Zdzisław Andruszkiewicz, niegdyś działacz ZMS[60].

Już w 1972 r. do statutu wprowadzono następne zmiany. Silniejszemu powiązaniu działalności uniwersytetów robotniczych z ZMS służyć miało dodanie nowego sformułowania w celach działania: *programowanie i kontrola pracy ideowo-kształceniowej Kół ZMS oraz udzielenie pomocy merytorycznej Kołom ZMS w organizowaniu działalności ideowo-kształceniowej.* Cel ten został dodany do pierwszoplanowych. Natomiast ponownemu zalegalizowaniu zlikwidowanych kursów służyło dopisanie formuły o udzieleniu pomocy młodzieży w zdobywaniu zawodu i podnoszeniu kwalifikacji[61]. Zmiana ta zgodna była z sugestiami władz, zawartymi w uchwale VI Zjazdu Partii i potwierdzonymi w programie ZMS „Młodzież dla Postępu". Na ich podstawie sformułowano trzy hasła nadające kierunek działaniom uniwersytetów robotniczych. Pierwsze brzmiało *Podwyższamy kwalifikacje młodzieży*, a jego realizacji służyć miały różnorodne kursy, w tym znowu na tytuł robotnika wykwalifikowanego i mistrza. Kolejne hasło to *Działamy na rzecz postępu technicznego i ochrony pracy młodzieży*, wcielane w życie poprzez między innymi *Wszechnicę nowoczesności*, koła zainteresowań, sesje, kursy wiedzy technicznej, bhp i podstaw ergonomii, organizacji i kierowania. I wreszcie zadaniu *Rozwijamy zainteresowania młodzieży* służyć miały koła zainteresowań, prelekcje, spotkania autorskie, pokazy filmowe, wycieczki krajoznawcze, kluby hobbystów, konkursy. Choć nie ma tu

[60] Z. A n d r u s z k i e w i c z, *Szkic do portret* [w:] *Rzecz o ZMS – ani laurka, ani pamflet*, Warszawa 2002, s. 31; AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/8, k. 1–3.

[61] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/8, k. 144–145.

haseł politycznych, bynajmniej z tej tematyki nie zrezygnowano. Koła zainteresowań, wbrew nazwie, nierzadko służyły właśnie celom politycznym i ideologicznym. Na przykład w Katowicach na początku lat 70. działały Koła Młodych Racjonalistów, Koła Młodych Polityków, Koła Myśli Ekonomicznej, a nawet Koła Studiowania Dokumentów Partyjnych. Trudno uwierzyć w autentyczne zainteresowania młodzieży robotniczej takimi tematami[62].

Poszukiwano nowego modelu uniwersytetu robotniczego, dzięki któremu doszłoby do umocnienia organizacyjnego i merytorycznego, likwidacji rozbieżności w aktywności oświatowej i ideowo-wychowawczej, właściwego gospodarowania nadwyżką finansową wypracowaną w wyniku działalności oświatowej, ujednolicenia programów kursów, utworzenia własnej bazy dydaktyczno-wychowawczej. Często stosowanym rozwiązaniem było umiejscawianie placówek przy zakładach pracy. Powstawały zakładowe szkoły aktywu, w mniejszych ośrodkach szkoły międzyzakładowe. Charakter działalności uniwersytetów robotniczych z połowy lat 70. oddają przykładowe wyliczenia. W województwie białostockim w roku szkolnym 1975/76 działało – 6 uniwersytetów, 10 zakładowych oraz 3 międzyzakładowe szkoły aktywu. Z kształcenia oświatowego korzystało wówczas 3 430 słuchaczy, natomiast z kształcenia politycznego – 14 100. W województwie miejskim łódzkim w 9 uniwersytetach robotniczych i 97 zakładowych szkołach aktywu z kształcenia oświatowego korzystały 11 102 osoby, z politycznego – 41 608. A na przykład w nowym województwie sieradzkim prowadzono tylko kształcenie polityczne, obejmujące 785 osób. Symbolem politycznego charakteru ówczesnych uniwersytetów robotniczych był formularz karty rejestracyjnej placówki ozdobiony portretem Lenina[63].

Tymczasem realia lat 70. spowodowały pojawienie się kolejnej formy działalności. W okresie tym polskie przedsiębiorstwa zaczęły uczestniczyć w inwestycjach zagranicznych, tak zwanych eksportowych. Do dalekich wyjazdów robotnicy musieli być przygotowani praktycznie, ale i politycznie. Przeprowadzania odpowiednich szkoleń podjęły się właśnie uniwersytety robotnicze ZMS. Przykładowy kurs zorganizowany w 1975 r. w Krakowie, obowiązujący pracowników wyjeżdżających na budowę rurociągu w ZSRR, obejmował 36 godzin, w ramach których realizowano między innymi następujące tematy: polityka zagraniczna ZSRR, polityka wyznaniowa PRL, strategia rozwoju społeczno-politycznego Polski po VII Zjeździe, podstawowe wiadomości o ZSRR, aktualny stan i prognozy rozwoju gospodarki żywnościowej w Polsce ZSRR – krótki zarys historii państwa radzieckiego, organizacje polityczne państwa radzieckiego, wybrane aspekty prawne pobytu i pracy w ZSRR, strategia i polityka społeczno-gospodarczego rozwoju PRL w świetle uchwał VI Zjazdu Partii. Kurs kończył się rozmową kwalifikacyjną przeprowadzaną przez sześcioosobową komisję, która obserwowała kandydata, aby stwierdzić, *czy jego wartości moralno-etyczne, jak i polityczne są właściwe. Czy kandydat może godnie reprezentować nasz kraj za granicą*. Na koniec wydawano odpowiednie zaświadczenie. Z zanotowanych uwag i skarg wynika, że przedsiębiorstwa i pracownicy traktowali te szkolenia jak uciążliwą formalność, starano się je możliwie skracać, frekwencja był słaba, część zajęć w ogóle nie odbywała się[64].

Koncepcja uniwersytetów robotniczych obowiązująca w latach 70. niewiele miała wspólnego z pierwotną ideą. Już w roku szkolnym 1970/71 70% słuchaczy stanowili

[62] Tamże, k. 212–216, 11/XIII/72, k. 172.
[63] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 182, sygn. 11/XIII/75, k. 122–124, 130–132, 166.
[64] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/75, k. 160–161.

uczniowie szkół średnich, 20% pracownicy umysłowi, 10% robotnicy. Spowodowane to było faktem, iż jedyną naprawdę użyteczną młodzieży formą pracy były wówczas kursy przygotowawcze na wyższe uczelnie. Zapewne też uczniowie szkół średnich najczęściej korzystali z form otwartych – prelekcji, wystaw, imprez sportowych[65].

Uniwersytety robotnicze ZMS nie doczekały w tym kształcie 20 rocznicy istnienia. W 1976 r. doszło do połączenia macierzystej organizacji ze Związkiem Socjalistycznej Młodzieży Wiejskiej i Socjalistycznym Związkiem Młodzieży Wojskowej w jeden Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej (ZSMP). Przejął on struktury i majątek ZMS. Posunięcie oficjalnie można było tylko chwalić. Na łamach „Płomieni" pisano więc […] *uniwersytety robotnicze mają szansę stać się w najbliższej przyszłości nowoczesnymi, nieszkolnymi centrami kształcenia ustawicznego jednego i silnego związku młodzieży pracującej. Placówki te wykazały dotychczas swoją pełną przydatność i dobrze zasłużyły się środowiskom młodzieży pracującej. Należy przypuszczać, że działając w dalej w zintegrowanym i potężnym związku młodzieży, uniwersytety robotnicze nie tylko nie uronią niczego z dotychczasowego dorobku oświatowego i szkoleniowego, ale będą doskonalić formy i wzbogacać treści, stając się młodzieżowymi placówkami oświatowo-szkoleniowymi w systemie kształcenia ustawicznego*[66]. Tymczasem i tak już słabe placówki, u boku wielkiej organizacji zostały jeszcze bardziej zmarginalizowane. ZSMP kierował działalnością ok. 250 uniwersytetów robotniczych, ale ich znaczenie było znikome. Choć nowy związek był z nazwy socjalistyczny, nie pozostało już nic z przypominających przedwojenne, socjalistycznych ideałów, pchających młodzież inteligencką do dzielenia się swą wiedzą z robotnikami.

Podsumowując dorobek uniwersytetów robotniczych ZMS przytaczano zazwyczaj liczby: do momentu przekazania władzom oświatowym techników i liceów ogólnokształcących, 577 osobom wydano świadectwa maturalne. 49 tys. osób zdobyło wykształcenie podstawowe, 47 tys. przygotowało się do zdobycia tytułu robotnika kwalifikowanego lub mistrza w zawodzie, do podjęcia nauki w szkole średniej lub wyższej przygotowało się 134 tys. osób. Ponad 40 tys. brało udział w zespołach zainteresowań naukami społecznymi, kulturą i techniką. 53 tys. było słuchaczami studium o Polsce i świecie współczesnym. Uniwersytety Robotnicze objęły ponad 10 tys. młodzieży robotniczej czasowo nie pracującej i nie uczącej się, jak również absolwentów liceów ogólnokształcących formami kursowymi, przyuczającymi do wykonywania zawodu[67]. Są to liczby duże, ale w skali potrzeb kraju niewiele znaczące. Na przykład akcja dokształcania objęła w 1960 r. 240 tys., a udział ZMS ok. 7 tys. Generalnie trudno ująć działalność uniwersytetów robotniczych w zestawienia liczbowe, sam ZMS od drugiej połowy lat 60. tego zaniechał. Trudno porównywać nawet ilość placówek, bo zmieniała się ich ranga i wielkość. O ile początkowo mieściły się one w miastach i miasteczkach i każda prowadziła różnorodne formy, o tyle potem pojawiają się uniwersytety związane tylko z jednym zakładem pracy i szkolące tamtejszy aktyw ZMS. Statystykom wymykała się też liczba słuchaczy, zwłaszcza form otwartych. Frekwencję na prelekcjach, rocznicowych obchodach albo pokazach filmów można tylko szacować. Wielokrotnie podawano liczbę około 100 tysięcy osób rocznie, ale trudna jest ona do zweryfikowania. Właściwie można zaufać jedynie liczbom określającym, ile osób odebrało ewidencjonowane świadectwa czy zaświadczenia o ukończeniu kursów.

[65] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 118.
[66] J. Ć w i k l i ń s k i, *Kształcenie ustawiczne*, „Płomienie" 1976, nr 6, s. 58.
[67] AAN, ZMS, sygn. 11/XIII/34, k. 177.

O ograniczonym znaczeniu placówek oświatowych ZMS świadczy też pomijanie ich albo jedynie wzmiankowanie w opracowaniach dotyczących oświaty dorosłych. Więcej uwagi poświęcano szkołom prowadzonym przez kuratoria, ale też uniwersytetom powszechnym czy ludowym.

Wydaje się, że znaczenie uniwersytetów robotniczych było adekwatne do wpływów macierzystej organizacji. Wprawdzie liczba członków ZMS w 1967 r. przekroczyła milion, a w 1973 ponad 1 300 tysięcy, ale faktycznie zaangażowanych w pracę było znacznie mniej. Dużo działań było pozorowanych.

Nie ulega wątpliwości, że uniwersytety robotnicze z końca lat 50. i te z lat 70., a także późniejsze, to zupełnie inna jakość. Choć szlachetna idea poszerzania horyzontów myślowych młodych robotników przy pomocy ich wykształconych kolegów praktycznie nigdy w czystej formie nie została zrealizowana, to działalność z początkowego okresu charakteryzował autentyzm i zaangażowanie z obu stron. Szlachetna idea sprowadzona została na ziemię, do poziomu uzyskiwania potrzebnych świadectw szkolnych, ale dobrze służyła ludziom, nie tylko zresztą robotnikom. Odbieranie możliwości prowadzenia najpierw szkół, a potem części kursów, spychało placówki ZMS w stronę problematyki dla młodych ludzi tak naprawdę mało ważnej, przede wszystkim politycznej i to w dobrze znanym, powszechnie obowiązującym wydaniu. Tak jak szkoła czy media uniwersytety robotnicze w ramach swych szkoleń prowadziły oczywistą indoktrynację młodych ludzi, ale rezultatów tych działań nie należy przeceniać. Zainteresowanie przeciętnych ludzi polityką, ożywione w 1956 r. potem bardzo zmalało, przekazywane treści ciągle się powtarzały, a ponadto część działań podejmowana była tylko na papierze. Działania takie jak przymusowe ideowo-polityczne szkolenia pracowników przed wyjazdem za granicę ośmieszały placówki mieniące się uniwersytetami, pozorując sens ich istnienia.

Okazuje się jednak, że wspomnienie po tej dobrej tradycji przetrwało, choć w zaskakującej formie. Za przewrotność losu można uznać fakt, iż dziś w Katowicach działa Wojewódzki Uniwersytet Robotniczy Spółka z o.o. Na swej stronie internetowej reklamuje się, iż *jest placówką oświaty zawodowej i zalicza się do największych wykonawców tych usług na terenie Śląska. Działa na rynku od 1957 roku i w okresie 45 lat wykształciła kilka pokoleń doskonałych fachowców w branży: budowlanej, motoryzacyjnej, metalurgicznej, usługowej, ekonomicznej i innych. W 1990 roku nastąpiły przekształcenia własnościowe i obecnie jest spółką prawa handlowego*. Tak to szlachetna idea najpierw została zdeformowana, a teraz skomercjalizowana.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

LECH WYSZCZELSKI
Warszawa

EDUKACJA I PRZYSPOSOBIENIE OBRONNE SPOŁECZEŃSTWA W POLSCE W LATACH 1921–1926

Uczestnictwo w walkach o kształt granic II Rzeczypospolitej w latach 1918–1921 traktowano jako praktyczną szkołę przyspieszonej edukacji obronnej społeczeństwa. Zakończenie tych walk oraz przejście Wojska Polskiego w 1921 r. na stopę pokojową zmniejszało zainteresowanie społeczeństwa problematyką militarną i obronnością kraju. Zwracał na to uwagę już w 1921 r. minister Spraw Wojskowych gen. Kazimierz Sosnkowski stwierdzając: *Reakcja psychiczna po wojnie poczyna zaznaczać się osłabieniem dotychczasowego zainteresowania wojskiem, odwracaniem się od żołnierza*[1]. Społeczeństwo stawało się nie tylko mniej uwrażliwione na potrzeby wojska, ale coraz mniej czuło potrzeby zajmowania się podnoszeniem własnej edukacji obronnej. Problem ten narastał. Słuszna więc wydaje się opinia prof. Piotra Staweckiego, że *Polacy nie przyzwyczaili się jeszcze do swego narodowego wojska, nie poznali go, a wojsko nie zdążyło wrosnąć dostatecznie mocno w nowy organizm państwowy*[2]. Z drugiej strony zaczęły się pojawiać głosy postulujące potrzebę militaryzacji życia społecznego jako doświadczeń wyniesionych z zakończonej wojny światowej realizowanych pod hasłem *Naród pod bronią*. W latach 1921–1926 były to wyłącznie pojedyncze rozważania teoretyczne, nie mające żadnych sankcji rozwiązań praktycznych. Część teoretyków podejmujących ten temat do tego widziała go raczej jako wezwanie do czynienia oszczędności w łożeniu wydatków na liczną armię stałą poprzez zastąpienie tego mglistą wizją powszechnego przysposobienia wojskowego społeczeństwa. Zdaniem gen. Stanisława Hallera: *Społeczeństwo nasze wprawdzie instynktownie odczuwa, że między narodem a armią harmonia istnieć powinna, bardzo niewiele jednak osób dokładnie się tą kwestią zajmuje i zdaje sobie*

[1] Cyt. za: P. S t a w e c k i, *Polityka wojskowa Polski 1921–1926*, Warszawa 1981, s. 111.
[2] Ibidem, s. 113.

sprawę z tego, dlaczego tak być powinno[3]. Wykazując wyższość armii narodowej nad armią zawodową, jednocześnie wskazywał, że jest ona bliska hasłu *naród pod bronią*. W sprawie tej pisał: *Między powyższymi formacjami siły zbrojnej (<armia narodowa>, a <zbrojnym Narodem>) zasadniczej różnicy nie ma; oba systemy polegają na obowiązku całego Narodu do obrony Ojczyzny. Różnica leży tylko w rozmiarach równoczesnej militaryzacji Narodu*[4]. Dowodził, że ten drugi termin pojawił się wraz z rozwojem techniki wojskowej i *koniecznością militaryzacji całego obszaru przemysłu wojennego, licznych instytucji użyteczności publicznej, jak np. kolei, telegrafów itp., ewentualnie nawet rolnictwa, otrzymujemy obraz <Naród pod bronią>, który nadaje całemu systemowi swą nazwę*[5]. Jego zdaniem, naród ostatecznie nadaje sile zbrojnej charakter narodowy i sam w całości chce być swoją armią. Oznacza to natomiast, że ***Cały Naród*** *musi brać udział w przygotowaniu obrony; jego reprezentacja* (parlament, rząd – L.W.) *musi więc mieć nie bierną prerogatywę zezwalania lub odmawiania środków dla obrony potrzebnych, lecz odpowiedzialność za obronę i nałożoną sobie troskę o środki do tej obrony*[6].

Tymczasem teoretycy wojskowi zwracali uwagę na to, że w przyszłej wojnie zatrze się podział na front i zaplecze co wymagać będzie od każdego obywatela ponoszenia jej ciężarów. To zaś wymagało zarówno wysokiego stopnia patriotyzmu, jak i wiedzy obronnej. Przykładowo Wacław Stachiewicz już w 1921 r. twierdził, że *historia ostatnich zmagań światowych wykazała, że wojny nie prowadzi sama armia, ale bierze w niej udział cały naród*[7]. Stąd przyszła wojna ze względu na zatarcie się podziału na front i zaplecze wymagać będzie od każdego obywatela ponoszenia jej ciężarów. *Stąd młodzież, jak i starsze pokolenie powinno stale odbywać pewne ćwiczenia wojskowe*[8]. Po to, by podołać nowym zadaniom, jakie postawiła poszczególnym państwom wizja przyszłej wojny, już w czasie pokoju należy przewidzieć pewne podporządkowanie tak sfery gospodarczej, jak i wychowania obywateli wymaganiom przyszłego konfliktu. Realizacja tych zadań nie może powodować, zastrzegał się Stachiewicz, posądzenia władz państwowych o dążenie do militaryzacji całego życia społecznego. Stachiewicz uważał, że pracę w środowisku młodzieży, przysposabiającą ją do obrony państwa, winna prowadzić szkoła. Zalecał, by podstawową uwagę przy tym zwrócić na wyrabianie poczucia narodowego oraz odpowiednio widzianej dyscypliny, wynikającej ze zrozumienia konieczności, a także zaufania do przełożonych. Dowodził on potrzeby sprawowania przez wojsko pieczy nad przygotowaniem obronnym społeczeństwa, co więcej postulował: *Wojsko również winno otrzymać pewien wpływ na te dziedziny życia, w których do dziś go jeszcze nie posiada, np. w sprawach szkolnych; zapewnienie odpowiedniego przygotowania całego społeczeństwa do obrony kraju wymaga bezwzględnego dopuszczenia wojskowości do głosu w sprawach wychowania i wykształcenia młodzieży*[9]. Stachiewicz był poniekąd rzecznikiem militaryzacja życia kraju, chociaż w ograniczonej skali uzależnionej od rozwoju sytuacji zewnętrznej Polski. Na nowy charakter przyszłej wojny i wynikające z niego konsekwencje zwracał uwagę Wincenty Lutosławski w pracy pt. *Wojna wszechświatowa. Jej odległe przyczyny i skutki. Zarys filozofji historji. Wiekowe*

---

[3] S. H a l l e r, *Naród i armia*, Kraków 1926, s. 5.

[4] Ibidem, s. 11.

[5] Ibidem, s. 11–12.

[6] Ibidem, s. 39.

[7] W. S t a c h i e w i c z, *Kilka uwag o przygotowaniu narodu do wojny*, „Bellona" 1921, z. 2, s. 83.

[8] Ibidem, s. 84.

[9] Ibidem, s. 87.

walki ludów, wydanej w 1925 r. Twierdził on, że charakter I wojny światowej nie był przypadkowy, bowiem jest logiką rozwoju społeczeństwa, natomiast *Wojna ta nie jest podobna do żadnej poprzedniej, gdyż pierwszy raz w historii świata toczy się walka o ustrój całej ludzkości, a nie o poszczególne jakieś kwestje międzynarodowe. Nie od razu zrozumiano ten charakter wojny wszechświatowej; zaskoczyła ona ludzkość jako rzecz wielce niespodziewana, choć przygotowywała się do niej od dawna*[10]. Uważając, że podobny charakter mogą mieć i przyszłe wojny Lutosławski dowodzi, że wynika to z mechanizmów rozwoju społecznego i dopiero jego poznanie pozwoli na prognozowanie rozwoju wydarzeń dotyczących przyszłych wojen.

Już I wojna światowa wykazała, że wojny mające charakter powszechny wymagają długotrwałego przygotowania społeczeństwa do tak prowadzonych działań wojennych. Składało się na nie: prowadzenie w czasie pokoju szerokiej akcji propagandowej i edukacyjnej służącej upowszechnianiu w całym społeczeństwie problematyki obronnej; psychologiczne przygotowanie społeczeństwa na wypadek prowadzenia wojny totalnej.

Polskie doświadczenia z okresu walk o granice odrodzonej Polski prowadzonych w latach 1918–1921, zwłaszcza wojny polsko-rosyjskiej 1919–1920 r., potwierdzały tendencje ujawnione podczas I wojny światowej o potrzebie prowadzenia szerokiej akcji przygotowywania społeczeństwa pod kątem wymogów przyszłej wojny. Stąd jeszcze w trakcie wymienionej wojny z Rosją Radziecką w Sztabie MSWojsk. powstał zamysł podjęcia prac nad ustawą o przygotowaniu wojskowym społeczeństwa do obrony kraju. Jesienią 1920 r. utworzony został Komitet Doradczy, kierowany przez gen. Jana Jacynę, złożony ze znanych wojskowych[11] oraz przedstawiciela MWRiOP prof. Wacława Jezierskiego, a także dr. Jaroszyńskiego, delegata Ministerstwa Zdrowia Publicznego. Opowiadano się, poza prof. Jezierskim, który był przeciwny pracom nad tym dokumentem prowadzonym przez wojsko, za powszechnym i obowiązkowym przysposobieniem młodzieży od 16 roku życia. Sztab Generalny Naczelnego Dowództwa WP jesienią 1920 r. na podstawie prac wymienionego Komitetu przygotował własny projekt ustawy o powszechnym wychowaniu fizycznym i przysposobieniu wojskowym młodzieży zakładający także utworzenie Naczelnego Komitetu Przysposobienia Wojskowego, zdominowanego przez wojskowych, który koordynować miał wychowanie fizyczne i przysposobienie wojskowe młodzieży szkół wszystkich typów[12]. O dalszych losach tej inicjatywy dalej.

Wzgląd na przygotowanie narodu i państwa do nowej wojny, jak i narastające nastroje pacyfistyczne sprawiały, że władze państwowe zmierzały do określenia zasad kształtowania postaw patriotycznych i proobronnych społeczeństwa. Początkowo obarczono tym zadaniem wojsko, a przede wszystkim organizacje społeczne i stowarzyszenia statutowo nastawione na przygotowanie obronne społeczeństwa. Wskazać należy przede wszystkim na docenianie tej kwestii przez organizacje i stowarzyszenia propiłsudczykowskie, w szczególności Związek Strzelecki. Uważały one, że przygotowanie obronne, zwłaszcza młodzie-

---

[10] W. L u t o s ł a w s k i, *Wojna wszechświatowa. Jej odległe przyczyny i skutki. Zarys filozofii historii. Wiekowa walka ludów*, Warszawa 1925, s. 17.

[11] Byli to generałowie: Modest R o m i s z e w s k i, Stanisław P u c h a l s k i, Józef L a t o u r, Franciszek Ksawery L a t i n i k, Roman K a w e c k i, pułkownicy: Ferdynand Z a r z y c k i, Marian K u k i e ł, ppłk Bronisław M ł o d z i a n o w s k i, mjr Władysław K i l i ń s k i i kpt. A d e r.

[12] J. K ę s i k, *Naród pod bronią. Społeczeństwo polskie w programie polskiej polityki wojskowej 1918–1939*, Wrocław 1998, s. 47–48.

ży, służyć winno *wychowaniu, wzmocnieniu, wpojeniu, rozwinięciu i uszlachetnianiu obowiązku obywatelskiego*[13].

Na początku lat dwudziestych władze państwowe i wojskowe Polski nacisk kładły nie tyle na edukację obronną całego społeczeństwa, co bardziej na praktyczne przygotowanie jego do wojny. Prof. Jan Kęsik uważa, iż czynione to było nawet w myśl hasła *naród pod bronią*[14]. Preferowano wobec tego przysposobienie wojskowe, w szczególności przedpoborowych, ale też i pozostałych grup społecznych, jako konkretną realizację tego celu. Starano się, by miało ono charakter uczestnictwa dobrowolnego, ale z drugiej strony starano się mieć nad tym wpływ i kontrolę. Widziano w tej formie element powszechnego przygotowania obronnego społeczeństwa. Pojawiały się nawet głosy sugerujące, by przez powszechne wyszkolenie wojskowe społeczeństwa zastąpić część, w skrajnych wypadkach całość, wyszkolenia wojskowego, realizowanego przez odbywanie obowiązkowej służby wojskowej[15].

W latach 1921–1926 edukacja i przysposobienie obronne społeczeństwa obejmowało następujące działy: przygotowywanie przez wojsko rezerw osobowych oraz ich doszkalanie pod kątem potrzeb przyszłej wojny, w tym zwłaszcza zorganizowanie systemu szkolenia kadr oficerskich; zainteresowanie wojska przysposobieniem wojskowym przedpoborowych, poprzez włączenie do tego szkoły średniej i przekazanie realizacji pozostałych zadań wytypowanym stowarzyszeniom i organizacjom proobronnym; obarczenie przez rząd i wojsko stowarzyszeń i organizacji proobronnych całkowitą odpowiedzialnością za prowadzenie edukacji obronnej w pozostałych grupach społeczeństwa.

W ramach tworzenia pokojowych struktur wojska reaktywowano wiosną 1921 r. Wydział Stowarzyszeń Wojskowo-Wychowawczych oraz utworzono stanowiska referentów zajmujących się tą problematyką przy Dowództwach Okręgów Korpusów (DOK). Jednak już w czerwcu 1921 r. w Sztabie Generalnym WP utworzono Wydział Przysposobienia Rezerw, którego szefem został ppłk Adam Koc[16], zaś zastępcą mjr Anatol Minkowski. Uwaga tej komórki skupiona była na: opracowaniu projektu *Ustawy o obowiązkowym wychowaniu fizycznym i powszechnym przysposobieniu do obrony Rzeczypospolitej*; doborze i przeszkoleniu pierwszej sieci organizacyjnej – oficerowie instrukcyjni przy Powiatowych Komendach Uzupełnień (PKU) oraz referencji przysposobienia wojskowego w DOK; nawiązaniu współpracy z organizacjami i stowarzyszeniami proobronnymi; opracowaniu planu objęciem przysposobieniem wojskowym młodzieży szkół średnich, zawodowych i młodzieży akademickiej; pomoc w organizowaniu obozów letnich przysposobienia wojskowego oraz innych dokumentów pomocnych w tej formie edukacji młodzieży; opracowanie *Programu wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w organizacjach wojskowych* – I stopień wyszkolenia; propagowanie idei przysposobienia wojskowego w prasie i wydawnictwach; opracowanie zasad ulg w służbie wojskowej dla absolwentów szkolenia w zakresie przysposobienia wojskowego[17].

---

[13] W. S i e r o s z e w s k i, *Żołnierz-obywatel*, „Strzelec", 1921, nr 1.

[14] J. K ę s i k, op. cit; Osobiście nie podzielam w pełni tej opinii. Uważam, iż do 1926 r., z pewnymi zastrzeżeniami nawet do 1935 r., władze państwowe, w nieco mniejszym stopniu w latach 1926–1935 wojskowe, nie dążyły do pełnej militaryzacji życia społeczeństwa polskiego. Z pewnością hasło to jest w pełni adekwatne do lat 1935–1939.

[15] K. P i n d e l, *Obrona terytorialna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1995, s. 70.

[16] M. F u l a r s k i, *Przysposobienie wojskowe w Polsce*, Warszawa 1929, s. 82.

[17] A. K o c, *Przysposobienie wojskowe w r. 1921–1922*, „Bellona" 1922, t. 8, z. l, s. 53.

Jednym z zadań tej komórki było utrzymywanie ścisłej współpracy ze stowarzyszeniami i organizacjami społecznymi zajmującymi się kształtowaniem postaw patriotycznych i problematyką obronną. Zakładano współpracę z władzami oświatowymi w zakresie przygotowania wojskowego młodzieży męskiej szkół średnich. Podstawowym obszarem zainteresowań tej komórki było opracowywanie programów szkolenia rezerwistów oraz zorganizowanie systemu szkolenia oficerów rezerwy[18]. Niższe struktury znajdowały się w DOK, gdzie utworzono stanowiska referentów przysposobienia wojskowego. Ponadto w PKU było stanowisko oficera instrukcyjnego zajmującego się analizowaną problematyką. W 1923 r. Wydział Przysposobienia Rezerw został przemianowany na Wydział Przysposobienia Wojskowego. Za sprawy przygotowywania rezerw osobowych, które oddzielono o przysposobienia wojskowego przedpoborowych, odpowiadały specjalistyczne referaty usytuowane przy sztabach DOK (l referent), w terenie oficerowie przysposobienia wojskowego usytuowani przy PKU (po l oficerze instrukcyjnym). Potrzeba pewnej koordynacji działalności organizacji i stowarzyszeń zajmujących się przysposobieniem wojskowym młodzieży oraz szerzej edukacją obronną spowodowała, iż w 1924 r. przy Oddziale III Sztabu Generalnego ponownie utworzono Wydział Stowarzyszeń Wojskowo-Wychowawczych, przy DOK powstały stanowiska referentów stowarzyszeń wojskowo-wychowawczych (2 etaty oficerskie), z kolei związki taktyczne i oddziały miały udzielać pomocy fachowej organizacjom społecznym i stowarzyszeniom zajmującym się wychowaniem proobronnym. Utworzono stanowiska oficerów przysposobienia wojskowego dywizji i pułku. W pułkach oficer ten miał do pomocy 1–4 oficerów instrukcyjnych, natomiast zlikwidowano stanowiska oficerów instrukcyjnych przy PKU. Od listopada 1925 r. powyższa problematyka przeniesiona została ze Sztabu Generalnego WP do Departamentu I MSWojsk., w ramach którego znajdował się Wydział Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego[19]. W Sztabie Generalnym WP pozostawiono niewielką komórkę – Referat Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego – zaledwie 3 etaty oficerskie, ale tylko dla wewnętrznych potrzeb tej instytucji. Dokonana reorganizacja miała na celu zwiększenie udziału wojska w przysposobieniu wojskowym społeczeństwa, głównie młodzieży przedpoborowej.

W systemie przygotowania obronnego społeczeństwa ważną rolę odgrywało szkolenie rezerw. Ppłk Koc rezerwy wraz z wojskiem stałym zalicza do podstawowego komponentu obrony narodowej, uzupełnianego przez wojskowo przygotowane całe społeczeństwo[20]. Co prawda w latach 1921–1926 szkolenie rezerw nie było zadaniem tak ważnym, jak w kolejnych okresach z uwagi na dysponowanie dużymi nadwyżkami rezerw we wszystkich korpusach – wynik nadzwyczajnej mobilizacji społeczeństwa do walki o granice i suwerenność państwa prowadzonych w latach 1918–1921. Do maja 1927 r. kandydatów na oficerów rezerwy kształcono w Batalionach Szkolnych Piechoty Okręgów Korpusów w cyklu półrocznym, obejmującym naukę w szkole oraz praktykę liniową w oddziałach. W ramach przygotowania do przyjęcia do szkoły podchorążych rezerwy kandydat obowiązkowo odbywał kurs przysposobienia wojskowego zgodnie z programem szkoły średniej. Był on odbywany w hufcach szkolnych lub prowadzony przez organizacje i stowarzyszenia proobronne. Termin przeszkolenia w szkole podchorążych rezerwy uzależniony był w głównej mierze od tego, czy maturzysta podejmował dalszą

[18] J. Z a j ą c, *Formy organizacyjne przysposobienia wojskowego i wychowania fizycznego*, „Bellona" 1930, t. 35, z. 3, s. 490–491.

[19] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 83.

[20] A. K o c, *Zagadnienie szkolenia rezerw*, „Bellona" 1921, z. 11, s. 947.

naukę. Jednak wielu studentów przerywało studia i odbywało służbę wojskową, a następnie kończyło edukację ogólną.

Brakowało natomiast wypracowanego systemu szkolenia wojskowego rezerw poza wojskiem, czyli prowadzonego przez organizacje i związki paramilitarne. Pewne próby w tym względzie podejmowały jedynie organizacje skupiające rezerwistów. Były to: Związek Rezerwistów, Związek Oficerów Rezerwy Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Podoficerów Rezerwy Rzeczypospolitej Polskiej. Sposobiły się do tego, ale bez konkretnych ustaleń, niektóre związki kombatanckie.

Kierownictwo wojska, po części i państwa zdawało sobie sprawę na podstawie doświadczeń minionych wojen, że obrony państwa nie może zapewnić wojsko stałe, nawet po wchłonięciu niezbędnych rezerw. Ppłk. Koc, odpowiedzialny w wojsku za szkolenie rezerw, już w 1921 r. wskazywał na konieczność wciągnięcia do obrony narodowej całego społeczeństwa[21]. Opowiadał się za tym, by wojsko stałe okresu pokoju było dostatecznie liczne, m.in. dla wchłonięcia na wypadek wojny niezbędnych rezerw. Dowodził także, że w istniejącym systemie odbywania służby wojskowej tylko część społeczeństwa ma szansę odbycia jej w armii stałej. Wobec tego, jego zdaniem: *konieczność życiowa to podjęcie natychmiastowej, wytężonej akcji nad przysposobieniem wojskowym szerokich rzesz społeczeństwa, realizowane głównie przez organizacje o charakterze wojskowo-wychowawczym oraz krzewienie kultury fizycznej*. [...] *szczególne znaczenie ma rozwój tych organizacji na kresach państwa*[22]. Wojsko dość szybko rozpoczęło prace nad ustawowym zagwarantowaniem systemu przygotowania obronnego społeczeństwa, w pierwszej kolejności przysposobienia wojskowego młodzieży. Pierwszy projekt ustawy o obowiązkowym wychowaniu fizycznych i przysposobieniu wojskowym opracowany został, o czym pisaliśmy, w Sztabie Generalnym Naczelnego Dowództwa WP w październiku 1920 r. Zawierał on m.in. następujący zapis: *celem rozbudzenia wśród młodzieży zapału do służby wojskowej w ogóle, a do służby podoficera i oficera rezerwy w szczególności, wprowadza się powszechne i obowiązkowe wychowanie fizyczne oraz powszechne i obowiązkowe wojskowe przysposobienie młodzieży*[23]. Zajęcia z przysposobienia wojskowego miały być prowadzone przez wszystkie rodzaje szkół, od powszechnej rozpoczynając. Trwały wieloletnie dyskusje i spory dotyczące między innymi roli wojska w tym programie. Wojsko starało się narzucić własny punkt widzenia, zwłaszcza co do modelu wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży. Przygotowano kilka wersji omawianej ustawy. Władze cywilne, zwłaszcza MWRiOP oraz niektóre organizacje, jak Związek Harcerstwa Polskiego (ZHP) przeciwne były zdominowaniu przysposobienia wojskowego młodzieży przez wojsko. W 1922 r. przygotowano nowy projekt ustawy *O obowiązkowym wychowaniu fizycznym i powszechnym przysposobieniu do obrony Rzeczypospolitej*. We wrześniu 1925 r. projekt analizowanej ustawy, przyjęty przez Radę Ministrów, skierowano do Sejmu. Ustawy tej jednak nie uchwalono nie tylko do 1926 r., ale i w całym okresie międzywojennym. Mimo tego warta odnotowania jest idea zawarta w wymienianej ustawie. Zawarta była w niej klauzula wprowadzenia we wszystkich typach szkół obowiązkowego wychowania fizycznego, zarówno młodzieży męskiej, jak i żeńskiej. Obowiązkowe przysposobienie wojskowe młodzieży męskiej miało być wprowadzone od szóstej klasy szkoły średniej i szkół równorzędnych oraz obejmować także szkolnictwo wyższe. Dla młodzieży żeńskiej uczęsz-

[21] Ibidem, s. 948.

[22] Ibidem, s. 954.

[23] Cyt. za: J. K ę s i k, op. cit., s. 47.

czającej do szkół żeńskich przewidywano wybiórcze formy przysposobienia wojskowego z zakresu szkolenia sanitarnego, ratownictwa i opieki nad żołnierzem. Zakładano, iż młodzież pozaszkolna objęta będzie tą formą wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego w stowarzyszeniach i związkach proobronnych, lecz na zasadzie ochotniczej. Wychowaniem fizycznym zamierzano objąć młodzież żeńską do 18 lat i męską do 16 lat. Przysposobieniem wojskowym planowano objąć młodzież męską od 16 lat, dla młodzieży żeńskiej od 18 lat przewidywano możliwość szkolenia w zakresie pomocniczej służby wojskowej. Przysposobieniem wojskowym chciano objąć także rezerwistów dla utrzymania ich nabytych sprawności wojskowych.

Projekt omawianej ustawy zakładał, iż najniższą terytorialną komórką organizacyjno-wychowawczą w dziedzinie przysposobienia wojskowego będzie gmina, dopuszczając łączenie się ich w większe związki. Odpowiedzialność za tę formę edukacyjną przejąć miało całkowicie państwo, zaś wojsko zabezpieczać jej realizację[24].

Jedynym sukcesem legislacyjnym związanym pośrednio z analizowaną problematyką było uchwalenie w 1924 r. ustawy *O powszechnym obowiązku służby wojskowej*.

Mimo braku uregulowań ustawowych w sprawie przysposobienia wojskowego MSWojsk., podejmowało próby dokonania tego aktami niższego rzędu. W czerwcu 1922 r., po uzgodnieniach z Ministerstwem: Zdrowia oraz Robót Publicznych, MSWojsk., w drodze rozporządzenia próbowało utworzyć Naczelny Komitet Przysposobienia Wojskowego. Miał to być organ doradczy, opiniodawczy i rzeczoznawczy usytuowany przy MSWojsk. Jego zadaniem miało być koordynowanie całokształtu przedsięwzięć w zakresie przysposobienia wojskowego, a więc prowadzonych przez wojsko, szkołę i organizacje oraz stowarzyszenia. Przygotowano stosowny projekt rozporządzenia, lecz został on oprotestowany przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (MSWew.) i nie miał aprobaty MWRiOP, co ostatecznie storpedowało tę inicjatywę[25].

Mimo tego niepowodzenia władze wojskowe upatrywały w szkole oraz w organizacjach i stowarzyszeniach proobronnych głównych promotorów przysposobienia wojskowego młodzieży. Po długich negocjacjach z MWRiOP l grudnia 1922 r. Ministerstwo to wydało rozporządzenie w sprawie organizacji przysposobienia wojskowego w szkołach średnich i zawodowych oraz kolejne w sprawie przysposobienia wojskowego młodzieży szkolnej[26]. Celem przysposobienia wojskowego młodzieży męskiej szkół średnich było takie przygotowanie ich do służby wojskowej, aby wyłaniać spośród nich kandydatów *na przyszłych oficerów rezerwy i zawodowych*[27]. Z kolei przysposobienie wojskowe młodzieży męskiej szkół zawodowych i rzemieślniczych miało przygotowywać kandydatów na podoficerów. Zamierzano objęcie młodzieży męskiej szkół średnich programem przysposobienia obronnego dla wyrobienia u nich *tych sprawności i cech, które rozwijają siły i charakter przyszłego Obywatela, pozwalając mu na wypełnienie obowiązku służby wojskowej w terminie krótszym i uzyskanie stopni wojskowych w szybszym okresie*[28]. W styczniu 1923 r. ukazał się *Tymczasowy program przysposobienia wojskowego w szkołach średnich, zawodowych i seminariach nauczycielskich*[29]. Stworzono podwali-

[24] F. W ł a d, *Zagadnienie przysposobienia wojskowego w Polsce*, „Bellona" 1926, t. 22, z. l, s. 34–43.

[25] J. K ę s i k, op. cit., s. 52–53.

[26] *Dziennik Urzędowy MWRiOP*, 1923 r., nr l, poz. 2 i poz. 3.

[27] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 86.

[28] A. K o c, *Przysposobienie wojskowe poza ramami wojska*, [w:] „Wychowanie wojskowe", Warszawa 1923, s. 73.

[29] Dziennik Rozkazów MSWojsk., 1923, nr 7, poz. 87.

ny prawne pod tworzenie ochotniczych hufców szkolnych przysposobienia wojskowego. Mogły one powstać w każdej szkole średniej ogólnokształcącej, seminariach nauczycielskich oraz szkołach zawodowych typu średniego, w których akces do hufca zgłosiło minimum 50 uczniów. W pracach hufca mogła brać udział na zasadzie uczestnictwa ochotniczego młodzież męska mająca ukończone 16 lat i po przedstawieniu stosownego zaświadczenia lekarskiego. Na program przysposobienia wojskowego w szkołach, w których powstały hufce przysposobienia wojskowego składało się: wychowanie fizyczne; szkoła strzelca i nauka o broni; ćwiczenia polowe i wiadomości z tym związane; szczególne sprawności techniczne; wiadomości wojskowe włączone do przedmiotów z wiedzy ogólnej[30].

Zajęcia prowadzone były w ramach hufców szkolnych oraz jako przedmiot *przysposobienie rezerw*, od 1923 r. *przysposobienie wojskowe*. Opracowano tygodniowy program zajęć w ramach hufców szkolnych, na który składały się: 3–4 ćwiczenia (45–50 min.) prowadzone na terenie szkoły; l ćwiczenie polowe lub strzelanie na specjalnych kilkugodzinnych wycieczkach i ćwiczeniach; 1 wykład z przedmiotów wojskowych (45–50 min.)[31]. Powyższa wiedza teoretyczna i wiadomości praktyczne były uzupełniane w ramach specjalnych kursów i obozów wojskowych.

Uczniowie przynależni do szkolnych hufców przysposobienia wojskowego zdobywali dwa stopnie przysposobienia wojskowego. Stopień pierwszy odpowiadał programowi szkoły szeregowego piechoty, zaś stopień drugi programowi szkoły podoficera piechoty. Szkolenie wojskowe w szkołach średnich prowadzone było przez trzy lata i dzieliło się na trzy fazy. Rozpoczynało się od klasy szóstej, po czym odbywał się 6-tygodniowy obóz szkolnego hufca przysposobienia wojskowego, najwięcej zajęć prowadzono w klasach siódmych, zaś w klasie ósmej (maturalnej) zajęcia z tego przedmiotu miały miejsce tylko w pierwszym półroczu i poświęcone były wyłącznie doskonaleniu wcześniej zdobytej wiedzy. W wymienionym czasie realizowano program 5-miesięcznej szkoły rekruta piechoty[32]. W trakcie pobierania nauki i uczestnictwa w zajęciach praktycznych zdobywano dwa stopnie przysposobienia wojskowego. W pierwszym roku zdobywano I stopień tego wyszkolenia, zaś na drugim roku przerabiano zakres wyszkolenia podstawowego i kończyło się to uzyskaniem II stopnia wyszkolenia. Warunkiem uzyskania II stopnia było uczestnictwo w obozie letnim, prowadzonym przez hufiec, jego brak można było zrekompensować 2-letnią pracą w hufcu. Hufce szkolne przysposobienia wojskowego były szkołą wychowania patriotycznego i przygotowania wojskowego młodzieży. Już w roku szkolnym 1923/1924 uczestniczyło w nich 20 tys. młodzieży[33].

Zajęcia fachowe w hufcach prowadzili głównie instruktorzy wojskowi, w wyjątkowych wypadkach cywilni nauczyciele przeszkoleni przez wojsko, ale były one pod całkowitą kontrolą władz szkolnych.

Władze wojskowe oceniały aktywność hufców jako dużą, zwłaszcza na Kresach Zachodnich. Na Kresach Wschodnich ożywioną działalność prowadził Związek Osadników Wojskowych. Chociaż formalna odpowiedzialność za tę formę edukacyjną realizowaną w ramach hufców przysposobienia wojskowego spoczywała na szkole, to wojsko współdziałało w opracowaniu programu oraz udzielało pomocy w zatrudnianiu wykładowców. Roczny program nauczania z przedmiotu *przysposobienie wojskowe*, wynoszący 180

[30] A. K o c, *Przysposobienie rezerw. Hufce szkolne*, „Bellona" 1923, t. 10, z. 2, s. 184.
[31] Ibidem.
[32] A. M i n o w s k i, *Przysposobienie wojskowe*, „Bellona" 1924, t. 16, z. 2, s. 6.
[33] Ibidem, s. 8.

godzin, obejmował 2/3 czasu przeznaczonego na wychowanie fizyczne. Pozostały czas wykorzystywany był na zajęcia strzelnicze, terenoznawstwo oraz elementy łączności[34]. Program wyszkolenia wojskowego młodzieży odbiegał od programu przyjętego w wojsku. W pewnym stopniu dostosowany był do programu wychowania fizycznego i wyszkolenia strzeleckiego oraz zawierał tylko elementy wyszkolenia bojowego. Jego myślą było takie wcześniejsze przygotowanie młodzieży do służby wojskowej z poboru, aby możliwe było jej skracania dla absolwentów szkolnego przysposobienia wojskowego. Wojsko zabiegało nawet o wprowadzenie elementów wiedzy wojskowej do programów nauczania przedmiotów humanistycznych i ścisłych wykładanych w szkołach średnich, ale bez powodzenia. Uzupełnieniem wiedzy szkolnej był obozy przysposobienia wojskowego, prowadzone w okresie letnich wakacji dla młodzieży pracującej w hufcach. Obozy takie zaczęto prowadzić znacznie wcześniej niż podjęta została decyzja władz oświatowych o zgodzie na tworzenie hufców przysposobienia wojskowego. Prowadzone były od 1921 r. przez stowarzyszenia i organizacje proobronne, przy znacznej pomocy wojska. Trwały one z reguły 6 tygodni, grupując młodzież szkolną, akademicką i kierowników hufców szkolnych. Organizowano podobne obozy i dla młodzieży pozaszkolnej, z tym że w czasie powakacyjnym. Od roku szkolnego 1923/1924 r. prowadzono już oddzielne obozy dla szkolnych hufców przysposobienia wojskowego. Natomiast stowarzyszenia i organizacje wytypowane przez wojsko do przysposobienia wojskowego młodzieży prowadziły ponadto kursy zimowe, dotyczyło to w szczególności Związku Strzeleckiego, przeznaczone z myślą o młodzieży wiejskiej[35]. Wojsko starało się mieć zasadniczy wpływ na funkcjonowanie szkolnych hufców przysposobienia wojskowego, zwłaszcza na ich obsadę kadrową. Kierowało więc do nich instruktorów wywodzących się spośród oficerów i podoficerów służby czynnej i rezerwy oraz innych o odbytej służbie wojskowej. Szkoły natomiast broniły swego prawa do kontroli realizowanego programu oraz zwierzchności pedagogicznej nad instruktorami przysposobienia wojskowego.

Chociaż uczestnictwo młodzieży szkół średnich w hufcach przysposobienia wojskowego, aż do 1931 r. było dobrowolne, to jednak cieszyły się one jej zainteresowaniem, o czym świadczy liczba uczestników w 1926 r. oceniana na około 40 tys.[36].

Z uwagi na to, że do szkół średnich uczęszczało mniej niż 10% całej młodzieży, a i wśród niej nie było stuprocentowego udziału w hufcach, nie załatwiało to sprawy powszechności przysposobienia wojskowego młodzieży męskiej. Wojsko uznało, iż samo nie jest w stanie podołać zadaniom przysposobienia wojskowego młodzieży przedpoborowej, stąd zadania te powierzyło wybranym organizacjom i stowarzyszeniom. Nastąpiło to znacznie wcześniej niż zaangażowanie szkoły w ten proces. 8 czerwca 1921 r. MSWojsk. wydało *Instrukcję tymczasową w sprawie stosunku władz wojskowych do organizacji wojskowo-wychowawczych* ustalającą zasady współpracy wojska i tych organizacji w obszarze przygotowania wojskowego młodzieży. Wojsko żądało dla siebie prawa zatwierdzania statutu tych organizacji, które ubiegały się o takowe prawo. Jednym z głównych kryteriów było zachowanie apolityczności, dostępność tylko osób narodowości polskiej i nie uprawianie działalności wywrotowej. Opracowano następujące wymogi, konieczne dla przyznania stowarzyszeniom i organizacjom prawa prowadzenia przysposobienia wojskowego wśród młodzieży: działanie na podstawie statutu, zatwierdzonego

[34] J. K ę s i k, op. cit., s. 41.

[35] F. W ł a d, *Zagadnienie przysposobienia wojskowego*, op. cit., s. 31.

[36] Ibidem, s. 32.

przez MSWew. w porozumieniu z MSWojsk.; skład organizacyjny nie mógł być ograniczony koniecznością przynależenia członków do stronnictw politycznych; członkami mieli być wyłącznie Polacy nie karani i nie podejrzani o działalność wrogą interesom państwa i Polski[37].

Ostatecznie wojsko za uprawnione organizacje uznało: Związek Strzelecki *Strzelec*, ZHP, Związek Towarzystw Gimnastycznych *Sokół*, Związek Powstańców i Wojaków, Związek Powstańców Górnośląskich, Zjednoczenie Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej, Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW), Związek Bezpieczeństwa Kraju (Wilno), z czasem rozszerzając listę o Związek Osadników i Związek Ochotniczych Straży Pożarnych RP. Organizacje i stowarzyszenia prowadzące przysposobienie wojskowe powołały Naczelną Radę Przysposobienia Wojskowego, która miała koordynować przedsięwzięcia z tego obszaru, lecz spory ideologiczne utrudniały faktyczną jej działalność. Zadaniem głównym wymienionych stowarzyszeń i organizacji było objęcie przysposobieniem wojskowym młodzieży pozaszkolnej. Zadania te realizowały w oddziałach przysposobienia wojskowego skupiających wyłącznie młodzież stowarzyszoną, w zbiorczych oddziałach przysposobienia wojskowego w których znajdowała się młodzież zrzeszona w różnych stowarzyszeniach i organizacjach, jak też w oddziałach skupiających wyłącznie młodzież niestowarzyszoną. Podstawową jednostką przysposobienia wojskowego młodzieży była drużyna licząca 10–18 członków. Dwie–pięć drużyn tworzyły pluton, zaś 3–5 plutonów kompanię przysposobienia wojskowego[38]. Program szkolenia młodzieży pozaszkolnej w ramach hufców prowadzonych przez upoważnione stowarzyszenia i związki był zbliżony dla realizowanego w szkołach średnich. Dzielił się na trzy okresy rozłożone na 3 lata. Z uwagi na ograniczone możliwości materialne i kadrowe ich wspierania przez wojsko w pierwszej kolejności zamierzano objęciem nim tylko tej części młodzieży, która zamieszkiwała w garnizonach wojskowych, szacując tę populację na około 20% całej młodzieży pozaszkolnej. Dla pozostałej młodzieży przewidywano prowadzenie tegoż przysposobienia, ale bez programu wojskowego, czyli ograniczając problematykę do wychowania fizycznego i pracy kulturalno-oświatowej. Nie przewidywano prowadzenia dla tej młodzieży obozów letnich[39].

Stowarzyszenia i związki mające status prowadzących przysposobienie wojskowe, mimo słabnącego od 1924 r. wsparcia ze strony wojska, rozwinęły dużą aktywność w tym obszarze prowadzonej działalności. Szczególną formą przysposobienia wojskowego młodzieży prowadzoną przez wymienione stowarzyszenia i organizacje były organizowane dla niej obozy. Pierwsze obozy letnie zorganizowano już latem 1921 r. Ich działalność była wysoko oceniona przez wojsko, które nakłoniło te stowarzyszenia i organizacje także do prowadzenia obozów zimowych. Pierwsze obozy zimowe, przeznaczone głównie dla młodzieży wiejskiej, miały miejsce już w styczniu 1923 r.[40]. W tym też roku zainicjowano również prowadzenie takich obozów dla kobiet ukierunkowanych na ich przygotowanie do służby pomocniczej w wojsku[41]. Nadrzędnym celem przygotowania obronnego społeczeństwa do 1926 r. było nie tyle przygotowywanie re-

[37] A. K o c, *Przysposobienie wojskowe w r. 1921–1922*, „Bellona", 1922, t. 8, z. l, s. 53.

[38] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 86–87.

[39] Ibidem, s. 9.

[40] A. K o c, *Przysposobienie rezerw*, op. cit., s. 182.

[41] F. W ł a d, *Zagadnienia przysposobienia wojskowego*, op. cit., s. 31.

zerw potrzebnych dla mobilizowanej armii, lecz przede wszystkim przygotowywanie młodzieży do służby wojskowej[42].

Z wymienionych stowarzyszeń i organizacji największe osiągnięcia miały Związek Strzelecki *Strzelec*, Związek Towarzystw Gimnastycznych *Sokół* i ZHP. Znacznym ogranicznikiem ich działalności na polu przygotowania obronnego młodzieży miały ujawniane sympatie polityczne. *Strzelec* jednoznacznie kojarzony był z obozem Piłsudskiego, pozostałe dwie organizacje kojarzone były z prawicą, w tym z Narodową Demokracją.

Według sprawozdania z 1925 r. ukazującego dokonania stowarzyszeń i organizacji proobronnych w zakresie prowadzenia przysposobienia wojskowego młodzieży za siedem miesięcy analizowanego roku przedstawiały się one następująco*:

DOK		ZHP	ZS	Sokół	ZSMP	ZMW	OHP
I	Warszawa	1718	2173	2941	482	230	975
II	Lublin	934	2885	1019	–	–	–
III	Grodno	875	2763	302	–	–	–
IV	Łódź	471	3055	3298	–	–	–
V	Kraków	890	1270	_	–	–	–
VI	Lwów	1134	843	_	–	–	–
VII	Poznań	4432	926	_	–	–	–
VIII	Toruń	3711	–	_	–	–	–
IX	Brześć	345	1215	_	–	–	–
X	Przemyśl	115	1002	_	–	–	–
	Razem	14625	16192	8560	482	230	975

* Sprawozdanie z prac przysposobienia wojskowego za czas 1.04–1.11.1925 r., *Centr Chranienija Istoriko-Dokumentalnych Kolekcji (Ośrodek Przechowywania Zbiorów Historyczno-Dokumentacyjnych w Moskwie), fond 472, opis l, dieło 27*.

Stowarzyszenia i organizacje społeczne w sumie w analizowanym okresie objęły różnymi formami przysposobienia wojskowego ponad 41 tys. młodzieży. Do tego doliczyć należy tę młodzież szkół średnich, która wiedzę i umiejętności wojskowe pobierała w hufcach szkolnych. Łącznie było to ponad 80 tys. młodzieży. Czy była to akcja masowa? Z pewnością nie.

W cytowanym sprawozdaniu z 1925 r. wysoko oceniona została praca hufców szkolnych przysposobienia wojskowego. Wskazywano, że niektóre szkoły zobowiązały się ochotniczo do wprowadzenia do programów nauczania przysposobienia wojskowego. Szczególnie dużą aktywność przejawiały szkoły na Kresach Zachodnich. Za sukces uznano zwiększającą się liczbę ćwiczących w stowarzyszeniach, mających status Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego. Podawano, że ilość ćwiczących w DOK VI Lwów wzrosła o 55%, zaś w DOK VIII Toruń powstały 142 nowe oddziały przysposobienia wojskowego, a ilość członków zwiększyła się o 8642. Szczególną aktywność odnotowano na Kaszubach. Wskazywano na znaczne sukcesy odnotowywane w szkoleniu kobiet prowadzonym przez Komitet Społeczny Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju (KSPKdOK). Pokazywano także braki i niedomagania stojące przed przysposobieniem wojskowym prowadzonym przez stowarzyszenia i organizacje proobronne.

[42] Ibidem.

Zaliczono do nich: konieczność szybkich uregulowań ustawowych; zwiększenie ilości młodych oficerów pracujących w przysposobieniu wojskowym; uregulowanie roli wojska w prowadzeniu przysposobienia wojskowego społeczeństwa; powiększenie opłacanej kadry instruktorów niewojskowych; zwiększenie dotacji rządowych na tę działalność; brak decyzji w sprawie uregulowania jednolitego umundurowania i ekwipunku uczestników szkolenia; zaktywizowanie działalności koordynacyjnej przez Naczelną Radę Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego[43].

Najważniejsze dokonania w kształtowaniu postaw patriotycznych i obronnych młodzieży miał Związek Strzelecki *Strzelec*. Jego zainteresowania przysposobieniem wojskowym młodzieży skupione były głównie na młodzieży wiejskiej. W jego statucie był zapis, że *ćwiczenia w czasie pokoju powinny przygotowywać do boju*. Organizacja ta wyznaczyła sobie do realizacji w analizowanej problematyce następujące cele: przygotowanie młodzieży męskiej do służby wojskowej; wychowanie młodego pokolenia Polaków w duchu patriotyzmu na światłych obywateli; zapoznawanie z dziejami narodu i tradycjami oręża polskiego; poszerzanie u młodzieży wiedzy ogólnej, w tym najnowszych zdobyczy nauki i techniki; przestrzeganie zasady apolityczności w działaniu[44].

W 1921 r. Związek Strzelecki posiadał 10 okręgów, 8 podokręgów i 52 obwody skupiając około 25 tys. młodzieży. W 1923 r. w 773 oddziałach ćwiczyło ponad 46 tys. członków, w 1924 r. liczba oddziałów przekroczyła tysiąc skupiających blisko 58 tys. członków, w 1925 r. odpowiednio 1046 i 60 tys., a w 1926 r. liczył blisko 2 tys. oddziałów i około 84 tys. strzelców. Skupiał członków zespołów męskich i żeńskich. Od 1922 r. organizacja ta udzielała znaczącej pomocy szkołom średnim w prowadzeniu hufców przysposobienia wojskowego i w wykładaniu przedmiotu – przysposobienie rezerw (wychowanie obronne).

Związek Towarzystw Gimnastycznych *Sokół* największe wpływy miał w Wielkopolsce i na Śląsku, ale najwięcej młodzieży w przysposobieniu wojskowym przeszkolił w Polsce centralnej. Główna uwaga Związku kierowana była na podniesienie sprawności fizycznej społeczeństwa, zwłaszcza młodzieży. Uważał, iż poprzez tę działalność winien przygotowywać przyszłych żołnierzy-obywateli gotowych do obrony państwa. Młodzież Sokoła w zakresie przysposobienia wojskowego uzyskiwała pewną wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne w trakcie prowadzonych ćwiczeń oraz na obozach letnich.

ZHP, ideowo zbliżony do prawicy, w omawianych latach zajmował się szeroką działalnością wychowawczą wśród młodzieży, starając się zarówno popularyzować wiedzę wojskową, jak i w pewnym sensie przygotowywać młodzież do służby wojskowej. Były plany indywidualnego prowadzenia przez Związek, bez pomocy zewnętrznej, zwłaszcza wojska, przysposobienia wojskowego młodzieży harcerskiej[45]. ZHP liczył wówczas około 50 tys. członków w wieku 11–18 lat. Twierdzono, że *przysposobienie wojskowe to nie militaryzacja społeczeństwa, lecz jedynie spowodowanie stałej gotowości jego na wypadek wojny*[46]. Realizację przez ZHP tego zadania widziano poprzez zdobywanie prób harcerskich 4 stopni oraz pracę organizacyjną. Konkludując stwierdzano: *Jeżeli harcerstwo otrzyma poparcie władz wojskowych i ogółu społeczeństwa, będzie*

[43] Ibidem.

[44] M. W i ś n i e w s k a, *Rola instruktorów wychowania obronnego w procesie edukacji obronnej młodzieży w organizacji <Strzelec> w latach 1921–1939*, [w:] „Instruktor przysposobienia wojskowego", Warszawa 2001, s. 19–20.

[45] W. N e k r a s z, *Przysposobienie wojskowe młodzieży harcerskiej*, „Bellona" 1921, z. 5, s. 431–434.

[46] Ibidem, s. 431.

mogło należycie spełniać swe zadanie: *przysposobienia młodzieży do obowiązków <żołnierzy – obywateli>*[47]. O sprawie zaangażowania tej organizacji w prowadzenie przysposobienia wojskowego członków w 1921 r. dyskutowano też na II Zjeździe ZHP zastanawiając się nad propozycją wprowadzenia przysposobienia wojskowego do jej programu. Spotkało się to jednak ze sprzeciwem części kadry instruktorskiej oraz władz Związku i zamiaru tego nie zrealizowano. Organizacja ta ponadto krytycznie odniosła się do przygotowanej i lansowanej przez wojsko *Ustawy o obowiązkowym wychowaniu fizycznym i powszechnym przysposobieniu do obrony Rzeczypospolitej*. ZHP za to przygotowywał własny projekt takowej ustawy preferujący zdecydowanie wychowanie fizyczne oraz był przeciwny zasadzie powszechności w prowadzeniu przysposobienia wojskowego. Jednocześnie Związek w 1921 r. przygotował szeroki program przysposobienia wojskowego członków stanowiący nieodłączną część ogólnego programu wychowania harcerskiego. Na tej podstawie ustalono programy prób harcerskich obowiązujące przy ubieganiu się o poszczególne stopnie harcerskich sprawności. Dla harcerzy szkół średnich przewidywano pogłębienie ogólnego wyszkolenia wojskowego i zaznajamianie się z poszczególnymi broniami występującymi w Wojsku Polskim. Praktyczna realizacja tego programu zdecydowanie zweryfikowała te pomysły. Nie oznaczało to zaniechania przez ZHP dalszych prób uczestniczenia w przysposobieniu wojskowym młodzieży. W 1924 r. wprowadzono zasadę wymagania od instruktorów posiadania zdobytego stopnia przysposobienia wojskowego. Prowadzono harcerskie obozy instruktorskie przysposobienia wojskowego oraz zorganizowano kurs dla instruktorów łączności. Prowadzone były też kursy przygotowujące do zdobycia wybranych sprawności wojskowych, jak strzelniczej czy samarytańskiej. Niemal we wszystkich komendach ZHP utworzono referaty przysposobienia wojskowego[48]. Liczebność harcerzy w 1924 r. wynosiła ponad 47 tys., w tym blisko 25 tys. młodzieży męskiej i ponad 22 tys. młodzieży żeńskiej, z czego w 1925 r. ponad 14 tys. miało przejść przeszkolenie wojskowe.

Stosunkowo niewielki udział w tej formie przygotowywania młodzieży do obrony kraju miały inne organizacje młodzieżowe, w tym Związek Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej (ZSMP), czy Związek Młodzieży Wiejskiej (ZMW). Ten pierwszy pewne formy przysposobienia wojskowego młodzieży prowadził jedynie na Mazowszu. W stosunkowo niewielkiej skali przysposobienie wojskowe prowadzone było w ZMW i to także na terenie administrowania DOK I. Prowadzone było ono w ramach zespołów sportowo-gimnastycznych. Spośród 82 takowych zespołów wykazanych w 1925 r. 53 prowadziło jednocześnie pewne elementy ćwiczeń wojskowych. Kursy przysposobienia wojskowego miało ukończyć 341 członków ZMW[49]. Ćwiczenia wojskowe prowadzili oficerowie instrukcyjni w godzinach wieczornych, a także w niedziele i święta. Zimą prowadzone były kilkutygodniowe kursy przysposobienia wojskowego. Pomocy instruktorskiej udzielał Związek Strzelecki.

Istotne miejsce w wykazie stowarzyszeń i organizacji prowadzących przysposobienie wojskowe zajmował Związek Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej, skupiający także Ochotniczą Straż Pożarną. Od 1924 r. w szeregach tego Związku zainteresowano się prowadzeniem przysposobienia wojskowego poprzez uprawianie ćwiczeń wojskowych. Od 1926 r. problematyka ta obecna była we wszystkich ćwiczeniach, konkursach i pokazach strażackich, a przede wszystkim na 4-miesięcznych kursach zawodo-

[47] Ibidem.

[48] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 152.

[49] Ibidem, s. 165.

wych dla instruktorów pożarniczych. Zajęcia z przysposobienia wojskowego na kursach tych prowadzili oficerowie zawodowi i rezerwy. Dużą popularnością cieszyła się zwłaszcza problematyka z zakresu obrony przeciwgazowej[50].

Kolejną grupę stowarzyszeń i organizacji partycypujących w edukacji obronnej społeczeństwa stanowiły w pierwszej połowie lat dwudziestych: Polski Biały Krzyż (PBK), Centralny Związek Osadników Wojskowych i Komitet Społeczny Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju. Pozytywną rolę w edukacji obronnej społeczeństwa odgrywał PBK. Upowszechniając w różnych formach wiedzę obronną przyczynił się on i to w stopniu znaczącym, do utrwalania pozytywnego wizerunku wojska w oczach opinii społecznej oraz uświadamiania społeczeństwu oczekiwanych zagrożeń na wypadek wybuchu wojny. Centralny Związek Osadników Wojskowych co prawda do 1928 r. programowo nie prowadził w ścisłym tego znaczeniu działalności z obszaru przysposobienia wojskowego, ale z uwagi na skupianie członków, którym nie obca była problematyka wojskowa, miał udział w jej upowszechnianiu w środowisku kresowym, głównie młodzieży. O działalności kobiet na analizowanym odcinku pisać będziemy oddzielnie i to szerzej.

Ważną rolę w przysposobienie obronny społeczeństwa spełniały także związki rezerwistów wojskowych oraz takie stowarzyszenia kombatanckie, jak: Związek Powstańców i Wojaków przy OK VII i Związek Powstańców Śląskich. Ten pierwszy o charakterze regionalnym działający głównie w Wielkopolsce i na Śląsku w zapisie statutowym założył m.in. prowadzenie ćwiczeń wojskowych, zgodnie z regulaminami i przepisami, obowiązującymi w Wojsku Polskim oraz podtrzymywania wśród swoich członków gotowości niesienia w razie potrzeby pomocy temu wojsku. Z kolei Związek Powstańców Śląskich działalność prowadził na obszarze administrowania DOK IV i DOK V skupiając ponad 30 tys. członków i wiele uwagi poświęcając działalności w zakresie popularyzacji wiedzy wojskowej. Związek ten prowadził ożywioną działalność w obszarze przysposobienia wojskowego.

Wymienić też trzeba i inne stowarzyszenia mające pewien udział w upowszechnianiu wiedzy obronnej oraz przysposobieniu wojskowym, jak: Rodzina Wojskowa, Związek Obywatelskiej Pracy Kobiet, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Legion Młodych i wiele innych.

Demobilizacja wojska oraz oddalenie zagrożenia wojennego sprawiały, iż władze państwowe i wojskowe szukając oszczędności budżetowych ograniczyły krąg osób, które partycypować winny w obronie narodowej. Dotknęło to w pierwszej kolejności kobiety, w tym aktualnie znajdujące się w wojsku. Jesienią 1921 r. rząd zaproponował ich zwolnienie ze służby, co ostatecznie nastąpiło na początku lutego 1922 r., po rozwiązaniu OLK. Nie zniechęciło to jednak aktywistek tego ruchu do poszukiwania sposobów uczestnictwa kobiet w systemie obronnym kraju. Postanowiono szkolić kobiety do pomocniczej służby wojskowej. Ostatecznie wojsko przystało na zgłaszane propozycje środowisk kobiecych i decyzją szefa Sztabu Generalnego WP na początku 1922 r. w Wydziale Przysposobienia Rezerw utworzony został Referat Przysposobienia Rezerw Kobiecych[51]. Przysposobienie wojskowe kobiet miało jednak charakter incydentalny sprowadzający się do uczestnictwa w szkołach wojskowych i na kursach bardzo ograniczonej liczby kobiet, byłych członkiń OLK. Niepowodzeniem zakończyła się natomiast

[50] Ibidem, s. 174–175.

[51] M. W i t t e k, *Służba wojskowa kobiet czasu pierwszej i drugiej wojny światowej*, [w:] „Służba Polek na frontach II wojny światowej", cz. 8, Toruń 1999, s. 200.

inicjatywa upowszechnienia edukacji wojskowej kobiet. Jedynie Związek Strzelecki wyrażał gotowość partycypowania w tej akcji i utworzył jesienią 1922 r. Samodzielny Referat Pracy Kobiet przy swym Zarządzie Głównym, kierowany przez por. Marię Wittek. Jednak praktyczna działalność na tym polu była śladowa. Władze ZHP nie przejawiały natomiast chęci ujęcia w swych planach szkoleniowych działalności w ramach przysposobienia wojskowego kobiet.

Zabiegi środowisk kobiecych o prawo uczestnictwa w obronie kraju były wielorakie. Specyficzną rolę spełniał utworzony w październiku 1922 r. KSPKdOK[52]. W jego skład weszły początkowo: ZHP, Związek Strzelecki, *Sokół*, Koło Polek, PCK, PBK, ZMW, Katolicki Związek Polek, Związek Kobiet Pracujących w Handlu i Biurowości, Koło Mieszczanek, Klub Wioślarek. Dość szybko z Komitetu ubyły: *Sokół*, Związek Strzelecki i ZMW, ograniczyły działalność tylko do współpracy: Katolicki Związek Kobiet i Związek Kobiet Pracujących w Handlu i Biurowości, zaś przybyły: Służba Obywatelska i Rodzina Wojskowa[53]. KSPKdOK stawiał sobie za cel przeszkolenie wojskowe kobiet i ich przygotowanie do obrony kraju oraz popularyzowanie wśród nich problematyki obronnej. W jego statucie znalazł się zapis: *Zadaniem Komitetu jest dążenie do wytworzenia jak najliczniejszych rezerw społecznych kobiecych do służby pomocniczej przy obronie kraju oraz wytworzenie silnego ośrodka moralnego poparcia tej sprawy*[54]. Koncentrował uwagę także na przygotowywaniu kobiet do pomocniczej służby wojskowej wykonywanej zarówno bezpośrednio na rzecz formacji frontowych, jak też w ramach powszechnej obrony państwa. Początkowo idea ta nie spotykała się z zainteresowaniem władz państwowych i wojskowych, lecz mimo tego grono entuzjastek tej idei starało się uporczywie dobijać o prawo kobiet do partycypowania w obronie narodowej.

Wojsko, widząc zaangażowanie społeczne kobiet w analizowanym obszarze, zdecydowało się na pewne wsparcie tej inicjatywy. W 1923 r. Sztab Generalny WP opracował *Zasadnicze wytyczne przysposobienia rezerw kobiecych*. Zakładano w nich prowadzenie powszechnego przygotowania kobiet do wojny oraz ich przysposobienia do służb pomocniczych i specjalistycznych w formacjach wojskowych[55]. Opracowano programy pracy wychowawczo-wyszkoleniowej zakładające prowadzenie przysposobienia wojskowego kobiet, stanowiącego *niejako kobiecą szkołę wojskową, której treść programowa, formy i metody były ściśle dostosowane do zamierzonego celu. A tym celem było: pełne, wszechstronne przygotowanie do pracy wojskowej w czasie wojny, wychowanie typu człowieka, który na wyznaczonym posterunku potrafi celowo oddać wszystkie swoje siły i umiejętności, wychowanie typu kobiety-żołnierza*[56]. Wówczas z inicjatywy liderek kobiecego ruchu na rzecz uczestnictwa w obronie kraju doprowadzono do utworzenia, oficjalnie nastąpiło to 23 marca 1924 r., Klubu Starszych Instruktorek Przysposobienia Wojskowego Kobiet stawiającego sobie za cel: przygotowanie kobiet do pomocniczej służby wojskowej oraz wychowanie i wyszkolenie kadr zdolnych do samodzielnego

---

[52] Szerzej: L. W y s z c z e l s k i, *Przysposobienie obronne kobiet w Polsce w latach 1918–1939*, „Przysposobienie Obronne – Obrona Cywilna w Szkole" 1994, nr 3 i 4.

[53] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 184.

[54] Zadania Społecznego Komitetu Przysposobienia Kobiet do Obrony Kraju, *Dla Przyszłości*, 1927, nr l, s. 5.

[55] A.E. M a r k e r t, *Przysposobienie wojskowe kobiet (1922–1939), Zarys historii, dokumenty i materiały*, Warszawa 2002, s. 25.

[56] *Ibidem*, s. 30.

prowadzenia tej formy edukacyjnej w szerszych kręgach kobiecej części społeczeństwa, a także czynienie zabiegów o stworzenie podstaw prawnych tej działalności.

W miarę korzystny klimat dla przygotowania obronnego kobiet skończył się w 1924 r., kiedy Sejm odrzucił poprawkę do rozpatrywanej *Ustawy o powszechnym obowiązku służby wojskowej* zakładającą ochotniczą służbę kobiet w wojsku. Konsekwencją tego kroku było zmiana w postawie wojska, które jesienią 1924 r. zlikwidowało referat kobiecy w Sztabie Generalnym oraz zwolniło ze służby pozostające jeszcze w wojsku kobiety. Oznaczało to odsunięcie się wojska od spraw związanych z przygotowaniem obronnym kobiet. Pozostawała tylko możliwość prowadzenia tego w ramach stowarzyszeń i organizacji proobronnych, faktycznie w ramach Związku Strzeleckiego i w pewnym zakresie w ZHP. Związek Strzelecki w przygotowaniu obronnym kobiet uwagę koncentrował na edukacji obronnej, na prowadzeniu kursów z zakresu obrony przeciwgazowej, czy przygotowywaniu ich do pomocniczej służby wojskowej. Organizacja ta prowadziła nawet oddzielne, specjalistyczne z zakresu przysposobienia wojskowego, obozy dla kobiet. Według stanu z 1926 r. w ramach Związku Strzeleckiego istniały 73 oddziały kobiece i tyleż samo drużyn i sekcji przy oddziałach męskich prowadzących pewne formy przysposobienia wojskowego wśród kobiet. W ZHP utworzono nawet przy Kwaterze Głównej wydział zajmujący się wyłącznie przysposobieniem wojskowym kobiet. Jego działalność do przewrotu majowego skupiała się niemal wyłącznie na prowadzeniu akcji propagandowo-informacyjnej. Pewne zainteresowanie przygotowaniem obronnym kobiet przejawiało także MWRiOP wyrażające warunkową zgodę na prowadzenie przez KSPKdOK żeńskich hufców dla młodzieży szkół średnich. Do 1926 r. z obozów letnich prowadzonych przez te hufce skorzystało jednak zaledwie 578 dziewcząt[57]. KSPKdOK, mimo trudności organizacyjnych i finansowych, podjął się od 1924 r. samodzielnego prowadzenia obozów przysposobienia wojskowego. W 1924 r. zorganizowano obóz w Delatynie, w rok później w Zaleszczykach i Jeziorach. W latach 1922–1926 w obozach przysposobienia wojskowego dla kobiet i to prowadzonych przez wszystkie stowarzyszenia i organizacje wzięło udział 578 uczestniczek[58]. Trudno więc mówić o tym, że w latach 1921–1926 miała miejsce powszechność tej formy edukacyjnej i przygotowania wojskowego kobiet, podobnie jak i innych inicjatywach podejmowanych na tym polu w analizowanych latach.

Stowarzyszenia i organizacje upoważnione przez wojsko do przysposobienia wojskowego młodzieży w latach 1921–1926 faktycznie dźwigały główny ciężar tej działalności, mając dość dużą samodzielność co do przekazywanych treści w procesie szkolenia, lecz bardzo skromne wsparcie wojska, w tym finansowe i w postaci instruktorów. Do tego kryzys nastąpił pod koniec 1922 r. po zabójstwie prezydenta Gabriela Narutowicza, kiedy to decyzją ówczesnego szefa rządu gen. Władysława Sikorskiego wszystkim organizacjom i stowarzyszeniom paramilitarnym odebrano i zdeponowano broń. Osłabiło to realizację zadania przysposobienia wojskowego młodzieży, zwłaszcza przedpoborowej. Mimo niesprzyjających uwarunkowań wymieniane organizacje i stowarzyszenia uczyniły wiele dla edukacji obronnej młodzieży. Przykładowo przysposobieniem wojskowym młodzieży na dzień l listopada 1925 r. objęto 139 243 uczestników, z tego 10 333 działających w stowarzyszeniach i 38 910 zgrupowanych w hufcach szkolnych[59].

[57] Ibidem, s. 37.

[58] M. F u l a r s k i, op. cit., s. 189.

[59] F. W ł a d, *Zagadnienia przysposobienia wojskowego*, op. cit., s. 32.

Przysposobienie wojskowe młodzieży, prowadzone do 1926 r. w bardzo trudnych uwarunkowaniach i w mocno ograniczonym zakresie nie zaspokajało potrzeb wojska, chociaż ono same czyniło bardzo niewiele dla poprawy sytuacji. Odnotować należy głosy wojskowych opowiadające się za przejęciem przez wojsko odpowiedzialności i kierownictwa za przysposobienie obronne młodzieży. W tym duchu wypowiadał się w 1924 r. na łamach *Bellony* ppłk Anatol Minkowski. Dowodził, że *Przysposobienie wojskowe postawiło sobie za cel realizacją hasła <naród pod bronią>*[60] Minowski twierdził, że przysposobienie wojskowe może w pewnym stopniu rozszerzyć zakres odbywania służby w wojsku stałym na okres przedpoborowy i prowadzonego poboru. Uważał, iż najważniejszym działem przysposobienia wojskowego jest przysposobienie wojskowe młodzieży przedpoborowej. Miało być prowadzone przez szkołę średnią oraz przez organizacje i stowarzyszenia proobronne. Wiedząc o tym, że *armia nie posiada prawa wkraczania w wewnętrzne życie organizacyjne stowarzyszeń*, twierdził, że *musi jednak objąć kierownictwo wyszkolenia w zakresie przysposobienia wojskowego*. Zwracał uwagę na to, by w ramach tegoż przysposobienia prowadzić nie tylko zajęcia praktyczne z zakresu przygotowania do służby wojskowej ale, by stanowiło ono szkołę wychowania obywatelskiego. Postulował, by przysposobieniem wojskowym objąć nie tylko męską młodzież przedpoborową, ale rozciągnąć je na innych młodych mężczyzn, którzy w wojsku nie służyli. Widział ponadto potrzebę przyciągnięcia do niego kobiet, z tym, że ich edukacja polegać miała na przygotowaniu do pomocniczej służby wojskowej.

Najtrudniejsza sytuacja panowała w obszarze edukacji obronnej całego społeczeństwa. Była ona traktowana marginalnie przez władze państwowe i wojsko, nie była też w centrum zainteresowania tych organizacji i stowarzyszeń proobronnych, które uwagę skupiały raczej na przysposobieniu wojskowym młodzieży. Niepokoiło to niektórych wojskowych zajmujących się bliżej analizowaną problematyką. Potwierdzeniem tego są liczne publikacje zamieszczane w *Bellonie*. Świadczyło to o dużym zainteresowaniu wojskowych wprowadzeniem nowego modelu zarówno przysposobienia wojskowego młodzieży, jak i przysposobienia obronnego całego społeczeństwa.

Pewien udział w edukacji obronnej społeczeństwa miały organizacje kombatanckie odsunięte przez wojsko od wpływu na edukację wojskową młodzieży. Liga Obrony Powietrznej prekursorka powstałej w 1926 r. Ligi Powietrznej i Przeciwgazowej przybliżająca problem narastającego zagrożenia uderzeniami z powietrza i ukazująca skutki spowodowane użyciem broni chemicznej. Jedynym towarzystwem nastawionym wyłącznie na edukację obronną całego społeczeństwa było utworzone w 1919 r. Towarzystwo Wiedzy Wojskowej (TWW). Prowadziło ono ożywioną działalność naukową i popularyzacyjną w sekcjach specjalistycznych i kołach terenowych. Posiadało ono duże grono lektorów, którzy docierali z prelekcjami nawet na prowincję, przekazując najnowszą wiedzę z obszaru obronności. Powyższą problematykę popularyzowano też za pomocą licznych wydawnictw, w tym instrukcji, broszur, ulotek i innych materiałów propagandowych i szkoleniowych. Wiele informacji zamieszczano na łamach *Przeglądu Wiedzy Obronnej*.

Próby objęcia centralną koordynacją szeroko ujmowanej edukacji obronnej społeczeństwa czynione były wiosną 1925 r. W kwietniu 1925 r. utworzono Radę Naczelną Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego (RNWFiPW) pomyślaną jako centralną strukturę rządową dla tej problematyki i jednocześnie realizatora polityki rządu. Było to inicjatywa nie w pełni udana z uwagi na skupianie w swym gronie reprezen-

[60] A. M i n k o w s k i, op. cit., s. 1.

tantów różnych opcji politycznych i przez to Rada była mało sprawnym organem wykonawczym. Rada składająca się z 40 członków, po dwóch delegatów resortów MWRiOP, MSWojsk. i MSWew. oraz po jednym przedstawiciele z jej wojewódzkich struktur, usytuowana została przy MWRiOP, a minister tego resoru miał być jej przewodniczącym, co oznaczało ograniczenie roli wojska na wpływ na przygotowanie wojskowe młodzieży. Rada miała mieć swe struktury w województwach, powiatach i miastach[61]. Reakcją wojska na tę decyzję była reorganizacja własnych struktur odpowiedzialnych za przygotowanie rezerw. Znajdowały się one już nie tylko w DOK, ale powstały przy związkach taktycznych i oddziałach. W ten sposób wojsko zamierzało bardziej zespolić swe działania z cywilnymi organizacjami i strukturami zajmującymi się przygotowaniem obronnym młodzieży. Ostatecznie okazało się, że RNWFiPW była ciałem martwym. Zakończyła działalność tuż po przewrocie majowym.

Reakcją stowarzyszeń i organizacji zajmujących się przysposobieniem obronnym młodzieży na powstanie RNWFiPW było utworzenie 16 maja 1925 r. Komitetu Stowarzyszeń Przysposobienia Wojskowego (KSPW). Miał on m.in. wspierać zabiegi władz o uchwalenie przez Sejm ustawy o wychowaniu fizycznym i przysposobieniu wojskowym. Organizacje i stowarzyszenia, sygnatariusze tego Komitetu, zobowiązywały się także do stałych kontaktów i wymiany doświadczeń z obszaru obronności. Założycielami tego gremium były: ZMW, Związek Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej, ZHP, Związek Towarzystw Gimnastycznych *Sokół* oraz Związek Strzelecki. Na początku 1926 r. akces zgłosiły ponadto: KSPKdOK, Centralny Związek Osadników Wojskowych, Związek Powstańców Górnośląskich i Zjednoczenie Stowarzyszeń Młodzieży Polskiej. Władze wojskowe pozytywnie oceniały tę inicjatywę. Jednak w praktycznych poczynaniach Komitet stał się zadeklarowanym przeciwnikiem omawianej ustawy. Ostatecznie uległ on rozwiązaniu 3 marca 1926 r. wskutek sporów kompetencyjnych i personalnych.

W dniu 10 lutego 1926 r. Rada Ministrów podjęła uchwałę o wprowadzeniu powszechnego obowiązku wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego młodzieży, stanowiącego fragment szerzej rozumianego wychowania całego społeczeństwa. Spotkało się to jednak z krytyką polityków i mediów, co uniemożliwiło do przewrotu majowego 1926 r. realizację tego zamiaru.

Jakie wobec tego były sukcesy i niepowodzenia na polu przysposobienia wojskowego młodzieży? Zdaniem mjr. Franciszka Włada do 1925 r. zdobyto następujące doświadczenia: przygotowanie młodzieży do służby wojskowej poprzez prowadzenie przysposobienia wojskowego ocenić należy pozytywnie; największe postępy w tym obszarze działalności zanotowały hufce szkolne przysposobienia wojskowego, które od 1922 r. zwiększyły blisko 6-krotnie liczbę ćwiczących z 7 tys. do 40 tys., natomiast minimalne postępy notowano w rozciągnięciu tego na młodzież akademicką; rosła liczba stowarzyszeń i związków uprawnionych do prowadzenia przysposobienia wojskowego młodzieży, chociaż liczba ćwiczącej w ich szeregach młodzieży była raczej stabilna; przysposobieniem wojskowym objęto w zasadzie wyłącznie młodzież miejską, natomiast w minimalnym stopniu młodzież wiejską; rozciągnięto tę formę działalności na kobiety, chociaż aktualnie w bardzo ograniczonym zakresie, ale z dobrymi rokowaniami na przyszłość; poza przysposobieniem wojskowym znajdowały się mniejszości narodowe (około 30% obywateli) i nie ma planów rozciągnięcia na nich tej działalności[62].

[61] J. K ę s i k, op. cit., s. 55.

[62] F. W ł a d, *Zagadnienia przysposobienia wojskowego*, op. cit., s. 32–33.

Przyjąć można, że do 1926 r. władze państwowe i wojskowe w niewielkim stopniu zajmowały się kształtowaniem postaw patriotycznych i obronnych społeczeństwa, poza częścią młodzieży. Obarczono tym organizacje społeczne i stowarzyszenia, które *dobrowolnie przejęły na siebie obowiązek przysposobienia wojskowego swych członków, posiadając charakter stowarzyszeń wojskowo-wychowawczych*[63]. Stąd w latach 1921–1926 nie zdołano wypracować na szczeblu państwa jednolitych zasad edukacji obronnej społeczeństwa. Edukacja obronna społeczeństwa do 1926 r., mimo iż w zasadzie prowadzona była tylko przez organizacje społeczne i stowarzyszenia i to w zasadzie tylko te, które wyznaczone zostały przez wojsko do prowadzenia przysposobienia wojskowego, zyskiwała coraz szerszy zakres oddziaływania, chociaż daleki od potrzeb. Świadczą o tym następujące dane: przysposobieniem wojskowym młodzieży na dzień l listopada 1925 r. objęto 139 243 uczestników, z tego 100 333 działających w stowarzyszeniach i 38 910 zgrupowanych w hufcach szkolnych[64]. Stanowiło to jednak zaledwie 7% rocznika poborowego, nie wliczając w to młodzieży szkolnej. Nawet w grupie młodzieży były obszary, gdzie edukacja obronna prawie nie docierała, dotyczyło to głównie regionów wiejskich. Minimalne postępy poczyniono w prowadzeniu jej na uczelniach wyższych.

Brakowało organu koordynującego w skali państwa. Wskazać należy także i na małe stosunkowo zainteresowanie społeczne tą formą działalności[65].

Bilansując dokonania w latach 1921–1926 w szeroko ujmowanym obszarze edukacji obronnej, w tym przysposobienia wojskowego młodzieży, wskazać należy na to, iż:

• teoretycznie rozpatrując teorię militaryzacji państwa w myśl hasła *Naród pod bronią*, praktycznie nie tylko jej nie realizowano, ale dostrzegać można tendencję do malejącego zainteresowania władz państwowych, wojskowych i przede wszystkim społeczeństwa tą wizją;

• nie udało się władzom państwowym i wojskowym stworzyć z prawdziwego zdarzenia centrum koordynującego i zarządzającego – zadania tego nie spełniała RNWFiPW;

• władze wojskowe swą uwagę koncentrowały na przygotowywaniu rezerw ludzkich, widząc także potrzebę stworzenia systemu przysposobienia wojskowego młodzieży męskiej, ale zrzucając te zadania na szkołę oraz organizacje i stowarzyszenia proobronne;

• szkoła w ograniczonym zakresie – tylko w odniesieniu do szkolnictwa średniego i to na zasadach dobrowolności – zajmowała się przysposobieniem obronnym młodzieży męskiej;

• wytypowane przez wojsko organizacje i stowarzyszenia proobronne podejmowały problem przysposobienia wojskowego części młodzieży stowarzyszonej, ale było to zaledwie rozwiązanie cząstkowe, a do tego w ograniczonym zakresie – KSPW – koordynowały one swe poczynania;

• kobiety podjęły pierwsze próby – KSPKdOK – włączenia się do partycypowania na rzecz obrony narodowej;

• najbardziej zaniedbaną dziedziną było edukacja obronna całego społeczeństwa w zasadzie prowadzona tylko siłami TWW i niektórych stowarzyszeń i organizacji kombatanckich.

---

[63] A. K o c, *Przysposobienie wojskowe*, op. cit., s. 182.

[64] F. W l a d, *Zagadnienie przysposobienia wojskowego*, op. cit., s. 32.

[65] J. O d z i e m k o w s k i, *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1996, s. 99.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

EWA POGORZAŁA
Skrzyńsko

PROBLEM UPAŃSTWOWIENIA SZKÓŁ CENTRALNEGO KOMITETU ŻYDÓW W POLSCE W LATACH 1945–1949

UWAGI WSTĘPNE

Szkolnictwo z żydowskim i hebrajskim językiem nauczania funkcjonujące w Polsce w okresie międzywojennym miało charakter prywatny. Przedstawiciele mniejszości żydowskiej domagali się tworzenia szkół państwowych, jednak postulaty te nie zostały zrealizowane[1]. Po zakończeniu II wojny światowej społeczność żydowska w Polsce przystąpiła do odbudowy życia kulturalno-oświatowego. Wraz z wyzwalaniem kraju w poszczególnych ośrodkach organizowały się żydowskie komitety samopomocowe, które po powstaniu Centralnego Komitetu Żydów w Polsce (CKŻP) utworzyły jego struktury terenowe. Wznowiły działalność partie i organizacje polityczne. Powstały także kongregacje wyznaniowe. Szczególną uwagę poświęcono dzieciom i młodzieży. Obok szerokiego systemu instytucji opieki nad dzieckiem w szybkim czasie przystąpiono do organizowania szkolnictwa w celu kompensacji kilkuletnich braków w edukacji.

Pierwsze placówki żydowskie działały *de facto* jako nielegalne szkoły prywatne, utrzymywane przez komitety żydowskie. Jednakże konieczność zapewnienia dla tworzącego się szkolnictwa odpowiednich źródeł finansowania skłoniła działaczy oświatowych CKŻP do ponowienia żądań z okresu międzywojennego. W sierpniu 1945 r. Komitet zwrócił się do ówczesnego Ministerstwa Oświaty z postulatem włączenia

[1] Por. 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. 187–190; także: J. W a s i l u k, *Szkolnictwo mniejszości narodowych w Polsce w okresie międzywojennym i po II wojnie światowej – próba porównań*, „Zeszyty Politologiczne" 1994 z. 1, s. 81; M. M e d u c k a, *Ewolucja kultury żydowskiej w Polsce w XX wieku*, [w]: *Między Odrą a Dnieprem. Wyznania i narody*, red. T. S t e g n e r, Gdańsk 1997, s. 101–102.

powstającego szkolnictwa żydowskiego do sieci szkół państwowych. Odpowiedź władz oświatowych była negatywna. Ministerstwo poleciło jedynie wszczęcie procedur legalizujących funkcjonowanie placówek żydowskich jako szkół prywatnych. Przez okres kolejnych 4 lat CKŻP prowadził rozmowy i negocjacje z Ministerstwem Oświaty na temat statusu prawnego szkół żydowskich, ponawiając wielokrotnie postulat ich upaństwowienia. Ostatecznie w 1949 r., na mocy zarządzenia Ministra Oświaty, większość placówek CKŻP została upaństwowiona, natomiast pozostałe szkoły o zbyt niskiej liczbie uczniów zostały zlikwidowane.

W niniejszym artykule podjęta została próba udowodnienia tezy, iż upaństwowienie placówek CKŻP w 1949 r. było elementem ówczesnej polityki narodowościowej, dążącej do ujednolicenia organizacji i instytucji żydowskich w Polsce. Mimo formalnej realizacji postulatu finansowania szkolnictwa żydowskiego przez państwo, rzeczywiste intencje władz zniekształciły pierwotny charakter żądań społeczności żydowskiej oraz znacząco odwlekły w czasie ich realizację. W artykule przedstawiony został jedynie ogólny zarys struktury szkolnictwa żydowskiego w Polsce po II wojnie światowej oraz rozwoju organizacyjnego szkół CKŻP. Kwestie te zostały opracowane w artykułach autorstwa H. Datner-Śpiewak[2] oraz w monografiach dotyczących skupisk żydowskich w poszczególnych regionach Polski[3]. Szczególny nacisk położono na odtworzenie przebiegu rozmów pomiędzy Ministerstwem Oświaty i CKŻP, dotyczących statusu prawnego szkół żydowskich oraz ukazanie uwarunkowań reorientacji stanowiska władz oświatowych w kwestii upaństwowienia szkół Komitetu.

W dalszej części artykułu przedstawiono główne problemy i trudności związane z przejęciem szkół żydowskich przez państwo, przede wszystkim odnośnie finansowania, bazy lokalowej, kadry nauczycielskiej, podręczników.

Podstawę źródłową niniejszego artykułu stanowią w głównej mierze materiały archiwalne zgromadzone w zbiorach Archiwum Akt Nowych w Warszawie, w tym głównie w zespole Ministerstwa Oświaty. Skorzystano także z akt KC PZPR oraz spuścizny Stanisława Skrzeszewskiego, pełniącego w latach 1947–1950 funkcję Ministra Oświaty. Pomocniczo wykorzystano informacje prezentowane na łamach, ukazującego się w latach 1946–1949, biuletynu partii Haszomer Hacair „Mosty". Odwołano się także do przepisów prawa oświatowego, w tym przede wszystkim ustaw i rozporządzeń z okresu międzywojennego, na których oparty został tworzony po II wojnie światowej system szkolnictwa oraz zarządzeń i regulacji Ministerstwa Oświaty wydanych po 1945 r.

---

[2] 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.

[3] J. K w i e k, *Żydzi, Łemkowie, Słowacy w województwie krakowskim w latach 1945–1949/50*, Kraków 2002, s. 159–163; B. S z a y n o k, *Ludność żydowska na Dolnym Śląsku w latach 1945–1950*, Wrocław 2000, s. 121–137, 182–184; S. B r o n s z t e j n, *Z dziejów ludności żydowskiej na Dolnym Śląsku po II wojnie światowej*, Wrocław 1993, s. 31–37; A. B a r t c z a k, J. M i e c z k o w s k i, *Dzieje żydowskiej szkoły im. Icchaka Lejba Pereca w Szczecinie*, „Przegląd Zachodniopomorski" 1996, z. 2, s. 143–167.

STRUKTURA SZKOLNICTWA ŻYDOWSKIEGO W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

W latach 1945–1949 funkcjonowały cztery typy żydowskich szkół prywatnych. Pierwszy typ stanowiły placówki CKŻP, które dominowały w strukturze powojennego szkolnictwa żydowskiego w Polsce[4]. Drugi typ obejmował szkolnictwo hebrajskie związane ze środowiskiem syjonistycznym. Szkoły te podlegały organizacji Hechaluc Pionier, która koordynowała działalność oświatową partii syjonistycznych[5] w Polsce. Przy Wydziale Kultury i Oświaty centrali organizacji w Łodzi funkcjonował Komitet Porozumiewawczy Żydowskich Robotniczych Partii Syjonistycznych[6]. W październiku 1946 r. działało 9 szkół hebrajskich z ok. 800 uczniami[7]. Szkoły Hechaluc Pionier nawiązywały do tradycji przedwojennych placówek stowarzyszenia „Tarbut"[8]. Nauczanie odbywało się w języku hebrajskim. Program nauki poszerzony był o przedmioty związane z kierunkiem wychowawczym szkoły: *Palestynografię, Biblię, Historię Żydów i prahistorię*[9]. Kampania antysyjonistyczna oraz emigracja Żydów z Polski doprowadziły do likwidacji szkolnictwa hebrajskiego w 1949 r. i rozwiązania partii i organizacji syjonistycznych.

Trzeci typ żydowskich prywatnych placówek oświatowych obejmował szkoły religijne utrzymywane przez kongregacje wyznaniowe. Działalność zrzeszeń religijnych umożliwił okólnik Ministerstwa Administracji Publicznej z lutego 1945 r.[10]. Do końca 1945 r. powstało ponad 40 szkół religijnych niższego stopnia[11]. W czerwcu 1946 r. liczba uczniów w 36 chederach i szkołach Talmud – Tora wynosiła ponad 2 tysiące[12]. Szkolnictwo religijne najlepiej rozwijało się w Krakowie, Szczecinie i Wrocławiu, gdzie istniały średnie szkoły talmudyczne (jesziwy)[13]. W Łodzi funkcjonowała Wyższa Szkoła Rabiniczna Netzach Israel. Szkolnictwo religijne uległo likwidacji w 1949 r., głównie w wyniku emigracji z kraju większości uczniów[14].

---

[4] Por. H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*, Lublin 2002, s. 183–184.

[5] Partie syjonistyczne prowadziły działalność oświatową także w ramach kursów języka hebrajskiego. Takie kursy organizowały na przykład Żydowska Partia Robotnicza Haszomer Hacair oraz Poalej – Syjon (C.S.) 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; nr 118 (240) z 7 października 1948 r., s. 4; nr 131 (253) z 13 listopada 1948 r., s. 8).

[6] Archiwum Akt Nowych (AAN), Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 101. *Pismo Inspektoratu Szkolnego na m. Wrocław do Kuratorium Okręgu Szkolnego (KOS) Wrocławskiego z 23 stycznia 1948 r. w sprawie informacji o szkole hebrajskiej (poufne).*

[7] *Kronika krajowa: zjazd szkolnictwa hebrajskiego*, „Mosty" nr 1 z 27 października 1946 r., s. 3.

[8] Żydowskie Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Tarbut" zostało założone w 1922 r. przez działaczy syjonistycznych. W szkołach stowarzyszenia językiem nauczania był hebrajski. Propagowano w nich idee utworzenia państwa żydowskiego w Palestynie, a uczniów wychowywano na jego przyszłych obywateli (J. Żyndul, *Tarbut*, [w]: *Żydzi w Polsce. Dzieje i kultura. Leksykon*, red. J. Tomaszewski, A. Żbikowski, Warszawa 2001, s. 496).

[9] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 112. *Sprawozdanie z lustracji szkoły hebrajskiej im. Ch.N. Bielika w Legnicy przeprowadzonej w dniu 19 stycznia 1948 r.*; w sprawozdaniu wizytator KOS Wrocławskiego zawarł plan godzin szkół hebrajskich według zaleceń Centrali Hechaluc Pionier Haszomer Hacair w Łodzi.

[10] J. Adelson, *W Polsce zwanej ludową*, [w]: *Najnowsze dzieje Żydów w Polsce w zarysie (do 1950 roku)*, red. J. Tomaszewski, Warszawa 1993, s. 427.

[11] H. Chałupczak, T. Browarek, s. 184.

[12] G. Zalewska, *Szkolnictwo*, [w]: A. Cała, H. Węgrzynek, G. Zalewska, *Historia i kultura Żydów polskich. Słownik*, Warszawa 2000, s. 334.

[13] J. Adelson, *Żydzi w Polsce 1944–1984*, „Kalendarz Żydowski" 1985/86, s. 167.

[14] H. Chałupczak, T. Browarek, s. 184.

Typ czwarty stanowiło żydowskie szkolnictwo zawodowe. Spółdzielnie i kibuce, w tym głównie Organizacja Rozwoju Twórczości Przemysłowej, Rzemieślniczej i Rolniczej (ORT), prowadziły kursy nauki zawodu i szkoły zawodowe. System szkoleń ORT-u obejmował szeroki wachlarz kierunków kształcenia zawodowego. W 1949 r. ORT prowadziła 98 kursów dla ponad 1,5 tys. słuchaczy[15]. Działały także szkoły przygotowujące do zawodu, tworzone na bazie istniejących kursów[16].

ROZWÓJ ORGANIZACYJNY SZKÓŁ CKŻP

Centralny Komitet Żydów w Polsce powstał w Lublinie w listopadzie 1944 roku jako reprezentacja społeczności żydowskiej wobec władz polskich. Wśród celów statutowych organizacji wymieniono: odbudowę życia kulturalnego, odrodzenie szkolnictwa i instytucji kulturalnych, otoczenie szczególną opieką dzieci[17]. Pierwsze szkoły zorganizowały lokalne komitety żydowskie, które z czasem utworzyły sieć wojewódzkich, powiatowych i miejskich struktur CKŻP. Do połowy 1945 r. funkcjonowały już szkoły w Białymstoku, Warszawie i Chorzowie[18]. Szkolnictwo komitetu nawiązywało do tradycji przedwojennych szkół organizacji CISzO[19]. Językiem wykładowym w większości placówek był język żydowski, obowiązkowo nauczano także języka hebrajskiego i historii Żydów[20]. Szybki rozrost organizacyjny szkół CKŻP nastąpił w 1946 r. po fali napływu repatriantów z ZSRR. W lutym 1946 r. Komitetowi podlegało 10 szkół, natomiast w grudniu liczba placówek wzrosła do 35[21]. W kolejnych latach struktura szkół CKŻP ustabilizowała się. Rozmieszczenie terytorialne oraz strukturę organizacyjną szkół CKŻP w 1947 r. przedstawia tabela 1.

---

[15] *Notatka dla sekretariatu KC PZPR o żydowskich instytucjach działających w Polsce z 1949 r.,* [w]: *Dzieje Żydów w Polsce 1944–1968: teksty źródłowe*, oprac. A. C a ł a, H. D a t n e r-Ś p i e w a k, Warszawa 1997, s. 202.

[16] Na przykład od 1946 r. istniała roczna szkoła tkacka w Bielsku (W. J a w o r s k i, *Żydzi na Górnym Śląsku w latach 1945–1970*, Sosnowiec 2001, s. 83); łódzki oddział ORT – u prowadził szkołę zawodową kształcącą na kierunkach: techniczno-dentystyczny, konfekcji dziecięcej i mechaniczno-ślusarskim („Mosty" nr 100 (222) z 24 sierpnia 1948 r., s. 4); oddział warszawski prowadził 3-letnią szkołę mechaniki precyzyjnej (*Nowe kursy zawodowe „ORT-u"*, „Mosty" nr 103 (225) z 31 sierpnia 1948 r., s. 4); oddział w Legnicy – roczną szkołę dziewiarską (*Szerzenie wiedzy zawodowej wśród młodzieży żydowskiej w Polsce,* „Mosty" nr 104 (226) z 2 września 1948 r., s. 4); oddział w Szczecinie – szkoły: ślusarsko-mechaniczną i elektrotechniczną („Mosty" nr 101 (223) z 26 sierpnia 1948 r., s. 4).

[17] *O powstaniu i zadaniach CKŻP*, „Biuletyn Żydowskiej Agencji Prasowej" z 13.11.1944 r., [w]: *Dzieje...*, s. 102–103. Pierwotna nazwa komitetu brzmiała Centralny Komitet Żydów Polskich, od lutego 1945 r. przyjęto nazwę Centralny Komitet Żydów w Polsce, a siedzibę Komitetu przeniesiono do Warszawy.

[18] H. D a t n e r, *Szkoły*..., s. 104.

[19] Centralna Żydowska Organizacja Szkolna (CISzO) powstała w 1921 r. Organizowała prywatne szkoły świeckie z żydowskim językiem wykładowym. Głównym celem tych placówek było popieranie świeckiej kultury żydowskiej w diasporze i szerzenie ideologii socjalistycznej. Placówki CISzO starały się wychowywać uczniów na świadomych obywateli polskich (H. C h a ł u p c z a k, T. B r o w a r e k, s. 181).

[20] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 135. *Plan godzin społecznych żydowskich szkół powszechnych przy Centralnym Komitecie Żydów w Polsce (1947/48).*

[21] H. D a t n e r, *Szkoły*..., s. 105–106.

Tabela 1. Szkoły centralnego komitetu Żydów w Polsce według stanu z 1 IX 1947 roku

Lp.	Województwo	Miejscowość	Adres	Ilość oddziałów	Klasy	Liczba dzieci
1	warszawskie	Warszawa	ul. Jagiellońska 28	6	I–V; VII	54
2		Śródborów	ul. Podgórska	2	I; II	32
3	krakowskie	Kraków	ul. Estery 6	8	I–VIII	193
4			Gimnazjum	2	III; IV	30
5	łódzkie	Łódź	ul. Kilińskiego 19	12	I–VIII	403
6			Gimnazjum	1	III	11
7	lubelskie	Lublin	ul. Wyszyńskiego 3	6	I–VI	31
8	białostockie	Białystok	ul. Kupiecka 30	4	I–IV	15
9	szczecińskie	Szczecin	ul. Roosevelta 66	10	I–VIII	279
10		Żelechowo	ul. Grzymińska 6	4	I–IV	47
11	wrocławskie	Wrocław	pl. Zbożowy 3	11	I–VIII	330
12			Gimnazjum	1	III	17
13		Dzierżoniów	ul. Kościelna 7	10	I–VII	241
14		Bielawa	ul. Piękna 2	8	I–VII	192
15		Pieszyce	ul. Ogrodowa	6	I–VI	126
16		Zagórze	ul. Kolejowa 20	5	I–V	36
17		Kłodzko	ul. Wrocławska 19	5	I–V	49
18		Nowa Ruda	ul. Żeromskiego 3	5	I–V	36
19		Bystrzyca	ul. Kościuszki 15	4	I–IV	15
20		Ząbkowice	ul. Konopnickiej 14	5	I–V	47
21		Ziębice	ul. Gliwicka 6	7	I–VII	86
22		Wałbrzych	ul. Mickiewicza 42	9	I–VII	200
23		Świdnica	ul. Nowotki 33	6	I–IV	92
24		Strzegom	ul. Czerwonego Krzyża 11	4	I–IV	46
25		Jawor	ul. Limanowskiego 10	4	I–III;V	21
26		Legnica	Komitet Żydowski	7	I–VII	219
27		Chojnów	ul. Hozjasza 4	3	I–III	12
28		Złotoryja	ul. Basztowa 15	5	I–V	20
29		Lubawka	Komitet Żydowski	3	I–III	16
30		Frydlant	Komitet Żydowski	3	I–III	19
31		Bolków	ul. Szpitalna 1	4	I–III;V	18
32		Żary	Nowe Miasto 2	5	I–V	47
33		Kamienna Góra	Komitet Żydowski	3	I–III	22

Źródło: AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 23. Wykaz szkół CKŻP według stanu z 1 IX 1947 r.

Struktura organizacyjna szkół CKŻP była bardzo zróżnicowana – od małych trzy-, czteroklasowych z liczbą uczniów poniżej 20 (np. w Białymstoku, Bystrzycy) do szkół z liczbą oddziałów powyżej 8 i ponad 200 uczniami (np. w Łodzi, Szczecinie, Wrocławiu, Dzierżoniowie). Ponad 70% placówek CKŻP funkcjonowało na terenie województwa wrocławskiego. Pozostałe utworzone zostały w dużych ośrodkach miejskich (w Warszawie, Łodzi, Krakowie, Lublinie, Białymstoku i Szczecinie). Przy trzech dużych szkołach powszechnych (w Krakowie, Łodzi i Wrocławiu) działały klasy gimnazjalne, do których łącznie uczęszczało blisko 60 uczniów. Ogółem naukę w szkołach

CKŻP pobierało 3 tys. uczniów (w tym 2944 na poziomie szkoły powszechnej oraz 58 na poziomie gimnazjalnym). Blisko 65% uczniów szkół prowadzonych przez CKŻP mieszkało na terenie województwa wrocławskiego. Na rok przed upaństwowieniem, tj. na początku roku szkolnego 1948/49 CKŻP prowadził 32 szkoły, do których uczęszczało 3600 uczniów. Łącznie zatrudniano 211 nauczycieli[22].

SPORY WOKÓŁ STATUSU PRAWNEGO SZKÓŁ CKŻP

Organizacja i odbudowa szkolnictwa po wojnie odbywała się na podstawie przepisów przedwojennych, uzupełnianych i zmienianych w trakcie umacniania się władzy komunistycznej w Polsce[23]. Podstawowym aktem była ustawa z 1932 r. o ustroju szkolnictwa[24]. W zakresie typów szkół przewidywała funkcjonowanie trzech rodzajów placówek: szkół publicznych, państwowych i prywatnych. Zgodnie z art. 1 tejże ustawy: 1) szkoły państwowe – to placówki utrzymywane wyłącznie przez państwo, 2) szkoły publiczne – to placówki utrzymywane przez państwo wspólnie z samorządem terytorialnym lub gospodarczym na mocy osobnych ustaw, 3) szkoły prywatne – w ustawie zdefiniowane jako „wszystkie inne szkoły". Szczegółowe regulacje dotyczące szkół publicznych zawarte zostały w ustawie z 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych[25] oraz w innych aktach, konkretyzujących, które kategorie kosztów utrzymania szkół miały być finansowane bezpośrednio przez skarb państwa, a które z budżetów samorządów[26]. Zasady funkcjonowania szkolnictwa prywatnego określone zostały w ustawie z 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych[27] oraz rozporządzeniu wykonawczym z czerwca 1932 r.[28]. Przepisy te precyzowały warunki uzyskania przez właścicieli szkół orzeczenia władz szkolnych zezwalającego na zakładanie i prowadzenie placówek prywatnych. Niespełnienie warunków ustawy i rozporządzenia, a tym samym nieuzyskanie orzeczenia, skutkowało zamknięciem szkoły. Art. 8 ustawy przewidywał możliwość uzyskania przez placówki prywatne uprawnień szkół państwowych (publicznych).

Wyżej wymienione przepisy określały status prawny szkół CKŻP i ukierunkowywały możliwości jego modyfikacji. W wymiarze praktycznym problem zmiany charakteru prawnego placówek komitetu sprowadzał się do podmiotu prowadzącego i finansującego ich działalność. Stosując kryterium statusu prawnego, za H. Datner-Śpiewak, wyróżnić można trzy okresy w historii szkół podległych CKŻP: fazę nieuregulowanego położenia prawnego (1945–1947/48), fazę funkcjonowania w charakterze legalnych szkół prywatnych (1948–kwiecień 1949) oraz fazę upaństwowienia (IV–IX 1949)[29].

Do września 1949 r. szkoły CKŻP funkcjonowały jako placówki prywatne. Postulat upaństwowienia szkół żydowskich wysunięty został w sierpniu 1945 r., jednak jego for-

[22] *Inauguracja roku szkolnego*, „Mosty" nr 104 (226) z 2 września 1948 r., s. 4.

[23] L. S z u b a, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 55.

[24] Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. Nr 38, poz. 389).

[25] Dz. U. Nr 18, poz. 143.

[26] Np. ustawa z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (Dz. U. Nr 18, poz. 143).

[27] Dz. U. Nr 33, poz. 343.

[28] Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 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).

[29] H. D a t n e r, *Szkoły...*, s. 103.

malna realizacja nastąpiła dopiero w kwietniu 1949 r. W latach 1945–1949 status prawny szkół CKŻP ewaluował i stanowił przedmiot licznych rozmów z Ministerstwem Oświaty. Na położenia prawne szkół żydowskich wpływ miało kilka czynników, w tym przede wszystkim charakter regulacji prawa oświatowego, trudności organizacyjno-finansowe szkolnictwa w okresie powojennym oraz polityka władz wobec ludności żydowskiej.

Proces uruchamiania szkół po wyzwoleniu miał charakter żywiołowy. Podmiotami organizującymi szkoły były głównie społeczności lokalne, a nie administracja szkolna. Podobna tendencja występowała w środowisku żydowskim. Szkoły organizowane były przez powstające w skupiskach ludności żydowskiej komitety samopomocowe. Na początku 1945 r. w ramach CKŻP utworzono Referat Szkolny i wówczas proces uruchamiania szkół przyjął formę bardziej skoordynowaną, ale w dużym stopniu niezależną od państwowej administracji szkolnej. W sytuacji powojennych trudności organizacyjno-finansowych dla władz oświatowych priorytetem było uruchomienie i zapewnienie odpowiednich warunków nauczania szkołom polskim[30]. Tym samym placówki żydowskie funkcjonowały *de facto* jako nielegalne szkoły prywatne.

Równolegle z procesem powstawania szkół żydowskich zapoczątkowany został kilkuletni okres negocjacji i rozmów pomiędzy CKŻP a Ministerstwem Oświaty w sprawie statusu prawnego szkół Komitetu. Strona żydowska optowała za państwowym charakterem tych szkół lub ewentualnym nadaniem im uprawnień szkół publicznych z zachowaniem statusu placówek prywatnych oraz przy współuczestnictwie państwa w ich utrzymaniu poprzez system dotacji i subwencji. Działacze oświatowi CKŻP podjęli starania o finansowanie szkolnictwa żydowskiego przez państwo w 1945 r. W ówczesnym stanie prawnym oznaczało to konieczność zmiany statusu placówek CKŻP ze szkół prywatnych na publiczne (utrzymywane przez państwo i samorząd terytorialny) lub państwowe (utrzymywane przez skarb państwa). W sierpniu 1945 r. prezes CKŻP E. Sommerstein, w trakcie spotkania z Ministrem Oświaty w sprawie uruchamiania szkół żydowskich, podjął kwestię włączenia ich do sieci szkolnictwa publicznego. Postulat ponowiono w piśmie Referatu Szkolnego CKŻP do ministerstwa w sprawie uregulowania statusu prawnego szkół żydowskich. Wnioskowano w nim o włączenie placówek żydowskich *„w ogólną sieć szkolnictwa państwowego, o pełne ich utrzymanie na równo ze wszystkimi szkołami państwowymi”*[31]. Także w rezolucji konferencji nauczycieli szkół żydowskich, odbytej w Łodzi w dniach 1–3 listopada 1946 r., podtrzymano stanowisko, zgodnie z którym szkolnictwo CKŻP powinno być uznane za szkolnictwo państwowe (publiczne)[32].

Na początku roku szkolnego 1945/46 Ministerstwo Oświaty podjęło decyzję, iż CKŻP może ubiegać się o organizowanie wyłącznie szkół prywatnych[33]. Powołano się na

---

[30] W późniejszej notatce z 1951 r. sporządzonej w Ministerstwie Oświaty charakteryzującej rozwój szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania stwierdzano, iż w okresie od zakończenia wojny do końca roku szkolnego 1948/49 szkolnictwo żydowskie rozwijało się samorzutnie *„dzięki inicjatywie zainteresowanych czynników społecznych”*. Stwierdzano, że zaangażowanie ministerstwa w organizację szkolnictwa polskiego uniemożliwiało aktywność centralnych władz oświatowych w zakresie szkolnictwa z niepolskim językiem nauczania, które *„wskutek tego pozostaje jakby na marginesie prac ministerstwa”* (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 467, k. 1–2. *Szkolnictwo z niepolskim językiem nauczania – notatka dla ministra z 15 lipca 1951 r.).*

[31] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 1–2. *Pismo Referatu Szkolnego CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 22 sierpnia 1945 r. w sprawie szkół żydowskich.*

[32] H. D a t n e r-Ś p i e w a k, *Instytucje...*, s. 50.

[33] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 3. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Referatu Szkolnego CKŻP z 5 września 1945 r. w sprawie możliwości otwierania publicznych szkół żydowskich.*

art. 1 ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa. Interpretacja ministerstwa szła w kierunku wyłączenia szkół żydowskich z systemu szkół publicznych i niepartycypowania państwa w kosztach ich utrzymania. Władze oświatowe uznały, że świeckie szkoły powszechne z żydowskim językiem wykładowym mogą być organizowane tylko jako szkoły prywatne. Warunkiem otwarcia szkoły było uzyskanie pozwolenia od właściwego terytorialnie kuratorium okręgu szkolnego oraz spełnienie warunków określonych w rozporządzeniu z 1932 r. w sprawie szkół prywatnych[34]. W związku z negatywnym stanowiskiem władz w kwestii upaństwowienia szkół żydowskich, CKŻP zwrócił się do Ministerstwa o nadanie jego placówkom uprawnień szkół publicznych. Tu jednak także uzyskano odpowiedź odmowną[35]. Generalnie stanowisko strony ministerialnej przedstawione w 1945 r. wykluczyło możliwość zarówno tworzenia państwowych (publicznych) szkół żydowskich, jak również nadania placówkom CKŻP uprawnień szkół publicznych z zachowaniem statusu placówek prywatnych.

Do przełomu lat 1947/48 szkoły CKŻP funkcjonowały jako placówki prywatne, ale ich sytuacja prawna była zróżnicowana. Część szkół wystąpiła do władz szkolnych o wszczęcie postępowania o wydanie orzeczenia i była w trakcie procedury, a część posiadała orzeczenia tymczasowe o określonym czasowo terminie ważności. Jednak większość szkół funkcjonowała nielegalnie, co prawnie skutkowało koniecznością ich zamknięcia, ale w praktyce wskutek braku zainteresowania ze strony lokalnych władz oświatowych prowadziło do tolerowania ich istnienia[36]. Generalnie szkoły żydowskie rozwijały się wtedy niezależnie od państwowej administracji szkolnej. W lutym 1947 r. CKŻP ponowił starania, aby szkołom nadać uprawnienia szkół publicznych. Wówczas kwestią sporną była sprawa nauczania języka hebrajskiego. Ministerstwo stało na stanowisku, że należy przesunąć nauczanie języka hebrajskiego na poziom klas wyższych, aby nadmiernie nie obciążać uczniów klas młodszych. Dyskusja w kwestii planu godzin zahamowała dalsze rozmowy na temat statusu prawnego placówek CKŻP[37].

Do końca 1947 r. Ministerstwo Oświaty nie wypracowało jednolitej linii postępowania i nie koordynowało poczynań lokalnych władz oświatowych wobec szkolnictwa żydowskiego. Dopiero pod koniec 1947 r. podjęte zostały wyraźne działania w stosunku do szkół CKŻP, mające na celu uregulowanie ich sytuacji prawnej i intensyfikację procesu legalizacji szkół. W grudniu 1947 r. ministerstwo przesłało kuratoriom instrukcje dotyczące szkolnictwa żydowskiego. Komitety żydowskie miały się zgłosić do właściwych kuratoriów celem otrzymania orzeczeń zezwalających na prowadzenie szkół. Bez zastrzeżeń miały być wydawane pozwolenia na prowadzenie szkół już istniejących, ale po spełnieniu wymogów prawnych. Zakazano natomiast wydawania orzeczeń zezwalających na otwarcie szkoły z żydowskim lub hebrajskim językiem nauczania bez porozumienia z ministerstwem. Po wydaniu orzeczeń szkoły miały podlegać procedurze nadzoru pedagogicznego. Kuratoria zobowiązano do przeprowadzenia wizytacji placówek

[34] Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 7 czerwca 1932 r. w sprawie prywatnych szkół oraz zakładów naukowych i wychowawczych (Dz. U. Nr 50, poz. 473).

[35] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 6. *Pismo Ministerstwa Oświaty do CKŻP z 13 września 1945 r. w sprawie szkół z językiem wykładowym żydowskim.*

[36] J. W r z o s – Komisarz Rządu do Spraw Produktywizacji Ludności Żydowskiej zwracał uwagę na świadome nieangażowanie się urzędników oświatowych w terenie w sprawy szkół żydowskich (AAN, KC PZPR, sygn. 295/VII/149, k. 232–233. *Sprawozdanie z działalności Komisarza Rządu do Spraw Produktywizacji Ludności Żydowskiej w Polsce za okres od 8 sierpnia 1946 r. do 1947 r.).*

[37] H. D a t n e r, *Szkoły*..., s. 110.

i przesłania ministerstwu sprawozdań powizytacyjnych do końca lutego 1948 r.[38]. W praktyce do połowy 1948 r. wszystkie szkoły CKŻP uzyskały zezwolenia na funkcjonowanie w charakterze szkół prywatnych[39].

Równolegle z intensyfikacją procedur legalizacji szkół w lutym 1948 r. CKŻP ponowił rozmowy z ministerstwem w kwestii finansowania szkolnictwa żydowskiego i zmiany usytuowania prawnego. Komitet wysunął w tym względzie trzy możliwości: 1) zachowanie statusu szkół prywatnych i nadanie uprawnień szkół publicznych po spełnieniu warunków prawnych, 2) uznanie istniejących szkół za publiczne, 3) upaństwowienie[40]. Stanowisko Ministerstwa Oświaty w sprawie statusu szkół CKŻP było przedmiotem konsultacji wewnętrznych w marcu 1948 r. Wydział Szkolnictwa Powszechnego opowiedział się za ich prywatnym charakterem i nadaniem uprawnień szkół publicznych[41]. Ministerialny Wizytator Szkół S. Bąkowski proponował natomiast rozważyć likwidację szkół o małej liczbie uczniów, natomiast duże placówki uznać za publiczne. W tym względzie argumentował: *„(...) niektóre z nich otrzymują już obecnie subwencję z samorządów (...) nie da się inaczej rozwiązać tego zagadnienia wobec precedensu istnienia szkół publ. dla innych mniejszości narodowych (słowackiej, czeskiej, białoruskiej).”* Odnośnie placówek średniej wielkości proponował utrzymanie ich prywatnego charakteru i po spełnieniu warunków zgodnie z ustawą o szkołach prywatnych nadać im uprawnienia szkół państwowych[42]. Ostatecznie w dniu 24 marca 1948 r., po spotkaniu z przedstawicielami Prezydium CKŻP[43], Minister Oświaty S. Skrzeszewski podjął decyzję, by 10 większych szkół upaństwowić, szkołom średnim pod względem liczby uczniów po wydaniu orzeczeń nadać uprawnienia szkół publicznych, natomiast szkoły liczące poniżej 20 uczniów zlikwidować[44].

Stanowisko władz oświatowych przedstawione zostało stronie żydowskiej w piśmie skierowanym do CKŻP, datowanym na 16 kwietnia 1948 roku. Proponowano w nim: 1) upaństwowić z początkiem roku szkolnego 1948/49 szkoły w Krakowie, Łodzi, Szczecinie, Dzierżoniowie, Bielawie, Pieszycach, Legnicy, Wałbrzychu i Wrocławiu

---

[38] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 26. *Pismo Ministerstwa Oświaty do kuratoriów okręgów szkolnych z 12 grudnia 1947 r. w sprawie szkół CKŻP w Polsce.* Sprawozdania z wizytacji szkół żydowskich przeprowadzonych w 1948 r.: tamże, k. 56–186.

[39] H. D a t n e r, *Szkoły*..., s. 111.

[40] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 33. *Notatka dla ministra z 3 marca 1948 r. w sprawie szkół utrzymywanych przez CKŻP.*

[41] Powołano się na przepisy ustaw z 1932 r. o ustroju szkolnictwa i szkołach prywatnych oraz ustawę z 1922 r. o szkołach publicznych. Wykluczono możliwość uznania szkół CKŻP za publiczne. Stan prawny oparty na tychże ustawach przewidywał, że szkołą publiczną może być tylko szkoła utrzymywana przez państwo wspólnie z samorządem terytorialnym lub gospodarczym. Generalnie wykluczono także możliwość upaństwowienia, ale wskazano, że wyjątki są możliwe w ramach określonych w art. 3 ustawy z 1932 r. o ustroju szkolnictwa. Artykuł ten stanowił: *„Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może dla celów doświadczalnych zakładać poszczególne szkoły na odmiennych zasadach organizacyjnych, niż zasady określone w niniejszej ustawie”.* (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 32. *Opinia Wydziału II P w sprawie szkół powszechnych utrzymywanych przez CKŻP z 2 lutego 1948 r.*).

[42] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 44. *Informacje o szkołach utrzymywanych przez CKŻ oraz propozycje w sprawie udzielenia odpowiedzi Prezydium CKŻ Ministerialnego Wizytatora Szkół S. Bąkowskiego z 22 marca 1948 r.*

[43] W skład delegacji wchodzili: członek Prezydium Izner, Kierownik Wydziału Kultury i Propagandy Bitter, wiceprzewodniczący Prezydium, członek PPR i kierownik Wydziału Oświatowego Herszenhorn oraz kierownik Sekcji Szkolnej Łozowski (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 46. *Dodatkowe informacje w sprawie delegacji CKŻ).*

[44] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 47. *Decyzja ministra w sprawie szkół CKŻP z 24 marca 1948 r.*

oraz ewentualnie w Warszawie (łącznie 10 placówek), 2) szkoły z liczbą uczniów poniżej 20 zlikwidować, uczniów przenieść do publicznych szkół powszechnych, zaś elementy kultury narodowej i języka nauczać w ramach dodatkowych kursów i innych form działalności CKŻP, 3) utrzymać prywatny status szkół o średniej liczbie uczniów i po uzyskaniu orzeczeń kuratoriów, zezwalających na prowadzenie szkoły, wystąpić do ministerstwa o nadanie uprawnień szkół publicznych, 4) utrzymać prywatny charakter placówek gimnazjalnych w Krakowie, Warszawie i Łodzi, przy czym uwzględniając małą liczbę uczniów rozważyć możliwości ich likwidacji[45]. Ministerstwo prosiło CKŻP o ustosunkowanie się do wysuniętych propozycji. W piśmie z dnia 26 maja 1948 r. Komitet zasadniczo zaaprobował sugestie ministerstwa[46].

REORIENTACJA STANOWISKA WŁADZ WOBEC PROBLEMU UPAŃSTWOWIENIA SZKÓŁ CKŻP

Uzgodniona przez Ministerstwo Oświaty i CKŻP w pierwszej połowie 1948 r. koncepcja uregulowania statusu prawnego szkół żydowskich uległa zasadniczej reorientacji przed rozpoczęciem roku szkolnego 1948/49. Zmianę polityki władz oświatowych wobec szkolnictwa żydowskiego wiązać należy z ogólnymi przemianami w systemie oświaty oraz zmianami w polityce władz polskich wobec ludności żydowskiej[47]. Ministerstwo Oświaty od 1948 r. nasiliło działania na rzecz wyeliminowania z sieci szkolnej placówek prywatnych. W instrukcji ministerialnej z maja 1948 r.[48] o organizacji roku szkolnego 1948/49 zalecano: *„Należy dążyć do ostatecznego załatwienia sprawy prywatnych szkół powszechnych bądź przez upublicznienie tych szkół, bądź przez pomieszczenie uczniów prywatnych szkół powszechnych w istniejących szkołach publicznych”*[49]. Wytyczne te wskazywały, że docelowo władze oświatowe będą dążyć do ograniczenia szkolnictwa prywatnego.

Drugim czynnikiem, który wpłynął na zmianę uzgodnionej pomiędzy Ministerstwem Oświaty a CKŻP koncepcji statusu prawnego szkół Komitetu była reorientacja polityki władz wobec ludności żydowskiej. W latach 1944–1950 przy komitetach żydowskich istniały komórki tzw. Frakcji Żydowskiej PPR (od XII 1948 r. PZPR). Celem tej struktury partyjnej było prowadzenie pracy politycznej w środowisku żydowskojęzycznym. 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

---

[45] Tamże, k. 45. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Prezydium CKŻP z 16 kwietnia 1948 r. w sprawie orzeczeń i uprawnień szkół CKŻP.*

[46] W kwestii szkół liczących poniżej 20 uczniów Komitet przedstawił stanowisko, zgodnie z którym sytuacja tych placówek miała być rozpatrywana w trybie indywidualnym z uwzględnieniem sytuacji lokalowej i perspektyw rozwojowych każdej ze szkół stopniowo w ciągu roku szkolnego 1948/49. Nie godzono się więc na propozycję ministerstwa, aby stosując tylko kryterium liczebności uczniów szkoły te zlikwidować (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 54. *Pismo Prezydium CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 25 sierpnia 1948 r. w sprawie 11-letnich szkół zbiorczych oraz szkół liczących poniżej 20 dzieci*).

[47] Patrz szerzej: L. O l e j n i k, *Polityka narodowościowa Polski 1944–1960*, Łódź 2003, s. 398–403.

[48] Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku (Nr II P–2331/48) w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty Nr 5, poz. 86).

[49] W dalszej części instrukcji władzom szkolnym zalecano: *„Wszędzie tam, gdzie pomieszczenie uczniów prywatnych szkół powszechnych w publicznych szkołach podstawowych byłoby możliwe, lecz mimo 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 (...)”.*

w rezolucji przyjętej w dniu 9 października 1945 r. na I krajowej naradzie żydowskich działaczy PPR, realizowany był na forum komitetów żydowskich do lata 1948 r.[50]. 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 państwo[51]. Nakreślone przez S. Zachariasza kierunki działań w środowisku żydowskim legły u podstaw polityki władz wobec mniejszości żydowskiej. Pośrednio wpłynęły także na zmianę wypracowywanej koncepcji upaństwowienia placówek CKŻP. Docelowe przejęcie przez państwo wszystkich instytucji żydowskich, przekreślało bowiem koncepcję upaństwowienia tylko szkół największych, z pozostawieniem szkół o średniej liczbie uczniów na statusie placówek prywatnych.

W dniu 12 sierpnia 1948 r. w czasie spotkania z delegacją CKŻP minister Skrzeszewski stwierdził: *„żądania, ażeby dzieci żydowskie mogły otrzymywać naukę we własnym języku zostaną w granicach słuszności zaspokojone w ramach szkolnictwa publicznego i państwowego”*[52]. W propozycjach ministerstwa całkowicie pominięto wcześniejsze ustalenia utrzymania prywatnego charakteru części szkół CKŻP. W dalszym ciągu ministerstwo stało na stanowisku likwidacji małych placówek i przekierowania uczniów do szkół z polskim językiem nauczania. Wysunięto także możliwość wprowadzenia dodatkowej nauki w zakresie przedmiotów judaistycznych dla dzieci żydowskich uczęszczających do szkół polskich[53]. W kwestii ilości szkół polegających upaństwowieniu minister Skrzeszewski nie przedstawił konkretnych propozycji ilościowych[54]. Sformułowana została jedynie ogólna zasada, że szkoły publiczne zostaną zorganizowane w większych skupiskach ludności żydowskiej.

W rozmowach CKŻP w Ministerstwie Oświaty w sierpniu 1948 r. wyłonił się także problem utworzenia szkół stopnia licealnego. Od roku 1948 na miejsce dotychczasowego trzyletniego gimnazjum oraz dwuletniego liceum wprowadzono jednolitą jedenastoletnią szkołę ogólnokształcącą ze stopniem podstawowym (klasy I–VII) oraz licealnym (klasy VIII–XI)[55]. W roku szkolnym 1947/48 klasy gimnazjalne z żydowskim językiem na-

---

[50] A. G r a b s k i, *Kształtowanie się pierwotnego programu żydowskich komunistów w Polsce po Holokauście*, [w]: G. B e r e n d t, A. G r a b s k i, A. S t a n k o w s k i, *Studia z historii Żydów w Polsce po 1945 roku*, Warszawa 2000, s. 67.

[51] 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 Zachariasza nt. *„Aktualne zagadnienia w środowisku żydowskim w świetle uchwał lipcowego plenum KC Partii” wygłoszonym na naradzie działaczy PPR pracujących na odcinku żydowskim odbytej 5 i 6 sierpnia 1948 r.).*

[52] AAN, Spuścizna Stanisława Skrzeszewskiego, 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.

[53] We wcześniejszych propozycjach zakładano naukę przedmiotów judaistycznych dla dzieci żydowskich uczęszczających do szkół polskich nie w ramach zajęć szkolnych, ale poprzez działalność oświatową CKŻP.

[54] Zgodnie z wcześniejszą decyzją S. Skrzeszewskiego z marca 1948 r. upaństwowione miały zostać szkoły w Krakowie, Dzierżoniowie, Łodzi, Szczecinie, Bielawie, Pieszycach, Legnicy, Wałbrzychu i Wrocławiu; łącznie 10 placówek (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 47. *Decyzja ministra w sprawie szkół CKŻP z 24 marca 1948 r.*).

[55] Instrukcja z dnia 4 maja 1948 r. (Nr II P–2331/48) w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/49 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty Nr 5, poz. 86).

uczania funkcjonowały w Krakowie, Łodzi i Wrocławiu. Planowana likwidacja gimnazjów od roku szkolnego 1948/49 stawiała pod znakiem zapytania możliwość funkcjonowania szkół średnich dla młodzieży narodowości żydowskiej, gdyż utworzenie osobnych liceów lub klas licealnych w ramach szkół 11-letnich wymagało naboru odpowiednio dużej liczby uczniów. Klasy gimnazjalne prowadzone przez CKŻP były nieliczne, co nie rokowało na rekrutację wystarczającej liczby kandydatów do placówek licealnych. Na spotkaniu w ministerstwie w dniu 12 sierpnia 1948 r. S. Skrzeszewski stanął na stanowisku, iż nie jest celowe utrzymywanie osobnych szkół średnich przy bardzo małej liczbie uczniów. Zaproponował utworzenie klas licealnych przy większych szkołach podstawowych i utworzenie w ten sposób jednolitych 11-letnich szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania. Szkoły stopnia licealnego miały pełnić funkcję szkół zbiorczych w stosunku do placówek stopnia podstawowego. Planowano także zorganizowanie internatów w celu objęcia rekrutacją jak największej liczby uczniów[56].

Szczegóły dotyczące szkół 11-letnich przedstawiciele CKŻP omawiali z wizytatorem Ekiertem bezpośrednio po spotkaniu z Skrzeszewskim. Uzgodniono wówczas, że placówki zbiorcze zostaną utworzone we Wrocławiu i Łodzi. Jednakże w dniu 24 sierpnia wiz. Ekiert poinformował CKŻP, że ministerstwo zamierza uruchomić tylko szkołę we Wrocławiu. Mimo przewidywanego częściowego odpływu młodzieży do szkolnictwa zawodowego[57] CKŻP stanął na stanowisku, że jedna szkoła we Wrocławiu nie spełni należycie funkcji szkoły zbiorczej dla całego szkolnictwa żydowskiego. W opinii Komitetu funkcjonowanie tylko jednego ośrodka licealnego spowodowałoby *„sztuczne i mechaniczne skurczenie się żydowskiego szkolnictwa licealnego”*[58].

Zmiana polityki Ministerstwa Oświaty wobec problemu upaństwowienia szkół CKŻP w sierpniu 1948 r. przekreśliła wcześniejsze ustalenia z marca i kwietnia (upaństwowienie 10 największych szkół z początkiem roku szkolnego 1948/49). Liczba i umiejscowienie terytorialne szkół z żydowskim językiem nauczania wymagały ponownego ustalenia w związku z wykluczeniem możliwości funkcjonowania placówek prywatnych. Prawne i finansowe trudności związane z procesem upaństwowienia szkół Komitetu były przedmiotem obrad na wrześniowym posiedzeniu Prezydium CKŻP[59].

Z kolei w Ministerstwie Oświaty opracowany został wstępny projekt zarządzenia zezwalającego na upaństwowienie szkół z żydowskim językiem nauczania. Został on przesłany do poszczególnych departamentów celem konsultacji. Łącznie planowano upaństwowić 21 szkół powszechnych. Wytypowano te szkoły, do których uczęszczało

---

[56] AAN, Spuścizna Stanisława Skrzeszewskiego, sygn. 478/136, k. 5–6. *Notatka z przyjęcia delegacji CKŻP w dn. 12 sierpnia 1948 r.*

[57] CKŻP informował o prowadzonych rozmowach z ORT-em w sprawie skierowania części młodzieży do liceum zawodowego, które planowano uruchomić na Dolnym Śląsku.

[58] Według szacunków Komitetu na początku roku szkolnego 1948/49 liczba uczniów w rocznikach odpowiadających klasom od VIII wzwyż miała ogółem wynieść 213 uczniów, w tym w Łodzi – 26, we Wrocławiu – 75, a w pozostałych miejscowościach łącznie 112 uczniów (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 54. *Pismo Prezydium CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 25 sierpnia 1948 r. w sprawie 11-letnich szkół zbiorczych).* Ostatecznie w kwietniu 1949 r. ministerstwo zezwoliło na uruchomienie szkół stopnia licealnego w Łodzi i we Wrocławiu (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 268. *Pismo Ministra Oświaty z 12 kwietnia 1949 r. Nr II P–1616/49 w sprawie otwarcia publicznych wzgl. państwowych szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania).*

[59] *Posiedzenie Prezydium CKŻP*, „Mosty” nr 112 (234) z 21 września 1948 r., s. 4.

około 30 uczniów. Placówki mniejsze przeznaczono do likwidacji[60]. Ostateczna liczba szkół CKŻP podlegających upaństwowieniu ustalona została w zarządzeniu wydanym w dniu 12 kwietnia 1949 r.[61]. Minister Oświaty polecił w ciągu roku szkolnego 1948/49 przygotować otwarcie szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania stopnia licealnego we Wrocławiu i Łodzi, a stopnia podstawowego we: Wrocławiu, Dzierżoniowie, Pieszycach, Bielawie, Zagórzu, Kłodzku, Świdnicy, Strzegomiu, Ząbkowicach, Ziębicach, Legnicy, Wałbrzychu, Żarach, Łodzi, Krakowie, Szczecinie, Warszawie oraz Śródborowie (Otwock). Łącznie planowano uruchomić dwie szkoły stopnia licealnego i 18 stopnia podstawowego.

Sprawy organizacji i programu nauczania uregulowało zarządzenie wydane w czerwcu 1949 roku[62]. Łącznie z nim opublikowana została instrukcja w sprawie przepisów wykonawczych dotyczących otwarcia szkół z żydowskim językiem nauczania. W instrukcji zawarte zostały wytyczne dla administracji szkolnej co do sposobu postępowania odnośnie praw własności bazy lokalowej i wyposażenia przejmowanych szkół, spraw kadry nauczycielskiej, języka dokumentacji szkolnej i innych kwestii organizacyjnych. Zgodnie z wyżej wymienionym zarządzeniem szkoła stopnia podstawowego mogła zostać założona w obwodzie liczącym co najmniej 25 dzieci w wieku szkolnym. W przypadku klas licealnych limit określony został na poziomie co najmniej 15 uczniów w każdej klasie. Tak zwane pełne szkoły powszechne, tj. 7-klasowe mogły być organizowane przy liczbie uczniów powyżej 175 i zapewnieniu 7-osobowej obsady nauczycielskiej. Przy niższej liczbie nauczycieli oraz uczniów, tj. od 25 (limit dla utworzenia placówki) do 175 (pełna szkoła 7-klasowa), przewidziano możliwość tworzenia szkół niżej zorganizowanych, tj. realizujących od dwóch do siedmiu klas programowych W szkołach liczących ponad 150 uczniów nie można było prowadzić nauczania w systemie klas łączonych.

W szkołach z żydowskim językiem nauczania obowiązywał zmodyfikowany program szkół państwowych. Naukę języka polskiego wprowadzano w klasie II. Blok przedmiotów judaistycznych obejmował: język żydowski (od klasy I), historię narodu żydowskiego (od klasy IV) oraz język hebrajski (od klasy V). Przedmioty: 1) język polski, historia, nauka o Polsce i świecie współczesnym, geografia, 2) od kl. VI – matematyka, fizyka i chemia, 3) na stopniu licealnym wychowanie fizyczne[63] nauczane były w języku polskim.

---

[60] W stosunku do ostatecznej wersji zarządzenia podpisanej przez Ministra Oświaty w dniu 12 kwietnia 1949 r., przewidującej otwarcie 18 szkół, pierwotnie zakładano także uruchomienie szkół w Kamiennej Górze, Nowej Rudzie w Okręgu Szkolnym Wrocławskim oraz w Lublinie (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 262–263. *Projekt pisma Ministra Oświaty w sprawie otwarcia szkół publicznych względnie państwowych z żydowskim językiem nauczania z grudnia 1948 r.).*

[61] 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).

[62] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 17 czerwca 1949 r. (Nr II P-2338/49) w sprawie organizacji i programu publicznych wzgl. państwowych szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty Nr 9, poz. 163; AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 215–227).

[63] Oznaczało to zróżnicowanie języków nauczania nie tylko pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, ale także na poziomie poszczególnych klas: matematyka w kl. I–V nauczana była w j. żydowskim, a od kl. VI w języku polskim, podobnie fizyka i chemia w kl. V w j. żydowskim, od kl. VI w języku polskim.

PROBLEMY FUNKCJONOWANIA UPAŃSTWOWIONYCH SZKÓŁ CKŻP

Upaństwowienie szkół CKŻP pociągało za sobą konieczność uregulowania wielu kwestii natury organizacyjnej, prawnej i finansowej. Głównie koncentrowały się one wokół takich zagadnień, jak: prawa własności do bazy lokalowej przejmowanych szkół i ich wyposażenia; kadry nauczycielskiej i sposobu jej zatrudnienia; finansowania w okresie od 1 września do 31 grudnia, jako że przejęcie szkół miało nastąpić z początkiem roku szkolnego, a więc w trakcie trwania roku budżetowego.

W sierpniu 1948 r. zgodnie z propozycją ministerstwa[64] CKŻP zobowiązał się, iż z chwilą otwarcia szkoły publicznej przekaże na jej rzecz lokal i wyposażenie dotychczasowej szkoły prywatnej[65]. Na tę deklarację Ministerstwo Oświaty powołało się w instrukcji w sprawie przepisów wykonawczych dotyczących otwarcia szkół publicznych wzgl. państwowych ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania wydanej wraz z zarządzeniem z 17 czerwca 1949 r.[66]. Z chwilą otwarcia szkoły publicznej lokal i wyposażenie podlegającej zamknięciu szkoły CKŻP wolne od wszelkich zobowiązań oraz dokumentacja szkolna miały zostać przekazane szkole publicznej. W przypadku gdy CKŻP był właścicielem nieruchomości, będącej siedzibą szkoły, podlegała ona przekazaniu właściwym organom samorządu na czas nieokreślony w zarząd i użytkowanie z przeznaczeniem dla szkoły publicznej.

Instrukcja unormowała także kwestie kadry nauczycielskiej. Kuratoria zostały zobowiązane do zakończenia procedury angażowania nauczycieli do końca czerwca 1949 r. Zalecono zatrudniać przede wszystkim osoby czynne w zawodzie, zatrudnione dotychczas w szkołach CKŻP, uwzględniając posiadane kwalifikacje faktyczne oraz przebieg i wyniki pracy. Ministerstwo zezwoliło na angażowanie osób nie mających wymaganych kwalifikacji, gdyż przewidziano zorganizowanie systemu dokształcania. Jednocześnie w procedurze doboru kadry nauczycielskiej Ministerstwo zaleciło skorzystać z sugestii i informacji miejscowych wydziałów oświaty CKŻP.

Władze oświatowe monitorowały przebieg procedury angażowania nauczycieli do szkół z żydowskim językiem nauczania. Według informacji posiadanych przez Ministerstwo Oświaty większość kadry dotychczasowych szkół CKŻP została zatrudniona w charakterze nauczycieli kontraktowych. Szczegółowo zajęto się tą sprawą w listopadzie 1949 r. Ministerstwo poleciło kuratoriom dostarczyć informacje o liczbie zatrudnionych nauczycieli, charakteru zatrudnienia (mianowani czy kontraktowi), stanu zaawansowania procedury ustalania wymaganych kwalifikacji[67] i zaliczenia lat pracy[68]. Z nade-

---

[64] W piśmie z 9 sierpnia 1948 r. ministerstwo postulowało, aby w przypadku otwarcia publicznych szkół powszechnych z żydowskim językiem nauczania w miejscowościach wymienionych w piśmie z 16 kwietnia 1948 (wówczas dotyczyło to 10 szkół), przekazać tym placówkom lokal i wyposażenie szkół prywatnych (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 49. *Pismo Ministerstwa Oświaty do CKŻP z 9 sierpnia 1948 r. w sprawie upublicznienia szkół z żydowskim językiem nauczania*).

[65] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 260. *Pismo CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 21 sierpnia 1948 r. w sprawie szkół z żydowskim językiem nauczania.*

[66] Instrukcja w sprawie przepisów wykonawczych dotyczących otwarcia szkół publicznych wzgl. państwowych ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania – załącznik nr 9 do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 17 czerwca 1949 r. (Nr II P-2338/49) w sprawie organizacji i programu publicznych wzgl. państwowych szkół ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania (Dz. Urz. Ministerstwa Oświaty Nr 9, poz. 163; AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 215–227).

[67] Z kwestią ustalenia lub zdobycia kwalifikacji wiązał się problem wysokości poborów, które i tak były niższe w stosunku do okresu, gdy właścicielem szkół był Komitet. Aby przeciwdziałać odpływowi nauczycieli ze szkół żydowskich, CKŻP dopłacał nauczycielom różnicę (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1749, k. 142. *Pismo CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 19 października 1950 r. w sprawie dopłat dla nauczycieli szkół z żydowskim językiem nauczania).*

słanych sprawozdań wynikało, że sprawy obsady nauczycieli były uzgadniane z przedstawicielami wydziałów wojewódzkich komitetów żydowskich właściwymi w sprawach oświaty. W dużych szkołach (Łódź, Szczecin) większość nauczycieli została zatrudniona na podstawie mianowania, w mniejszych na podstawie kontraktu[69].

W trakcie rozmów w Ministerstwie Oświaty w sierpniu 1948 r., przedstawiciele CKŻP podjęli sprawę kształcenia nauczycieli dla szkół z żydowskim językiem nauczania w liceum pedagogicznym, dla której uzyskano wstępną aprobatę ministra Skrzeszewskiego[70]. W czerwcu 1949 r. ponowiono postulat i wysunięto propozycję, aby w roku szkolnym 1949/50 uruchomić przy liceum pedagogicznym w Warszawie równoległą klasę pierwszą dla kandydatów na nauczycieli szkół z żydowskim językiem nauczania. CKŻP zobowiązał się do zwerbowania 15–20 kandydatów – absolwentów szkół stopnia podstawowego z żydowskim językiem nauczania, zapewnienia im zakwaterowania bursie młodzieżowej oraz przedstawienia kandydatów na nauczycieli przedmiotów judaistycznych[71].

Pierwotnie planowano zorganizować klasę żydowską przy Liceum Pedagogicznym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD)[72]. Jednak już na początku lipca propozycja ta upadła. Kierownictwo szkoły było przeciwne tworzeniu odrębnej klasy z żydowskim językiem nauczania. Proponowano, by przedmioty judaistyczne były nauczane w formie godzin dodatkowych[73]. Ostatecznie klasa żydowska została zorganizowana przy państwowym liceum pedagogicznym w Warszawie. Obowiązywał tu plan godzin państwowych liceów pedagogicznych, przy czym wyeliminowano język obcy, religię, rysunek, prace ręczne i śpiew (łącznie 7 godzin) i wprowadzono na to miejsce przedmioty judaistyczne: język żydowski (3 godziny), historię narodu żydowskiego (2 godziny) oraz język hebrajski (2 godziny). Przedmioty humanistyczne miały być nauczane w języku polskim zaś matematyczno-fizyczne w języku żydowskim[74]. Jednak już pod koniec września Kuratorium prosiło o zezwolenie na nauczanie w roku szkolnym 1949/50 przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w języku polskim z powodu niemożności pozyskania nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje i biegle mówiących w języku żydowskim[75]. Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na tę modyfikację[76].

---

[68] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 251. *Pismo Ministerstwa Oświaty do kuratoriów okręgów szkolnych z 17 listopada 1949 r. w sprawie ustalenia stosunku służbowego nauczycieli szkół publicznych wzgl. państwowych ogólnokształcących z żydowskim językiem nauczania.*

[69] Tamże, k. 253–259. *Sprawozdania KOS Krakowskiego, Łódzkiego, Szczecińskiego Warszawskiego, Wrocławskiego.*

[70] AAN, Spuścizna Stanisława Skrzeszewskiego, sygn. 478/136, k. 5–6. *Notatka z przyjęcia delegacji CKŻP w dn. 12 sierpnia 1948 r.*

[71] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 289. *Pismo CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 20 czerwca 1949 r. w sprawie utworzenia klasy z żydowskim językiem nauczania przy liceum pedagogicznym w Warszawie.*

[72] Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD) – społeczna organizacja opiekuńczo-wychowawcza, utworzona w 1949 r. z Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i Chłopskiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

[73] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 291. *Notatka z konferencji odbytej w dn. 11 lipca 1949 r. w sprawie zorganizowania w Liceum Pedagogicznym TPD w Warszawie równoległej pierwszej klasy dla kandydatów na nauczycieli szkół z żydowskim językiem nauczania.*

[74] Tamże, k. 293–294. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Warszawskiego z 26 sierpnia 1949 r. w sprawie zorganizowania równoległej klasy licealnej dla kandydatów na nauczycieli szkół z żydowskim językiem nauczania.* W piśmie podkreślano *„konieczność niezwłocznego wykonania nin. polecenia, a w szczególności należytego rozwiązania sprawy lokalowej i obsady personalnej”.*

[75] Tamże, k. 295. *Pismo KOS Warszawskiego do Ministerstwa Oświaty z 24 września 1949 r.*

[76] Tamże, k. 299. *Pismo Ministerstwa Oświaty do KOS Warszawskiego z 4 października 1949 r.*

Oprócz problemu kształcenia nauczycieli CKŻP podjął także sprawę zapewnienia podręczników dla szkół z żydowskim językiem nauczania. Wydział Oświaty nawiązał w październiku 1949 r. kontakt z dyrekcją Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych (PZWS) z prośbą o przejęcie spraw administrowania i finansowania wydawnictw szkolnych niezbędnych dla szkół z żydowskim językiem nauczania. Przekazany został plan wydawniczy na okres do końca 1950 r., zakładający wydanie 14 podręczników, każdy w nakładzie 2 tys. egzemplarzy oraz 17 podręczników tłumaczonych z języka polskiego[77]. Jednocześnie załączono spis podręczników najbardziej potrzebnych, które powinny zostać wydane jeszcze w roku 1949[78]. Dyrekcja PZWS zwróciła się do ministerstwa o zaopiniowanie planu wydawniczego oraz zapewnienie dotacji na jego realizację[79]. Także CKŻP wnioskował w tej sprawie do Ministerstwa Oświaty w październiku i listopadzie 1949 r.[80]. Ostatecznie ministerstwo zapreliminowało w budżecie na 1950 r. odpowiednie kwoty na wydanie podręczników dla szkół żydowskich i zaaprobowało plan wydawniczy CKŻP[81].

Najpoważniejszym problemem, jaki pojawił się w procesie przejęcia szkół CKŻP, była kwestia finansowania szkół w okresie od 1 września do końca roku budżetowego. Komitet już w kwietniu 1949 r. wnioskował do Kancelarii Rady Państwa[82] o zabezpieczenie odpowiednich funduszy. W budżetach gmin na rok 1949 nie przewidziano bowiem kwot na utrzymanie publicznych szkół stopnia podstawowego z żydowskim językiem nauczania. Tym samym realizacja zarządzenia Ministra Oświaty z 12 kwietnia 1949 r., przy zastosowaniu art. 8 ustawy z 1922 r. o zakładaniu i utrzymaniu szkół powszechnych, napotykała na trudności finansowe[83].

Kancelaria Rady Państwa podjęła interwencję w Ministerstwie Oświaty w sprawie finansowania szkół żydowskich, żądając wyjaśnia czy placówki, które miały zostać otwarte na mocy zarządzenia z 12 kwietnia 1949 r. zaliczają się do kategorii szkół, w stosunku do których gminy mają ustawowy obowiązek pokrywania kosztów rzeczowych. Pojawił się problem sfinansowania wydatków szkół żydowskich przez samorządy w okresie od 1 września do 31 grudnia, ponieważ odpowiednie kwoty nie zostały przewidziane w budżetach gmin na rok 1949. Kancelaria Rady Państwa, podkreślając niską wartość potrzebnej kwoty, wnioskowała do Ministerstwa Oświaty o pokrycie wydatków rzeczowych szkół do końca 1949 r. z budżetu ministerstwa[84].

---

[77] Tamże, k. 248. *Plan wydawnictw szkolnych dla szkół publicznych z żydowskim językiem nauczania do końca 1950 roku.*

[78] Tamże, k. 214.

[79] Tamże, k. 311. *Pismo Dyrekcji PZWS do Ministerstwa Oświaty z 20 października 1949 r. w sprawie planu wydawniczego CKŻP.*

[80] Tamże, k. 246. *Pismo CKŻP do Ministerstwa Oświaty z 4 listopada 1949 r. w sprawie wydawnictw szkolnych dla szkół z żydowskim językiem nauczania.*

[81] Tamże, k. 316. *Pismo Ministerstwa Oświaty z 20 maja 1950 r. w sprawie kredytu na pokrycie wydatków związanych z wydawnictwami szkolnymi dla szkół z żydowskim językiem nauczania.*

[82] Zgodnie z art. 16 ustawy konstytucyjnej z dnia 19 lutego 1947 r. o ustroju i zakresie działania najwyższych organów Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. Nr 18, poz. 71) Rada Państwa sprawowała zwierzchni nadzór nad terenowymi radami narodowymi, które zgodnie z art. 3 dekretu PKWN z dnia 23 listopada 1944 r. o organizacji i zakresie działania samorządu terytorialnego (Dz. U. Nr 14, poz. 74) reprezentowały samorząd terytorialny.

[83] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 269. *Pismo CKŻP do Kancelarii Rady Państwa z 20 kwietnia 1949 r. w sprawie pokrycia wydatków rzeczowych na utrzymanie szkół z żydowskim językiem nauczania.*

[84] Tamże, k. 270. *Pismo Kancelarii Rady Państwa do Ministerstwa Oświaty z 26 kwietnia 1949 r. w sprawie pokrycia wydatków rzeczowych szkół publicznych z żydowskim językiem nauczania.*

W zaistniałej sytuacji Ministerstwo Oświaty zdecydowało się sfinansować w drodze wyjątku wydatki rzeczowe na utrzymanie szkół do 31 grudnia 1949 r. W lipcu 1949 r. Ministerstwo przekazało właściwym kuratoriom kwotę 7500 zł[85] z poleceniem udzielenia odpowiednim gminom zasiłków na pokrycie wydatków rzeczowych na utrzymanie szkół w okresie od 1 września do 31 grudnia 1949 r.[86]. Przyznane środki odpowiadały kwotom prognozowanym na utrzymanie szkół w preleminarzu przedstawionym przez CKŻP[87]. Jednocześnie Ministerstwo Oświaty zwróciło się do Kancelarii Rady Państwa o polecenie właściwym gminom uwzględnienia w projektach budżetów na rok 1950 ustawowych wydatków na utrzymanie szkół publicznych z żydowskim językiem nauczania.

UWAGI KOŃCOWE

Decyzja o upaństwowieniu szkół CKŻP i stopniowa likwidacja pozostałych typów prywatnego szkolnictwa żydowskiego zapoczątkowały 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[88]. W październiku 1950 r. odbyła się konferencja zjednoczeniowa CKŻP i Żydowskiego Towarzystwa Kultury. W wyniku połączenia powstało Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce (TSKŻ), jako jedyna reprezentacja społeczności żydowskiej[89].

Likwidacja lub upaństwowienie instytucji żydowskich, jak również fala wyjazdów do Izraela spowodowały poważne ograniczenia w życiu społeczno-kulturalnym Żydów[90]. W upaństwowionym szkolnictwie żydowskim także uwidoczniły się negatywne zjawiska. Część szkół przeznaczono do likwidacji jeszcze przed końcem pierwszego roku funkcjonowania na statusie placówek państwowych. Po przeprowadzonych w maju i czerwcu 1951 r. wizytacjach Ministerstwo Oświaty poleciło zamknąć szkoły publiczne z żydowskim językiem nauczania w Warszawie, Otwocku, Kłodzku, Strzegomiu, Pilawie Górnej, Żarach i Bielsku. Decyzję argumentowano zbyt niską liczbą uczniów w tych placówkach[91]. 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 judaistyczne[92]. Względna stabilizacja szkolnictwa żydowskiego w drugiej połowie lat 50. została zachwiana falą emigracji ludności ży-

---

[85] Środki przyznano KOS Wrocławskiemu, Krakowskiemu, Warszawskiemu, Łódzkiemu i Szczecińskiemu. Blisko 80% kwoty skierowano do KOS Wrocławskiego (AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 279. *Rozdzielnik kwoty na poszczególne kuratoria*).

[86] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1764, k. 277. *Pismo Ministerstwa Oświaty do Kuratoriów Okręgów Szkolnych z 13 lipca 1949 r. w sprawie pokrycia wydatków rzeczowych szkół z żydowskim językiem nauczania*.

[87] Tamże, k. 261. *Preleminarz wydatków rzeczowych na utrzymanie 18 szkół z żydowskim językiem nauczania za okres od 1.IX do 31.XII. 1949 roku opracowany przez CKŻP*.

[88] L. O l e j n i k, s. 406.

[89] E. M i r o n o w i c z, *Polityka narodowościowa PRL*, Białystok 2000, s. 132.

[90] L. O l e j n i k, s. 409.

[91] 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*.

[92] 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.*

dowskiej w kolejnej dekadzie. Ostateczny kres szkolnictwa żydowskiego w Polsce nastąpił po wydarzeniach z marca 1968 r. Ostatnie 4 szkoły podstawowe (w Łodzi, Szczecinie, Wrocławiu i Wałbrzychu) oraz 3 licea ogólnokształcące (w Legnicy, Łodzi i Wrocławiu) zostały zamknięte w 1968 r. z powodu znikomej liczby uczniów zainteresowanych nauką w tych placówkach[93].

[93] C. Żołędowski, *Powstanie i ewolucja szkolnictwa narodowościowego w PRL*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego" 1989 nr 16, s. 201.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

MARIOLA JAKOWICKA
Warszawa

FORMY DOKSZTAŁCANIA NAUCZYCIELI ORGANIZOWANE PRZEZ ZNP W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości podjęto ożywioną dyskusję dotyczącą polskiej oświaty. Podejmowane przez społeczeństwo inicjatywy wpływały na podniesienie autorytetu oświaty oraz polskiej szkoły. Sprawa kształcenia nauczycieli stała się przedmiotem szczególnej troski. Byli tym zainteresowani zarówno sami nauczyciele, działacze oświatowi, jak i władze szkolne. Kwalifikacje ówczesnych nauczycieli były niewspółmiernie niskie wobec ogromu zadań, jakie stały przed polską szkołą.

W pierwszych latach niepodległości władze szkolne borykały się z poważnymi trudnościami w zakresie powszechności nauczania. Zdawano sobie sprawę, że dzięki stabilizacji pozycji społecznej nauczycieli trudności te będą maleć.

7 lutego 1919 roku rząd polski wydał dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Mówił on nie tylko o podniesieniu stopnia wiedzy ogólnej nauczycieli, ale także o ich głębszym przygotowaniu zawodowym. Wszyscy działacze oświatowi zdawali sobie sprawę, że „reforma kształcenia kandydatów nauczycielskich jest koniecznością, że od pomyślnego rozwiązania tej sprawy zależy przyszłość naszego wychowania narodowego”[1]. Jeszcze przed rozpoczęciem w Sejmie Ustawodawczym Rzeczypospolitej Polskiej debaty nad ustrojem wychowania narodowego trwała już dyskusja społeczeństwa dotycząca polityki oświatowej.

Związek prowadził ożywioną dyskusję na temat kształcenia nauczycieli. Na łamach Głosu Nauczycielskiego we wrześniu 1919 roku domagał się wprowadzenia 6-letnich seminariów, 2-letnich kursów pedagogicznych o poziomie wyższych szkół zawodowych. Dla absolwentów seminariów domagano się prawa wstępu na uniwersytet. Postulowano również o kształcenie uniwersyteckie dla nauczycieli. Związek pragnął zagwarantować nauczycielom wysoki poziom wykształcenia oraz wysoką pozycję społeczną i ekonomiczną.

[1] Ruch Pedagogiczny, rok 1919, nr 5–6, s. 92.

Dokształcanie i doskonalenie nauczycieli, prowadzone przez administrację szkolną nie zaspokajało potrzeb samych nauczycieli. Dlatego też Związek Nauczycielstwa Polskiego przejął, w znacznym stopniu, sprawę ich dokształcania i doskonalenia zawodowego. Związkowi działacze angażowali się w akcje zarówno szkolenia nauczycieli niewykwalifikowanych, jak i dokształcaniem kadry nauczycielskiej. Celem było zapewnienie dobrze przygotowanej kadry kierowniczej szkół oraz nauczycieli, którzy będą posiadali przygotowanie do nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej. Związek starał się przyjść z pomocą nauczycielom w zdobywaniu wiadomości i umiejętności z zakresu pedagogiki, metodyki nauczania oraz pogłębiania własnych zainteresowań zawodowych poprzez organizowanie różnych form samokształceniowych. Związkowe formy dokształcania nauczycieli wpływały nie tylko na poszerzanie i pogłębianie wiedzy ogólnej i zawodowej, ale umacniały także więź grupy zawodowej.

Różnorodne formy dokształcania nauczycieli organizowane były przeważnie w dużych ośrodkach miejskich, gdzie nauczyciele mogli korzystać z licznych placówek oświatowych oraz zdobyczy kultury polskiej lub w miejscowościach ukazujących bogactwo i piękno przyrody polskiej.

Zarząd Główny Związku powołał Sekcję Samokształceniową w ramach Wydziału Pedagogicznego. Zaangażowanie Związku w podnoszenie kwalifikacji nauczycieli przejawiało się także w działaniach na rzecz wyboru systemu szkolenia oraz poprzez udział członków związku w organizacji różnorodnych form dokształcania nauczycieli. Związek wpływał również na kształcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jego działalność w dziedzinie kształcenia nauczycieli kończyła się głównie na przedstawianiu koncepcji, natomiast koncepcje dotyczące dokształcania nauczycieli były realizowane z wielkim zaangażowaniem i nie były naśladowane przez władze szkolne.

Początkowo sprawą dokształcania nauczycieli zajmował się bezpośrednio Zarząd Główny Związku. W połowie lat dwudziestych do organizacji różnych form podnoszenia kwalifikacji włączyły się zarządy okręgów i oddziały.

Podczas zorganizowanego w Warszawie 1 i 2 lutego 1925 roku zjazdu nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli powołano Sekcję Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZPNSP, która zajęła w sprawie kształcenia kandydatów na nauczycieli konkretne stanowisko. Uchwały Zarządu Sekcji stały się oficjalnym stanowiskiem ZPNSP w sprawie przygotowania kadr nauczycielskich. Od tego roku zespół działaczy związkowych działających w sekcji Kształcenia Nauczycieli zajmował się wyłącznie problematyką przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz dokształcaniem nauczycieli. Do najważniejszych wniosków Sekcji Kształcenia Nauczycieli należały stwierdzenia:

„1) ...seminaria nauczycielskie są i będą jeszcze czas długi główną i zasadniczą formą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, Sekcja K.N. dążyć będzie do reformy organizacji seminariów nauczycielskich w kierunku podniesienia ich poziomu naukowego w ogóle, a w szczególności podniesienia wykształcenia ogólnego seminarzystów w duchu potrzeb nauczania w 7-klasowej szkole powszechnej.

2) ...Wychowańcy kursów nauczycielskich państwowych przygotowują się do swego zawodu w takim samym czasie jak absolwenci seminariów nauczycielskich, Sekcja K.N. popierać będzie kursy nauczycielskie państwowe jako jedną z form kształcenia nauczycieli i dążyć do pomnożenia liczby tych kursów.

3) S.K.N. zajmie się opracowaniem i ew. wypróbowaniem w praktyce nowego typu zakładów przygotowujących nauczycieli szkół powszechnych”[2].

[2] Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1924, s. 49.

Bardzo ważnymi wydarzeniami służącymi ocenie i kształtowaniu polskiej oświaty były organizowane **kongresy pedagogiczne** zwoływane przez organizacje nauczycielskie.

Pierwszy kongres odbył się w Warszawie w dniach 14–17 kwietnia 1919 roku. Przeszedł on do historii jako **Sejm Nauczycielski**. Został on zorganizowany przez Związek Polskich Towarzystw Nauczycielskich, którego prezesem został prof. Jan Kasprowicz (poeta młodopolski), w celu zapoznania ogółu społeczeństwa z postulatami nauczycielstwa. Zjazd Nauczycielstwa Polskiego zgrupował poważny zespół pedagogów-teoretyków[3]. W obradach wzięło udział 802 delegatów. Integralną część programu polityki nauczycielskiej przedstawionej podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego stanowiły postulaty dotyczące ustawicznego doskonalenia ogólnego i zawodowego nauczycieli, ze względu na ciągły rozwój nauk pedagogicznych, ekonomicznych, społecznych i politycznych.

Ze względu na konieczność pogłębiania wykształcenia nauczycieli zabiegano o organizowanie licznych kursów pedagogicznych, naukowych (przy udziale uniwersytetów), seminariów i instytutów pedagogicznych.

Przedstawiciele nauczycielstwa związkowego postulaty dotyczące potrzeby dokształcania nauczycieli poparli aktywną działalnością w tej dziedzinie jeszcze w okresie zaborów. Wspomniany Zjazd Nauczycielstwa Polskiego był pierwszym, ogólnonarodowym zjazdem nauczycieli, podczas którego uczestnicy mogli przedstawić swoje opinie na temat systemu szkolnictwa w Polsce oraz podwyższania poziomu kształcenia nauczycieli. Postanowienia Sejmu Nauczycielskiego pozwoliły nauczycielom poznać przedstawianą przez resort szkolnictwa politykę oświaty.

W okresie międzywojennym odbyły się IV kongresy pedagogiczne organizowane głównie przez ZNP, podczas których wiodącym przedmiotem obrad były problemy kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Odzwierciedlały one główne tendencje współczesnej pedagogiki, problemy teorii i praktyki pedagogicznej oraz roli nauczyciela w oświacie. Kongresy dawały możliwość zapoznania się z opiniami na temat spraw oświatowych, a ich uczestnicy podczas obrad mogli wymieniać się doświadczeniami.

I Kongres odbył się w Poznaniu 9–10 lipca 1929 r. Do głównych zagadnień, którym poświęcono podczas kongresu uwagę należały: ideał wychowania państwowego, opracowanie programu szkoły jednolitej i reforma szkoły średniej, problemy organizacji instytucji kształcących nauczycieli oraz ich programów. („Uznano, że z trzech form kształcenia nauczycieli, tj. seminarium, wyższych kursów nauczycielskich i pedagogiów tylko te ostatnie odpowiadają wymogom, natomiast likwidacji powinny ulec seminaria, a roczne wyższe kursy nauczycielskie przekształcić w pedagogia”[4]).

Obrady II Kongresu (4–8 lipca 1931 roku w Wilnie) dotyczyły przede wszystkim zagadnień dydaktyczno-programowych. Podczas trwania kongresu zwrócono również uwagę na rolę nauczyciela w ówczesnej edukacji.

III Kongres, który odbył się 17–21 czerwca 1933 r. we Lwowie skupiał się na interpretacji ustawy o ustroju szkolnym, tzw. Reformy Jędrzejowiczowskiej. Jego uczestni-

---

[3] Tamże, s. 112. Przewodniczącym Sejmu Nauczycielskiego był prof. Jan Kasprowicz. Do prezydium weszli z ramienia Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych St. Nowak i K. Klimek, z ramienia T.N.S. prof. P. Sosnowski. Zaproszonymi gośćmi byli minister oświaty Łukasiewicz, poseł E. Rudziński. naczelnik wydziału seminariów Wł. Radwan.

[4] B. G r z e ś, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2000, s. 49.

cy otrzymali wiele wskazówek dotyczących nauczania i wychowywania uczniów, które miały pomóc w osiągnięciu celu postawionego przez władze oświatowe. „III Kongres był wyrazem zaangażowania Związku w realizację ustawy o ustroju szkolnictwa”[5].

IV Kongres zorganizowany 27–29 maja 1939 r. w Warszawie krytycznie ocenił ustawę jędrzejowiczowską. W wielu odczytywanych referatach podkreślano konieczność powołania instytucji kształcących nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie[6]. Zdecydowanie krytykowano system przygotowania nauczycieli do zawodu, a winą za taki stan polskiej oświaty obarczano w pierwszej kolejności Ministerstwo WRiOP, które uchylało się od współpracy ze Związkiem w tej dziedzinie.

W pierwszych latach okresu międzywojennego dokształcanie nauczycieli odbywało się na organizowanych kursach wakacyjnych, śródrocznych, lub konferencjach. W następnych latach przywiązywano już coraz większą wagę do roli samokształcenia nauczycieli, która przewyższała swoją formą kilkudniowe czy kilkutygodniowe formy dokształcania.

Związek swoją pracę na rzecz kształcenia i dokształcania nauczycieli rozpoczął od szkolenia nauczycieli niewykwalifikowanych. Już w 1918 roku wraz z Macierzą Szkolną zorganizował w Łowiczu wakacyjny kurs dla nauczycieli niewykwalifikowanych. Kursy takie cieszyły się wielką popularnością przez wiele lat. Stały się one uzupełnieniem placówek prowadzonych przez władze szkolne.

Najbardziej rozpowszechnioną i masową formą doskonalenia zawodowego nauczycieli w okresie międzywojennym były **konferencje rejonowe**, w organizację których włączały się ogniska związkowe. W okresie międzywojennym uważano, że konferencje rejonowe to „... stały środek pogłębiania wiedzy fachowej i metodycznej nauczycielstwa szkół powszechnych”[7]. Mobilizowały one rzesze nauczycieli do samokształcenia poprzez studiowanie literatury pedagogicznej. Pomocą były wydawane przez ZNP publikacje w „Głosie Nauczycielskim” dotyczące tematyki spotkań oraz zalecanej literatury[8]. Początkowo wspomniane konferencje zwoływano na terenie jednej gminy, a ich celem była wzajemna pomoc nauczycieli tejże gminy w doskonaleniu dydaktyczno-wychowawczym i metodycznym. W przypadku, gdy na terenie gminy liczba nauczycieli nie przekraczała 25 osób, konferencje organizowane były dla dwóch gmin. Organizowane konferencje rejonowe w pierwszych latach ich funkcjonowania pozwalały uzupełniać nauczycielom braki w wykształceniu. Przybierały one formę konferencji przedmiotowo-metodycznych, ogólnopedagogicznych i problemowych, a także inspirowały do nowatorskich działań. Podczas konferencji rejonowych nauczyciele po wysłuchaniu wprowadzającego referatu byli obserwatorami lekcji pokazowych, po których uczestniczyli w dyskusji. Poważny wpływ na przebieg i atmosferę konferencji wywierał inspektor szkolny, który z urzędu przewodniczył konferencjom. Decydował on, kto ma prowadzić lekcje, on też podsumowywał dyskusje. Istniały jednak również konferencje gminne mające bardziej koleżeński

---

[5] St. M i c h a l s k i, *Rola Związku w rozwoju teorii pedagogicznej*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. G r z e s i a B., Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, s. 252.

[6] J. G u l c z y ń s k a, *Problematyka kształcenia nauczycieli podczas kongresów pedagogicznych II Rzeczypospolitej*, w: *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w Polsce w XX wieku*, pod red. A. K i c o w s k i e j , Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001, s. 152–157.

[7] L. K o w a l c z y k, w: *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919 –1939)*, WSP Bydgoszcz 1978, s. 146.

[8] E. K a h l, *Konferencje rejonowe*, w: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. G r z e s i a B., Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2005, s. 182–183.

charakter. Były one organizowane i prowadzone całkowicie przez zdolnych nauczycieli, chcących podzielić się swoim doświadczeniem zawodowym. Tego typu konferencje odbywały się, w przeciwieństwie do konferencji organizowanych przez inspektora szkolnego, w soboty i niedziele. Sugerowano, aby konferencje rejonowe były pomocne nauczycielom przygotowującym się do egzaminu praktycznego. W latach trzydziestych nastąpiły istotne zmiany w organizacji oraz treściach programowych konferencji. Modyfikacji konferencji domagali się zarówno sami nauczyciele, jak i działacze oświatowi. Proponowano Związkowi przejęcie opieki nad organizacją konferencji. „Miały być bardziej autonomiczne i wolne od urzędowego dogmatyzmu, co nie wykluczało życzliwej i umiejętnej współpracy z inspektorem szkolnym”[9]. Rola inspektora szkolnego miała ograniczać się do udzielania rad i wskazówek. W okresie całego dwudziestolecia międzywojennego wokół konferencji rejonowych trwały dyskusje i polemiki. Wpływało to pozytywnie na organizatorów konferencji, którzy udoskonalali tę formę dokształcania. Mimo wielu krytyk były one bardzo cenioną formą samokształceniową. Stanowiły fachową pomoc dla ogromnej większości nauczycieli, którzy zwłaszcza w pierwszych latach niepodległej Polski posiadali braki w wykształceniu ogólnym i zawodowym. Kształtowały one wśród nauczycieli chęć do samodzielnego studiowania literatury fachowej, dzielenia się swoimi umiejętnościami, pomagały nauczycielom w podejmowaniu nowatorskich prób. Nierzadko stanowiły one jedyną formę doskonalenia pedagogicznego. Były także okazją do kontaktów z innymi nauczycielami, cementowały więź między nauczycielami.

Inną forma dokształcania nauczycieli, prowadzoną przez Związek były **organizowane kursy przygotowujące nauczycieli do egzaminu praktycznego** (często nazywanego egzaminem kwalifikacyjnym). Zdawanie egzaminu praktycznego umożliwiał już dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z lutego 1919 r., jednak postanowienia władz szkolnych w pierwszych latach niepodległości nie zobowiązywały nauczycieli do zdawania takiego egzaminu. Konieczność przystępowania do egzaminu praktycznego na terenie całej Polski określiło zarządzenie ministra WRiOP z roku 1929. Egzaminy kwalifikacyjne przeprowadzane były dwa razy w roku (listopadzie i marcu) w szkole macierzystej egzaminowanego lub innej, sąsiedniej szkole, czy w szkole ćwiczeń przy seminarium nauczycielskim. Decyzja o wyborze miejsca należała do przewodniczącego komisji[10].

Pierwsze kursy, przygotowujące do wspomnianego egzaminu, Związek zorganizował zaraz po ogłoszeniu zarządzenia. W większych skupiskach nauczycieli (np. Warszawa, Poznań) uruchamiano kursy śródroczne. Trwały one około 10 tygodni, a zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu. Niewątpliwą zaletą tych kursów była możliwość przeprowadzania lekcji pokazowych. W następnych latach Związek organizował również wakacyjne kursy przygotowujące przez 4–6 tygodni nauczycieli do złożenia egzaminu praktycznego. Organizacją takich kursów zajmowało się wiele Oddziałów Powiatowych[11]. Odbywały się one najczęściej w Wilnie, Zamościu, Częstochowie, Krakowie, Tarnopolu, Dubnie, Chełmnie, Brześciu nad Bugiem, Pińsku, Zakopanem, Puławach,

---

[9] L. K o w a l c z y k, w: *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919–1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 151.

[10] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w programie działalności związku*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 225.

[11] T. S z c z e c h u r a, *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939*, Wspólna Sprawa, Wydawnictwo Oświatowe, Warszawa 1957, s. 96.

Warszawie, Augustowie, Rzeszowie, Toruniu, Grodnie i Poznaniu[12]. Wykładowcami kursów byli przeważnie wykładowcy seminariów nauczycielskich i pracownicy nadzoru pedagogicznego legitymujący się dobrą znajomością szkoły, popartą własną praktyką. Programy kursów uwzględniały organizację nauki i wychowania w szkole powszechnej, analizę programów szkolnych, sprawy administracyjne, higienę szkolną, lekturę pedagogiczną i lekcje praktyczne. Członkowie Sekcji Samokształceniowej Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP uważali, że kursy te nie miały przygotowywać nauczycieli bezpośrednio do egzaminu, a jedynie ułatwić naukę tematów z zakresu nauk pedagogicznych. Powinny mieć także ścisły kontakt z pracą szkolną i mieć charakter samokształceniowy.

Największe zainteresowanie kursami przypadło na lata 1930–1931. W roku 1935 uległa zmianie nazwa kursu przygotowującego do egzaminu praktycznego. Nazwano je **kursami pedagogiki praktycznej**. Przykładem takiego kursu był kurs przeprowadzony w Zakopanem w dniach 9 VII–12 VIII 1935 r., którego organizatorem był Zarząd Okręgu ZNP w Poznaniu. Oprócz przekazania słuchaczom wiadomości z zakresu metod badania środowiska dziecka, sposobu poznawania jego psychiki, przedstawienia nowych programów, kursy wzbogacono także organizując ćwiczenia praktyczne. Związek zmierzał do organizowania konferencji dla większej liczby nauczycieli, które sprzyjałyby udzielaniu porad dotyczących egzaminu praktycznego. Konferencje stały się kolejną zamienną nazwą kursów przygotowujących do egzaminu praktycznego. Organizowane przez Związek kursy dla nauczycieli stanowiły doraźną pomoc w przygotowywaniu się do egzaminu praktycznego. Przyczyniały się one do rozbudzania zainteresowania fachową literaturą, rozwijały twórczość pedagogiczną. Dzięki nim nauczyciele rozszerzali swoje horyzonty myślowe, korzystali z najnowszych osiągnięć pedagogiczno-psychologicznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kursy organizowane w okresie ferii stwarzały także okazję do poznawania różnych zakątków Polski[13].

Stałą pomocą Związku dla nauczycieli przygotowujących się do egzaminu praktycznego były organizowane porady w powoływanych przy wielu zarządach okręgowych **poradniach pedagogicznych**. Zainteresowani nauczyciele mogli uzyskać pomoc w drodze bezpośredniego lub korespondencyjnego kontaktu ze specjalistami[14].

Z kursów przygotowujących nauczycieli do egzaminu praktycznego w sumie skorzystało około 4500 nauczycieli[15].

Kontynuując przedwojenną działalność (od roku 1913), Zarząd Główny powstałego w roku 1919 Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych już w roku 1920 zorganizował III **Wakacyjny Kurs Uniwersytecki** w Zakopanem. Kurs ten przygotowano w porozumieniu z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które udzieliło swego poparcia i subwencji. Ministerstwo Oświaty udzielając pomocy pieniężnej pozostawiło Zarządowi WKU swobodę w przygotowaniu programu i doborze prelegentów. „Wiele pomocy i cennych rad w czasie trwania kursu udzielił Zarządowi,

---

[12] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, s. 225.

[13] L. K o w a l c z y k, *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919–1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 145.

[14] A. W ó j c i k, w: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. G r z e s i a, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2005, s. 313.

[15] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, s. 228.

w szczególności przy układaniu programu, były minister oświaty p. Ksawery Prauss, przebywający stale w Zakopanem”[16]. Organizatorzy przedstawili jasne kryteria dotyczące warunków przyjęcia zainteresowanych na kurs. Pierwszeństwo mieli nauczyciele kwalifikowani, nauczyciele z kilkuletnią praktyką pracy w szkole.

Programy Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich charakteryzowały się wysokim poziomem i zróżnicowaną tematyką. Uczestniczyło w nich przeciętnie 100 osób. W roku 1924 do Zarządu WKU wpłynęło przeszło 600 podań o przyjęcie na kurs. Uwzględniono zaledwie 358 zgłoszeń. Same miejscowości (Zakopane, Puck, Wejherowo, Gdynia) przyciągały rzesze zainteresowanych uczestnictwem nauczycieli. Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” i „Głosu Nauczycielskiego” przedstawiane były propozycje tematyki programowej, a zainteresowani kursem mogli brać na łamach prasy udział w dyskusji nad programem i przedstawiać swoje własne propozycje. Komitet organizacyjny kursów, uwzględniając bieżące potrzeby nauczycieli, udoskonalał programy w kolejnych latach. Od roku 1921 kursy organizowane były w dwóch ośrodkach: w Zakopanem oraz na Wybrzeżu (cykl tatrzański i pomorsko-bałtycki). W sprawozdaniu z działalności Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych za rok 1927 uznano, że programy kursów umożliwiały nauczycielom utrzymanie stałego kontaktu z żywą nauką. Różnorodne wykłady dawały uczestnikom wskazania metodyczne do pracy samokształceniowej, zapoznawały z nową literaturą w danej gałęzi wiedzy i dodatkowo umożliwiały poznanie najpiękniejszych zakątków Polski[17]. „Dawały nauczycielstwu jasny obraz ścierania się prądów i kierunków zarówno naukowych, jak i społecznych i politycznych”[18]. Wykładowcami WKU byli znakomici polscy profesorowie uniwersyteccy, działacze oświatowi cieszący się sławą naukową również poza granicami Polski. Należeli do nich między innymi Jan Stanisław Bystroń, Jan Władysław Dawid, Marian Falski, Stanisław Kot, Ludwik Krzywicki, Zygmunt Karol Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Aniela Szycówna, Władysław Tatarkiewicz. Gośćmi WKU byli S. Żeromski, J. Kasprowicz, K. Szymanowski. Wygłaszane były również referaty opracowywane przez słuchaczy kursów. Programy kursów uwzględniały wykłady teoretyczne przeplatane wycieczkami geograficznymi, geologicznymi, botanicznymi, zoologicznymi, krajoznawczymi, historycznymi, etnograficznymi i turystycznymi.

Od roku 1926 zaobserwowano spadek zainteresowania Wakacyjnymi Kursami Uniwersyteckimi. Nauczyciele zaczęli uczestniczyć w wielu kursach organizowanych przez zarządy okręgów ZNP. Przykładem mogą być organizowane przez Zarząd Okręgu Warszawskiego między innymi kursy żywego słowa, kurs przewodników po Polsce, kurs teatralno-filmowy, kurs kultury współczesnej.

W roku 1931 w WKU ukończyło zaledwie 43 uczestników. Do przyczyn tak nagłego spadku zainteresowania tą forma dokształcania nauczycieli należy zaliczyć: zwiększone opłaty wymagane ze strony słuchaczy wynikłe z braku dofinansowania ze strony państwa na organizację kursów; ogólny kryzys gospodarczy oraz brak możliwości uzyskiwania przez nauczycieli uprawnień, awansu i stabilizacji zawodowej po ukończeniu Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

W latach 1932–1936 nazwa Uniwersyteckie Kursy Wakacyjne była zamiennie używana z nazwą **„Instytut Nauczycielski”**, a także **„Instytut Pedagogiczny”**. Wynikało to z założeń Związku, które uwzględniały stworzenie dla nauczycieli drogi do wyższego

[16] Ruch Pedagogiczny, r. 1920, nr 7–8, s. 157–159.

[17] Głos Nauczycielski – Sprawozdanie z działalności Z.P.N.S.P za rok 1927, s. 523.

[18] Archiwum ZG ZNP – Sprawozdanie z działalności Z.P.N.S.P za rok 1927, 1928, s. 38.

wykształcenia. Działacze związkowi pragnęli stworzyć wyższą uczelnię wykorzystującą dorobek Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Instytut Pedagogiczny ZNP przejął więc funkcję dokształcania nauczycieli. Była to uczelnia typu akademickiego, która jednak dopiero w roku 1938, zaledwie na kilka miesięcy przed wybuchem II wojny światowej uzyskała prawa równorzędne z Państwowym Instytutem Nauczycielskim. Słuchacze sami ponosili koszty związane z czteroletnim cyklem nauki. Program Instytutu Pedagogicznego ZNP realizowany był przede wszystkim poprzez samodzielną pracę słuchaczy. Każdy semestr rozpoczynał się kursem pod kierownictwem wykładowcy. Podczas zajęć uczestnicy przygotowywani byli do pracy samodzielnej poprzez omówienie przez wykładowców podstawowych problemów, udzielenie wskazówek bibliograficznych, umożliwienie bezpośredniego kontaktu z warsztatem pracy wychowawczo-dydaktycznej i społecznej[19]. Kursy w ramach Instytutu Pedagogicznego odbywały się tak jak WKU w różnych miejscowościach (Hallerów, Gdynia, Nowy Sącz, Wilno, Lwów, Kraków, Zakopane, Mysłowice). Stałym miejscem zimowych kursów była Warszawa[20]. Ten sposób organizacji pozwalał na wzbogacanie wiedzy o różnych regionach Polski. Podczas dwóch pierwszych lat nauki słuchacze zdobywali wiedzę ogólnoteoretyczną, dwa następne służyły pogłębianiu wiedzy specjalistycznej. Podejmowane zagadnienia podczas organizowanych zajęć były ściśle zintegrowane z potrzebami nauczycieli. Dążono do tego, „...aby wiedza stawała się narzędziem sprawnego działania”[21].

„...Instytut Pedagogiczny ZNP był na owe czasy placówką kształceniową na wskroś nowoczesną. Był wyrazem i dowodem postępowych sił i tendencji przejawiających się w działalności pedagogicznej i społecznej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Opierał się na najnowszych teoriach pedagogicznych i zmierzał do zorganizowania procesu kształcenia nauczycieli, pracowników oświatowych i działaczy związkowych...”[22]. Wśród wykładowców Instytutu byli wybitni uczeni i działacze oświatowi o postępowych poglądach, m.in.: S. Baley, S. Bystroń, J. Chałasiński, J. Cierniak, E. Estreicher, S. Hessen. M. Grzegorzewska, A. Jakiel, J. Krzyżanowski, A. Lorentz, Z. Mysłakowski, M. Odrzywolski J. Pieter, H. Rowid. Program, regulaminy studiów, regulaminy egzaminów oraz skład komisji egzaminacyjnych zostały zatwierdzone przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego[23].

Interesującą formą nauki prowadzoną przez Instytut Pedagogiczny ZNP były opracowywane w zespołach badania, przeprowadzane indywidualnie przez słuchaczy. Stanowiły one poważną wartość naukową.

Związek Nauczycielstwa Polskiego wobec ogromnego zainteresowania nauczycieli ze średnim wykształceniem podjął starania u władz oświatowych o stworzenie form dokształcania zawodowego na poziomie wyższym. Związek Nauczycielstwa w okresie międzywojennym prowadził własne korespondencyjne-stacjonarne **wyższe kursy nauczycielskie**. Stały się one podstawową formą dokształcania czynnych nauczycieli kwali-

---

[19] A. S z u m s k i, *Instytuty Pedagogiczne*, w: Przegląd Historyczno-Oświatowy nr 3, Warszawa 1965, wyd. Nasza Księgarnia, s. 515.

[20] M. J a k o w i c k a, w: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. G r z e s i a, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2005, s. 132–135.

[21] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, s. 237.

[22] J. S t a r o ś c i a k, w: *Instytuty Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego*, pod red. B. S u c h o d o l s k ie g o, Nasza Księgarnia 1972, s. 49.

[23] Tamże, s. 48.

fikowanych. Słuchaczami WKN mogli być nauczyciele, którzy ukończyli seminaria nauczycielskie i odbyli przynajmniej dwuletnią praktykę. W odróżnieniu od WKN prowadzonych przez instytucje państwowe, WKN organizowane przez ZNP nie wymagały przedstawienia przez nauczyciela opinii inspektora, jak również nie określały granicy wiekowej uczestniczących nauczycieli.

Kandydaci na WKN musieli wykazać się wiadomościami z zakresu zalecanych książek. Byli również poddawani egzaminowi sprawdzającemu uzdolnienia muzyczne i plastyczne[24]. Podstawową formą zdobywania wiedzy przez dwa lata było samokształcenie oparte na zaleconej lekturze. Słuchacze WKN studiowali korespondencyjnie, eksternistycznie i wieczorowo, pogłębiając swoje wiadomości w jednym lub dwóch pokrewnych przedmiotach. Zajęcia stacjonarne odbywały się w czasie ferii zimowych i wiosennych. Całoroczną pracę podsumowywał 4-tygodniowy zjazd organizowany podczas wakacji. Prowadzone zajęcia były opłacane przez samych uczestników. Koszty wahały się od 125 do 200 zł, w zależności od studiowanego kierunku. WKN organizowane przez ZNP miały zbliżone programy do WKN państwowych. Nauczyciele zdobywali wiadomości z zakresu wybranego kierunku: humanistycznego, geograficzno-przyrodniczego, matematyczno-fizycznego, rysunku i robót ręcznych, czy robót kobiecych i gospodarstwa domowego. Każdy kierunek obejmował również blok przedmiotów pedagogicznych (psychologia, pedagogika, dydaktyka i higiena). WKN sprzyjały pracy samodzielnej. Słuchacze pisali wiele rozprawek i podejmowali prace badawcze. Nauczyciele korzystający z takiej formy dokształcania po zrealizowaniu całego programu zdawali egzamin przed państwową komisją egzaminacyjną otrzymując takie same uprawnienia jak absolwenci innych kursów państwowych. W latach trzydziestych Ministerstwo WRiOP zmniejszyło ilość organizowanych Wyższych Kursów Nauczycielskich. Wobec dużego zainteresowania nauczycieli tą formą dokształcania, organizacją WKN zajęły się zarządy okręgowe ZNP. W końcu lat trzydziestych na związkowych WKN studiowało około 1500 osób na 30 kursach. Najwięcej grup miał WKN organizowany przez Zarząd Okręgu Warszawskiego. W roku 1935 prowadził on 9 grup korespondencyjnych[25]. W okresie międzywojennym związkowe WKN ukończyło około 5 tysięcy nauczycieli. WKN odbywały się w miastach posiadających odpowiednią kadrę i warunki lokalowe. Z tego względu zajęcia odbywały się w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Wilnie Poznaniu i Radomiu, a od roku 1936 jedynie w miastach będącymi siedzibami zarządów okręgu ZNP. W końcu lat trzydziestych dostęp do nich ograniczono tylko do członków Związku[26]. Uzyskanie dyplomu Wyższego Kursu Nauczycielskiego dawało wyższe kwalifikacje niż ukończenie seminarium nauczycielskiego lub innego kursu organizowanego przez równoważne zakłady kształcenia. Absolwenci WKN cieszyli się powszechnym uznaniem. Rosła również ranga szkoły, w której pracowali absolwenci WKN. Wyższym kursem nauczycielskim, któremu udało się skupić kilkaset słuchaczy z różnych zakątków kraju, kierował przez kilka lat wybitny działacz w dziedzinie wychowania fizycznego – Marian Krawczyk[27].

---

[24] L. K o w a l c z y k, *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919––1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 90.

[25] Tamże, s. 93.

[26] R. S t a n k i e w i c z, w: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. G r z e s i a, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2005, s. 482.

[27] W. W o j t y ń s k i, *Kształcenie Nauczycieli w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: Przegląd Historyczno-Oświatowy nr 1–2/ 2001, s. 55.

Inicjatywą Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych było organizowanie **Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych**. Inicjatorem ruchu regionalnego był Aleksander Patkowski, który od 1924 roku kierował w Zarządzie Głównym Wydziałem Oświaty Pozaszkolnej. Pragnął on zainteresować nauczycieli badaniami regionalnymi i włączyć ich do badań środowiskowych pod kierunkiem uczonych. Pod jego wpływem powstawały placówki życia naukowego na prowincji[28]. „W 1929 r. prowadziły swoją działalność Powszechne Uniwersytety Regionalne w następujących miejscowościach: im. S. Konarskiego w Sandomierzu (uruchomiony w roku 1923), im. S. Staszica w Hrubieszowie i Sosnowcu, im. S. Żeromskiego w Lublinie, im. W. Łukasińskiego w Zamościu, im. S. Witkiewicza w Zakopanem, im. A. Mickiewicza w Trokach. Poza tym w trakcie organizacji były placówki w Rzeszowie, na Kaszubach, w Radomsku i Sieradzu"[29]. Prowadzone przez Związek **Powszechne Uniwersytety Regionalne** obejmowały nieliczną grupę nauczycieli. Skierowane one były do nauczycieli zainteresowanych pracą badawczą. Najbardziej znana jest działalność Powszechnego Uniwersytetu Regionalnego im. I. Witkiewicza w Zakopanem i Powszechnego Uniwersytetu Regionalnego im A. Mickiewicza w Trokach. W programach tych kursów zawarte były elementy historii, etnografii i kultury danego regionu, najnowsze osiągnięcia naukowe oraz wybrane publikacje pedagogiczne. Zajęcia prowadzone były przez pracowników naukowych z różnych środowisk[30]. Uczestnicy Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych chętnie włączali się do prowadzenia badań środowiskowych pod kierunkiem uczonych. Oprócz kursów wakacyjnych i śródrocznych organizowano wycieczki i zjazdy naukowe, które pobudzały nauczycieli do samokształcenia.

Związek czynił również starania, aby jak najlepiej przygotować nauczycieli do pracy w środowisku wiejskim. Organizowane przez Związek kursy **społeczno-rolnicze** były skierowane właśnie do nauczycieli wiejskich szkół. Odbywały się one przez 5 lat, począwszy od roku 1929 w ośrodku w Brodach (posiadłość mająca służyć jako zaplecze zaopatrzenia w produkty żywnościowe dla Sanatorium w Zakopanem). Łącznie odbyło się dziewięć 5-miesięcznych kursów (po dwa kursy w ciągu roku). W ciągu pięciu lat działalności ośrodka szkoleniowego w Brodach kurs ukończyło kilkuset nauczycieli. Działalność kursów w Brodach została zawieszona w roku 1934 na skutek wstrzymania subwencji na ich prowadzenie ze strony Ministerstwa WRiOP[31].

Kierownikiem oraz autorem programów kursów społeczno-rolniczych był działacz związkowy, K. Maj. Wykładowcami natomiast byli wybitni specjaliści z Uniwersytetu Jagiellońskiego – J.S. Bystroń, A. Heydel, R. Wrodecki oraz znani działacze oświatowi – J. Cierniak, Z. Kobyliński, I. Solarz, F. Dąbrowski, T. Kłapowski, S. Rokita, K. Wyszomirski, J. Janowski, Z. Nowicki[32]. Nauczyciele uczestniczący w tej formie dokształcania

---

[28] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych Warszawa 1986, s. 240.

[29] L. K o w a l c z y k, *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919––1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 117.

[30] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *„Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985"* pod red. B. G r z e s i a, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 241.

[31] L. K o w a l c z y k, *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919––1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 120.

[32] St. M i c h a l s k i, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli...*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 242.

zdobywali wiadomości z zakresu ekonomii politycznej, socjologii, ze szczególnym uwzględnieniem socjologii wsi, historii wsi, etnografii oraz zagadnień związanych z uprawą, hodowlą, ogrodnictwem, pszczelarstwem i higieną wsi. Kursy te przygotowywały nauczycieli do pracy społeczno-wychowawczej w środowisku wiejskim. Absolwenci kursów w Brodach z pewnością przyczynili się do kształtowania świadomości klasowej mieszkańców wsi.

Przedmiotem zainteresowania Związku byli również nauczyciele polskich szkół poza granicami naszego państwa. W okresie wakacji 1934 roku Związek razem z Ministerstwem Spraw Zagranicznych zorganizował kurs w Augustowie dla polskich nauczycieli rozproszonych po Europie. Realizowany program, dotyczący problemów społeczno-politycznych, aktualnych problemów ówczesnej Polski, miał wpłynąć na oblicze polskiej szkoły za granicą[33].

Duże znaczenie w prowadzonym przez Związek ruchu samokształceniowym nauczycieli należy przypisać prowadzonej na szeroką skalę **działalności wydawniczej**. Wydawane przez Związek czasopisma były dostosowane do potrzeb nauczycieli. Stanowiły najbardziej powszechną formę pomocy dla kształcących i dokształcających się nauczycieli. Przyczyniały się do rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej. Wśród pism tych znalazły się **czasopisma organizacyjne** – „Głos Nauczycielski", „Ogniwo"; **czasopisma społeczno-pedagogiczne** – „Ruch Pedagogiczny", „Szkoła Specjalna", „Ilustracja Szkolna", „Roboty Ręczne i Rysunki", „Muzyka w Szkole", „Przedszkole", „Gimnazjum", „Polska Oświata Pozaszkolna", „Wiedza i Życie", „Praca Szkolna", Szkoła Dokształcająca Zawodowa", „Wychowanie Fizyczne w Szkole", „Praca w Klasach Łączonych", „Polskie Archiwum Psychologii"[34]. Powstawało również wiele czasopism wydawanych przez poszczególne Okręgi Związku oraz czasopisma regionalne. Dawały one możliwość wypowiadania się na ich łamach ogółowi nauczycieli. Pisma związkowe stanowiły cenny wkład nauczycieli w rozwój nauk pedagogicznych. Uzupełnieniem akcji wydawniczej czasopism były wydawane okolicznościowe broszury. Były one wydawane w języku polskim, angielskim, niemieckim i francuskim[35].

Czołowym czasopismem popularyzującym myśl pedagogiczną oraz wpływającym na samokształcenie nauczycieli był **„Ruch Pedagogiczny"**, który obejmował bardzo szeroki wachlarz zagadnień szkolnych. Pismo to poświęcało dużo miejsca problematyce nauczania i wychowania.

Najpopularniejszym pismem związkowym o największym nakładzie w okresie międzywojennym był **„Głos Nauczycielski"**. Na jego łamach ukazywały się artykuły z zakresu polityki szkolnej, spraw ideowych, zagadnień zawodowych, oświaty pozaszkolnej, oraz kroniki. W styczniu 1922 roku jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego" pojawiła się **„Praca Szkolna"**. Jej zadaniem było niesienie pomocy w pracy zawodowej nauczycielom szkół powszechnych. Od roku 1924 „Praca Szkolna" istniała jako samodzielne pismo. W „Głosie Nauczycielskim" z inicjatywy Sekcji Samokształcenia wprowadzono również specjalną rubrykę pt. „Poradnik Samokształceniowy"[36].

---

[33] L. K o w a l c z y k, *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919––1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 122.

[34] St. M i c h a l s k i, *Rola związku w rozwoju teorii pedagogicznej*, w: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, pod red. B. G r z e s i a; Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 245.

[35] T. S z c z e c h u r a, *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939: Wspólna Sprawa*, Wydawnictwo Oświatowe, Warszawa 1957, s. 208.

[36] Tamże, s. 155.

Liczne pisma związkowe świadczyły o bogatym dorobku naukowym i organizacyjnym ZNP i stanowiły bardzo cenny wkład nauczycieli także w rozwój kultury narodowej.

Czołowi działacze Związku (K. Klimek, Z. Nowicki, C. Drabek, S. Paliński) byli założycielami wydawnictwa **„Nasza Księgarnia”**, które rozpoczęło swoją działalność wydawniczą w roku 1921. Obok wydawanych podręczników szkolnych, książek dla dzieci i młodzieży, „Nasza Księgarnia” opublikowała wiele książek dla nauczycieli. Systematycznie ukazywały się dzieła klasyków pedagogiki w serii „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych”, książki z zakresu metodyki, dydaktyki i psychologii. Zebrane w nich materiały służyły nauczycielom w codziennej pracy w szkole. W okresie międzywojennym ukazało się 217 tytułów dla nauczycieli[37]. Stanowiło to około 50% wydawanych tytułów. Wśród nich znalazły się również książki czołowych pedagogów zagranicznych. Pozwalało to nauczycielom poznać osiągnięcia pedagogiki światowej. „Nasza Księgarnia stała się najpoważniejszym wydawcą dzieł z zakresu pedagogiki, metodyki nauczania itp., a ilość wydawanych przez nią pozycji przewyższała łączną produkcję pozostałych firm wydawniczych w tej dziedzinie”[38].

Wydawnictwa Związkowe okresu międzywojennego odniosły w roku 1938 poważne sukcesy na Międzynarodowych Kongresach: Prasy Pedagogicznej, Szkolnictwa Powszechnego i Oświaty Pozaszkolnej oraz Stowarzyszeń Nauczycielskich w Paryżu. Wygłoszony przez przedstawiciela Związku referat o czasopismach pedagogicznych i młodzieżowych jako pomocy w samokształceniu i pracy nauczyciela został przyjęty z wielkim podziwem. Za wielkie osiągnięcie uznano zarówno ilość oraz jakość pism pedagogicznych. Związek z dumą wyrażał ocenę swojej działalności wydawniczej: „Poziom naszych czasopism nauczycielskich, aktualność zagadnień pedagogicznych, które są poruszane oraz szereg artykułów metodycznych z dziedziny pracy szkolnej czynią czasopisma te koniecznym przewodnikiem w codziennej pracy szkolnej oraz samokształceniowej”[39].

Wsparciem dla rozwoju samokształcenia nauczycieli w zakresie zagadnień dydaktycznych, społeczno-oświatowych, wychowawczych była także rozwijana przez wiele ognisk i oddziałów Związku **sieć bibliotek nauczycielskich i pedagogicznych**.

Koncepcje dotyczące dokształcania nauczycieli realizowane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego odznaczały się dużą oryginalnością. Charakteryzowały się postępowym charakterem. Wiele z koncepcji opracowanych w okresie międzywojennym doczekały się pełnej realizacji dopiero po II wojnie światowej.

---

[37] A. C i e ś l a, w: *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, sprawy, wydarzenia*, pod red. B. G r z e s i a, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2005, s. 255.

[38] T. S z c z e c h u r a *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939: Wspólna Sprawa*, Wydawnictwo Oświatowe, Warszawa 1957, s. 209.

[39] L. K o w a l c z y k, w: *Wkład ZNP w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1919–1939)*, WSP, Bydgoszcz 1978, s. 192.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

TADEUSZ SUBERLAK
Warszawa

DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO I JEGO POPRZEDNIKÓW W LATACH 1905–2005 JAKO WYRAZ TROSKI O ROZWÓJ NAUCZYCIELA W ZAWODZIE

We wstępie opracowania „Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys Dziejów 1905–2005" trafnie konstatuje Jan Hellwig, że „dzieje ZNP i jego genetycznych poprzedników są rekonstrukcją nie tylko wyizolowanej niejako autonomicznej struktury organizacji związkowej nauczycieli i pracowników oświaty, a także nauki, lecz po prostu – historią współczesnej polskiej oświaty".

Specyficzną bowiem cechą nauczycielskiego ruchu zawodowego było to, że zawsze, w swojej stuletniej historii, wyrażał nie tylko troskę o wysoką społeczną rangę nauczyciela i jego byt materialny, ale także widział potrzebę stałego rozwoju nauczyciela w zawodzie, dążenia do zdobywania wysokich kwalifikacji pedagogiczno-społecznych. Konsekwencją tak postrzeganej funkcji Związku, były podejmowane inicjatywy i znacząca działalność, skierowana na sferę polityki oświatowej państwa, a także inspiracyjna rola i jego wkład w rozwój polskiej myśli pedagogicznej.

Integrowanie i reprezentacja środowiska nauczycielskiego, poważna działalność pedagogiczna, kulturalno-oświatowa, obrona interesów pracowniczych i zawodowych członków, pobudzały działaczy Związku do rozwijania pracy wydawniczej. Jej kierunki i poziom w poważnym stopniu decydowały o sukcesach pracy związkowej, odegrały też znaczącą rolę w budowaniu, niekwestionowanego dzisiaj i w przeszłości, autorytetu Związku Nauczycielstwa Polskiego w społeczności nauczycielskiej, a także w szerokich kręgach polskiej inteligencji.

W podjętej, z konieczności pobieżnie, próbie zaprezentowania działalności wydawniczej nauczycielskiego ruchu związkowego począwszy od historycznego roku 1905, trudno byłoby pominąć okres drugiej połowy XIX wieku, w którym to rozpoczął się proces integracyjny szeregów nauczycielstwa polskiego.

Rozwój idei zrzeszania się nauczycieli polskich warunkowany był w dużym stopniu sytuacją społeczno-polityczną w poszczególnych zaborach.

Relatywnie największą swobodą cieszyła się oświata i nauczycielstwo w zaborze austriackim. Tutaj redagowane były znakomite czasopisma pedagogiczne, związane z działalnością Towarzystw Pedagogicznych. I tak:

– Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie wydawało czasopismo „Szkoła", najstarszy periodyk pedagogiczny w Galicji i jeden z najstarszych w Polsce. Pismo łączyło początkowo problemy teorii i praktyki pedagogicznej, później pod koniec dziewiętnastego stulecia, przy „Szkole" zaczęto wydawać stały dodatek pt. „Praktyka Szkolna". Odpowiadał on zapotrzebowaniu nauczycieli szkół ludowych i wydziałowych.

– Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, powołane do życia we Lwowie, a później rozszerzające swoją działalność również na ośrodek krakowski, wydawało unikalny miesięcznik „Muzeum", adresowany do nauczycieli szkół średnich. W głównej mierze poświęcony był wychowaniu narodowemu.

– Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Cieszynie wydawało, począwszy od 1892 r., czasopismo pod nazwą „Miesięcznik Pedagogiczny". Poświęcony szkole i rodzinie, rozbudzał wśród społeczności polskiej ziemi śląsko-cieszyńskiej świadomość i poczucie narodowe.

Na obszarze ziem zaboru pruskiego względną autonomię i możliwość ostoi polskości posiadało w latach czterdziestych XIX w. Wielkie Księstwo Poznańskie. Powstałe, w okresie Wiosny Ludów, Towarzystwo Pedagogiczne w Poznaniu, wydawało miesięcznik pedagogiczny „Szkoła Polska". Założycielem i redaktorem pisma był Ewaryst Estkowski, który przez cztery lata (1849–1853), a więc dłużej o dwa lata niż żywot Towarzystwa, próbował odpowiedzieć na pytanie: *Jak kształcić młodzież na ludzi praktycznych, pożytecznych, prawych i cnotliwych*?[1]. Pismo, co należy niewątpliwie podkreślić, położyło duże zasługi w szerzeniu idei stowarzyszania się nauczycielstwa i podnoszenia jego poziomu zawodowego. Wcześniej Ewaryst Estkowski był też współredaktorem czasopisma pt. „Pismo dla Nauczycieli Ludu".

WYDAWNICTWA PIERWSZYCH ZAWODOWYCH ORGANIZACJI NAUCZYCIELSKICH

Możliwość legalnego zrzeszania się nauczycieli w zaborach rosyjskim i austriackim, zarysowała się praktycznie dopiero na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego stulecia. Był to niewątpliwie już czas uwidaczniających się rys kryzysu społeczno-ekonomicznego i politycznego obu monarchii.

Aktywną działalność wydawniczą prowadziło Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego. Organem prasowym Stowarzyszenia był „Przegląd Pedagogiczny", wydawany od 1882 r. (w ucieczce przed rosyjską cenzurą periodyk w latach 1906–1917 ukazywał się pod zmienionym tytułem „Sprawy Szkolne" oraz „Wychowanie w domu i szkole").

Pismo eksponowało wyraźnie wychowanie narodowe. Oprócz czasopisma Stowarzyszenie wydało kilkadziesiąt pozycji książkowych, z różnych dziedzin wiedzy, w tym z zakresu pedagogiki i dydaktyki.

W zaraniu powstania Polskiego Związku Nauczycielstwa zrodził się projekt wydawania pisma pedagogicznego. Zrealizował go w 1906 roku Stanisław Kalinowski, założyciel i pierwszy redaktor miesięcznika „Nowe Tory". Jego łamy wypełnione były boga-

[1] Opracowanie zbiorowe pod redakcją Bo l e s ł a w a G r z e s i a, *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 34.

tą, śmiałą i postępową treścią z zakresu dydaktyki, pedagogiki, psychologii i historii wychowania. W piśmie żarliwie akcentowano konieczność przestrzegania zasady świeckości szkoły, ukazując sprzeczność między nauczaniem przyrodoznawstwa i religii.

Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji rozprzestrzeniał swoje wpływy wśród ogółu nauczycielstwa poprzez „Głos Nauczycielstwa Ludowego". Założycielem i redaktorem przez cały okres ukazywania się czasopisma (1906–1909) był prezes KZNL, Stanisław Nowak. Od 1912 roku w „Głosie Nauczycielstwa Ludowego" ukazywał się dodatek pod tytułem „Ruch Pedagogiczny", który w cztery lata później przerodził się w autonomiczny miesięcznik pedagogiczny, poświęcony przede wszystkim teorii wychowania i dydaktyki. Założycielem pisma i jego redaktorem był Henryk Rowid. Położył on ogromne zasługi w popularyzacji europejskiej i polskiej myśli pedagogicznej, a także w krzewieniu idei samokształcenia nauczycieli. Z powstaniem w 1916 r. Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych wiąże się funkcjonowanie „Głosu Nauczycielskiego", najbardziej popularnego wśród nauczycieli czasopisma pedagogicznego. Pierwszy egzemplarz miesięcznika ukazał się w 1917 r.

WYDAWNICTWA ZWIĄZKU W OKRESIE II RZECZPOSPOLITEJ

Do wielu zadań, jakie musiały wykonać władze odrodzonej państwowości polskiej, w trybie pilnym należało stworzenie, prawie od podstaw, polskiej oświaty powszechnej. Przypomnijmy, że jej namiastka istniała tylko w zaborze austriackim. W zaborze rosyjskim dopiero w początkach XX wieku powstają nieliczne szkoły polskie. Ich zupełny brak, do 1918 roku, występował w zaborze pruskim. Powyższy fakt rzutował na aktywizację polskiego nauczycielstwa i jego dalszą integrację zawodową.

W nauczycielskim ruchu związkowym wykrystalizowują się wyraźnie dwie organizacje: Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, które swoimi wpływami na masy nauczycielskie zdobywają zdecydowaną przewagę nad innymi organizacjami nauczycieli.

Ich połączenie i przyjęcie wspólnego programu, w 1930 r. dało początek masowej organizacji nauczycieli wszystkich typów szkół – Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. Związek w swoich programach akcentował silnie potrzebę wysokich kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych nauczycieli. Co prawda nie spełniły się nadzieje na kształcenie nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, niemniej działacze Związku wpisali w swoje konto wiele cennych inicjatyw i praktycznych przedsięwzięć, pozwalających nauczycielom podwyższać kwalifikacje. Dobitnym tego przykładem było włączenie się do organizacji Wyższych Kursów Nauczycielskich i Instytutów Pedagogicznych. Związek odegrał też poważną rolę i poniósł zasługi we wspieraniu i rozwijaniu różnych form samokształceniowych nauczycieli, a zwłaszcza konferencji rejonowych i kursów przygotowawczych do egzaminu praktycznego. Ten rodzaj aktywności pedagogicznej wspierany był szeroką działalnością edytorską w zakresie czasopism i książek pedagogicznych. Działalność wydawnicza w okresie międzywojennym osiągnęła niepowtarzalnie wysoki poziom jakościowy i ilościowy. W pierwszych latach powojennych obserwuje się spontaniczność jej odradzania i powstawania. Później, zwłaszcza na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych, nosiła ona już wyraźne cechy pracy planowej, stanowiła integralną część polityki Związku i zdobyła rangę równą działalności związanej z ochroną socjalną i prawną.

W 1929 roku w Zarządzie Głównym ZNPSP utworzono Wydział Prasowy, którego pracami kierował Julian Smulikowski – znakomity działacz i świetny organizator życia związkowego. W 1932 r. postanowiono powołać do życia Polską Agencję Oświatową, której zadaniem było śledzenie i obsługiwanie prasy w zakresie szkolnych i nauczycielskich spraw, a w następnym roku poszerzono zadania, zakres działania Wydziału Prasowego. W zmienionej już nazwie, jako Wydział Wydawniczy objął całokształt spraw związanych z edytorstwem czasopism pedagogicznych, organizacyjnych i dziecięco-młodzieżowych. Pracami Wydziału Wydawniczego ZG ZNP kierował najpierw Władysław Machowski, a od 1936 r. Stanisław Kwiatkowski. Na potrzeby tegoż Wydziału pomyślano także o stworzeniu własnej bazy poligraficznej.

Wraz z budową budynku – siedziby i bursy ZNP, na Powiślu, kontynuowano prace budowlane bazy wydawniczo-poligraficznej. Pierwszą część gmachu wydawniczego oddano do użytku w 1935 r. Z rozmachem podjęte prace inwestycyjne przerwane zostały wybuchem wojny.

Przysłowiową kuźnią wydawniczą periodyków i książek pedagogicznych, młodzieżowych, popularyzujących wiedzę oraz podręczników szkolnych była „Nasza Księgarnia". Inicjatywę jej powstania, w 1921 roku, podjęli działacze Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Walne zebranie członków Spółki Akcyjnej „Nasza Księgarnia" odbyło się 11 września 1921 r. W Zarządzie Wydawnictwa z ramienia Związku zasiadali: Czesław Drabarek i Stanisław Paliński.

Uchwała walnego zebrania polecała Zarządowi obok wydawania „Głosu Nauczycielskiego", „Pracy Szkolnej" i „Płomyka", zająć się wydawnictwem podręczników i książek dla dzieci. Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, nabywając pakiet akcji, dawał nowej placówce swoją firmę i moralne poparcie, zapewniając sobie udział we władzach i 10% czystego dochodu na cele kulturalno-oświatowe. Odpowiadając na apel Związku, nauczycielstwo poparło powstanie oficyny wydawniczej zaspokajającej potrzeby polskiej oświaty.

Wysoka dynamika rozwoju związkowej oficyny wydawniczej sprawiła, że pod koniec międzywojennego dwudziestolecia stanęła ona w rzędzie najżywotniejszych wydawnictw w Polsce. Wydawnictwa książkowe „Nasza Księgarnia" obejmowały następujące dziedziny:

1) Pedagogikę,
2) Podręczniki szkolne,
3) Zagadnienia społeczno-kulturalne,
4) Książki dla dzieci i młodzieży,
5) Wydawnictwa popularnonaukowe,
6) Teatr Szkolny.

W latach 1921–1939 wydano łącznie 217 tytułów książek dla nauczycieli, 115 tytułów beletrystyki i książek popularnonaukowych dla dzieci; 44 tytuły utworów scenicznych; 32 tytuły podręczników; 34 tytuły książek różnych; 12 map i innych pomocy naukowych[2]. W tamtych czasach były to liczby imponujące.

Mówiąc o inicjatywach wydawniczych „Naszej Księgarni", trudno jest pominąć nazwisko Józefa Włodarskiego, długoletniego kierownika redakcji, głęboko związanego z dziejami tej placówki. Z jego inicjatywy powstała seria wydawnicza „Biblioteka Dzieł Pedagogicznych". W tej serii ukazało się wiele cennych książek, które odegrały doniosłą rolę w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli. Dużą popularność wśród pedagogów zyskały sobie również serie wydawnicze; „Z Praktyki Szkolnej" i „Biblioteka Samo-

[2] Praca zbiorowa. Wydawnictwo okolicznościowe „Nasza Księgarnia".

kształceniowa". Z książek tych cykli nauczyciele czerpali cenne wskazówki do praktyki pedagogicznej, zresztą bardzo silnie akcentowanej w całej międzywojennej publicystyce pedagogicznej i programach placówek kształcących nauczycieli (seminaria, później licea pedagogiczne, Wyższe Kursy Nauczycielskie, Instytuty Pedagogiczne).

Niewątpliwym sukcesem „Naszej Księgarni" było wydanie „Encyklopedii Wychowania". Do wybuchu wojny ukazały się dwa tomy tego wydawnictwa, obejmujące problematykę pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej i metodyk szczegółowych. W ocenie prof. Stanisława Michalskiego „...była to swojego rodzaju trybuna polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego" i „pierwszy w Polsce zespołowo opracowany zarys nauk pedagogicznych"[3]). W latach trzydziestych istotnym osiągnięciem „Naszej Księgarni" był rozwój wydawnictw dla najmłodszych czytelników – dzieci.

Na szczególną uwagę zasługują seryjne wydawnictwa książkowe, w których największą popularność zyskały „Biblioteka Płomyka i Płomyczka" i „Opowieści przyrodnicze". Kierownictwo oficyny w swojej polityce wydawniczej nie zakładało dużego zysku, stąd książki dla dzieci odznaczały się wyjątkowo niską ceną. Cechował je także wysoki poziom edytorski (piękna szata graficzna), a w zakresie treści ścisłe powiązanie z potrzebami szkoły.

W dziedzinie periodyków ZNP zaspokajał przede wszystkim potrzeby nauczycieli, był jednakże mecenasem i wydawcą pokaźnej liczby czasopism dziecięco-młodzieżowych. Ich wielkim entuzjastą, gorącym szermierzem i obrońcą był, wspomniany już uprzednio, J. Włodarski.

Rozpoczynając w pierwszych latach powojennych wydawanie czasopism dziecięcych, Związek okazał się solidnym i stabilnym wydawcą. Z perspektywy lat można ocenić, „...że wejście czasopism w orbitę Związku miało decydujący wpływ na charakter i tempo rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa dziecięcego w Polsce w ciągu długich lat[4]".

Do najstarszych tytułów dla dzieci należy „Płomyk". Jego rodowód sięga 1917 roku. Pisany był z myślą o dzieciach starszych szkoły powszechnej (klasy V, VI, VII). W dziesięć lat później ukazał się pierwszy numer „Płomyczka" (dla klas III i IV), który wraz z dodatkiem pt. „Mały Płomyczek" (miejski i wiejski, przeznaczony dla dzieci najmłodszych z kl. I i II szkoły powszechnej) był najpopularniejszym pismem dla dzieci. W 1935 roku pojawił się „Mały Zawodowiec" – pismo o nastawieniu techniczno-zawodowym, przeznaczone dla starszej młodzieży szkoły powszechnej i młodzieży szkół zawodowych. W 1933 roku ukazała się po raz pierwszy „Szkolna Gazetka Ścienna" adresowana do wszystkich klas szkoły podstawowej. Czasopisma dziecięce docierały do odległych zakątków kraju, o czym świadczyły ich wysokie, jak na owe czasy, nakłady. W roku 1935/36 nakłady poszczególnych tytułów przedstawiały się następująco[5]):

„Mały Płomyczek" (miejski)	45 000 egz.
„Mały Płomyczek (wiejski)	35 000 egz.
„Płomyczek"	115 000 egz
„Płomyk"	95 000 egz.
„Szkolna Gazetka Ścienna"	30 000 egz
„Ilustracja Szkolna"	12 000 egz.
„Młody Zawodowiec"	6 000 egz.

[3] Opracowanie zbiorowe pod redakcją B o l e s ł a w a G r z e s i a, Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys Dziejów 1905–1985, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 34.

[4] Praca zbiorowa. Wydawnictwo okolicznościowe pt. „Nasza Księgarnia".

[5] „Głos Nauczycielski" nr 4, 1935–36, s. 69.

Poważną ofertę wydawniczą stanowiły czasopisma pedagogiczne. Najwięcej tytułów ukazało się w połowie lat trzydziestych. Przypomnijmy, że w tym właśnie okresie całą działalność wydawniczą, stymulował powołany do życia Wydział Wydawniczy. Pisma pedagogiczne, najpierw ZPNSP, później ZNP można podzielić na dwie podstawowe grupy:

1. Centralne czasopisma nauczycielskie,
2. Okręgowe czasopisma nauczycielskie,

Obie grupy czasopism zabezpieczał finansowo Wydział Wydawniczy.

Tytuły i nakłady czasopism pedagogicznych w roku szkolnym 1934/35[6]:

1. Czasopisma centralne

tytuł	**częstotliwość**	**jednorazowy nakład**
Głos Nauczycielski	tygodnik	52000
Praca Szkolna	miesięcznik	42000
Gimnazjum	miesięcznik	3000
Miesięcznik Literatury i Sztuki	miesięcznik	3000
Polskie Archiwum Psychologii	kwartalnik	3500
Poradnik Językowy	miesięcznik	4000
Praca w klasach łączonych	miesięcznik	4500
Przedszkole	miesięcznik	1500
Przewodnik Pracy Społecznej	miesięcznik	4500
Ruch Pedagogiczny	miesięcznik	7000
Rysunek i Zajęcia Praktyczne	miesięcznik	8000
Szkoła Dokształcająca Zawodowa	miesięcznik	4500
Szkolnictwo Zawodowe	miesięcznik	2000
Śpiew w Szkole	miesięcznik	5000
Teatr w Szkole	miesięcznik	4000
Szkoła Specjalna	kwartalnik	1700
Wychowanie Fizyczne w Szkole	miesięcznik	5000

2. Czasopisma okręgowe

tytuł	**częstotliwość**	**jednorazowy nakład**
Głos Nauczycielstwa Mazowieckiego	miesięcznik	5000
Głos Nauczycielstwa Łódzkiego	miesięcznik	4500
Głos Kielecki	miesięcznik	5300
Ognisko Nauczycielskie – Lublin	miesięcznik	4500
Ognisko Brzeskie	miesięcznik	4000
Sprawy Nauczycielskie – Wilno	miesięcznik	4500
Głos Nauczycielstwa Wołyńskiego	miesięcznik	2600
ZNP Kraków	miesięcznik	5000
Przegląd Nauczycielski – Lwów	miesięcznik	6600
Echo Nauczycielskie – Tarnopol	miesięcznik	2000
Nasz Głos – Poznań	miesięcznik	5500
Ogniskowiec – Katowice	miesięcznik	2500
Głos Warszawski	miesięcznik	2000

[6] „Głos Nauczycielski", nr 14 z 28 grudnia 1935 r.

Wydawcami czasopism o profilu organizacyjno-pedagogicznym były także niższe ogniwa ZNP, jak oddziały powiatowe lub ogniska. We Włocławku ukazywało się od 1922 r. „Życie Szkolne". W latach 1924–1931 w Cieszynie wychodził „Miesięcznik Pedagogiczny", w Płocku – „Pokłosie Szkolne", a w Radomiu „Nasze Drogi". Lista różnych inwencji wydawniczych w terenie nie jest zamknięta, było ich niewątpliwie znacznie więcej.

Trudno byłoby w niniejszym opracowaniu zaprezentować szczegółową charakterystykę wymienionych tytułów czasopism pedagogicznych. Przyjąć zatem wypada metodę wybiórczą, opisując, też skrótowo, tylko niektóre z nich, zwłaszcza zaś te, które cieszyły się szczególnie w społeczności ich odbiorców.

„Głos Nauczycielski" powstał, jak już wspomniano w 1917 roku, jako miesięcznik. W latach 1920–1926 ukazywał się już w postaci dwutygodnika, a od 1926 roku stał się tygodnikiem. Był najbardziej popularnym periodykiem wśród nauczycieli i ta ocena wydaje się niewątpliwą. Dobitnie świadczy o tym wysoki, jednorazowy nakład pisma, a także i ówczesny zamysł organizacyjny władz Związku, polegający na bezpłatnym przekazywaniu tytułu wszystkim członkom związkowej organizacji. Koszta wydawnicze i dystrybucyjne wkalkulowano w składkę związkową.

Treściowy zakres pisma ulegał poważnej ewolucji w miarę, jak zwiększała się częstotliwość jego ukazywania się. W pierwszym okresie istnienia „Głos" obejmował, oprócz spraw organizacyjno-służbowych i ogólnych, również zagadnienia pedagogiczno-dydaktyczne. Po wojnie przechodziły one sukcesywnie do pism fachowych. Jako tygodnik, posiadał profil adekwatny do treści zawartej w podtytule pisma: „Tygodnik. Organ Związku Nauczycielstwa Polskiego. Poświęcony sprawom szkolnictwa i zawodu nauczycielskiego". O czym pisał „Głos Nauczycielski" w roku szkolnym 1935/36? (Roczny cykl wydawniczy wszystkich czasopism wydawanych przez ZNP był dostosowany do roku szkolnego).

Wizualnie „Głos" przedstawiał się jako skromne pismo, o formacie A-4. W omawianym roku szkolnym ukazało się 36 zeszytów, znacznie więcej niż w poprzednim roku szkolnym.

Każdy zeszyt pisma rozpoczynał się artykułem wstępnym. W nim, z reguły, poruszano ważne problemy szkoły, nauczyciela, w kontekście ogólnych problemów społecznych i politycznych. Oto niektóre z nich: „Etapy nauczycielskie w szkolnictwie powszechnym" – nr 4, „Ideały i ludzie" – nr 33, „Kultura i osobowość nauczyciela" – nr 3, „Nauczyciel a życie" – nr 34, „Oświata w Komisji Budżetowej Senatu" – nr 22 „Szkolnictwo w świetle obrad ciał ustawodawczych" – 24, „Walka o przyszłość Polski" – nr 6.

Kolejna, duża grupa, artykułów wiąże się z sytuacją szkoły i życiem nauczyciela, a wśród nich wyodrębnić można:

1. Artykuły o charakterze informującym („Oświadczenie rządu w sprawie pełnomocnictw do walki z kryzysem" nr 9, „Oświata na Plenum Sejmu" – nr 25, „Oświata w budżecie w 1936–37" – nr 15 i 16, „Informacje Zjazdowe" – nr 16).

2. Artykuły analizujące i opisujące stan określonych dziedzin oświatowych, („Sytuacja w szkolnictwie dokształcającym" – nr l, „Sytuacja wychowawcza w klasie przeludnionej" – nr 30, „Szkoła w lokalu wynajętym" – nr 32, „Dzieci Polesia łakną chleba i szkoły" – nr 32).

3. Artykuły ukazujące trudności pracy i życia nauczycieli („Czas wziąć w obronę nauczyciela –" nr 29, „Godność nauczyciela" – nr 7, „O zdrowie rodzin nauczycielskich" – nr 8, „Warunki bytu i pracy nauczyciela na wsi"– nr 2).

W sześciu zeszytach rocznika (4, 5, 6, 7, 8, 9) ukazał się cykl artykułów pt. „System poleski". Znajdujemy w nich opis bezduszności i bezprawnych działań nadzoru pedagogicznego Okręgu Szkolnego Brzeskiego.

Istotę tzw. systemu poleskiego wyjaśnia autor pierwszego artykułu z tego cyklu. „Nie powstał dnia jednego, nikt go Polsce nie obwieścił. Stawał się w praktyce codziennego życia.... Zaczęło się od żądania koszarowych meldunków w czasie wizytacji, a kończyło się stawianiem nauczycieli do kąta. Zaczęło się od naigrywania z praw ustawowych nauczyciela, a kończyło się żądaniem, by nauczyciele gromadnie sami wnosili prośby o zwolnienie ich z zawodu. Zaczęło się od besztania nauczycieli przy dzieciach, a kończyło się nocnymi wizytacjami szkół i mieszkań nauczycieli. Zaczęło się od grożenia utratą kawałka chleba, a kończyło się wydaniem setek ocen niedostatecznych, zwalnianiu ze stanowisk kierowniczych i przenoszeniu z miejsca na miejsce"[7].

Stałym działem „Głosu Nauczycielskiego" była „Wolna Trybuna". Znajdujemy w niej bogactwo różnych problemów sygnalizowanych przez nauczycieli. W „Wolnej Trybunie" rysowała się wyraźnie rzeczywistość nauczycielska, niejednokrotnie gorzka i smutna. Rzeczywistość, w której szkoła i nauczyciel nie zawsze znajdował zrozumienie i poparcie u wójta i plebana, a władzom szkolnym obce było pojęcie partnerskich stosunków, pozostawał często osamotniony w walce o należną rangę oświaty i dobro dziecka.

Rozległy i bogaty dział „Głosu" pod nazwą „Życie Organizacyjne" zawierał informacje z życia związkowego, praktyczne wskazówki dotyczące sposobów organizowania się, samopomocy i możliwości obrony interesów nauczycielskich, dokształcania i podwyższania kwalifikacji. Ciekawym i pożytecznym dla nauczycieli działem była „Kronika bieżąca", odnotowująca nie tylko ważne wydarzenia z życia Związku, ale także inne, aktualne, o różnorodnej tematyce z kraju i ze świata. Niemal każdy numer „GŁOSU" zawierał nadto „Przegląd prasy", „Przegląd wydawnictw", „Z Naszej Księgarni", „Czasopisma ZNP". Z tych działów nauczyciele czerpali informacje o najnowszych wydawnictwach periodycznych i książkowych, o charakterze pedagogicznym i ogólnym.

Te krótkie uwagi o roczniku „Głosu", uzmysławiają, że pismo było blisko problemów nauczyciela, niosło mu konkretną pomoc, a wskazując na doniosłość i znaczenie pełnionej służby społecznej, wpływało na formowanie jego świadomości.

Z początkiem 1922 roku ukazała się „Praca Szkolna", jako dodatek do „Głosu Nauczycielskiego". Od 1924 roku stała się pismem autonomicznym. Eksponowało ono wyraźnie problematykę wychowania, a w szczególności przyczyniło się do rozsławienia idei szkoły twórczej, która rozwijała szlachetne cechy charakteru u swoich wychowanków odznaczających się wrażliwością na wszystko, co piękne i estetyczne[8]. Miesięcznik był organem Sekcji Szkolnictwa Powszechnego.

Elitarnym pismem pedagogicznym w okresie międzywojennym był „Ruch Pedagogiczny". Pracą redakcji kierowali wybitni pedagodzy, m.in. H. Rowid, Albin Jakiel, Maria Grzegorzewska. Pismo konsekwentnie propagowało, przez cały okres międzywojenny, problematykę związaną z kształceniem i dokształcaniem nauczycieli. Od 1925 roku miesięcznik był organem Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy ZG ZPNSP, a od 1930 pełnił funkcję organu Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP.

---

[7] Tamże, str. 266.

[8] L. Kowalczyk, *Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w rozwój koncepcji kształcenia i dokształcania nauczycieli (1939–1999)*, WSP, Bydgoszcz 1978.

Inne znaczące pisma pedagogiczne okresu międzywojennego:

„Gimnazjum” – organ Sekcji Szkolnictwa Średniego Ogólnokształcącego ZNP – poświęcony wychowaniu i nauczaniu w szkole średniej ogólnokształcącej i sprawom zawodowym nauczycielstwa.

„Przedszkole” – miesięcznik– organ Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZNP – poświęcony zagadnieniom wychowania przedszkolnego i sprawom zawodowym wychowawczyń przedszkoli.

„Szkoła Specjalna” – kwartalnik – organ Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP – poświęcony sprawom wychowania i nauczania dzieci upośledzonych i problemom zawodowym nauczycielstwa szkół specjalnych.

„Szkoła Dokształcająca Zawodowa” – miesięcznik – organ Sekcji Szkolnictwa Dokształcającego ZNP – poświęcony sprawom wychowania, nauczania i kwestiom zawodowym nauczycieli szkół dokształcających zawodowych.

„Szkolnictwo Zawodowe” – miesięcznik – organ Sekcji Szkolnictwa Zawodowego ZNP – poświęcony sprawom wychowania i nauczania w szkołach zawodowych i sprawom zawodowym nauczycieli tych szkół.

„Szkoła Rolnicza” – organ Komisji Nauczycieli Szkół Rolniczych ZNP – poświęcony zagadnieniom oświaty rolniczej.

„Polskie Archiwum Psychologii” – kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologii teoretycznej i stosowanej.

„Praca w Klasach Łączonych” – miesięcznik poświęcony zagadnieniom wychowania i nauczania w szkołach powszechnych I i II stopnia.

„Rysunek i Zajęcia Praktyczne w Szkole” – miesięcznik obejmujący zagadnienia pracy i rysunku w szkole powszechnej i średniej.

„Śpiew w Szkole” – miesięcznik – obejmujący zagadnienia śpiewu i muzyki w szkole powszechnej i średniej.

„Wychowanie Fizyczne w Szkole” – miesięcznik poświęcony zagadnieniom widowisk szkolnych i teatralnych życia szkolnego.

„Przewodnik Pracy Społecznej” – miesięcznik – organ Wydziału Pracy Społecznej ZG ZNP – poświęcony zagadnieniom pracy społecznej nauczyciela.

Cechą charakterystyczną czasopism pedagogicznych omawianego okresu było ich wyraźne ukierunkowanie na przekazywanie nauczycielom propozycji różnych rozwiązań praktycznych. Robiły to przede wszystkim pisma przedmiotowo-pedagogiczne, ale takie nastawienie miały także czasopisma specjalistyczne i ogólnopedagogiczne.

Czasopiśmiennictwo pedagogiczne cieszyło się nie tylko zasłużoną, dobrą opinią w kraju, ale także dostrzeżono je i wysoko oceniono na międzynarodowych kongresach w Paryżu, latem 1937 roku.

Na Międzynarodowym Kongresie Prasy Pedagogicznej i Kongresie Szkolnictwa Powszechnego, Związek był jedynym przedstawicielem Polski. Dodać należy, że był też jedyną organizacją, która miała swoje odrębne miejsce, wyraźnie zaznaczone.

Dowodem uznania, jakie sobie zdobyła prasa związkowa, było to, że powszechną aklamacją przyjęto wniosek przewodniczącego Kongresu, aby organizację następnego Międzynarodowego Kongresu Prasy powierzyć Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. To wyróżnienie i zamiar międzynarodowego gremium zniweczone zostało wybuchem II wojny światowej.

Warto też odnotować, że przywódcy związkowi mieli ambicje wpływania na szersze, pozanauczycielskie kręgi społeczeństwa. W tym celu Zarząd Główny ZNP odkupił

„Dziennik Poranny” który ukazywał się w latach 1936 i 1937 (do listopada) wydawany przez Spółdzielnię Wydawniczą „Oświata”.

Zamykając okres międzywojenny wypada wspomnieć o specjalnym wydawnictwie Związku – „Kalendarzu Nauczycielskim”. Pierwszy ukazał się w 1927 roku. Cel tego interesującego wydawnictwa został sformułowany w słowie wstępnym. „Wydając Kalendarz niniejszy – Zarząd Główny ZPNSP daje skromny wyraz nieodzownej potrzebie.

Brak podręcznej *sui generis* encyklopedii nauczycielskiej dawał się odczuwać już od dawna, nauczycielstwo związkowe domagało się jej wielokrotnie i to właśnie w formie kalendarza. Toteż w tej oczekiwanej formie ukazuje się niniejszy zbiorek wszelkiego rodzaju potrzebnych wiadomości i wskazówek. Nie jest kompletnym, nie jest zbyt wszechstronnie wykończonym – lecz stanowi przynajmniej poważną próbę Kalendarza Nauczycielskiego”.

Autorzy pierwszego „Kalendarza” zaprezentowali bogactwo i różnorodność treści, zamkniętych w dwunastu rozdziałach: I – Wiadomości kalendarzowe, II – Ustrój państwowy Polski. Władze polityczne, III – Władze szkolne w Polsce, IV – Kościół i duchowieństwo (w tym rozdziale jest tekst Konkordatu, zawartego między Rzeczpospolitą a Stolicą Apostolską), V – Szkolnictwo Polskie. Sprawy nauczycielskie. VI – Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, VII – Wytwórnie pomocy szkolnych i księgarnie, VIII – Rzeczpospolita Polska (krótkie wiadomości z historii, geografii, gospodarki Polski), IX – Wiadomości z historii powszechnej, geografii i statystyki światowej, X – Poczta i koleje, XI – Zdrowie i higiena, XII – Wiadomości różne (m.in. pieśni Związku PNSP). „Kalendarz Nauczycielski” ukazywał się nieprzerwanie do wybuchu wojny. Jego wznowienie nastąpiło po dziesięciu latach, w 1955 r.

DZIAŁALNOŚĆ WYDAWNICZA ZNP PO 1945 ROKU

W pierwszych trzech powojennych latach działalność Związku nie różniła się szczególnie, w formach i metodach, od okresu międzywojennego. W trudnych warunkach, spowodowanych wojną i sześcioletnią niszczycielską okupacją działacze i entuzjaści Związku podjęli trud odtworzenia jego struktur organizacyjnych we wschodnich i centralnych połaciach kraju i zorganizowania życia związkowego na ziemiach zachodnich i północnych, przyłączonych do macierzy decyzjami jałtańsko-poczdamskimi.

Warunki życia i pracy nauczycielstwa były bardzo trudne. W „Sprawozdaniu z działalności ZG ZNP, w okresie od XI 1945 do III 1948” czytamy: „Praca nauczyciela napotkała w tym okresie na wyjątkowe trudności, spośród których wysuwały się na czoło: powszechna nędza nauczycielska, jego nadmierne przepracowanie, zniszczenie przez najeźdźców bibliotek i pomocy naukowych oraz spowodowane barbarzyństwami wojny i okupacji wybitne obniżenie się intelektualnego i moralnego poziomu społeczeństwa. W dodatku wyniszczony zawód nauczycielski wykazywał brak do 30 000 ludzi”.

W tej sytuacji tylko wizja wolnego, demokratycznego państwa, powszechnie dostępnej oświaty, mogły stymulować nauczycieli, władze związkowe i oświatowe do aktywnych działań.

Szeroko zakrojone formy kształcenia nowych kadr pedagogicznych, samokształcenie nauczycieli pracujących, stały się ważnym odcinkiem pracy związkowej. Koncentrowanie uwagi na nim potęgowane było faktem zreformowania szkoły podstawowej, już w 1945 r. i przedłużenia nauki w niej do ośmiu lat, a także przekazania przez Ministra Oświaty organizacji konferencji rejonowych Związkowi Nauczycielstwa Polskiego. Jako gospodarz i organizator tej powszechnej formy samokształcenia nauczycieli, ZG ZNP

powołał do życia Główną Komisję Samokształceniową dla kierowania pracą konferencji rejonowych. W początkach roku szkolnego 1947/48 problemem powszechnie podejmowanym na konferencjach rejonowych była analiza i krytyka programów nauczania, które miały obowiązywać od września 1948 r.

Konferencje rejonowe wydatnie wspierało wydawnictwo, w formie dwumiesięcznika, pt. „Biuletyn Konferencji Rejonowych". Wydawnictwo otrzymywały wszystkie rejony konferencyjne (3 500 egz.)

Odradzającemu się życiu związkowemu towarzyszy „Głos Nauczycielski". Pierwszy numer tego popularnego pisma ukazał się, po blisko sześcioletniej przerwie, z datą l czerwca 1945 r. Do końca tego roku wyszło sześć numerów o jednorazowym nakładzie 20–22 tys. egz. W następnym, 1946 roku, „Głos" przekształcił się w dwutygodnik, a jego nakład w drugim półroczu wynosił 75 tys. egz. W 1947 r. nakład pisma wzrósł do 80 tys. egz. i w pełni zaspokajał potrzeby członków Związku (78,4 tys.).

Na łamach „Głosu" pojawiły się zupełnie nieznane przedtem rubryki: „Ci, którzy odeszli" i „Poszukiwanie rodzin". Stanowiły one pokłosie wojny i martyrologii narodu polskiego, były kroniką tragicznych i bolesnych strat w szeregach nauczycielskich i pracowników polskiej nauki.

Ukazały się też inne czasopisma pedagogiczne o starym rodowodzie: „Praca Szkolna" (10 tys. egz.), „Ruch Pedagogiczny" (5 tys. egz.). „Szkoła Specjalna (5 tys. egz.), a także nowe tytuły – od 1947 r. – „Przegląd Historyczno-Oświatowy" – organ Komisji Badania Dziejów Oświaty i Wychowania ZG ZNP w nakładzie 5 tys. egz. i „Psychologia Wychowawcza" (3 tys. egz.) nawiązująca do tradycji pisma okresu międzywojennego pt. „Polskie Archiwum Psychologii".

Koordynację działalności wydawniczej podporządkowano Wydziałowi Wydawniczemu ZNP, którego pracami kierował Tomasz Szczechura. W latach 1949–1956 niemal cała działalność wydawnicza ZNP służyła ideologizacji Związku i nauczycielstwa. Ogólnopolska akcja samokształcenia ideologicznego, obligatoryjność zdawania przez nauczycieli kolokwiów i egzaminów państwowych spowodowała, że wysiłek organizacyjny i wydawniczy Związku skierowany został gównie na tę działalność.

Znamienną cechą tego okresu była próba zerwania z bogatą i piękną tradycją Związku, odcięcia się od jego korzeni. Do nazwy Związku dopisano przymiotnik „zawodowy", zlikwidowano ogniska związkowe, a w ich miejsce powołano zakładowe i międzyzakładowe organizacji związkowe, „Głos Nauczycielski" stał się na krótki czas organem Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz Związku, w miejsce zlikwidowanej „Pracy Szkolnej" wprowadzone zostaje „Życie Szkoły", a „Ruch Pedagogiczny" zastąpiono „Nową Szkołą". Przestały ukazywać się renomowane periodyki, jak „Szkoła Specjalna", „Psychologia Wychowawcza", „Przegląd Historyczno-Oświatowy". Powodów wygaszenia wymienionych tytułów należy dopatrywać się w sferze ideologicznej. Argumentowano, że pisma te były w zbyt małym stopniu nasycone treściami ideowo-politycznymi.

To tylko niektóre przykłady prawdziwej lawiny negatywnych zmian zachodzących w życiu oświatowym i związkowym. „Od tego czasu – pisze B. Grześ – coraz częściej używa się słów: socjalizm, socjalistyczny, socjalistyczne wychowanie, ideologia, szkolenie – samo szkolenie ideologiczne. Wyraźnie akcentuje się potrzebę czerpania z wzorów radzieckich, niezbędność wykorzystywania w polskiej oświacie osiągnięć teorii i praktyki socjalistycznej pedagogiki radzieckiej"[9].

---

[9] Opracowanie zbiorowe pod redakcją B o l e s ł a w a G r z e s i a , *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 34.

Ten słownik obowiązywał w publicystyce pedagogicznej, poważnie nadwątlonej i zubożałej pod względem treściowym.

Związek utracił też wpływ i kontrolę nad większością czasopism pedagogicznych, które, jak już wspomniano, eliminowano lub zastępowano innymi. Podobny los spotkał regionalne czasopisma związkowe. Wiązało się to z faktem upaństwowienia „Naszej Księgarni".

Odrodzenie ruchu wydawniczego ZNP, podobnie jak w całej oświacie, nastąpiło po 1956 roku. Odstąpiono przede wszystkim od niepopularnego wśród nauczycielstwa szkolenia ideologicznego. Przywrócone zostały tradycyjne formy samokształcenia nauczycieli w ramach konferencji rejonowych. Reaktywowano wydawnictwo im poświęcone pt. „Konferencje Rejonowe". Pismo to w sześćdziesiątych latach zmienia tytuł na „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko" a następnie w latach siedemdziesiątych ukazuje się pod tytułem „Nauczyciel i Wychowanie". Od 1965 roku samokształcenie nauczycieli wspiera wydawnictwo pod nazwą „Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli". W tej serii ukazują się m.in. Wincentego Okonia „O postępie pedagogicznym", Tadeusza Tomaszewskiego – Janusza Reykowskiego – M. Matuszewskiego „Psychologia jako nauka o człowieku" oraz Adama Kruczkowskiego „Polityka zagraniczna PRL".

Wznowiono wydawanie zlikwidowanych tytułów czasopism: „Ruchu Pedagogicznego", „Psychologii Wychowawczej", „Szkoły Specjalnej", „Przeglądu Historyczno-Oświatowego", a „Głos Nauczycielski" stał się ponownie organem ZNP. Zaczął ukazywać się też „Kalendarz Nauczycielski".

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wiele tytułów czasopism, których sponsorem był kiedyś ZNP, zaczęło ukazywać się w oświatowej oficynie wydawniczej – Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych, zmienionych następnie na Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Tutaj największą grupę stanowią czasopisma przedmiotowo-metodyczne.

Związek Nauczycielstwa Polskiego firmuje następujące tytuły:

Tytuł	**Częstotliwość**	**Nakład jednorazowy**	
		1963	**1972**
Głos Nauczycielski	tygodnik	65000	80000
Szkoła Zawodowa	miesięcznik	4900	6115
Nauczyciel i Wychowanie	dwumiesięcznik	7250	9000
Ruch Pedagogiczny	dwumiesięcznik	4500	4729
Psychologia Wychowawcza	dwumiesięcznik	4600	4163
Przegląd Historyczno-Oświatowy	kwartalnik	1000	780
Kalendarz Nauczycielski	rocznik	40000	40000
Biuletyn Organizacyjny ZNP	kwartalnik	6000	10000

Zwiększył się zakres inicjatyw Związku w zakresie publikacji książkowych. Obok wspomnianej już „Biblioteczki Samokształcenia Nauczycieli" ukazała się „Biblioteczka Kształcenia Zawodowego", której celem było dostarczanie nauczycielom i kadrze kierowniczej szkół zawodowych literatury pedagogicznej dostosowanej do odrębności kształcenia zawodowego. Książeczki BKZ wydawane były w ramach czterech działów tematycznych:

– problemy organizacji kształcenia zawodowego,
– treści i metody kształcenia,
– teoretyczne podstawy kształcenia,
– struktura i funkcjonowanie szkoły zawodowej.

W tej serii ukazało się kilkadziesiąt pozycji.

Dużą popularność zyskała sobie także „pedagogiczna biblioteczka wychowawczyni przedszkola". To właśnie książki z tej serii przyczyniły się do podniesienia rangi pedagogicznej wychowania przedszkolnego w systemie edukacji narodowej. Wychowawczyniom ukazywały, z jednej strony, złożoność procesu wychowania na tym etapie rozwoju dziecka, z drugiej zaś próbowały odpowiadać na pytanie, jak postępować, aby uzyskać optymalne wyniki w procesie wychowania dzieci najmłodszych.

Interesująco prezentują się wydawnictwa popularyzujące dorobek twórczy nauczycieli. Już w latach sześćdziesiątych upowszechniły się i cieszyły się uznaniem wśród nauczycieli piszących:

1. Wkładki literackie w „Głosie Nauczycielskim" pt. „Literacki Głos Nauczycielski". Pierwszy ukazał się we wrześniu 1968 r. Wydawnictwo to, jak pisze Jan Mołda „Stało się w praktyce trybuną pedagogów uprawiających twórczość literacką i krytykę"[10].

2. Almanachy klubów literackich ZNP. Dotychczas ukazały się cztery tomiki, pod następującymi tytułami: „Spojrzenie i refleksje" (1970 r.) „Weryfikacje" (1981r.), „W rytmie serca" (1983 r.) i „Penetracje" (1987 r.). Własne almanachy wydały także Zarządy Okręgowe ZNP w Warszawie, Lublinie, Krakowie i Wrocławiu.

Po 1956 roku nastąpiło odrodzenie związkowych pism regionalnych i wszystkie Zarządy Okręgowe wydawały „Biuletyny" o charakterze organizacyjno-związkowym, niektóre zaś także biuletyny specjalne, poświęcone wybranym dziedzinom społeczno-oświatowym i pedagogicznym. Zarząd Okręgu ZNP w Opolu od 1958 r. wydawał „Biuletyn Nauczycielstwa Opolskiego", przekształcony w 1962 r. w „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego". Pismo eksponowało problematykę historyczną i współczesną Śląska Opolskiego oraz Ziem Zachodnich i Północnych. Zarząd Okręgu w Katowicach, od 1958 roku, wydawał „Biuletyn Metodyczny", propagujący metodyki nauczania i wychowania w szkołach ogólnokształcących i zawodowych oraz placówkach oświatowych. Zarząd Okręgu w Olsztynie wydawał „Materiały Pomocnicze dla Rejonowych Konferencji Pedagogicznych".

Piękną tradycją wydawniczą poszczycić się może wojewódzkie ogniwo Związku w Kielcach. Od 1955 roku wychodzi tutaj biuletyn pt. „Język Polski". Początkowo jest dwumiesięcznikiem o charakterze regionalnym, adresowanym do nauczycieli uczących w klasach I–IV i V–VIII (dwie mutacje). Zespół redakcyjny tego pisma starał się przede wszystkim odpowiadać na pytanie i podpowiadać nauczycielom „jak uczyć". Taki profil pisma spełniał oczekiwania nauczycieli.

Jako poradnik metodyczny pt. „Język Polski" (kl. V–VIII) i „Nauczanie Początkowe" miał już czytelników w całym kraju. Podkreślić należy, że kielecki ośrodek wydawniczy ZNP wykazuje wyraźną dynamikę wzrostu. Po pięćdziesięciu latach działalności prezentuje się dzisiaj jako poważna oficyna wydawnicza pod nazwą – Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. Spółka z.oo. Aktualnie publikacje wydawnictwa kieleckiego można pogrupować w pięciu działach:

1. Czasopisma przedmiotowo-metodyczne. Cieszą się one szczególnym uznaniem nauczycieli, ponieważ prezentują propozycje rozwiązań metodycznych. Nauczyciele praktycy mogą w nich znaleźć m.in. nowe modele lekcji z uwzględnieniem metod aktywizujących, scenariusze zajęć realizujących ścieżki edukacyjne, sposoby i modele diagnozowania indywidualnego ucznia itp.

---

[10] „Penetracje". Almanach nauczycieli. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 4.

W dużych nakładach ukazują się:

„Nauczanie Początkowe” , którego wiodącą ideą jest kształcenie zintegrowane.

„Język Polski w Szkole IV–VI”,

„Język Polski w Gimnazjum”,

„Język Polski w Liceum”,

2. Seria „Czytam świat”.

W serii tej ukazują się programy, podręczniki i książki pomocnicze do nauczania języka polskiego w gimnazjum.

3. Seria „Język, literatura, kultura”.

Skupia programy, podręczniki i książki pomocnicze do nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikach.

4. Seria „Człowiek w świecie kultury”.

Proponuje programy, podręczniki i książki pomocnicze do nauczania języka polskiego w szkole zawodowej.

Wreszcie w serii „Partner” znajdujemy programy, zeszyty ćwiczeń dla ucznia, materiały dla nauczycieli do realizacji ścieżki międzyprzedmiotowej, edukację czytelniczą i medialną w szkole ponadgimnazjalnej.

Z powyższego przeglądu publikacji wynika, że Wydawnictwo to jest znaczącym centrum dydaktyki i metodyki, szczególnie języka polskiego i nauczania początkowego, poszukującym nowych koncepcji nauczania i ich wdrożenia.

Obecnie, poza oczywiście ośrodkiem kieleckim, czasopisma regionalne zanikają, a te, które sporadycznie ukazują się, ukierunkowane są na problematykę historyczno-związkową. Wiąże się to z aktywnością, począwszy od lat sześćdziesiątych, komisji historycznych, które za swój główny cel stawiają uchronienie od zapomnienia dorobku Związku i pamięci ludzi, którzy go tworzyli.

Przyczyn regresu czasopiśmiennictwa regionalnego ZNP upatrywać należy w dość trudnej sytuacji finansowej zarządów okręgowych ZNP, a nadto w fakcie, że centralnie wydawane czasopisma pedagogiczne w pełni zaspokajają potrzeby nauczycieli w tym zakresie.

W okresie powojennym, z inicjatywy działaczy Związku, podjęto poważne kroki w dziele odtworzenia i zarysowania jego dziejów, a także przedstawienia martyrologii ludzi polskiej oświaty i nauki. Do poważniejszych opracowań syntetyzujących z tego zakresu zaliczyć należy: Tomasza Szczechury – „Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1919–1939” Warszawa 1957 r., Mariana Walczaka – „ZNP – wczoraj i dziś” Warszawa 1968, praca zbiorowa pod redakcją Bolesława Grzesia – „Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów – 1905–1985” Warszawa 1986.

W ostatnich latach ukazały się: „Księga strat środowiska naukowego i oświatowego” autorstwa Mariana Walczaka we współpracy z Polskim Towarzystwem Pedagogicznym. Wagę tego opracowania podkreśla fakt, ze zawiera ono około 10 tys. not biograficznych.

Na jubileusz 95-lecia ZNP w 2000 roku ukazała się praca Bolesława Grzesia „Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność”, a w bieżącym roku pod redakcją tego samego autora ukazało się opracowanie zbiorowe w formie leksykonalnej „100 lat ZNP. Ludzie , fakty, sprawy, wydarzenia”.

Opracowaniami swojej historii związkowej poszczycić się mogą wszystkie Zarządy Okręgowe ZNP (w strukturze organizacyjnej do 1973 roku).

Powyższy, zapewne nie w pełni wyczerpujący przegląd ruchu wydawniczego Związku, na przestrzeni jego stuletniej historii skłania do kilku refleksji i ocen.

1. W okresie zaborów ruch ten odegrał szczególną rolę w integracji szeregów nauczycielskich, wskazywaniu im drogi realizacji własnych dążeń narodowych i zawodowych. Pomagał przetrwać i przeciwstawić się procesom wynaradawiania, budził świadomość zawodową nauczycieli – Polaków.

2. W dobie międzywojennej i po drugiej wojnie światowej niósł pomoc szkole i ułatwiał pracę nauczyciela, wspierał jego społeczną funkcję ukazującą szkołę, proces wychowania w szerokich uwarunkowaniach społecznych, kulturowych i politycznych.

3. Wydawnictwa, a zwłaszcza czasopiśmiennictwo pedagogiczne stanowiły poważny oręż Związku, pozwalający mu wywierać istotny wpływ na politykę oświatową, wyrażać opinię nauczycieli, ochraniać ich i dbać o rozwój w zawodzie, prezentować główne nurty polskiej i obcej myśli pedagogicznej, inspirować nauczycieli do twórczych poszukiwań i rozwiązań.

4. Wydawnictwa Związku stanowią poważny dorobek i wkład polskiego nauczycielstwa w kulturę polską.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

NIELEGALNE ORGANIZACJE MŁODZIEŻOWE W LICEACH PEDAGOGICZNYCH W LATACH 1945–1956

Wprowadzane przez partię komunistyczną, po II wojnie światowej, zmiany polityczne, społeczne, gospodarcze i oświatowe spotkały się w społeczeństwie polskim z czynnym i biernym oporem, dotyczącym głównie sfery życia politycznego, a szczególnie ograniczenia swobód obywatelskich i propagowania programowej podległości Polski wobec ZSRR, czego widocznym dowodem było stacjonowanie wojsk radzieckich, na okrojonym i zmienionym, w stosunku do przedwojennego terytorium Polski. Część społeczeństwa, nie godząc się na wprowadzanie nowych porządków i negowanie legalnego rządu polskiego, wyrażała swój sprzeciw wobec nowej władzy przez udział w zbrojnym, antykomunistycznym podziemiu oraz działalność w nielegalnych organizacjach cywilnych.

O ile opór zbrojny podziemia udało się „władzy ludowej" pokonać w ciągu kilku lat, to ducha narodu polskiego nigdy nie zdołała ona jej złamać. Świadczą o tym liczne organizacje konspiracyjne oraz akcje antykomunistyczne i antyrosyjskie podejmowane przez grupy ludzi bądź przez pojedyncze osoby. Inicjatywy te były dziełem głównie najprężniejszej części narodu polskiego, to jest młodzieży[1].

[1] E.J. K r y ń s k a, S.W. M a u e r s b e r g, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 114, 116–118, 181–212; Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Biuro „C". Tajne. *Informator o nielegalnych antypaństwowych organizacjach i bandach zbrojnych działających w Polsce Ludowej w latach 1944–1956*, Lublin 1993; T. B i e d r o ń, *Organizacje młodzieży katolickiej w Polsce w latach 1945–1953*, Zeszyty Naukowe Akademii Górniczo-Hutniczej im. Stanisława Staszica, „Zagadnienia Społeczno-filozoficzne", zeszyt 42, Kraków 1991; J. J a k u b o w s k i, *Postawy ideowe i polityczne nauczycieli oraz młodzieży szkół średnich w pierwszych latach po wyzwoleniu*, „Pokolenia" 1971, nr 3/35, s. 58–82; H. P a j ą k, *Konspiracja młodzieży szkolnej 1945–1956*, Lublin 1994; *Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*, pod red. M. K a ł a i Ł. K a m i ń s k i e g o, Wrocław 2002; W. T h e i s s, *Zniewolone dzieciństwo*, wydanie drugie, Warszawa 1999; *Druga konspiracja niepodległościowa. Tajne organizacje młodzieży szkolnej Lublina i Lubelszczyzny w latach 1945–56*, oprac. J. Ziółek, Lublin 2001; E. B a c h t a, *Młodzieżowe konspiracyjne organizacje niepodległościowe w województwie rzeszowskim w latach 1944–1956*, Przemyśl 1997; T. L u s t i g, *Przerwany lot „orląt"*, Kraków 1994.

W latach 1944–1946 trwała jeszcze znaczna swoboda wymiany myśli i poglądów politycznych. Nowa władza, mimo że w sposób zdecydowany zwalczała zbrojne, patriotyczne ugrupowania podziemne, związane z rządem polskim na uchodźstwie i nie dopuszczała do rozwinięcia działalności wielu partii politycznych i organizacji młodzieżowych o charakterze prawicowym, to jednak w życiu politycznym występowały pewne cechy pluralizmu. Istniało Polskie Stronnictwo Ludowe pod przewodnictwem Stanisława Mikołajczyka, próbowano rozwinąć działalność Stronnictwa Pracy i innych partii politycznych. Znaczną niezależność polityczną wykazywały niektóre odłamy PPS.

Organizacje kościelne zrzeszające młodzież, w tym również uczniów, prowadziły aktywną działalność na dużą skalę[2]. Wyraźną obecność w życiu politycznym i społecznym zaznaczały środowiska intelektualistów katolickich, skupionych wokół „Tygodnika Powszechnego", „Tygodnika Warszawskiego" i innych pism katolickich. Istniało, choć znacznie okrojone, szkolnictwo zakonne.

Po sfałszowanych wyborach do sejmu w styczniu 1947 roku sytuacja polityczna i społeczna w kraju uległa gwałtownemu pogorszeniu, pod wpływem ofensywy ideologicznej prowadzonej przez „zwycięską" PPR.

Ograniczenie swobód obywatelskich, ideologizacja życia codziennego, wydawanie licznych zakazów i nakazów dotyczących kształtowania postaw i zachowań wywoływały odruch sprzeciwu u znacznej części społeczeństwa. Wyrazem takich postaw było tworzenie nielegalnych organizacji. Jak dowodzą badania przeprowadzane w ostatnich kilkunastu latach i ukazujące się coraz liczniej publikacje na ten temat liczba nielegalnych organizacji młodzieżowych była dość znaczna. Organizacje młodzieżowe, działające nielegalnie, stanowiły przedmiot stałego zainteresowania partii komunistycznej, władzy administracyjnej, zwłaszcza oświatowej i Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego. Na ich działalność zwracano uwagę podczas poufnych narad oświatowych prowadzonych w legalnie działających organizacjach młodzieżowych i społecznych. Prace legalnych organizacji młodzieżowych w szkołach natrafiały niekiedy na niechęć nie tylko ze strony uczniów, lecz również nauczycieli i dyrektorów[3]. Dotyczyło to zwłaszcza Związku Walki Młodych i Organizacji Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. Przerośnięta młodzież szkolna, która niejednokrotnie była podczas wojny w partyzantce, posiadała pewne nawyki życia w konspiracji i dosyć chętnie uczestniczyła w nielegalnych organizacjach w miejscu zamieszkania i w szkołach[4].

Pierwsze organizacje nielegalne młodzieży szkolnej walczące o obalenie narzuconego Polsce ustroju pojawiły się wraz z uruchomieniem szkół[5], tworzeniem nowych struktur administracyjnych, milicyjnych i UBP na terenach znajdujących się pod kontrolą nowej władzy[6].

W liceach pedagogicznych działalność młodzieżowych organizacji konspiracyjnych występowała w mniejszej skali niż w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym i w szkołach zawodowych. Złożyło się na to kilka czynników: a) stosunkowo niewiel-

---

[2] E.J. K r y ń s k a, S.W. M a u e r s b e r g, op. cit., s. 112–115.

[3] J. J a k u b o w s k i, op. cit., s. 73.

[4] *Druga konspiracja niepodległościowa*, op. cit., s. 15.

[5] Por. S. M a u e r s b e r g, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1974, s. 57–59; S. M a u e r s b e r g, M. W a l c z a k, *Oświata polska 1944–1956*. Wybór źródeł. Część pierwsza, lata 1944–1948, Warszawa 1999, s. 59–60.

[6] *Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*, op. cit., s. 16, 42–43.

ka liczba tego typu szkół i ich specyfika, b) duża liczba dziewcząt, c) pochodzenie uczniów, głównie z rodzin chłopskich i robotniczych, dla których pobyt w zakładzie kształcenia nauczycieli był awansem społecznym oraz kulturowym, d) szczególnie intensywne oddziaływanie ideologiczne na młodzież. Niemniej jednak w niektórych liceach pedagogicznych miały miejsce przejawy demonstracyjnego oporu wobec istniejącej rzeczywistości politycznej, społecznej i gospodarczej. Odnotowano działalność pojedynczych uczniów w organizacjach nielegalnych poza szkołą, a także istnienie zorganizowanych grup licealistów.

W dniu 30 października 1945 roku uczniowie szkół średnich Radomia, a wśród nich także młodzież Państwowego Liceum Pedagogicznego w tym mieście, wystąpili podczas manifestacji do prezydenta miasta z żądaniem przywrócenia dostaw energii elektrycznej do szkoły. Spokojne w gruncie rzeczy zgromadzenie zostało przez władze miejskie ocenione jako wydarzenie polityczne o podłożu „reakcyjnym”[7].

Młodzież liceów pedagogicznych, mimo młodego wieku i niewielkiego doświadczenia politycznego, świetnie dostrzegała zakłamanie słów płynących z ust wielu działaczy i wyrażała sprzeciw wobec istniejącej rzeczywistości.

W Państwowym Liceum Pedagogicznym w Węgrowie, w kwietniu 1948 roku podczas lekcji śpiewu w drugiej klasie uczniowie w trakcie wykonywania pieśni „Warszawianka” używali słów „śmierć demokratom” zamiast „śmierć plutokratom”. Prowadzący lekcję nauczyciel nie zareagował na samowolną zmianę tekstu i jej kontekst polityczny. Zachowanie nauczyciela zostało ocenione przez władze wojewódzkie w Warszawie wysoce negatywnie[8].

Postawę buntu i niechęci do nowej rzeczywistości zaprezentowała oficjalnie jedna z uczennic PLP w Gorlicach. Podczas przemarszu młodzieży szkolnej przez miasto, w związku z rozpoczęciem roku szkolnego 1948/49, licealistka ta otrzymała od przewodniczącego Zarządu Wojewódzkiego ZMP transparent, który zaraz po odejściu działacza ZMP wyrzuciła na ulicę, a jego drugą część wyrwała z rąk idącej obok koleżanki i również cisnęła na jezdnię. Namawiała przy tym znajdujące się w pobliżu koleżanki, aby nie niosły transparentów. Uważała bowiem, że niesienie zetempowskich transparentów wywoła śmiech przechodniów. UBP poddał odważną uczennicę stałej obserwacji i założył jej „teczkę ewidencyjną”[9]. W tymże Liceum w dniu 2 marca 1949 roku doszło do incydentu o dużej wymowie politycznej: „[...] na hasłach rozwieszonych w rocznicę powstania Armii Radzieckiej skreślono niektóre słowa, w miejsce których wpisane zostały inne, które przekształciły wymienione hasła [nie podano jakie – przyp. W. Ch.] we wrogie. W wymienionej klasie [nie podano jednak w której – przyp. W. Ch.] została zorganizowana agentura, celem wykrycia sprawcy”[10]. Nie natrafiono jednak na dalsze szczegóły związane z tym wydarzeniem, ale świadczyło ono, że przynajmniej część społeczności licealnej nie akceptowała serwilizmu i sztucznie kreowanej przyjaźni do Związku Radzieckiego oraz oficjalnie głoszonej wdzięczności dla Armii Czerwonej.

Akcje o charakterze antyradzieckim, wyrażające sprzeciw wobec narzuconego ustroju i zaprogramowanej odgórnie przyjaźni do wschodniego sąsiada Polski organizowano również w innych liceach pedagogicznych.

---

[7] *Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*, op. cit., s. 42–45.

[8] Instytut Pamięci Narodowej w Warszawie (dalej: IPN), zespół: Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego (dalej: MBP), sygn. 375, k. 82.

[9] Ibidem, MBP 387, bez paginacji [dalej: pag.].

[10] Ibidem, MBP 364, k. 89.

W lutym 1950 roku Powiatowy Urząd Bezpieczeństwa Publicznego w Brzegu stwierdził, że w Państwowym Liceum Pedagogicznym znajdującym się w tym mieście pojawił się napis: „Precz z rządem Stalinowskim Kremla, kości, flaki dla Polaków, mięso i słonina dla Stalina”[11].

Akt protestu o charakterze politycznym i patriotycznym miał miejsce w Liceum w Bydgoszczy. W dniu 25 listopada 1950 roku zniszczono tam gazetki ścienne o treści ideologicznej i proradzieckiej. Akcja ta wywołała spore wrażenia na uczniach[12].

W PLP w Opolu w dniu 7 listopada 1951 roku zabrano z wystawy zamknięte w gablotach książki radzieckie. Sprawcy zdarzenia weszli do budynku Liceum przez okno. Gabloty otworzyli za pomocą posiadanych narzędzi. Znajdujące się w gablotach książki polskie zostawili nietknięte[13].

W Gorzowie Wielkopolskim uczennice Liceum w „miesiącu pogłębiania przyjaźni polsko-radzieckiej” (w październiku – często przedłużanym również na listopad – przyp. W.Ch.) w 1951 roku wypowiadały się przeciwko ZSRR. Postawa ich nie znalazła potępienia ze strony nauczycieli. Nawet POP nie zajęła żadnego stanowiska wobec tego karygodnego, zdaniem kontrolującego województwo zielonogórskie z ramienia Wydziału Oświaty KC PZPR instruktora, zachowania młodzieży licealnej[14].

Czas organizowania akcji nie był przypadkowy. Jesienią każdego roku nasilała się w związku z przypadającą rocznicą wybuchu Rewolucji Październikowej odgórnie inspirowana propaganda przyjaźni, a nawet „miłości” do ZSRR. Do podejmowania inicjatyw o charakterze patriotycznym skłaniała młodzież przypadająca 11 listopada rocznica odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku, obchodzona przed wojną jako święto państwowe. Przykładem tego typu działania była akcja propagandowa o wymiarze patriotycznym i antykomunistycznym przeprowadzona w PLP w Szczekocinach. W szkole tej w dniu 12 listopada 1951 roku, nazajutrz po rocznicy odzyskania niepodległości, pojawiła się na tablicy ogłoszeń ulotka napisana tuszem, zatytułowana „Odezwa do narodu polskiego”. Treść jej skierowana była przeciw ustrojowi i aktualnej władzy rządzącej niepodzielnie Polską. Zawierała hasła antystalinowskie. Odezwa była podpisana przez komendanta AWP[*].

Celem wykrycia sprawców tego wydarzenia politycznego uruchomiono istniejącą na terenie szkoły „sieć informacyjną”[15].

Opór i niechęć wśród uczniów budziła obowiązkowa w liceach pedagogicznych od września 1947 roku nauka języka rosyjskiego, zwłaszcza, że ograniczano (w końcu lat czterdziestych) naukę języków zachodnioeuropejskich. Języka rosyjskiego nauczano, zwłaszcza zaraz po wprowadzeniu do liceów, na niskim poziomie dydaktycznym. Przyczyną był brak wykwalifikowanych nauczycieli tego przedmiotu. W niektórych liceach w 1947 roku w ogóle nie miał kto uczyć tego języka. Zadania tego podejmowali się pod przymusem sytuacji dyrektorzy liceów, ich żony (np. w Radomsku), nauczyciele „demokraci” bądź osoby przypadkowe, bez kwalifikacji pedagogicznych. W piotrkowskim Liceum na lekcji języka rosyjskiego na wiosnę w 1954 roku uczeń,

[11] Ibidem, MBP 387, bez pag.

[12] Ibidem, MBP 304, bez pag.

[13] Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół: Ministerstwo Oświaty (dalej: Min. Osw.), sygn. 592. Pismo Wydziału Oświaty prezydium WRN w Opolu z dnia 12 listopada 1951 r., k. 11.

[14] Ibidem, zespół: PZPR, sygn. 237/XVII–37, *Sprawozdanie z grudnia 1951 r. z pobytu w zielonogórskim*, k. 49.

[*] Nie natrafiono na bliższe informacje na temat tej organizacji.

[15] IPN, MBP 323, bez pag.

który wykazywał znaczne niedobory wiedzy z tego przedmiotu na konstatację nauczycielki: „Jaki to będzie (z niego – przyp. W.Ch.) polski nauczyciel?" odpowiedział z przekąsem: „Przecież tylko Rosjanin może być dobry". Przebieg owej lekcji rozpatrywano na posiedzeniu Rady Pedagogicznej. Nauczycielka języka rosyjskiego kwalifikowała to wydarzenie jako incydent natury wychowawczej. Dyrekcja szkoły i pozostali członkowie Rady Pedagogicznej uznali jednak, że wypowiedź ucznia miała „wydźwięk polityczny" i znajdowała aprobatę oraz oparcie w postawie innego ucznia, który posiadał duży wpływ na środowisko licealne[16].

Uczniowie liceów pedagogicznych, podobnie jak i ich koledzy z innych szkół średnich i zawodowych uczestniczyli w pracy nielegalnych organizacji młodzieżowych, które istniały w pobliżu miejsca zamieszkania, a nawet sami je tworzyli.

Jan Pietrzak, uczeń PLP w Piotrkowie Trybunalskim przez cały okres pobytu w tej szkole (od września 1949 roku do czasu aresztowania w dniu 8 grudnia 1950 roku) był zastępcą szefa propagandy 13-osobowej Młodzieżowej Organizacji Armii Krajowej. Organizacja rozpoczęła działalność wiosną 1948 roku w Wolborzu. J. Pietrzak kolportował redagowane przez siebie ulotki o treści antykomunistycznej na obszarze pomiędzy Piotrkowem Trybunalskim a Tomaszowem Mazowieckim. Mając na uwadze walkę o niepodległą Polskę dążono do zdobycia i magazynowania broni, organizowano szkolenie wojskowe[17].

Jedna z uczennic trzeciej klasy PLP w Krakowie należała do 9-osobowej tajnej organizacji harcerskiej „Sępy", działającej w 1949 roku w Myślenicach. Organizacja ta zamierzała podpalić trybunę w przeddzień 1 Maja, zerwała czerwoną flagę, kolportowała „wrogie" odezwy, pisała listy z pogróżkami i wyrokami. Należała do niej głównie młodzież z liceum i gimnazjum im. T. Kościuszki w Myślenicach. Organizacja harcerska „Sępy" współpracowała z dwoma podobnymi, nielegalnymi grupami młodzieżowymi istniejącymi w Myślenicach: „Zjawa" i „Buki"[18].

W Płocku aresztowano w lutym 1950 roku ucznia Liceum Pedagogicznego, który w okresie okupacji brał czynny udział w akcjach organizowanych przez oddziały Armii Krajowej na terenie byłego województwa nowogrodzkiego. Po zakończeniu wojny uczestniczył on w akcjach dywersyjnych wymierzonych w Armię Czerwoną. W latach 1945–1947 był członkiem Ruchu Oporu Armii Krajowej. Od 1948 roku ukrywał się wraz z poszukiwanym od dłuższego czasu dowódcą oddziału ROAK – „Iskrą". O miejscu pobytu ucznia wiedział dokładnie dyrektor płockiego PLP[19], który nie tylko nie pomagał w wykryciu nielegalnej działalności ucznia, ale wprowadził nawet funkcjonariuszy UBP w błąd.

W Tajnym Związku Harcerstwa Polskiego, powstałym 2 czerwca 1952 roku, prowadzącym działalność w województwie lubelskim, pracował uczeń pierwszej klasy Liceum Pedagogicznego w Chełmie – Jerzy Łuka[20]. Planowano rozszerzyć wpływy TZHP na tereny poza województwem lubelskim. Celem TZHP była walka o nieuszczuplone terytorium Polski. Chodziło tu o zachowanie powojennych granic zachodnich i północnych oraz odzyskanie terenów przedwojennych na wschodzie. Postanowiono zbierać

---

[16] Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, zespół: Państwowe Liceum Pedagogiczne w Piotrkowie Trybunalskim, sygn. 6, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej Państw[owego] Lic[eum] Pedagogicznego w Piotrkowie odbytego w dniu 21 V 1954 r.*, bez pag.

[17] H. P a j ą k, op. cit., s. 77–79.

[18] AAN, Min. Ośw., sygn. 594, *Sprawozdanie z wypadków młodzieżowych w Myślenicach*, k. 129–133.

[19] IPN MBP 378, bez pag.

[20] *Druga konspiracja niepodległościowa*, op. cit., s. 134.

informacje o działaczach PZPR, ZMP, ludziach służących w MO, UBP i ORMO. Za działalność w nielegalnej organizacji J. Łuka został skazany na łączną karę 14 lat więzienia, utratę praw publicznych, obywatelskich i praw honorowych na 5 lat oraz przepadek mienia[21].

Przedstawione powyżej przykłady indywidualnego udziału uczniów liceów pedagogicznych w pracach nielegalnych organizacji młodzieżowych prowadzących działalność poza zakładami kształcenia nauczycieli z pewnością nie są jedynymi tego typu przypadkami. W okresie nasilającej się ideologizacji liceów pedagogicznych i otaczania szczególną opieką tych szkół ze strony ówczesnej władzy, zaobserwować można pojawienie się nielegalnych organizacji młodzieżowych częściowo lub w całości złożonych z przyszłych nauczycieli. Były one formą obrony bardziej światłej i wrażliwej młodzieży przed wprowadzaniem nowych norm ideowych, obyczajowych, światopoglądowych, moralnych, a także obywatelskich i patriotycznych. Stanowiły przede wszystkim, jak zawsze w podobnych przypadkach tego typu działalności, dowód niegodzenia się z istniejącą rzeczywistością i wyraz walki o wolną, niepodległą Polskę.

Jedną z pierwszych prób utworzenia nielegalnej organizacji młodzieżowej w liceum pedagogicznym była inicjatywa podjęta przez młodzież w Białymstoku. Pod koniec roku szkolnego 1947/48 uczeń tego zakładu kształcenia nauczycieli wystąpił wobec najbliższych kolegów z koncepcją utworzenia tajnej organizacji. Celem działania tej organizacji było przeciwstawienie się wprowadzanym zmianom w wychowaniu. Jako najbliższe zadania zaproponował on:

1. „Przedstawić młodzieży, że dyrektor [Państwowego Liceum Pedagogicznego – przyp. W. Ch.] dąży do wychowania jej w duchu demokratycznym kosztem izolowania od Kościoła".

2. Uzasadnić to stwierdzenie faktem [...] „że w dniu 3 Maja nie pozwolono młodzieży iść do kościoła, a urządzono w zamkniętym lokalu zabawę taneczną.

3. Uprzedzać młodzież, ażeby nie poddała się [tzw.] wychowaniu demokratycznemu"[22].

Wysunięte dezyderaty nie doczekały się realizacji. Jeden z uczniów uznał takie działanie za szaleńcze. Przekonał uczestników dyskusji o niesłuszności takiego postępowania i propozycja utworzenia organizacji upadła. Liceum białostockie poddano wnikliwej obserwacji. Dwóch uczniów aresztowano. Bezpośrednią przyczyną aresztowania było nielegalne posiadanie broni i utrzymywanie kontaktów z „bandami".

W Liceum w Suwałkach dwaj uczniowie należeli pod koniec 1949 roku do nielegalnej Młodzieżowej Organizacji Wolności. Licealiści ci posiadali maszynę do pisania i rozpowszechniali ulotki o treści „antyludowej i antyradzieckiej". Dokonali ataku z bronią w ręku na Spółdzielnię „Samopomoc Chłopską", co stało się bezpośrednią przyczyną ich aresztowania[23].

W Państwowym Liceum Pedagogicznym w Solcu nad Wisłą (w powiecie starachowickim) istniała w latach 1949–1950 ośmioosobowa organizacja pod nazwą Armia Krajowa. W jej skład wchodziło dwóch nauczycieli i sześciu uczniów. Głównym celem nielegalnej organizacji było „rozbijanie ZMP", prowadzenie – jak to określono – „wrogiej

[21] Szerzej, ibidem, s. 127–131.

[22] IPN MBP 292, k. 115.

[23] AAN, Min. Ośw., sygn. 592. Tajne pismo Kuratora Okręgu Szkolnego Białostockiego z dnia 24 grudnia 1949 roku do Ministerstwa Oświaty, k. 46.

propagandy" i ośmieszanie PZPR. W październiku 1950 roku wszyscy członkowie organizacji zostali aresztowani[24].

W Lublinie członkami nielegalnej organizacji działającej w latach 1949–1951 pod nazwą Gwardia Lubelska byli – obok uczniów jednego z liceów ogólnokształcących i Liceum Sztuk Plastycznych – także uczniowie Liceum Pedagogicznego[25].

Wśród ośmiu aresztowanych za nielegalną działalność uczniów w Chełmnie w roku szkolnym 1949/50 była młodzież z tamtejszego zakładu kształcenia nauczycieli i średniej szkoły ogólnokształcącej[26].

Spośród wszystkich nielegalnych organizacji młodzieżowych w liceach pedagogicznych najlepiej znana i opisana jest działalność Zespołu Samokształceniowego „Filomaci", istniejącego od jesieni 1951 roku do 20 marca 1953 roku w Rzeszowie[27]. Przewodniczącym organizacji był Józef Półćwiartek, a jego zastępcą Marian Polewczak. Członkami byli: Michał Kumanowski, Bronisław Miśtak, Bolesław Wiater, Stanisław Pelczar, Julian Dubiel, Stanisław Szabat, Stanisław Siedlecki i Henryk Lach. Działalność rzeszowskich „Filomatów" była rozległa i obejmowała zadania:

– „podtrzymywanie oporu wsi rzeszowskiej przeciw kolektywizacji,
– budzenie oporu przeciw dominacji Związku Radzieckiego w Polsce,
– przypominanie aktów zbrodni ZSRR na narodzie polskim (Katyń, stosunek ZSRR do Powstania Warszawskiego, zsyłki do łagrów, na Sybir itp.),
– [organizowanie] akcji rozbijającej ZMP,
– ośmieszanie Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego, Milicji Obywatelskiej i ORMO,
– szerzenie i propagowanie patriotycznych i religijnych tradycji narodu polskiego"[28].

Upowszechnianie tych treści realizowano między innymi w drodze pisania, rozlepiania i rozrzucania odezw, ulotek, redagowania i wysyłania anonimowych listów do osób wywierających znaczący wpływ na życie miasta, powiatu i województwa. Działalność Zespołu Samokształceniowego „Filomaci" uległa likwidacji na skutek aresztowania jego najaktywniejszych członków. W dniu 20 marca 1953 roku aresztowano Józefa Półćwiartka, a następnie Mariana Polewczaka i Stanisława Pelczara. Józef Półćwiartek otrzymał karę dwóch lat i trzech miesięcy, a Marian Polewczak dwóch lat więzienia. Stanisław Pelczar został uniewinniony[29].

Głęboką penetracją i inwigilacją objął UBP społeczność Liceum łowickiego w 1951 roku. Urząd prowadził obserwację kilku nauczycieli, będących absolwentami Państwowego Liceum Pedagogicznego w Łowiczu i podejrzanych o przynależność do organizacji podziemnej. Sprawdzono, czy któryś spośród uczniów nie współpracował ze starszymi kolegami. Przypuszczenie to było uzasadnione tym bardziej, że jeden z głównych podejrzanych absolwentów w maju 1951 roku zakwalifikowany został przez dyrektora Liceum i POP na kandydata na przewodnika drużyny harcerskiej do łowickiej szkoły podstawowej, jadał obiady w licealnym internacie i kontaktował się ze swymi kolegami szkolnymi.

W Liceum nie wykryto jednak żadnej nielegalnej organizacji. Na przełomie stycznia i lutego 1952 roku aresztowano natomiast pięcioro nauczycieli okolicznych szkół, wszyscy oni należeli do ZMP, a czworo z nich było absolwentami łowickiego zakładu kształ-

[24] IPN MBP 322, bez pag. H. P a j ą k, op. cit., s. 247.
[25] *Druga konspiracja niepodległościowa*, op. cit., s. 23–24.
[26] AAN, Min. Ośw., sygn. 594, k. 52–53.
[27] Szerzej: E. B a c h t a, op. cit., s. 185–190.
[28] Ibidem, s. 186.
[29] Ibidem, s. 186–189.

cenia nauczycieli[30]. Aresztowania, aczkolwiek nie dotyczyły bezpośrednio uczniów Liceum i oficjalnie nie mówiono o nich w szkole, wywołały wśród młodzieży przygnębienie. Główny podejrzany o utworzenie nielegalnej organizacji cieszył się bowiem znaczną popularnością. Uważany był za ucznia zdolnego i energicznego. Sympatia młodzieży licealnej, chociaż nie orientowała się dokładnie w sytuacji, była po stronie podejrzanych.

Nielegalną organizację młodzieżową wykryto natomiast w Liceum w Toruniu. Nazywała się ona Prawicowy Związek Młodzieży Polskiej. Należało do niego pięć uczennic, w tym dwie członkinie ZMP. Jedna z nich była również podejrzana o pełnienie roli łączniczki pomiędzy Prawicowym Związkiem Młodzieży Polskiej a inną nielegalną organizacją działającą pod kryptonimem „Nemo". Pozostali członkowie PZMP byli między innymi nauczycielami szkół podstawowych i domu dziecka. Powiatowy Urząd Bezpieczeństwa Publicznego w Toruniu przeprowadził przeciwko tej organizacji akcję operacyjną pod nazwą „Pedagogicy". Jej wynikiem było aresztowanie wszystkich członków PZMP w grudniu 1951 roku[31].

Przejawy pracy konspiracyjnej uczniów o charakterze antypaństwowym miały miejsce również w tym Liceum w następnych latach. Udokumentowane przez UBP fakty „wrogiej" działalności obejmowały okres od kwietnia 1952 roku do jesieni 1953 roku. W tym czasie uczeń drugiej klasy wraz z licealistą klasy czwartej rozrzucali ulotki o treści antypaństwowej na terenie Liceum i poza nim. Do działań tych starano się wciągnąć w kwietniu 1952 roku dwie uczennice klasy czwartej, będące członkiniami ZMP. Obydwie dziewczyny, po pewnych wahaniach, odmówiły jednak współpracy, ale też o fakcie otrzymania takiej propozycji nie powiadomiły władz szkolnych. W dniu 24 października 1953 roku aresztowano całą czwórkę uczniów. Chłopcy skazani zostali na kary po 6 lat więzienia. Dziewczęta natomiast uniewinniono. Organizacja szkolna ZMP oraz Rada Pedagogiczna doszły jednak do wniosku, że obydwie uczennice z powodu zatajenia informacji o otrzymanych propozycjach uczestniczenia w rozrzucaniu nielegalnych ulotek nie mogą zostać nauczycielkami. Uznano, że powinny one zrehabilitować swoje niewłaściwe postępowanie pracą w zakładach produkcyjnych. Obie uczennice usunięto ze szkoły.

Społeczność licealną powiadomiono o aresztowaniu ich kolegów i koleżanek po kilku dniach, gdy już określono kierunki pracy ideologicznej w Liceum w nowej sytuacji wychowawczej. Podczas apelu porannego zorganizowanego zgodnie z wcześniej ustalonym planem, przewodniczący szkolnej organizacji ZMP i dyrektor Liceum surowo napiętnowali postępowanie konspiratorów oraz zakomunikowali uczniom o przeprowadzonych aresztowaniach[32].

Rada Pedagogiczna, POP, Zarząd Szkolny ZMP dokonały analizy i oceny sytuacji w Liceum oraz podjęły różne formy pracy ideologicznej i wychowawczej, zmierzające do przeciwdziałania tworzeniu się postaw niepożądanych u młodzieży. W szczególności postanowiono usunąć z życia uczniów jakiekolwiek wątki religijne (chodzenie na msze

[30] AAN, Min. Ośw., sygn. 592. Pismo tajne dyrektora Państwowego Liceum Pedagogicznego w Łowiczu z dnia 5 lutego 1952 roku do Ministerstwa Oświaty, k. 10–10a. W piśmie tym zawarto informację, że aresztowany został także nauczyciel niewykwalifikowany, pochodzący ze Skierniewic, absolwent kursu w Zgierzu oraz że dalsze aresztowania objęły lub obejmą także osoby zamieszkujące w sąsiednich powiatach (Skierniewice, Rawa Mazowiecka).

[31] IPN MBP 305, k. 109–110.

[32] AAN, Min. Ośw., sygn. 592. A. N., *Notatka dla Ob. Ministra. Tajne*, 26 XI 1953 r., k. 58–59a; tamże, *Notatka służbowa w związku z wizytacją Liceum Pedagogicznego w Toruniu przeprowadzoną w dniu 6–11 IV [1954 r.] przez wizytatora [...]*, k. 48–54.

święte, odmawianie modlitw w internacie i na stancjach, utrzymywanie kontaktów z księżmi).

Podczas narady dyrektorów zakładów kształcenia nauczycieli z województwa bydgoskiego w listopadzie 1953 roku podniesiono problem kolektywnej pracy rad pedagogicznych i ich kolegialnej odpowiedzialności za poziom wychowawczy szkoły. Ustalono, że w każdym liceum pedagogicznym kolektyw w składzie: dyrektor, zastępca dyrektora, I sekretarz POP, przewodniczący ZOZ ZNP i organizator ZMP będzie dokładnie rozpatrywał sytuację w szkole, z uwzględnieniem ewentualnych zagrożeń politycznych i ideologicznych. Liceum w Toruniu otoczono szczególną „opieką" ze strony władz oświatowych i partyjnych, od szczebla powiatowego po centralny włącznie.

Działalność nielegalnej organizacji młodzieżowej wykryto także na terenie Liceum w Chorzowie. Niestety, do chwili obecnej brak szerszej informacji na temat jej działalności. Nazywała się Legion do Walki z Bolszewizmem. Jej członkowie zostali aresztowani.

W związku z ujawnieniem tej organizacji i aresztowaniami władze miejskie Chorzowa podjęły akcję propagandową mającą na celu zdyskredytowanie i potępienie tego rodzaju przypadków i zapobieżenie ewentualnemu powstawaniu dalszych nielegalnych organizacji młodzieżowych. Między innymi zorganizowano naradę nauczycieli z całego miasta, podczas której omawiano problemy wychowawcze istniejące w szkołach. Stwierdzono, że przyczyna „wrogiego" zachowania się młodzieży wobec władzy ludowej w niektórych szkołach tkwi w niewystarczającej pracy wychowawczej kadry nauczycielskiej, która w przeważającej części wywodzi się z okresu przedwojennego.

Celem zapobieżenia na przyszłość powstawaniu takich negatywnych zjawisk wśród młodzieży i właściwego przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej zalecono zorganizowanie dla kadry cyklu odczytów o tematyce ideologicznej i politycznej. W programie odczytów przewidziano między innymi następujące tematy: „Stalin a literatura", „Stalin a rozwój nauk przyrodniczych", a także te zagadnienia światopoglądowe, które – zdaniem władzy – przysparzały nauczycielom najwięcej trudności wychowawczych[33].

Zwoływanie narad dyrektorów lub nauczycieli po wykryciu nielegalnej organizacji młodzieżowej w szkole należy do rzadkości. Zazwyczaj bowiem sprawy likwidacji nielegalnych organizacji załatwiano dyskretnie, bez rozgłosu i zbędnych dyskusji. Ze względów propagandowych i prestiżowych władza starała się ukrywać niewygodne dla niej fakty.

Prężnie, choć krótko, działała nielegalna organizacja młodzieżowa, która powstała u schyłku pierwszej połowy lat pięćdziesiątych w zakładzie kształcenia nauczycieli w Tucholi. Organizacja ta powstała w grudniu 1954 i styczniu 1955 roku. Stopniowo ewoluowała w kierunku formacji zbrojnej, zamierzającej wykonywać wyroki i z bronią w ręku walczyć o realizację swoich ideałów. Przeprowadzone przez siebie akcje propagandowe sygnowała podpisem „ŻAK" (Żołnierz Armii Krajowej)[34]. Członkami organizacji było pięciu uczniów klas drugich i trzecich Liceum Pedagogicznego, pełniących funkcje: „przywódcy duchowego", jego zastępcy, magazyniera, skarbnika i sekretarza.

---

[33] Ibidem, PZPR, sygn. 237/XVII–6, *Protokół z narady kierowników wydziałów oświaty (zastępców do spraw oświaty) komitetów wojewódzkich, odbytej dnia 11 maja 1953 r. [w KC PZPR]*, k. 13.

[34] Tamże, Min. Ośw., sygn. 592. Tajne pismo Wydziału Oświaty prezydium WRN w Toruniu z dnia 14 maja 1955 roku do dyrektora Gabinetu Ministra Ministerstwa Oświaty, k. 27–27a.

Ponadto z organizacją współpracowało, ale nie było jej członkami dwoje innych uczniów[35].

ŻAK zaznaczył swoją obecność w życiu szkoły już pod koniec 1954 roku. W budynku zajmowanym wspólnie przez Państwowe Liceum Pedagogiczne i Liceum Ogólnokształcące pojawiły się napisy antyradzieckie skierowane przeciwko ustrojowi i państwu komunistycznemu w Polsce oraz Bolesławowi Bierutowi. Grożono także karą dyrektorowi Liceum i jego zastępcy jako osobom uznawanym za komunistów.

W końcu grudnia 1954 roku i na początku stycznia 1955 roku rozrzucono w Liceum i w mieście napisane ręcznie ulotki. Przedstawiono w nich program organizacji ŻAK. W ulotkach zamieszczono wezwanie do młodzieży o „podjęcie walki o Polskę chrześcijańską", apelowano o wstępowanie do organizacji ŻAK i nawoływano do „sabotowania zarządzeń"[36].

W dniu 7 lutego 1955 roku wysłany został do dyrektora Liceum anonim w imieniu organizacji ŻAK. W piśmie tym grożono dyrektorowi i jego rodzinie poważnymi konsekwencjami „[...] jeżeli nadal będzie forsował świeckie, socjalistyczne wychowanie w szkole i dążył tak uparcie do wykrycia organizacji ŻAK. Anonim bezzwłocznie doręczono Urzędowi Bezpieczeństwa"[37]. Następnie „w marcu ukazał się również plakat naprzeciw wejścia do szkoły, wzywający do walki o Polskę Rzeczpospolitą chrześcijańską"[38]. Ogółem w styczniu 1955 roku wykonano 50 sztuk ulotek, a w lutym i kwietniu – 130. Wszystkie zostały rozkolportowane.

Aktywna działalność organizacji ŻAK zwróciła uwagę funkcjonariuszy Wojewódzkiego Urzędu do Spraw Bezpieczeństwa Publicznego w Bydgoszczy. Wszystkie ulotki pojawiające się w szkole i w mieście dostarczane zostały niezwłocznie do tego Urzędu. Ekspertyzie poddano również kartki z pytaniami, wrzucanymi przez uczniów do istniejącej w Liceum „Skrzynki pytań". Zainteresowanie władzy tą formą kontaktu z uczniami wzrosło wyraźnie, gdy okazało się, że wiele stawianych pytań dowodziło, że młodzież dysponuje informacjami politycznymi, zawartymi w nadawanych przez radio „Wolna Europa" rewelacjach Józefa Światło na temat sytuacji w Polsce.

W dniu 6 maja 1955 roku wszystkich członków organizacji aresztowano[39]. W wyniku przeprowadzonych rewizji w domach aresztowanych znaleziono ulotki, niesprawny karabin maszynowy i kilkadziesiąt sztuk amunicji różnego kalibru.

Po zlikwidowaniu organizacji Żołnierz Armii Krajowej podjęto w Liceum, jak to określano, „akcję wychowawczą z młodzieżą". Na posiedzeniu Rady Pedagogicznej i zebraniu POP zastanawiano się nad doskonaleniem pracy z młodzieżą.

Władze partyjne i oświatowe dokonały natomiast szczegółowej analizy postaw grona nauczycielskiego w okresie działalności ŻAK oraz stosunku poszczególnych nauczycieli do tej sprawy. Uznano, że chociaż „czujność aktywu nauczycielskiego" była niewątpliwie bardzo pomocna w wykryciu nielegalnej organizacji, to jednak część nauczycieli reprezentowała „niewyraźną" postawę. Na przykład nauczyciel pedagogiki, aczkolwiek był członkiem PZPR, to jednak nie potrafił zająć właściwej postawy marksistowskiej i światopoglądowej. Niewłaściwą postawę wychowawczą

[35] Ibidem. Tajna *Notatka służbowa* dla Dyrektora Departamentu dotycząca kontroli w Liceum w Tucholi w dniach 16 i 17 maja 1955 roku, k. 33; IPN zespół: Komitet do spraw Bezpieczeństwa, sygn. 179, bez pag.

[36] AAN, Min. Ośw., sygn. 592. Tajna *Notatka służbowa*, op. cit., k. 33.

[37] Ibidem. Tajne pismo Wydziału Oświaty prezydium WRN w Toruniu z dnia 14 maja 1955 r. do dyrektora Gabinetu Ministra Ministerstwa Oświaty, k. 27a.

[38] Ibidem. Tajna *Notatka służbowa*, op. cit., k. 33.

[39] Ibidem, k. 34.

zajmował również nauczyciel matematyki. Komitet Powiatowy PZPR w Tucholi wyraził opinię, że obydwaj nauczyciele powinni przestać pracować w Państwowym Liceum Pedagogicznym[40].

Stwierdzono również, że negatywny wpływ na młodzież Liceum wywierają księża w Tucholi. Organizowali oni bowiem komplety religii, w których uczestniczyło 80% uczniów z klas drugich i trzecich i 50% uczniów klas czwartych. Spośród 77 abiturientów 43 określono jako osoby posiadające światopogląd idealistyczny z obciążeniami fideistycznymi. Tylko trzech uczniów z klas czwartych uznano za „wyzwolonych od obciążeń fideistycznych"[41].

W dobie nasilonej ideologizacji życia społecznego i gospodarczego, braku lepszych perspektyw, szerzącego się serwilizmu i milczącego przyzwolenia na rozprzestrzenianie się nowych porządków, obcych polskiej tradycji oraz kulturze, postawa młodzieży liceów pedagogicznych, biorącej udział w różnorodnych aktywnych formach oporu musi budzić niekłamany podziw i szacunek. Młodzież podejmująca walkę o niezawisłość i wolność Polski, zdawała sobie sprawę z groźnych jej konsekwencji o wymiarze życiowym, z perspektywy długoletniego przebywania w więzieniach, obozach, inwigilacji i upokorzeń. Młodzież ta działała często w osamotnieniu, bez szerszego poparcia i zrozumienia ze strony rówieśników. Jednak w momencie aresztowania sympatia kolegów była z reguły po jej stronie.

Godne podkreślenia jest to, że w liceach pedagogicznych, szczególnie mocno ideologizowanych przez władzę, występowały przykłady zorganizowanej walki z narzuconym Ojczyźnie ustrojem i doktryną polityczną, ideologiczną i propagandową. Zwraca uwagę fakt, że większość przytoczonych przykładów inicjatyw podejmowanych przez nielegalne organizacje była wymierzona w ZSRR, J. Stalina, panujący w Polsce system polityczny i ZMP.

Akcje i gesty polityczne nielegalnych organizacji wypływały z głębokiego patriotyzmu i pragnienia życia w wolnej Polsce.

Przedstawione tu informacje o nielegalnych organizacjach młodzieżowych, w których uczestniczyła młodzież liceów pedagogicznych, aczkolwiek oparte w większości o rezultaty rozległej kwerendy archiwalnej nie wyczerpują jednak tematu. Były zapewne dobrze funkcjonujące, nielegalne organizacje, które nie zostały wykryte przez władzę i nie ma o nich nigdzie wzmianki, a ich członkowie z różnych przyczyn nie kwapią się jeszcze do ujawnienia swej aktywności. Należy jednak sądzić, że rozwijające się badania nad działalnością nielegalnych organizacji młodzieżowych wpłyną korzystnie na ewentualne uzupełnienie informacji w tym względzie dotyczących liceów pedagogicznych.

[40] Ibidem, k. 35.
[41] Ibidem, k. 36.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ANNA MARTA ŻUKOWSKA
UMCS – Lublin

STUDIA NAUCZYCIELSKIE JAKO FORMA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI RYSUNKU I WYCHOWANIA PLASTYCZNEGO W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

POWOŁANIE I ORGANIZACJA STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI RYSUNKU I WYCHOWANIA PLASTYCZNEGO

W 1954 roku decyzją Rady Ministrów powołano do życia studia nauczycielskie. Ich zadaniem było przygotowanie kandydatów – absolwentów 11-letniej szkoły ogólnokształcącej do nauczania przedmiotu kierunkowego w klasach V–VII (VIII), zwłaszcza dla powstającej w latach 60. szkoły 8-letniej. Przejęły one także obowiązek kształcenia nauczycieli dla klas I–IV. Studia nauczycielskie nie były naszym rodzimym pomysłem. Ich koncepcję organizacyjno-programową zapożyczono z ZSRR, z tamtejszych 2-letnich instytutów nauczycielskich, które wkrótce zastąpione zostały przez instytuty pedagogiczne jako pełne szkoły wyższe[1].

Do studiów nauczycielskich przyjmowano kandydatów ze świadectwem dojrzałości liceum ogólnokształcącego lub liceum pedagogicznego bądź też świadectwem ukończenia liceum dla wychowawczyń przedszkoli. Do SN o kierunku „rysunek i praca ręczna" mogli ubiegać się również kandydaci z maturą szkół plastycznych, technikum elektrycznego i mechanicznego. Poza tym konieczna była dobra opinia szkoły, do której uczęszczał kandydat, odpowiednia postawa ideologiczno-polityczna kandydata, odpowiedni stan zdrowia oraz dla absolwentów liceum pedagogicznego i liceum dla wychowawczyń

[1] W Związku Radzieckim, kiedy istniał trójczłonowy system kształcenia nauczycieli, instytuty nauczycielskie jako człon środkowy systemu kształciły nauczycieli dla klas V–VII, nie zajmowały się natomiast początkowym szczeblem nauczania, gdyż dla tego szczebla kształciły kadrę „piedagogiczeskije uczilisczca".

przedszkoli – zwolnienie od nakazu pracy[2]. Warunkiem studiów w SN było pozytywne zdanie egzaminu wstępnego z obranej specjalności w zakresie wymagań programu szkoły średniej. Od kandydatów na nauczycieli rysunku wymagano ponadto zamiłowania do przedmiotu, sprawności i zręczności w rysowaniu oraz talentu plastycznego, który – jak uważał Tibor Csorba, wykładowca przedmiotów plastycznych w zaocznym Studium Nauczycielskim w Warszawie – jest „*nieodzownym warunkiem i podstawą do twórczej pracy w dziedzinie plastyki [...] gdyż za nim idzie mozolna praca nad sobą, nad wypracowaniem własnego stylu, własnego języka plastycznego i opanowanie własnego warsztatu*”[3].

Na studia nauczycielskie wieczorowe i zaoczne przyjmowano kandydatów bez egzaminu wstępnego, co często spotykało się z krytyką ze strony środowiska plastycznego. Zarzucano, że „*przybywa najsłabszy element nauczycielski, bez sprawdzenia czy kandydat zgłaszający się [...] ma jakieś, choćby najmniejsze, przygotowanie artystyczne, zdolności i zamiłowanie*”[4].

Wątpliwości budził również fakt, że przyjmowano osoby, które wychowania plastycznego nie uczyły, a przedmiot ten wybierały uznając go za stosunkowo łatwy i prosty. Nie brano też pod uwagę często zaawansowanego wieku kandydata.

O przyjęciu na dzienne studia nauczycielskie decydowała specjalna komisja egzaminacyjna, powołana przez Wydział Oświaty, na terenie którego dane studium nauczycielskie istniało. Kandydaci przyjęci na SN mieli zapewnioną bezpłatną naukę, a pozamiejscowi – miejsce w internacie i możność uzyskania stypendium.

Absolwenci studiów nauczycielskich mogli kontynuować naukę w studiach zaocznych wyższych szkół pedagogicznych. Przy przyjęciu na te studia zaliczano im czas nauki w SN.

W roku 1953 wznowiono systematyczne kształcenie nauczycieli rysunku i pracy ręcznej. Przy stacjonarnym Państwowym Wyższym Kursie Nauczycielskim w Katowicach (dawniej Stalinogrodzie) utworzono pierwsze zaoczne studia nauczycielskie z kierunkiem „rysunek i praca ręczna”. Uruchomiono także 2-letnie studia stacjonarne, na których przewidziano 80 wolnych miejsc na pierwszym roku nauki. Z powodu braku własnego zaplecza materialnego studium korzystało z pracowni mieszczących się w Pałacu Młodzieży i Ośrodku Dydaktyczno-Naukowym Rysunku i Pracy Ręcznej w Katowicach[5]. Projekt programu nauczania dla tej uczelni opracowany został pod kierunkiem Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Jednakże brak tradycji i wzorów pracy stawiał wykładowców w trudnej sytuacji, wymagającej polegania głównie na własnej wiedzy pedagogicznej i intuicji.

W roku szkolnym 1954/1955 Studium Nauczycielskie Rysunku i Robót Ręcznych w Katowicach ukończyli pierwsi słuchacze w liczbie 26 osób, w roku następnym 34 osoby, a w roku szkolnym 1956/1957 – 20 osób[6].

---

[2] *Informacje o przyjęciu na dwuletnie studia nauczycielskie w roku szkolnym 1955/56*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1955, Nr 2, s. 63.

[3] T. C s o r b a, *Kształcenie nauczycieli rysunku i robót ręcznych w Zaocznym Studium Nauczycielskim*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, Nr 4, s. 89.

[4] T. C s o r b a, *Kształcenie a praca zawodowa nauczycieli wychowania plastycznego, Raporty z badań*, Warszawa 1967, s. 24, 25.

[5] W. C i e r p k a, *Dwuletni dorobek Studium Nauczycielskiego Rysunku i Pracy Ręcznej w Stalinogrodzie*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1954, Nr 4, s. 53.

[6] *Nowi nauczyciele rysunku i pracy ręcznej*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1958, Nr 1, s. 57–58.

Zapotrzebowanie na nauczycieli rysunku i robót ręcznych spowodowało powstanie kolejnych studiów nauczycielskich. W roku 1955/1956 utworzono je w Łodzi, oferując kandydatom 40 wolnych miejsc na pierwszym roku studiów[7]. Kolejne – I Studium Nauczycielskie z kierunkiem „rysunek i roboty ręczne" zostało uruchomione w roku szkolnym 1956/1957 w Warszawie[8]. Na pierwszy rok SN w Łodzi egzamin wstępny złożyło tylko 13 kandydatów, podobnie było w Warszawie, gdzie po złożeniu egzaminu wstępnego przyjęto tylko 12 osób[9].

W 1957 roku doszło do zmiany koncepcji SN. Zdecydowano, że będą one przygotowywały kandydatów do pracy w całej szkole podstawowej (z oczywistym akcentem na klasy starsze), w związku z czym do planu nauczania wprowadzono przedmioty artystyczne, występujące w klasach I–IV. Korzystniej usytuowano metodykę nauczania początkowego, a także zamiast dwóch wprowadzono tylko jedną specjalność kierunkową[10]. Wyjątek stanowił kierunek „rysunek i roboty ręczne", gdzie w dalszym ciągu kształcono w zakresie dwóch specjalności.

Dostrzegano również mało zadowalający poziom nauczania w SN. Przed Zjazdem Oświatowym ZNP, w styczniu 1957 r. komitet organizacyjny tegoż zjazdu powołał Sekcję Rysunku i Pracy Ręcznej, która wchodzić miała w skład Komisji Programów i Metod Nauczania. Celem jej powołania była ocena stanu nauczania rysunku i pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli, a w następstwie opracowanie projektu reorganizacji nauczania tych przedmiotów w postaci tez do dyskusji na obradach komisji.

Praca sekcji toczyła się przy udziale przedstawicieli szkolnictwa ogólnokształcącego i zakładów kształcenia nauczycieli oraz przedstawicieli szkół plastycznych, Związku Polskich Artystów Plastyków i Muzeum Narodowego w Warszawie. Wśród postulatów na Plenum Zjazdu Oświatowego ZNP wyłoniono również postulat dotyczący rewizji programów SN-ów w kierunku zwiększenia liczby godzin rysunku i pracy ręcznej oraz opracowania podręczników metodycznych i materiałów pomocniczych z zakresu wiedzy o sztuce[11].

Warto w tym miejscu przytoczyć niektóre konkluzje szerokiej dyskusji, jaką przeprowadzono na Zjeździe Oświatowym ZNP w maju 1957 roku. W głównym referacie zjazdowym prezes ZNP Teofil Wojeński powiedział m.in.: *„Poprawa stanu rzeczy w szkolnictwie, właściwa realizacja wszystkich projektów i planów tej poprawy jest niemożliwa bez uprzedniego, właściwego rozwiązania problemu kształcenia i dokształcania nauczycieli. Dzisiejszy stan rzeczy jest pod tym względem wybitnie niezadowalający [...] Liczba nauczycieli znacznie zmalała. Żeby zapełnić szybko luki, trzeba było skrócić czas przygotowania do zawodu nauczycielskiego, a nawet zatrudnić niewykwalifikowanych. Było to konieczne, ale jednocześnie musimy sobie zdawać sprawę, że dalsze tolerowanie takiego stanu rzeczy uniemożliwi wszelki postęp w dziedzinie naszego szkolnictwa [...] Konieczne jest podniesienie kwalifikacji tych nauczycieli. Głównymi formami podnosze-*

---

[7] *Informacje o przyjęciu na dwuletnie studia nauczycielskie w roku szkolnym 1955/56*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1955, nr 2, s. 62–63.

[8] St. K a c z o r, *Powstanie i działalność II Studium Nauczycielskiego w Warszawie przy ulicy Stawki 5*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1970, nr 3, s. 461.

[9] *Informacje o przyjęciu...*, s. 63.

[10] W. W o j t y ń s k i, *Kształcenie nauczycieli w pierwszym ćwierćwieczu Polski Ludowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1969, nr 3, s. 287.

[11] *Problemy nauczania rysunku i pracy ręcznej na Zjeździe Oświatowym ZNP*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1957, nr 4, s. 63–64.

nia kwalifikacji nauczycieli powinny być egzaminy praktyczne, studia zaoczne, egzaminy eksternistyczne i uproszczone w zakresie studiów nauczycielskich. Należy również rozwijać studia zaoczne przy WSP i SN"[12].

Zapotrzebowanie na nauczycieli z kwalifikacjami plastycznymi ciągle wzrastało. W 1958 r. Ministerstwu Oświaty przedłożono wniosek z Krajowego Zajazdu Nauczycieli i Instruktorów Wychowania Plastycznego apelujący, by przy każdym Kuratorium zorganizować przynajmniej po jednym studium nauczycielskim o kierunku „rysunek i praca ręczna"[13].

Odpowiedzią na tak pilne potrzeby był szeroki wzrost sieci tych szkół w poszczególnych województwach. Duży ich rozwój nastąpił m.in. w województwie kieleckim. W Radomiu w 1958 r. utworzono dwa kierunki – wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne oraz zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne. Do roku 1968 wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne ukończyło tam (łącznie ze słuchaczami zaocznymi) 311 osób. Dyplomy ukończenia kierunku drugiego – zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego – otrzymało (łącznie ze słuchaczami zaocznymi) 521 osób. W 1962 r. zorganizowano Zaoczne Studium Nauczycielskie w Ostrowcu Świętokrzyskim, gdzie po dwóch latach kształcenia wydano 32 dyplomy uprawniające do nauczania wychowania plastycznego i zajęć praktyczno-technicznych[14].

Zadowalającą liczbę dyplomów SN ze specjalnością „rysunek" oraz „wychowanie plastyczne" wydano również w województwie katowickim, gdzie w latach 1956–1967 dyplomy otrzymało aż 522 nauczycieli[15].

Tabela 1. Liczba dyplomów ze specjalnością „rysunek" i „wychowanie plastyczne" wydanych przez SN województwa katowickiego w latach 1956–1967

Lata	Liczba dyplomów
1956	60
1957	44
1958	60
1959	46
1960	37
1961	43
1962	48
1963	74
1964	34
1965	24
1966	24
1967	28
Razem	522

Źródło: M. Wierzbicki, Studia nauczycielskie w województwie katowickim w latach 1954–1971, [w:] Z działalności Zakładów Kształcenia Nauczycieli w latach 1945–1971 w województwie katowickim, Biuletyn Metodyczny, Katowice 1972.

[12] *Zjazd Oświatowy*, Warszawa 1957, s. 27–28.

[13] *Krajowy Zjazd Nauczycieli i Instruktorów Wychowania Plastycznego*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1959, Nr 2, s. 123.

[14] A. S z y m a ń s k i, *Zakłady kształcenia nauczycieli w Kieleckiem w latach 1945–1970*, Kielce 1975, s. 44, 45.

[15] M. W i e r z b i c k i, *Studia nauczycielskie w województwie katowickim w latach 1954–1971*, [w:] *Z działalności Zakładów Kształcenia Nauczycieli w latach 1945–1971 w województwie katowickim*, Biuletyn Metodyczny, Katowice 1972, s. 2.

Największy przyrost SN z kierunkiem kształcącym nauczycieli rysunku i prac ręcznych, później wychowania plastycznego i zajęć praktyczno-technicznych odnotowano w Katowicach. Szczegółową organizację studiów przedstawia niżej zamieszczona tabela.

Tabela 2. Rozwój studiów nauczycielskich w Katowicach, kształcących nauczycieli rysunku i prac ręcznych oraz wychowania plastycznego i zajęć praktyczno-technicznych w latach 1954–1971

Rok	Kierunek studiów	Studia		
		Dzienne	Wieczorowe	Zaoczne
1954/55	Rysunek – roboty ręczne	I, II	–	I, II
1955/56	Rysunek – praca ręczna	I, II	–	I, II, III
1956/57	Rysunek – praca ręczna	I, II	–	I, II, III
1957/58	Rysunek – praca ręczna	I, II		I, III
	Praca ręczna – rysunek	–	II	II
1958/59	Rysunek – praca ręczna	I, II	–	I, II, III
1959/60	Rysunek – praca ręczna	I, II	–	I, II, III
1960/61	Rysunek – praca ręczna	I, II	I, II	I, II, III
1961/62	Rysunek – praca ręczna	I, II		II, III
1962/63	Wychowanie plastyczne – zajęcia praktyczne	I, II	–	–
	Praca ręczna – rysunki	II	I	I, II, III
1963/64	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	I, II	I, II
	Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	I, II		
1964/65	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	I, II	I, II
	Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	I, II	–	I
1965/66	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	–	I, II
	Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	I, II	I, II	–
	Wychowanie plastyczne dla absolwentów liceów pedagogicznych	I	–	–
1966/67	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	I, II	I, II
	Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	II	–	–
1967/68	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	I, II	I, II
1968/69	Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	–	–	I, II
1969/70	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	I, II	II	I, II
1970/71	Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	II	–	–

Opracowano na podstawie: *M. Wierzbicki, Studia nauczycielskie w województwie katowickim w latach 1954–1971, [w:] Z działalności Zakładów Kształcenia Nauczycieli w latach 1945–1971 w województwie katowickim, Biuletyn Metodyczny, Katowice 1972, s. 66–75.*

Podobnie sytuacja przedstawiała się w studiach nauczycielskich w innych miastach. Tam również liczba wydawanych dyplomów była znaczna. W Łodzi w latach 1956–1968 na kierunku „zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne" dyplomy uzyskało 538. nauczycieli[16], w II SN w Szczecinie od roku 1956 do 1970 wydano 314 dyplomów uprawniających do nauki rysunku i wychowania plastycznego[17], natomiast w SN w Legnicy w 1969 roku dyplomy nauczyciela wychowania plastycznego otrzymało 64 słuchaczy, w tym 35 na studiach zaocznych[18].

Na początku lat 60. problem kadrowy nadal istniał. W przemówieniu wygłoszonym w czerwcu 1962 roku w sejmowej Komisji Kultury i Sztuki, Wacław Tułodziecki, ówczesny minister oświaty zwrócił uwagę, że dalszy rozwój wychowania estetycznego

[16] T. J a ł m u ż n a, *Zakłady Kształcenia Nauczycieli w Łodzi w latach 1918–1998*, Łódź 2001, s. 455–457.

[17] D. K o ź m i a n, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych w województwie szczecińskim w latach 1945–1970*, Warszawa – Poznań 1986, s. 83, 104.

[18] A. B o j a k o w s k i, *Początkowa działalność i rozwój legnickiego Studium Nauczycielskiego w latach 1964–1969*, [w:] Materiały i Studia, Legnica 1969.

w szkołach i placówkach wychowania pozaszkolnego uzależniony jest m.in. od „zabezpieczenia szkolnictwu kwalifikowanych nauczycieli, przygotowanych odpowiednio do realizacji nowych programów nauczania”[19]. Pozyskanie nauczycieli ze specjalnymi kwalifikacjami wymagało rozbudowy stacjonarnych i zaocznych studiów nauczycielskich.

Kuratoria Okręgów Szkolnych (KOS) zgłosiły zapotrzebowanie na rok szkolny 1962/63 na około 900 nauczycieli zajęć praktycznych i wychowania plastycznego. Niedobór w tym zakresie występował we wszystkich KOS. Niewielu absolwentów szkół artystycznych zgłaszało się do pracy w szkole, np. w Warszawie w roku szkolnym 1961/62 zgłosiły się 3 osoby, w całej Polsce do 20 osób.

Biorąc pod uwagę potrzeby szkolnictwa podstawowego określono, że do roku 1966/67 zapotrzebowanie na nauczycieli przedmiotów artystycznych wzrośnie do około 13 tysięcy nauczycieli[20]. Taką liczbę nauczycieli specjalistów planowano wykształcić w studiach nauczycielskich. W związku z tym zakładano zwiększenie liczby SN lub uruchomienie dodatkowo kierunków plastycznych w studiach nauczycielskich. W 1962 r. miało powstać 28 SN i 32 ZSN, które kształciłyby lub uzupełniały kwalifikacje na kierunkach artystycznych około 2 tysięcy nauczycieli.

W roku szkolnym 1968/69 kierunek „wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne” prowadziły tylko dwa studia nauczycielskie: w Legnicy przy ulicy Piastowskiej 72 i w Radomiu przy ulicy Malczewskiego 29.

Funkcjonowały przede wszystkim studia nauczycielskie o kierunku „zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne”. Było ich w kraju aż 19.

Tabela 3. Wykaz studiów nauczycielskich, które w roku szkolnym 1968/69 kształciły nauczycieli na kierunku zajęcia praktyczno-techniczne

Lp.	Studium Nauczycielskie	
1	Bydgoszcz,	ul Chodkiewicza 30
2	Ciechanów,	ul. 17 Stycznia 32
3	Ełk,	ul. Wasilewskiej 22
4	Gdańsk,	ul. Kładki 24
5	Kalisz,	ul. Zubrzydzkiego 28
6	Katowice,	ul. Jagiellońska 28
7	Kołobrzeg,	ul. Cyrankiewicza 6
8	Kraków,	ul. Skałeczna 16
9	Legnica,	ul. Piastowska 72
10	Lublin (I SN),	ul. Narutowicza 12
11	Łowicz,	ul. Stanisławskiego 31
12	Olsztyn,	ul. Żołnierska
13	Opole,	ul. Katowicka 48
14	Radom,	ul. Malczewskiego 29
15	Rzeszów,	ul. Turkiewicza 24
16	Siedlce,	ul. 3 Maja 48
17	Szczecin (II SN),	ul. Wielkopolska 15
18	Wrocław (II SN),	ul. Dawida 1
19	Zielona Góra,	Plac Słowiański 16

Źródło: *Informator dla kandydatów do szkół wyższych, studiów nauczycielskich i średnich szkół zawodowych dla maturzystów na rok szkolny 1968/69, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1967, s. 322–332.*

[19] W. Tułodziecki, *Wychowanie estetyczne w szkole ogólnokształcącej, podstawowej i średniej w świetle reformy szkolnej*, „Plastyka w Szkole” 1962, nr 9, s. 244.

[20] Tamże, s. 245.

W roku szkolnym 1964/65 w studiach nauczycielskich prowadzących wychowanie plastyczne jako pierwszy (główny) lub drugi (poboczny) kierunek specjalizacji przedmiotowej kształciło się ogółem 5393 słuchaczy, w tym na I roku nauki 2946 osób[21].

Tabela 4. Szczegółowe dane liczbowe o słuchaczach na kierunkach obejmujących wychowanie plastyczne jako przedmiot specjalizacji

Kierunki studiów	Liczba słuchaczy					
	Studia dzienne		Studia dla pracujących (wieczorowe i zaoczne)		Razem	
	Ogółem	W tym na I roku nauki	Ogółem	W tym na I roku nauki	Ogółem	W tym na I roku nauki
Wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne	346	223	270	130	634	353
Zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne	1995	1133	2764	1460	4759	2593
Razem	2341	1356	3034	1590	5393	2946

Opracowano na podstawie: *H. Korwel, K. Horbowiec, Kształcenie i dokształcanie nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych, „Wychowanie Techniczne w Szkole" 1965, nr 1.*

Analizując wykształcenie nauczycieli wychowania plastycznego zatrudnionych w szkolnictwie ogólnokształcącym (wg stanu z 1973 roku) można stwierdzić, że potrzeby kadrowe szkolnictwa zostały po części zaspokojone.

W szkołach podstawowych na wsi wychowania plastycznego uczyło 1346 nauczycieli z wykształceniem SN, co stanowiło 99,7% ogółu nauczycieli wychowania plastycznego zatrudnionych na wsi. Podobnie sytuacja przedstawiała się w szkołach miejskich. Tam wychowania plastycznego uczyło 1523 nauczycieli z kwalifikacjami uzyskanymi w SN, co stanowiło 97,8% ogólnej liczby nauczycieli specjalistów zatrudnionych w mieście[22].

W liceach ogólnokształcących nie wszyscy nauczyciele posiadali wymagane wyższe wykształcenie. Niedobory nauczycieli specjalistów w zakresie wychowania plastycznego zastępowano nauczycielami posiadającymi wykształcenie na poziomie SN. Stanowili ono 76,6% ogółu nauczycieli wychowania plastycznego uczących w liceach ogólnokształcących. Reszta nauczycieli, tj. 23,4% posiadało wykształcenie wyższe[23].

Należy zaznaczyć, że studia nauczycielskie w latach 1954–1971 odgrywały główną rolę w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli. Były jednym z najbardziej trwałych ogniw w systemie edukacji nauczycielskiej, stanowiącym pośredni, pomaturalny szczebel kształcenia między poziomem średnim i wyższym.

WARUNKI PRACY DYDAKTYCZNEJ

Z chwilą powołania do życia studiów nauczycielskich brak było jakiejkolwiek koncepcji dydaktycznej dla tego typu zakładu kształcenia nauczycieli.

[21] H. K o r w e l, K. H o r b o w i e c, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych*, „Wychowanie Techniczne w Szkole" 1965, nr 1, s. 5–8.

[22] W. I w a n o w s k i, *Rozwój kwalifikacji nauczycieli w okresie XXX-lecia i stan obecny*, „Ruch Pedagogiczny" 1975, nr 3, s. 288.

[23] Tamże, s. 289.

Już w pierwszym roku szkolnym 1954/1955 praca siedmiu studiów nauczycielskich ukazała trudności w zakresie realizacji programu i metod pracy ze słuchaczami. Pierwsze kontakty i wizytacje władz oświatowych w studiach nauczycielskich ujawniły rozbieżności w zapatrywaniach na kwestię kształcenia samych wykładowców.

W studiach nauczycielskich zatrudniani byli nauczyciele z liceów pedagogicznych, z liceów ogólnokształcących, z likwidowanych w tym czasie przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego tzw. studiów wstępnych. Ze szkół wyższych, w niewielkiej liczbie, zgłosili się pomocniczy pracownicy naukowi ze stopniami doktora[24].

Wśród wykładowców SN ujawniły się dwa różne poglądy dotyczące metod pracy dydaktycznej. Jedni uważali, że studium nauczycielskie jest półwyższą uczelnią i w żaden sposób nie należy przejmować metod pracy stosowanych w szkole średniej. Opowiadali się więc za kształceniem opartym na tradycyjnych metodach uniwersyteckich. Druga grupa wykładowców, rekrutująca się w większości z nauczycieli liceów pedagogicznych i ogólnokształcących, przeszedłszy bezpośrednio od warsztatu dydaktycznego szkoły średniej do studium, nie mogła pogodzić się z całkowitym wyrzeczeniem się swoich dotychczasowych metod pracy. Zarówno jedna, jak i druga koncepcja dydaktyczna nie przynosiła pożądanych wyników kształcenia. Pierwsi absolwenci SN wypowiadali się na różnego typu zjazdach i konferencjach nauczycielskich krytycznie o przygotowaniu ich do pracy w szkole. Odczuwali przede wszystkim brak przygotowania praktycznego[25].

Ścieranie się poglądów wykładowców opowiadających się bądź za jednym, bądź za drugim systemem w pracy dydaktycznej doprowadziły po pewnym czasie do uświadomienia, że należałoby rozpocząć systematyczną działalność nad wypracowaniem właściwych metod pracy dydaktycznej w SN, metod, które nie byłyby zaczerpnięte ani ze szkoły średniej, ani też z uczelni akademickich.

Posłużyły temu celowi spotkania wykładowców na konferencjach przedmiotowych i ogólnych. Dzielono się na nich doświadczeniami z zakresu metodyki poszczególnych przedmiotów, postulowano poprawki programowe, organizacyjne itp.

Konferencje przedmiotowe odbywające się początkowo sporadycznie okazały się pożyteczną formą wymiany doświadczeń między wykładowcami SN oraz pomocą w realizacji zadań kształcenia nauczycieli. Toteż w roku szkolnym 1959/60 (również z uwagi na perspektywy przekształcenia studium nauczycielskiego w trzyletnią wyższą uczelnię zawodową) konferencje przedmiotowe zaplanowano dla niemal wszystkich kierunków studiów[26].

Pomysłodawcami i zarazem organizatorami pierwszej konferencji dla nauczycieli studiów nauczycielskich, poświęconej nauczaniu rysunku i robót ręcznych, byli wykładowcy powstałego w 1953 roku Studium Nauczycielskiego Rysunku i Robót Ręcznych w Katowicach. Dla wyraźnego określenia charakteru konferencji wysunięto następujące postulaty:

– dla podniesienia poziomu pracy wykładowców SN konferencje winny uzyskać charakter problemowych seminariów;

---

[24] M. Ż y t o m i r s k a, Z. R a d w a n, *Praca dydaktyczna w studium nauczycielskim*, Warszawa 1965, s. 10.

[25] *Nauczyciele – absolwenci SN gośćmi ZG ZNP*, „Głos Nauczycielski" 1963, nr 13.

[26] Konferencje przedmiotowe przewidziano dla następujących kierunków studiów: filologia polska, filologia rosyjska, historia, geografia, biologia, fizyka, rysunek i praca ręczna, śpiew z muzyką, wychowanie fizyczne, wychowanie przedszkolne, opieka nad dzieckiem, nauczanie początkowe oraz konferencje dla wykładowców wybranych zagadnień filozofii, przedmiotów pedagogicznych i lektorów języków obcych.

– celem utrwalenia dorobku konferencji przedmiotowych z zakresu pracy dydaktyczno-wychowawczej SN uczestnicy zobowiązani są do opracowywania materiałów do biuletynów związanych tematycznie z daną konferencją;

– problematyka konferencji przedmiotowych dla poszczególnych kierunków ma dotyczyć jednego z wymienionych zagadnień: przygotowanie zawodowe słuchaczy SN, realizacja postulatu więzi szkoły z życiem, przygotowanie się wykładowcy do zajęć w SN;

– w programie konferencji, przesłanym zainteresowanym studiami nauczycielskimi należy wymienić te materiały pomocnicze z zakresu pracy dydaktycznej, które uczestnicy mają przywieźć ze sobą oraz podać literaturę przedmiotu, związaną z tematyką konferencji[27].

Interesujący był przebieg pierwszej konferencji zorganizowanej dla nauczycieli rysunku uczących w studiach nauczycielskich.

Konferencja odbyła się w marcu 1958 r. w pracowni rysunkowej Wydziału Sztuk Pięknych (WSP) Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej organizatorami byli dziekan i profesorowie WSP oraz kierownik Oddziału Kształcenia Nauczycieli w Wydziale Oświaty PWRN w Toruniu. W spotkaniu uczestniczyło 9 wykładowców z uczelni w Katowicach, Opolu, Łodzi i Zielonej Górze. Na program konferencji złożyły się:

1. Referat na temat programu i metod nauczania rysunku i malarstwa oraz kompozycji dekoracyjnej w studiach nauczycielskich (ilustrowany pracami studentów SN w Łodzi) wygłoszony przez Czesława Karpa.

2. Koreferat na temat rysunku i malarstwa oraz programu studiów w SN wygłoszony przez Juliusza Tokarskiego z Katowic.

3. Dyskusja na temat realizacji programu nauczania rysunku oraz metod pracy ze słuchaczami.

4. Zwiedzanie pracowni Wydziału Sztuk Pięknych.

5. Propozycja współpracy wykładowców z pracownikami Wydziału Sztuk Pięknych.

6. Wnioski[28].

Na konferencji wykładowcy zgłaszali potrzebę opracowywania ze studentami zagadnień kompozycyjnych, rysunkowych i malarskich, a także łączenia tych zagadnień z technikami plastycznymi, zgodnie z zasadami stopniowania trudności i systematyki ćwiczeń. Dostrzegano również konieczność realizowania w nauczaniu „rysunku" dwóch zadań: poznawczego – dotyczącego ogólnej wiedzy oraz malarskiego – rozwijającego myślenie plastyczne. W wyniku dyskusji wyłoniono następujące wnioski:

– Prawda w sztuce jest sprawą zasadniczej wagi. Konstrukcja i dyscyplina formy jest zasadą twórczości artystycznej.

– Nauczanie rysunku należy oprzeć na rzetelnym studium natury. Dobre rzemiosło jest podstawą wartości sztuki.

– Studentów należy najpierw wyposażyć w środki wypowiadania się plastycznego, udostępnić wiedzę o sztuce, następnie pozostawić swobodę wyboru kierunku twórczości plastycznej.

---

[27] Biuletyn Krajowej Konferencji Dyrektorów SN zorganizowanej przez Studium Nauczycielskie w Toruniu w dniach 15, 16 i 17 III 1962 r., komórka Wydawnicza Zaocznego Studium Nauczycielskiego w Toruniu, Toruń 1962.

[28] B.K., *Konferencja nauczycieli rysunku Studiów Nauczycielskich*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1958, nr 4, s. 61.

– W zakresie kształcenia plastycznego niezbędna jest realizacja wiedzy w dziedzinie teorii barw, perspektywy, światłocienia, konstrukcji formy. Przypadkowości w pracach nie należy podnosić do rangi sztuki.

– Metody nauczania w szkole należy dostosować do potrzeb większości dzieci przeciętnie uzdolnionych, przygotować je do odbioru twórczości plastycznej zawodowych artystów. Na lekcjach rysunku prowadzić studium formy plastycznej, a nie produkcję „dzieł sztuki".

– Program nauczania rysunku powinien uwzględniać wielorakie potrzeby uczniów: wyrobienie wrażliwości estetycznej, przygotowanie do życia praktycznego oraz do pracy w przyszłym zawodzie.

– Abstrakcjonizm w plastyce nie jest szczytem rozwoju formy plastycznej, lecz jednym z kierunków sztuki znajdujących się obecnie w fazie eksperymentowania. Tego kierunku nie należy wprowadzać do szkoły ogólnokształcącej.

– Każdy słuchacz SN powinien znaleźć własną drogę rozwoju plastycznego. Wykształcenie według jednego szablonu w tej dziedzinie jest mało wartościowe[29].

Dyskusja toczyła się również wokół obowiązujących w studiach nauczycielskich programów nauczania. Zastrzeżenia budził program rysunku. Domagano się by oprzeć go na problematyce plastycznej (z użyciem słownictwa plastycznego), a nie na zagadnieniach technicznych. Uważano też, że w siatce godzin za mało miejsca przewidziano na praktyczne ćwiczenia z rysunku i malarstwa. Postulowano, by w przyszłości w opracowaniu programu nauczania wzięli udział, w szerszym niż dotychczas zakresie, przedstawiciele sztuki. Zwrócono również uwagę na drożność z SN do Wydziału Sztuk Pięknych UMK. Zauważono, że studia uniwersyteckie mogłaby podjąć młodzież jedynie wybitnie uzdolniona[30]. W odniesieniu do spraw organizacyjnych sformułowano następujące postulaty:

– ze względów praktycznych studia nauczycielskie powinny być dwukierunkowe i w dwóch wersjach: pierwsza z przewagą materiału nauczania w zakresie pracy ręcznej, druga z przewagą materiału nauczania w zakresie rysunku;

– studia nauczycielskie powinny mieć własne szkoły ćwiczeń, gdyż organizacja praktyki przysparza sporo trudności;

– należy uregulować wynagrodzenie za lekcje hospitowane i za praktykę – 25% opłaty za godzinę jest wynagrodzeniem niewystarczającym;

– metodykę nauczania rysunku w klasach I–IV powinien wykładać doświadczony specjalista rysunku, a nie pedagog prowadzący metodykę nauczania w klasach I–IV;

– studia stacjonarne i zaoczne powinny mieć ten sam program[31].

Na konferencji zarysował się program przyszłej współpracy między wykładowcami SN, a Wydziałem Sztuk Pięknych. Padła propozycja zorganizowania 25-dniowego kursu wakacyjnego dla wykładowców studiów nauczycielskich. Na program kursu miały składać się: ćwiczenia w plenerze, historia sztuki, metodyka plastyki oraz wybrane zagadnienia z zakresu opieki nad zabytkami.

Programy konferencji przedmiotowych wskazują na to, że praca wykładowców SN nad kształtowaniem odpowiednich form i metod nauczania przynosiła z każdym rokiem nowe doświadczenia i osiągnięcia pomimo trudności z powodu braku wielu materiałów

[29] Tamże, s. 62.
[30] Tamże, s. 64.
[31] Tamże, s. 63.

pomocniczych dla wykładowców i pomimo przejawiających się niekiedy pewnych oporów wobec nowości.

PRZESŁANKI PROGRAMÓW NAUCZANIA

Rysunek w programie studiów nauczycielskich

Pierwsze materiały programowe dla studiów nauczycielskich o kierunku „rysunek i praca ręczna" wydano w 1956 roku[32]. Zostały one opracowane w Instytucie Pedagogiki w Warszawie przez Komisję Programową, w skład której weszli specjaliści w zakresie rysunku i pracy ręcznej[33]. Programy poszczególnych przedmiotów nauczania mieszczące się w „Materiałach programowych..." opracowano według jednolitych zasad. Każdy z programów zawierał te same elementy konstrukcyjne: materiał nauczania podany z uwzględnieniem jego podziału na poszczególne semestry oraz metody realizacji programu (wykłady i ćwiczenia).

W 2-letnim cyklu kształcenia w SN na kierunku „rysunek i praca ręczna" obowiązywały następujące przedmioty nauczania: rysunek z malarstwem, perspektywa, kompozycja form, metodyka nauczania rysunku, kreślenie techniczne, wiedza o sztuce, technologia materiałów, techniki pracy, fizyka, maszyny i urządzenia, wiadomości z historii techniki, metodyka nauczania pracy ręcznej i organizacja pracy. Do wyboru pozostawiono jeden z pięciu wymienionych przedmiotów: fototechnikę, radiotechnikę, motoryzację, dekoratorstwo i kukiełkarstwo.

Przedmiotem wiodącym był zdecydowanie „rysunek z malarstwem", którego naukę przewidziano w I semestrze w formie wykładu. Przedmiot obejmował wiadomości o technikach rysunkowych i malarskich, właściwościach przyborów i materiałów rysunkowych, znaczeniu rysunku w działalności społecznej – nauce i wychowaniu. Szczególny nacisk kładziono na wykazanie w pracach plastycznych i reprodukcjach decydującej roli treści przedmiotowej i ideowej oraz jej związku z formą rysunkową. „Realizm" ukazywano jako podstawową zasadę w twórczości artystycznej, natomiast „formalizm" interpretowano jako negatywny w odzwierciedlaniu prawdy o rzeczywistości. Wiele zagadnień mieszczących się w programie odnosiło się do wielorakiej roli rysunku: np. rysunek jako język obrazowy służący do poznania rzeczywistości; rysunek w rozwoju historycznym przed i po wytworzeniu pisma literowego; dokumentacja rysunkowa w praktyce naukowej i propagandowej; estetyczne warunki wyrazu rysunkowego: realizm, dokładność, wyrazistość, prawda rzeczona, dekoracyjność, kompozycja i inne[34]. Program zawierał również zagadnienia nawiązujące do organizacji pracy rysunkowej nauczyciela w okresie studiów na SN: studia rysunkowe z natury i z pamięci; metody pracy przy studiowaniu przedmiotów z natury; pokaz metod pracy i ustalanie toku pracy dla samodzielnego budowania formy; konieczność zapamiętania studiowanego kształtu, konstrukcji, proporcji, różne położenia i współzależność członów oraz kontrastów światłocienia i barw; gromadzenie materiału ilustracyjnego[35]. Proponowano również wiadomości z zakresu perspektywy poglądowej, teorii barw i kompozycji.

---

[32] *Rysunek. Praca Ręczna, Materiały programowe dla studiów nauczycielskich*, Warszawa 1956.

[33] W skład Komisji Programowej weszli: Czesław Karp (przewodniczący) oraz Wincenty Czerwiński, Edward Grabowski, Bolesław Kiernicki, Jadwiga Lewakowska i Henryk Policht (członkowie).

[34] *Rysunek. Praca Ręczna. Materiały...*, s. 5, 6.

[35] Tamże, s. 6.

W semestrze II wykłady z rysunku i malarstwa obejmowały wiadomości teoretyczne nt. rysowania postaci człowieka, zwierząt i drzew. Szczególnie zwracano uwagę na obserwację typowych cech układu mięśni i powiązań członów ciała ludzkiego oraz różnic w sylwetce kobiety, mężczyzny i dziecka. Analizowano kształt, budowę i wielkość typowych drzew i krzewów, a także występujące w przyrodzie zjawiska perspektywiczne[36].

Wyszczególnione zagadnienia programowe znajdowały swoją kontynuację na wykładach w semestrze III. Realizowano również problematykę rysunku w zakresie kompozycji, odzwierciedlania z natury i z pamięci kształtu i przedmiotów o złożonej budowie, widzianych w różnym oświetleniu oraz charakterystycznym ustawieniu stosownie do różnorakiej działalności człowieka pracy. Pojawiły się również pozytywne sugestie odnoszące się do stosowania różnorakich technik plastycznych – węgla, kredki, patyka, wycinanki, tempery i akwareli oraz materiałów plastycznych – białego i kolorowego papieru. Polecono formy pracy: szkicową, konturową, kreskową, sylwetową i walorową, co pozwalało na uzyskanie efektownych rozwiązań rysunkowych[37]. Zagadnienia z semestru III miały być realizowane również na wykładach w semestrze IV.

Problematyka wykładów znajdowała swoje upraktycznienie w postaci działalności plastycznej – na ćwiczeniach.

Tabela 5. Realizacja poszczególnych typów rysunku w ramach obowiązującego przedmiotu „rysunek z malarstwem" w kolejnych semestrach kształcenia w SN

Semestr	Typ realizowanego rysunku	Forma realizacji
I	– rysunek z natury	ćwiczenia
	– rysunek z pamięci	
	– perspektywa koła i brył obrotowych	
II	– rysunek z natury	
	– rysunek z pamięci	
III	– studium z natury	
	– studium budowli i przedmiotów użytkowych	
	– ilustrowanie z pamięci i wyobraźni	
IV	– studium architektury, maszyn i grup przedmiotów	
	– ilustrowanie z pamięci i wyobraźni	

Źródło: „Rysunek i Praca Ręczna. Materiały programowe dla studiów nauczycielskich, Warszawa 1956.

Nauczanie rysunku znacznie wspomagał przedmiot pn. perspektywa. W zakres wykładów z perspektywy wchodziły następujące zagadnienia: rodzaje rzutów; metoda rzutów środkowych podstawą wykresu perspektywicznego; podstawowe zjawiska perspektywiczne; pomocniczy układ elementów geometrycznych w rysunku perspektywicznym; położenie na płaszczyźnie obrazu punktu zbiegu prostych równoległych; zbieg prostych poziomych równoległych w punkcie leżącym na horyzoncie; zbieg prostych prostopadłych do płaszczyzny obrazu w punkcie głównym; zbieg prostych poziomych nachylonych do płaszczyzny obrazu pod kątem 45° w punktach odległości; zbieg prostych równoległych do siebie i równoległych do płaszczyzny obrazu w punkcie znajdującym się w nieskończoności; rysunek perspektywiczny z planu (rzutu poziomego) umieszczonego pod linią podstawy obrazu; rysunek perspektywiczny odcinków pionowych o równej wysokości, umieszczony w różnych odległościach od płaszczyzny obrazu; rysunek per-

[36] Tamże, s. 9.
[37] Tamże, s. 11–12.

spektywiczny przedmiotu na podstawie dwóch rzutów prostopadłych, wykonanych metodą Monge'a[38].

Nabyte na wykładach wiadomości znajdowały praktyczne zastosowanie na ćwiczeniach. Oto niektóre z proponowanych tematów: rysunek perspektywiczny posadzki o dowolnym ornamencie zbudowanym na szachownicy; rysunek perspektywiczny schodów przy zastosowaniu dwóch rzutów prostopadłych; rysunek perspektywiczny cokołu pod pomnik dowolnie skomponowanego; rysunek perspektywiczny izby z meblami w układzie frontalnym; rysunek perspektywiczny zabudowanej ulicy lub placu z wykreśleniem cienia własnego budynków oraz cienia rzucanego. Prace realizowane miały być techniką lawowaną tuszem lub farbą[39].

Przedmiotem znaczącym w kształceniu nauczycieli rysunku była „kompozycja form", na którą podobnie jak na „rysunek z malarstwem" przeznaczono sporą liczbę godzin. Poprzez realizację zagadnień takich jak liternictwo, kompozycja elementów dekoracyjnych, układy kompozycji płaszczyzn, gazetka ścienna, komponowanie tablic i wykresów, dekoracja wnętrza, prace dekoracyjne na koloniach i obozach harcerskich – słuchacz SN miał nabyć wiedzę, która w przyszłości miała mu służyć do realizacji celów propagandowych, co w latach 50. i 60. było nie bez znaczenia.

Znajomość zagadnień kompozycji miała być również wykorzystana w szeroko zakrojonej w latach 50. akcji wykonywania pomocy naukowych służących przedmiotom objętym szkolnymi programami nauczania.

W zakres ćwiczeń z „kompozycji form i dekoracji" wchodziły następujące grupy tematyczne:

1. Pismo jednoelementowe. Konstrukcja i proporcje liter, łączenie w wyrazy i napisy. Teksty – użycie redisówki nr 2 i 3.

2. Pismo dwuelementowe. Konstrukcja liter, proporcje, zasady pisania wyrazów i tekstów. Odstępy między rzędami. Cyfry. Użycie pióra łopatkowego.

3. Zestawienie poznanych krojów pisma. Wykonywanie zaproszeń, dyplomów, haseł przy zastosowaniu odpowiedniego kroju pisma, narzędzi i techniki pracy.

4. Projektowanie motywów dekoracyjnych w technice wycinanki, tempery i przypróchy. Symbole pracy, pokoju, nauki komponowane w technice papieroplastyki do okolicznościowych dekoracji wnętrza i fasady budynku szkolnego.

5. Projektowanie prostych zabawek z papieru, kartonu, tektury falistej, wykorzystanie gotowych elementów, np. pudełek, korków itp. Projektowanie zabawek w ujęciu płaskim w naturalnych wielkościach i zabawek do wykonania z drewna w oparciu o znane zabawki ludowe, statyczne i ruchome.

6. Opracowanie tablic jako pomocy naukowych. Projektowanie dekoracji wnętrza. Treść ideowa dekoracji. Dekoracja okolicznościowa i jej elementy (portrety, emblematy, napisy, sztandary, draperie).

Wyżej wymienione zagadnienia stanowiły również podstawę do opracowania przez nauczyciela tematów wykładów.

W kształceniu nauczycieli rysunku ważną rolę pełnił przedmiot „metodyka nauczania rysunku" przewidziany w semestrze III i IV. Program tego przedmiotu składał się z pięciu części. Każda z nich zawierała podstawowe treści stanowiące o przygotowaniu zawodowym nauczyciela szkoły podstawowej. W semestrze III realizowano:

[38] Tamże, s. 14–17.
[39] Tamże, s. 18–19.

– Założenia podstawowe i charakter przedmiotu. Działy programu i zadania nauczania w klasach I–IV;

– Nauczanie rysunku w klasie V. Działy programu, zadania i formy nauczania;

– Hospitacje lekcji.

Kształcenie w semestrze IV obejmowało:

– nauczanie rysunku w klasach VI–VII, Zadania, działy programu, tematyka, zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze;

– praktykę pedagogiczną.

W programie szczególnie mocno podkreślano potrzebę zdobycia umiejętności rysowania. Rysunek postrzegano nie tylko jako środek wyrażania myśli i uczuć, ale dostrzegano w nim również wartości wychowawcze, a także rolę, jaką pełnił w poznawaniu rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, w badaniach naukowych, w nauczaniu innych przedmiotów i w różnorodnej działalności człowieka. Program kładł nacisk na zaznajomienie słuchaczy z twórczością plastyczną dzieci wieku szkolnego, na wyłanianie okresów tej twórczości, na rozróżnianie dziecięcych typów rysunkowych uwzględniających sposób wyrażania (przez nie) treści oraz analizę prac plastycznych uczniów. Zawierał również treści stanowiące o przygotowaniu nauczyciela rysunku – dotyczyły one analizy programów nauczania dla klas I–IV i klas V–VII, metod realizacji poszczególnych działów programu, technik plastycznych, typów ćwiczeń rysunkowych oraz zasad budowy konspektu lekcji rysunku i rozkładu materiału nauczania dla klas I–IV i V–VII.

Warto tutaj zwrócić uwagę na tzw. pomocniczy rysunek dydaktyczny, który realizowany miał być w dwóch formach: realistycznej i schematycznej. Ten typ ćwiczenia wprowadzono do powojennych programów nauczania rysunku w myśl realizacji tzw. politechnizacji. W latach 60. rysunek pomocniczy z programów szkolnych wyeliminowano.

Istotną rolę w kształceniu nauczycieli rysunku spełniała praktyka pedagogiczna. Jej zakres został przez program wyraźnie określony:

1. Lekcje próbne w szkole podstawowej.
2. Pomoce dydaktyczne do nauczania rysunku w szkole podstawowej.
3. Praca pozalekcyjna – w szkolnych kółkach plastycznych[40]. Organizacja pracy, tematyka i związek z pracą na lekcjach.

Uzupełnienie plastycznej edukacji słuchaczy stanowiła „wiedza o sztuce". Realizacja wykładów rozpoczynała się od podstawowych zagadnień z zakresu sztuki: rola i znaczenie sztuki, sztuka ludów pierwotnych i prymitywnych, sztuka Bliskiego Wschodu, sztuka grecka, sztuka późnego antyku, Bizancjum, sztuka romańska, sztuka gotycka, wczesny renesans we Włoszech, wielcy mistrzowie Renesansu. W dalszym etapie kształcenia wykłady obejmowały następujące zagadnienia: rzeźba i malarstwo XV i XVI wieku (Niderlandy i Polska), sztuka baroku, malarstwo holenderskie XVII wieku, sztuka rokoka i wieku Oświecenia, klasycyzm i romantyzm, sztuka rosyjska do połowy XIX wieku, sztuka w połowie XIX wieku, realizm krytyczny w Polsce. Zagadnienia dotyczące sztuki nowoczesnej sformułowane były następująco: sztuka na usługach imperializmu – bezideowość sztuki zachodnio-europejskiej, podstawowe zagadnienia estetyki marksistowskiej, jedność treści i formy, a prymat treści, sztuka w ZSRR i w Polsce Ludowej, odrodzenie tendencji realistycznych w krajach kapitalizmu, sztuka ludowa[41].

W zawartych w programie „Uwagach o realizacji programu" czytamy, że „*celem kursu wiedzy o sztuce ma być możliwie wyczerpujące omówienie całokształtu zagadnień ide-*

[40] Tamże, s. 29.
[41] Tamże, s. 32–36.

owych i artystycznych z zakresu sztuk plastycznych [...] nie chodzi bynajmniej o przerobienie zarysu historii sztuki; historyczne ujęcie materiału służyć ma wykazaniu postępu w sztuce, udokumentowaniu narastania i pogłębiania się problemów artystycznych równolegle do wzrostu świadomości społecznej"[42]. W tych samych „Uwagach..." mieściło się zalecenie by zajęcia odbywały się metodą seminaryjną, tzn. taką, gdzie po krótkim omówieniu podłoża historycznego oraz teoretycznej istoty problemu, wykładowca przechodzi do analizy wybranych dzieł – typowych dla epoki i dobrze wyjaśniających zagadnienie. W programie mocno podkreślano znaczenie sztuki polskiej. Zalecano, by korzystać niemalże wyłącznie z przykładów dzieł rodzimych, natomiast przykłady sztuki powszechnej realizować tylko wówczas, gdy – jak określono – ilustrują one dany problem dobitnie[43].

W dalszej części „Materiałów programowych dla studiów nauczycielskich" zamieszczone były programy przedmiotów służących kształceniu w zakresie drugiego kierunku „pracy ręcznej". Obowiązywały: kreślenie techniczne z elementami geometrii wykreślnej (wykłady i ćwiczenia), technologia materiałów, techniki pracy, fizyka, maszyny i urządzenia, wiadomości z historii techniki, metodyka nauczania pracy ręcznej i organizacja pracy. Ponadto słuchacz miał dokonać wyboru jednego spośród proponowanych przedmiotów, takich jak fototechnika, radiotechnika, motoryzacja, dekoratorstwo, kukiełkarstwo.

Materiały programowe zawierały również podstawowe wytyczne stanowiące o pracy samokształceniowej nauczyciela rysunku i pracy ręcznej. Miały one na uwadze:

– związek samokształcenia ideologicznego ze specjalizacją pedagogiczną;
– udział nauczyciela w pracach sekcji rysunku i pracy ręcznej WODKO;
– organizację pracy w zespołach przedmiotowych nauczycieli rysunku i pracy ręcznej PODKO;
– projektowanie pomocy naukowych do nauczania pracy ręcznej;
– odczyty pedagogiczne na temat nauczania pracy ręcznej i rysunku;
– współpracę nauczycieli z czasopismem „Rysunek i Praca Ręczna";
– czytelnictwo nauczycieli, pracę z podręcznikiem i literaturą metodyczną[44].

Koncepcja wychowania plastycznego

Profil kształcenia ustalony w roku 1957 nie ulegał zmianie przez okres pięciu lat. Dopiero w roku 1962 podjęto rewizję koncepcji kształcenia w studium nauczycielskim. Przy ustalaniu planów studiów przekazanych do realizacji w 1962 roku, a po niewielkich zmianach wprowadzanych zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 10 czerwca 1963 roku, przyjęto następujące założenia:

• Dwuletnie studium nauczycielskie prowadzące kierunki dla nauczycieli szkół podstawowych przygotowuje swych absolwentów do pracy w całej szkole podstawowej.

• Profil kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w studium nauczycielskim obejmuje:

a) podstawy kształcenia politycznego, filozoficznego i socjologicznego;

b) wykształcenie pedagogiczne, zapewniające znajomość podstaw wychowania i system pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej, jak również ukształtowanie umiejętności pedagogicznych;

c) przygotowanie do nauczania jednego lub dwóch przedmiotów w klasach V–VIII szkoły podstawowej, a mianowicie:

[42] Tamże, s. 37.
[43] Tamże, s. 37.
[44] Tamże, s. 78.

– pogłębione i rozszerzone o zagadnienia wychodzące poza zakres szkoły średniej przygotowanie z przedmiotu głównej specjalności,

– pogłębione i rozszerzone o odpowiednią problematykę wychodzącą poza program szkoły średniej przygotowanie z przedmiotów pierwszej specjalności oraz przygotowanie z przedmiotu drugiej (pobocznej) specjalności kierunkowej;

d) przygotowanie z zakresu metodyki nauczania początkowego, stanowiące ważny element wykształcenia pedagogicznego studentów, a zarazem umożliwiające im – w razie potrzeby – podjęcie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I–IV szkoły podstawowej[45].

W nowych planach studiów i programach nauczania[46] wydanych w 1963 roku w miejsce rysunku występował przedmiot nazwany wychowaniem plastycznym. Nie była to tylko zmiana nazwy, gdyż program tego przedmiotu miał charakter nowatorski – kładł silny nacisk na rozwijanie swobodnej twórczości plastycznej dziecka oraz kształcenie właściwej postawy odbiorców dzieł sztuki.

Oto jak przedstawiały się plany studiów dziennych, wieczorowych i zaocznych na kierunku „wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne".

Studium Nauczycielskie

Tabela 6.

Plan studiów dziennych

Kierunek: wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	Przedmioty	Rok studiów				Egzaminy w semestrze
		I		II		
		semestry				
		I	II	III	IV	
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	2	2	2	–	III
2	Psychologia	4	2	–	–	II
3	Pedagogika z historią wychowania i organizacją pracy szkoły	3	2	2	2	II, IV
4	Seminarium pedagogiczne	–	–	–	2	
5	Higiena szkolna	–	–	–	2	
6	Metodyka nauczania początkowego z praktyka pedagogiczną	4	4	4	2	IV
7	Wychowanie plastyczne	7	7	7	8	II, IV
8	Metodyka wychowania plastycznego z praktyką pedagogiczną	–	2	2	2	IV
9	Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	5	4	3	3	II, IV
10	Metodyka nauczania zajęć praktyczno--technicznych z praktyką pedagogiczną	–	–	2	2	IV
11	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	2	1	–	
12	Lektorat z języka obcego	2	2	2	–	
13	Wychowanie fizyczne	1	1	1	1	
14	Przysposobienie wojskowe (dla mężczyzn)	5	5	5	4	II, IV
	Razem godzin dla: kobiet	28	28	26	24	
	mężczyzn	33	33	31	28	

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 41.*

[45] *Program nauczania studium nauczycielskiego. Przedmioty wspólne na kierunku studiów kształcących nauczycieli szkół podstawowych i wychowawców*, Warszawa 1969, s. 8, 9.

[46] *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych*, Warszawa 1963.

Tabela 7.
Plan studiów wieczorowych
Kierunek: wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	Przedmioty	Rok studiów				Egzaminy w semestrze
		I		II		
		semestry				
		I	II	III	IV	
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	1	2	2	–	III
2	Przedmioty pedagogiczne (wybrane zagadnienia)	2	2	2	2	
3	Wychowanie plastyczne	6	6	5	6	II, IV
4	Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	4	3	2	3	II, IV
5	Metodyka wychowania plastycznego	–	–	2	2	IV
6	Metodyka nauczania zajęć praktyczno-technicznych	–	–	–	2	IV
7	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	1	1	–	
8	Lektorat z języka obcego	2	1	1	–	
	Razem	15	15	15	15	

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 95.*

Tabela 8.
Plan studiów zaocznych

Kierunek: wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	Przedmioty	I rok studiów				II rok studiów					Liczba godzin efektywnych		Razem w ciągu studiów	Egzaminy w semestrze	Prace kontrolne w semestrze
		I semestr		II semestr		III semestr		IV semestr			W roku studiów				
		Sesja letnia	Sesja jesienna	Sesja zimowa	Sesja wiosenna	Sesja letnia	Sesja jesienna	Sesja zimowa	Sesja wiosenna	Końcowa sesja letnia	I	II			
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	12	3	6	5	16	3	–	–	–	26	19	45	III	II
2	Przedmioty pedagogiczne (wybrane zagadnienia)	16	2	4	3	16	2	6	5	14	25	43	68		II, IV
3	Wychowanie plastyczne	84	12	24	16	72	8	20	15	41	136	156	292	II, IV	I, III

4	Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	48	4	12	8	36	4	12	8	32	72	92	164	II, IV	I, III
5	Metodyka wychowania plastycznego	–	–	–	–	8	4	8	6	9	–	35	35	IV	III
6	Metodyka nauczania zajęć praktyczno-technicznych	–	–	–	–	–	–	8	2	12	–	22	22	IV	IV
7	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	–	4	–	12	–	–	–	–	4	12	16		
8	Lektorat z języka obcego	8	3	4	4	8	3	–	–	–	19	11	30	III	I, II
	Razem	**168**	**24**	**54**	**36**	**168**	**24**	**54**	**36**	**108**	**282**	**390**	**672**		

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 147.*

Na kierunku „zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne" (wychowanie plastyczne traktowane jako drugi podmiot kierunkowy) obowiązywały następujące plany studiów:

Tabela 9.

Plan studiów dziennych **Studium nauczycielskie**

Kierunek: zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	**Przedmioty**	**Rok studiów**				**Egzaminy w semestrze**
		I		**II**		
		semestry				
		I	**II**	**III**	**IV**	
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	2	2	2	–	III
2	Psychologia	4	2	–	–	II
3	Pedagogika z historią wychowania i organizacją pracy szkoły	3	2	2	2	II, IV
4	Seminarium pedagogiczne	–	–	–	2	
5	Higiena szkolna	–	–	–	2	
6	Metodyka nauczania początkowego z praktyką pedagogiczną	4	4	4	2	IV
7	Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	8	7	7	8	II, IV
8	Metodyka wychowania plastycznego z praktyką pedagogiczną	–	–	2	2	IV
9	Wychowanie plastyczne	4	4	3	3	II, IV

10	Metodyka nauczania zajęć praktyczno--technicznych z praktyką pedagogiczną	–	2	2	2	IV
11	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	2	1	–	
12	Lektorat z języka obcego	2	2	2	–	
13	Wychowanie fizyczne	1	1	1	1	
14	Przysposobienie wojsko-we (dla mężczyzn)	5	5	5	4	II, IV
	Razem godzin dla: kobiet	28	28	26	24	
	mężczyzn	33	33	31	28	

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 43.*

Tabela 10.
Plan studiów wieczorowych
Kierunek: zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	**Przedmioty**	**Rok studiów**				**Egzaminy w semestrze**
		I		**II**		
		semestry				
		I	**II**	**III**	**IV**	
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	1	2	2	–	III
2	Przedmioty pedagogiczne (wybrane zagadnienia)	2	2	2	2	
3	Wychowanie plastyczne	4	3	2	3	II, IV
4	Zajęcia praktyczno--techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	6	6	5	6	II, IV
5	Metodyka wychowania plastycznego	–	–	–	2	IV
6	Metodyka nauczania zajęć praktyczno-technicznych	–	–	2	2	IV
7	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	1	1	–	
8	Lektorat z języka obcego	2	1	1	–	
	Razem	15	15	15	15	

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 97.*

Tabela 11.
Plan studiów zaocznych
Kierunek: zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne.

Czas trwania studiów: 2 lata

Lp.	Przedmioty	I rok studiów				II rok studiów					Liczba godzin efektywnych			Egzaminy w semestrze	Prace kontrolne w semestrze
		I semestr		II semestr		III semestr		IV semestr			W roku studiów		Razem w ciągu studiów		
		Sesja letnia	Sesja jesienna	Sesja zimowa	Sesja wiosenna	Sesja letnia	Sesja jesienna	Sesja zimowa	Sesja wiosenna	Końcowa sesja letnia	I	II			
1	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	12	3	6	5	16	3	–	–	–	26	19	45	III	II
2	Przedmioty pedagogiczne (wybrane zagadnienia)	16	2	4	3	16	2	6	5	14	25	43	68		II, IV
3	Wychowanie plastyczne	48	4	12	8	36	4	12	8	32	72	92	164	II, IV	I, III
4	Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy	84	12	24	16	72	8	20	15	41	136	156	292	II, IV	I, III
5	Metodyka wychowania plastycznego	–	–	–	–	–	–	8	2	12	–	22	22	IV	IV
6	Metodyka nauczania zajęć praktyczno-technicznych	–	–	–	–	8	4	8	6	9	–	35	35	IV	III
7	Wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej	–	–	4	–	12	–	–	–	–	4	12	16		
8	Lektorat z języka obcego	8	3	4	4	8	3	–	–	–	19	11	30	III	I, II
	Razem	**168**	**24**	**54**	**36**	**168**	**24**	**54**	**36**	**108**	**282**	**390**	**672**		

Źródło: *Plany studiów w studiach nauczycielskich dziennych, wieczorowych i zaocznych, Warszawa 1963, s. 149.*

Zarówno na kierunku „wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne", jak też na kierunku „zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne" we wszystkich typach studiów – dziennych, wieczorowych i zaocznych – przewidziano zajęcia nadobowiązkowe, do których należały: drugi język obcy, koła naukowe, zespoły zainteresowań – plastyczne, muzyczne, sportowe i praktyczno-techniczne.

W procesie kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego zasadniczą rolę pełniły przedmioty kierunkowe, do których należało wychowanie plastyczne i metodyka wychowania plastycznego z praktyka pedagogiczną.

Jesienią 1963 roku zaczęto po raz pierwszy realizować w szkole podstawowej nowe przedmioty nauczania – wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne. Zastąpiły one w programach szkół ogólnokształcących tradycyjne nazwy „rysunek" i „śpiew". Zmiany te w urzędowej terminologii nie były oczywiście samą tylko formalnością. Stanowiły one wyraz nowej roli i funkcji przedmiotów artystycznych w systemie kształcenia ogólnego. Były zbieżne ze stosunkowo nowym prądem w pedagogice, znanym pod nazwą „wychowanie przez sztukę". Termin ten mówił o wszechstronnym wykorzystaniu środków artystycznych dla kształcenia osobowości wychowanka. Wychowanie plastyczne, w założeniach programowych szkoły miało więc przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów, rozwijać ich zdolności twórcze i umiejętności w zakresie działalności plastycznej, przygotowywać do roli świadomych i czynnych odbiorców sztuki.

Zmiana koncepcji nauczania plastyki przyczyniła się do opracowania nowych programów w zakresie kształcenia plastycznego w studiach nauczycielskich. Dotyczyło to głównie dwóch przedmiotów – „wychowania plastycznego" i „metodyki wychowania plastycznego".

Program wychowania plastycznego wskazywał głównie na realizację takich zagadnień, jak: operowanie kreską i plamą, ćwiczenia kolorystyczne, walorowe i światłocieniowe, budowanie kompozycji płaskiej i przestrzennej, sposoby oddawania przestrzeni na płaszczyźnie (perspektywa). Zalecano wykonywanie prac malarskich w technice olejnej, plakatowej i akwarelowej, rysunek świecą, patykiem, ołówkiem i węglem. Przewidywano wachlarz ćwiczeń graficznych: linoryt, stempel, piórko–tusz, gipsoryt. Dużą uwagę przywiązywano do szkiców plenerowych.

Sugestie doboru tematów zadań i ćwiczeń plastycznych można było spotkać w różnego typu opracowaniach metodycznych. Rudolf Krzywiec[47] w książce „Komponowanie plastyczne w studiach dla nauczycieli rysunku szkoły ogólnokształcącej" podawał katalog zadań i ćwiczeń z komponowania form plastycznych dwuwymiarowych, na który składały się następujące tematy: Gmerk, jego forma heraldyczna – wykonanie linią lub sylwetą, Drukowanie stemplem, Śnieżynki – komponowanie formy plastycznej (wzór śnieżynek zbudowanych) na sześciu promieniach, Oparcie do zydla – komponowanie formy symetrycznej dwuwymiarowej, Kinkiet – projektowanie formy sylwetowej symetrycznej, Szopka krakowska – zaprojektowanie formy płaskiej, dwuwymiarowej, Koń i jeździec – rysunek w konwencji dwuwymiarowej, Postać człowieka – ujęcie licowe, w profilu prawym i lewym w formie np. kart do gry[48].

Mimo zmian pod kątem programu wychowania plastycznego i jego realizacji w SN, często padały krytyczne uwagi. Tibor Csorba – wykładowca w Zaocznym Studium Nauczycielskim tak wyrażał swoja opinię: „Programy studiów nauczycielskich są wzorowane przede wszystkim na tym, co robili słuchacze ASP, toteż w SN-ach w Katowicach, Kaliszu, a także Warszawie często ma się wrażenie, że kilku młodych, przeciętnie uzdolnionych tworzy wraz ze swoim profesorem filię ASP na innym nieco gruncie"[49]. Rzeczą znamienną było również to, że kierownictwo SN-ów rzadko dążyło do korekty programów.

---

[47] Rudolf Krzywiec w 1932 roku ukończył studia w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie w zakresie dwóch specjalności: nauczyciela szkół średnich w zakresie rysunku oraz artysty ceramika. Zaprzyjaźniony z profesorem Wojciechem Jastrzębowskim. W 1933 roku objął stanowisko nauczyciela ceramiki w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu. W latach 1945–50 prowadził rysunek dwuwymiarowy w poznańskiej PWSSP. W latach późniejszych pracował w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych we Wrocławiu.

[48] R. K r z y w i e c, *Komponowanie plastyczne w studiach dla nauczycieli rysunku szkoły ogólnokształcącej*, Maszynopis powielony na prawach autorskich pod egidą Instytutu Kształcenia, Wrocław 1969.

[49] T. C s o r b a, *Kształcenie, a praca zawodowa nauczycieli wychowania plastycznego*, Warszawa 1967, s. 23.

Metodyka wychowania plastycznego miała na celu przygotowanie studentów do realizacji zadań wychowania plastycznego w szkole podstawowej. Program tego przedmiotu wyraźnie podkreślał znaczenie wychowania plastycznego we wszechstronnym kształtowaniu i rozwijaniu osobowości ucznia, wyrabianiu umiejętności ekspresyjnych, rozwijaniu zainteresowań plastycznych oraz samodzielnego myślenia i postawy twórczej.

Materiał nauczania przewidziany na semestr II i IV obejmował następujące zagadnienia:

1. Cele i zadania wychowania plastycznego.

2. Analiza programów wychowania plastycznego w klasach V–VIII szkoły podstawowej (struktura programów, układ materiału nauczania, uwagi o realizacji, korelacja programów wychowania plastycznego z innymi przedmiotami nauczania).

3. Pomoce naukowe (wyposażenie pracowni i klasopracowni wychowania plastycznego w sprzęt, materiały do ćwiczeń i pomoce naukowe; gromadzenie wartościowych modeli, filmów, przezroczy, albumów i reprodukcji z zakresu sztuki; przykłady scenografii teatralnych i plastycznych opraw uroczystości szkolnych; podręczniki do realizacji „wiadomości o sztuce" w klasach V–VIII).

4. Metody i formy realizacji programu wychowania plastycznego w klasach V–VIII (psychologiczne podstawy nauczania plastyki i wychowania młodzieży przez kontakt z dziełami sztuki; metody i formy prowadzenia zajęć wychowania plastycznego; metody realizacji działów programu „Kompozycja i szkice z natury" oraz „Wiadomości o sztuce").

5. Lekcje wychowania plastycznego w klasach V–VIII (zastosowanie zasad nauczania – poglądowości, aktywności, systematyczności i przystępności wiadomości; typy i cele lekcji wychowania plastycznego w zależności od działu programu i tematyki ćwiczeń; rozkład materiału nauczania i konspekt lekcji; rola nauczyciela na lekcjach wychowania plastycznego; realizacja programu wychowania plastycznego w szkołach z małą liczbą uczniów i w klasach łączonych)[50].

Program metodyki wychowania plastycznego poza podaniem materiału rzeczowego, niezbędnego dla opanowania podstawowych wiadomości, na dalszym etapie kształcenia kładł nacisk na realizację zadań wychowawczych przedmiotu. Warto w tym miejscu przytoczyć niektóre zalecenia:

– wdrażać uczniów do wyrażania treści intelektualnych i przeżyć emocjonalnych przy pomocy różnych środków plastycznych;

– angażować uczniów do prac związanych z utrzymanie estetyki szkoły – dekorowanie klasy i szkoły, przygotowanie gazetek ściennych, organizowanie wystaw prac dziecięcych;

– rozwijać potrzeby i kształtować umiejętności kontaktu młodzieży ze sztuką podczas wycieczek do muzeów i zwiedzania zabytków architektury;

– budzić zainteresowania osiągnięciami polskich plastyków i architektów;

– wyjaśniać uczniom znaczenie międzynarodowych konkursów i wystaw plastycznych w rozwijaniu współpracy kulturalnej i pokojowej[51].

W dalszym cyklu kształcenia miały być realizowane również treści odnoszące się do zagadnień takich, jak: praca domowa ucznia, ocena pracy uczniów, praca pozalekcyjna w zakresie wychowania plastycznego, planowanie i doskonalenia pracy nauczyciela.

---

[50] *Studium Nauczycielskie, Kierunek wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne. Program metodyki wychowania plastycznego*. Odbitka powielaczowa z roku szkolnego 1963/64, s. 1–3.

[51] Tamże, s. 4.

Program określał zakres ćwiczeń, a także ukierunkowywał na realizację wyżej wymienionych zadań w praktyce pedagogicznej. Słuchacze musieli wykazać się umiejętnościami opracowania zestawu pomocy naukowych do (realizacji) programu klas V–VIII, realizację ćwiczeń kolorystycznych z natury, ćwiczeń kompozycyjnych, ćwiczeń w wyrażaniu przestrzeni, ćwiczeń ilustracyjnych i literniczych. Ponadto zobowiązani byli do hospitacji lekcji wychowania plastycznego w klasach V–VIII szkoły ćwiczeń, opracowania projektów lekcyjnych, prowadzenia lekcji próbnych i omawiania jej wyników, udziału w wycieczce zorganizowanej z uczniami szkoły ćwiczeń do muzeum regionalnego lub w wycieczce związanej z poznawaniem zabytków architektury.

W odniesieniu do takich zagadnień, jak: praca domowa ucznia, ocena pracy uczniów czy praca pozalekcyjna w zakresie wychowania plastycznego, słuchacze mieli obowiązek przeprowadzenia analizy tematyki prac domowych z wychowania plastycznego w jednej z klas IV–VIII, a także przeprowadzenia analizy prac plastycznych uczniów klas V–VIII szkoły ćwiczeń. Do ich zadań należało także hospitowanie zajęć pozalekcyjnych wychowania plastycznego oraz prowadzenie próbnych zajęć kółka plastycznego. W zakresie „planowania i doskonalenia pracy nauczyciela" studenci analizowali rozkłady materiału nauczania dla jednej z klas V–VIII, zespołowo opracowywali projekt rocznego rozkładu materiału nauczania, uczestniczyli w konferencji przedmiotowej ośrodka metodycznego[52].

Programy przedmiotów wspólnych w studiach nauczycielskich

Do roku 1963/64 programy przedmiotów wspólnych dla wszystkich kierunków studiów SN były projektami lub wytycznymi programowymi często zmienianymi lub niedostosowanymi do poziomu słuchaczy SN. Dawały one wykładowcom dużą swobodę w ich realizacji, co różnie odbijało się na wynikach w zależności od przejawiania twórczej postawy, wiedzy i poczucia odpowiedzialności wykładowcy.

Przedmioty o charakterze pedagogicznym nie posiadały do roku szkolnego 1963/64 własnych programów. Wykorzystywano programy liceów pedagogicznych opierając się na wytycznych Ministerstwa Oświaty dla SN. Do końca roku szkolnego 1961/62 wykorzystywane były dwa warianty programów[53].

Wariant I programu zawierał psychologię ogólną, rozwojową i wychowawczą, wstęp do pedagogiki, teorię wychowania, historię wychowania, dydaktykę, higienę szkolną, metodykę nauczania początkowego, ponadto uwzględniono program metodyki przedmiotu kierunkowego.

Wariant II programu ujmował zagadnienia integralnie, zaczynając od równoczesnego realizowania początków psychologii z historią wychowania pojętą jako historia form pracy szkolnej, instytucji wychowania, szkoły i nauczyciela; następnie przechodził do kursu psychologii rozwojowej i wychowawczej w oparciu o praktyczne ćwiczenia – z równoczesnym realizowaniem zagadnień wychowania szeroko pojętego, bez rozbijania na teorię nauczania i wychowania. Na zakończenie przewidziano omówienie teorii pedagogicznych z punktu widzenia psychologii, socjologii i pedagogiki. W II wariancie nie była uwzględniona metodyka nauczania początkowego oraz przedmioty kierunkowe i higiena szkolna.

---

[52] Tamże, s. 5, 6.

[53] *Program przedmiotów pedagogicznych dla liceum pedagogicznego na rok szkolny 1958/59 – I i II wariant*, Ministerstwo Oświaty – odbitka powielaczowa.

Program wybranych zagadnień z filozofii przynosił: materiały programowe z logiki, projekt programu nauczania z filozofii w ujęciu historycznym z uwzględnieniem teorii materialistycznych i socjalizmu naukowego, projekt programu konwersatorium z zakresu etyki[54].

Od roku szkolnego 1963/64 zaczęto wprowadzać opracowane specjalnie dla SN programy przedmiotów wspólnych. Charakteryzując ogólnie tzw. zestaw przedmiotów wspólnych, można w nim wyróżnić dwie grupy.

Pierwsza z nich obejmuje przedmioty, których treści stanowiły podstawę społeczno-politycznego, filozoficznego i pedagogicznego wykształcenia nauczyciela. Przygotowywały one bezpośrednio do pracy pedagogicznej i stanowiły jej teoretyczną podbudowę. Do grupy tych przedmiotów należały: wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii, psychologia, pedagogika z historią wychowania i organizacją pracy szkoły, seminarium pedagogiczne, higiena, metodyka nauczania początkowego z praktyką pedagogiczną.

Druga grupa przedmiotów, tj. wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej, lektorat języka obcego, wychowanie fizyczne, przysposobienie wojskowe, miała inny charakter. Przedmioty te pełniły funkcję pomocniczą, miały zapewnić rozszerzenie horyzontów umysłowych, kształtowanie kultury ogólnej oraz kultury fizycznej nauczycieli.

Zakres treści kształcenia, określony w 1963 roku stanowił w zasadzie nadal aktualną podstawę pracy dydaktyczno-wychowawczej studium nauczycielskiego. W wyniku narastających potrzeb w zakresie kształcenia nauczycieli wprowadzono jednak pewne modyfikacje i uzupełnienia tych treści.

W 1967 roku w miejsce przedmiotu występującego w planach studiów pod nazwą „wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury współczesnej" wprowadzono odrębne przedmioty: „techniczne środki nauczania" oraz „wybrane zagadnienia z kultury i sztuki". Natomiast od roku 1969/70 rozszerzono zakres polityczno-społecznego przygotowania słuchaczy uwzględniając w planach przedmiot „podstawy nauk politycznych"[55].

Zadaniem przedmiotu „techniczne środki nauczania" było zaznajomienie studentów z zasadami działania, obsługą i konserwacją aparatury i narzędzi technicznych przydatnych nauczycielowi w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej. Program tego przedmiotu zawierał wiadomości i umiejętności dotyczące zasad budowy i działania wizualnych środków technicznych (diaskop, epidiaskop, episkop, projektor do tablicy świetlnej) oraz audialnych środków technicznych (gramofon, adapter, magnetofon i radioodbiornik).

Wydzielenie osobnych godzin na obowiązujące studentów zajęcia z zakresu kultury i sztuki[56] było – jak czytamy w programie – „wyrazem doceniania w wykształceniu nauczyciela tych ważnych elementów, które włączają go w proces szeroko pojętych przemian społecznych, a przez to pełna realizację zadań, jakie spełnia szkoła w rozwoju kulturalnym współczesnego społeczeństwa"[57].

Zajęcia miały na celu wprowadzenie studentów w zakres najbardziej istotnych problemów kultury i sztuki, kształtowanie umiejętności prawidłowego oceniania jej wytworów oraz rozwijanie potrzeby kontaktów w różnorodnymi jej formami. Osiągnięcie tych zadań miało również duże znaczenie dla osobistego życia nauczycieli, a także rozsze-

---

[54] *Program wybranych zagadnień z filozofii na rok szkolny 1959/60*, Ministerstwo Oświaty, odbitka powielaczowa.

[55] *Program nauczania studium nauczycielskiego. Przedmioty wspólne...*, s. 20.

[56] Na realizację zajęć z wybranych zagadnień z kultury i sztuki w okresie 2-letnim przeznaczało się do 40 godzin (przeciętnie po 2 godziny w miesiącu) w czasie wolnym od zajęć przewidzianych w planach studiów.

[57] *Program nauczania studium nauczycielskiego. Przedmioty wspólne...*, s. 29.

rzało możliwości oddziaływania wychowawczego w ich pracy szkolnej i społecznej. Tematyka zajęć została podana w postaci wytycznych, zawierających pięć głównych działów. Obejmowały one: wybrane problemy literatury współczesnej, podstawowe problemy współczesnego teatru i filmu, tendencje i kierunki współczesnego malarstwa, rzeźby i architektury, tendencje i kierunki rozwoju muzyki współczesnej orz wybrane problemy upowszechniania kultury w Polsce Ludowej[58].

Przedmiot „podstawy nauk politycznych" miał na celu pogłębienie i ugruntowanie wiedzy studentów o politycznych, ekonomicznych i kulturalnych problemach współczesności, a także wyrobienie postawy zaangażowania ideowego warunkującej konstruktywny udział w życiu społecznym i politycznym środowiska. W zakres programu wchodziły zagadnienia wprowadzające studentów w problematykę przedmiotu, a następnie pogłębiające ich wiadomości o strukturze, funkcjonowaniu i tendencjach rozwojowych ustroju społeczno-politycznego w Polsce Ludowej.

Szczegółową strukturę planu studiów dziennych w zakresie przedmiotów wspólnych na kierunkach studiów kształcących nauczycieli wychowania plastycznego (i innych przedmiotów) w klasach V–VIII szkoły podstawowej ukazuje poniżej zamieszczona tabela.

Tabela 12. Studium Nauczycielskie. Plan studiów dziennych w zakresie przedmiotów wspólnych na kierunkach studiów kształcących nauczycieli przedmiotów dla klas V–VIIII szkoły podstawowej

Czas trwania studiów: 2 lata

Grupy przedmiotów	**Przedmioty**	**Rok studiów**				**Egzaminy w semestrze**
		I		**II**		
		semestry				
		I	**II**	**III**	**IV**	
Przedmioty społeczno-polityczne i filozoficzne	Podstawy nauk politycznych	–	2	2	–	III
	Wybrane zagadnienia z filozofii i socjologii	2	2	2	–	III
Przedmioty pedagogiczne	Psychologia	4	2	–	–	II
	Pedagogika	3	2	2	4	II, IV
	Higiena szkolna	–	–	–	2	
	Metodyka nauczania początkowego	4	4	4	2	II, IV
	Techniczne środki nauczania	2	1	–	–	
Studium kierunkowe	Przedmioty głównej specjalności lub przedmioty pierwszej i drugiej specjalności Ogółem godzin tyg.*)	9–15	11–16	12–16	13–17	
Przedmioty uzupełniające	Lektorat z języka obcego	2	2	2	–	
	Wychowanie fizyczne	1	1	2	2	
	Wybrane zagadnienia z kultury i sztuki					
	Przysposobienie obronne	5	5	5	4	II, IV
	Powszechna samoobrona	2–3	2	–	–	II
	Razem godzin dla studentów*): – uczestniczących w zajęciach z zakresu przysposobienia obronnego – uczestniczących w zajęciach z zakresu powszechnej samoobrony	32–37 29–35	32–36 29–33	31–34 26–29	27–31 23–27	

*) *Podaje się najniższy i najwyższy wymiar godzin na różnych kierunkach studiów dziennych.*

Źródło: *Program nauczania studium nauczycielskiego. Przedmioty wspólne na kierunku studiów kształcących nauczycieli szkół podstawowych i wychowawców. Ministerstwo Oświaty i szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1969.*

[58] Tamże, s. 315.

FORMY I METODY PRACY DYDAKTYCZNEJ

Realizacja zadań, jakie stawiano przed studiami nauczycielskimi wymagała zorganizowania warsztatu dydaktycznego w postaci pracowni przedmiotowych i metodycznych, a także doboru właściwych metod pracy. W większości studiów nauczycielskich kształcących nauczycieli rysunku (potem wychowania plastycznego) pracownie plastyczne istniały, a nierzadko było ich kilka. Przykładem może być SN im. E. Estkowskiego w Łodzi, gdzie ze względu na wzorowo wyposażone pracownie malarskie warunki pracy były szczególnie dobre[59].

Jak już wcześniej wspomniano, brak doświadczeń w wypracowaniu odpowiednich metod nauczania powodował, że wykładowcy stosowali metody, jakie dominowały w typie szkoły, w której wcześniej pracowali albo opierali się na wzorach wyniesionych z wyższych uczelni. Przedmiotów plastycznych uczyli absolwenci PIRR-u lub wyższych szkół artystycznych (WSSP, ASP), jak to miało miejsce m.in. w ISN w Warszawie, Łodzi, Radomiu i Lublinie.

Początkowo stosowano metodę wykładu, przy czym niektóre tematy opracowywali wykładowcy metodą dyskusji wychodząc z założenia, że wyzwala ona aktywność słuchaczy. Tematem dyskusji były hospitowane lekcje.

W celu zwiększenia aktywnego udziału studentów w procesie dydaktycznym regulamin studiów w SN z 1957 roku wprowadził podział studentów podczas zajęć na grupy ćwiczeniowe, przy czym grupa na kierunku „rysunek i prace ręczne" miała liczyć od 15 do 20 osób[60]. Tę liczbę osób w grupie utrzymano do końca istnienia studiów nauczycielskich[61].

Ćwiczenia odbywały się zazwyczaj w pracowniach przedmiotowych, toteż wykładowcy przejawiali wiele troski o ich właściwe urządzanie i systematyczne uzupełnianie środków dydaktycznych. Zajęcia oparte były na samodzielnej pracy studenta, która polegała przede wszystkim na realizacji zadań plastycznych określonych programem nauczania. Przygotowanie do zajęć polegało m.in. na przyniesieniu odpowiednich materiałów plastycznych i narzędzi służących do wykonania zadania, opracowaniu referatu, bibliografii do określonego tematu, sporządzeniu konspektu lekcji, wykonaniu pracy plastycznej. Ćwiczenia miały przede wszystkim charakter praktyczny: rysowano i malowano martwe natury, postać człowieka, komponowano i rzeźbiono różnego typu obiekty, wykonywano prace uwzględniające konkretne, wyznaczone przez wykładowcę problemy plastyczne. Słuchacze specjalizowali się w rysunku, malarstwie oraz metodyce wychowania plastycznego. Pracowali pod kierunkiem jednego nauczyciela, zdobywając wiedzę, umiejętności i nawyki potrzebne do pracy w szkole. Zapoznawali się ze stylem pracy i wymagań wykładowcy[62]. W ramach ćwiczeń mieściły się również zajęcia w plenerze, podczas których słuchacze wykonywali liczne szkice oraz prace studyjne inspirowane naturą lub architekturą miejską. Praca w plenerze przybierała również inny charakter, o czym świadczy działalność plastyczna i wystawiennicza studiów nauczycielskich w Szczecinie. W najpiękniejszych zakątkach Ziemi Szczecińskiej organizowano kilkudniowe plenery malarskie, a prace wystawiano w szkole[63].

---

[59] T. J a ł m u ż n a, *Zakłady kształcenia...*
[60] Dz. Urz. Min. Ośw., 1957, Nr 10, poz. 125.
[61] Dz. Urz. Min. Ośw., 1965, Nr 9, poz. 92.
[62] T. C s o r b a, *Kształcenie nauczycieli rysunku...*, s. 87.
[63] D. K o ź m i a n, *Kształcenie i dokształcanie...*, s. 84.

Pracę dydaktyczną w SN wspierały i uzupełniały formy pomocnicze: konsultacje, wystawy plastyczne, wycieczki.

Konsultacje były obowiązkowe dla wykładowcy, wliczone w tygodniowy wymiar etatowych godzin, natomiast dla studentów miały charakter dobrowolny. Praktyka wykazała, że wykładowcy w porozumieniu ze studentami odbywali je w różnych porach. Niektóre konsultacje musiały odbywać się w terminie wcześniejszym niż przewidywał plan tygodniowy, np. konsultacje związane z prowadzeniem lekcji próbnych. Dlatego z czasem godziny konsultacji nie były umieszczane w planie, lecz odbywały się w wyniku porozumienia się studenta z wykładowcą – w godzinach dogodnych dla obu stron. Konsultacje miały w zasadzie charakter indywidualny, a o tematyce każdej rozmowy decydował zainteresowany. Studenci często zgłaszali się z pracami plastycznymi prosząc o tzw. korektę, podczas której wykładowca wyrażał swoją opinię na temat oglądanego zestawu prac.

Szczególnie ważne znaczenie miały dla studentów drugiego roku konsultacje odbywane z wykładowcami, pod których kierunkiem wykonywali i pisali prace dyplomowe. Wprawdzie wstępne wskazówki i ogólne ukierunkowanie do pracy otrzymywali podczas zajęć o charakterze seminaryjnym, to jednak ćwiczenia te nie zawsze pozwalały na takie zindywidualizowanie pomocy, jakie było niezbędne przy każdym temacie pracy dyplomowej.

Silną motywację do pracy stwarzały wystawy ukazujące dorobek studiów nauczycielskich w zakresie obranej specjalności kierunkowej. Były one zarazem źródłem satysfakcji z dobrze zrealizowanych zadań. Wystawy takie organizowano od początku istnienia kierunku plastycznego w SN. Przybierały one różny charakter. Warto w tym miejscu niektóre z nich przypomnieć.

W 1955 roku w Studium Nauczycielskim Rysunku i Pracy Ręcznej w Katowicach (wówczas Stalinogród), w związku z egzaminami końcowymi zorganizowano wystawę prac studentów, która ukazywała 2-letni dorobek SN. Wystawa obejmowała działy rysunku i pracy ręcznej. Z zakresu prac rysunkowych i malarskich prezentowano materiał metodycznie uporządkowany – od rysunku płaskiego przez rysunek konturowy i walorowy do kolorystycznego opracowania tematu. Pokazano prace z natury, pejzaż, studium głowy i postaci ludzkiej, plakaty i projekty dekoracji wnętrz oraz takie, które uwzględniały wiadomości z zakresu perspektywy i kolorystyki. Tematyka prac miała zdecydowanie propagandowy charakter, np. Śląsk w historii ruchu robotniczego; Uroczystości 1 Maja; Studium osiedli robotniczych na Koszutce (dzielnica Katowic)[64].

W 1958 roku uroczystego otwarcia wystawy rysunku i pracy ręcznej studentów SN w Opolu dokonał przewodniczący Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej Józef Buziński. Wystawa obejmowała następujące działy:

– akwarele wykonane w plenerze tematycznie związane z zabytkami Opola;
– prace rysunkowe i malarskie;
– kompozycję literniczą;
– kompozycję dekoracyjną;
– kreślenie techniczne;
– prace z drewna i metalu;
– prace z papieru, kartonu i tektury;
– dodatkowo prace fotograficzne[65].

[64] W. C i e r p k a, *Dwuletni dorobek Studium nauczycielskiego Rysunku i Prac Ręcznych w Stalinogrodzie*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1955, nr 4, s. 53.

[65] *Kronika*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1959, nr 2, s. 114.

Prace eksponowane były na korytarzu i w auli budynku SN, w specjalnie przygotowanych ramkach, gablotach i na ekranach. Prezentowały wysoki poziom artystyczny, przy czym podkreślano też szeroką gamę wykorzystywanych technik plastycznych – piórko, kredka, negra, węgiel, sepia, sangwina, akwarela, tempera.

Wystawiono również makiety dekoracji scenicznych, które studenci wykonywali w związku z rokiem St. Wyspiańskiego, a także otwarcia sceny w auli studium. Wystawę zwiedzali nie tylko uczniowie i nauczyciele szkół opolskich, ale także liczni mieszkańcy Opola i województwa[66].

Prestiżowy charakter miała zorganizowana w 1960 roku wystawa ilustrująca pięcioletni dorobek SN w Łodzi. Dominowały na niej przede wszystkim eksponaty prac słuchaczy kierunku „rysunek i praca ręczna". Przedstawiono prace z zakresu malarstwa i rysunku, kompozycje form plastycznych i dekoracyjnych z liternictwem, fotografią artystyczną oraz prace plastyczne uczniów szkoły ćwiczeń wykonane pod kierunkiem mgr Marii Włodarek. Wystawa prezentowana była w kilku salach. Zorganizowana była zgodnie z koncepcją wysuniętą przez Sekcję Rysunku i Pracy Ręcznej oraz Małą Radę Studium[67].

Ważną formę wspomagającą działalność dydaktyczno-wychowawczą w studiach nauczycielskich były wystawy o nieco innym charakterze, mianowicie organizowane przez wykładowców w celu przybliżenia słuchaczom własnej twórczości plastycznej. Zakładano, że do obowiązków plastyków wykładowców SN powinno należeć aktywne włączenie się w życie kulturalne środowiska w formie pracy twórczej lub uczestniczenie w pracy oświatowej poprzez wygłaszanie referatów, prelekcji itp. Taka forma współpracy miała mieć wpływ na podniesienie znaczenia i autorytetu nauczyciela SN w opinii środowiska, jak i młodzieży studiującej. Część wykładowców rekrutująca się z uczelni artystycznych prowadziła szeroką działalność wystawienniczą. Należeli do nich m.in.: Julian Tokarski i Edward Grabowski (SN w Katowicach), Henryk Plich, Leon Boniecki, Edward Kuśnierz (SN w Łodzi), Antoni Hanke-Rawski (SN w Warszawie), Bronisław Chyła, Witold Fiderkiewicz, Dorota Wraźlak (SN w Legnicy) oraz Zdzisław Niedźwiedź (SN w Lublinie).

Nauczyciele SN byli również autorami popularnych podręczników. Największymi osiągnięciami w tym zakresie wykazali się wykładowcy studiów nauczycielskich w Katowicach. Konstanty Zajda wydał „Materiały do metodyki nauczania początkowego. Praca Ręczna" (1955 r.). Wincenty Czyżacki był autorem poradnika poświęconego obróbce papieru. Autorem licznych prac z metodyki wychowania plastycznego był Julian Tokarski publikujący na łamach czasopisma „Rysunek i Praca Ręczna". Dużą popularnością przez długie lata cieszył się podręcznik Czesława Karpa, zastępcy dyrektora SN w Łodzi, zatytułowany „Wychowanie plastyczne w szkole podstawowej" (1969 r.). Sporym dorobkiem wydawniczym wykazał się Edward Kurzyński pracujący w SN w Poznaniu. Oprócz licznych artykułów w czasopismach metodycznych i pedagogicznych opublikował poradnik pt. „Z doświadczeń nauczania rysunku w klasach I–IV" (1954 r.). Również Ładysława Bobrowska, wykładowca w Studium Nauczycielskim w Warszawie, opublikowała dwie pozycje dla nauczyciela: „Nauczyciel i wychowanie plastyczne" (1969) oraz „Plastyka w klasach początkowych" (1974).

---

[66] Tamże, s. 115–117.

[67] *Wystawa pięciolecia Studium Nauczycielskiego w Łodzi*, „Rysunek i Praca Ręczna" 1960, nr 5, s. 328.

Znaczącą rolę w procesie dydaktycznym w SN zajmowały koła przedmiotowe i koła zainteresowań. Formy pracy i atrakcyjność kół przedmiotowych zależała głównie od zaangażowania opiekuna koła i samej młodzieży. Koła przedmiotowe utrwalały i poszerzały zakres treści programowych i inspirowały zainteresowania słuchaczy określoną dziedziną wiedzy. Członkowie kół kierunków artystycznych doskonalili technikę gry na instrumentach, zgłębiali różne techniki plastyczne, opracowywali scenariusze przedstawień teatrzyku kukiełkowego, wykonywali pomoce naukowe. Na kierunku plastycznym najczęściej spotykano koło fotograficzne, dekoracyjne i kukiełkarskie.

Koło fotograficzne zapoznawało z rozwojem sztuki fotograficznej w Polsce i na świecie, budowę sprzętu fotograficznego, sposobem urządzania szkolnej pracowni i laboratorium fotograficznego. Koło dekoratorskie poszerzało wiadomości w zakresie estetyki i celowości kompozycji otoczenia i urządzania wnętrz, ukierunkowywało na właściwe koncepcje dekoracji. Studenci pod kierunkiem wykładowców projektowali i wykonywali dekoracje na uroczystości szkolne, państwowe oraz elementy dekoracji dla szkoły ćwiczeń. Wykonywali pomoce naukowe dla studium, szkoły ćwiczeń oraz szkół podstawowych, z którymi współpracowali. Koło kukiełkarskie uczyło techniki wykonywania pacynek, kukiełek, lalek z różnego typu tworzywa oraz szycia ubiorów dla lalek. Członkowie koła wykonywali scenki i dekoracje do przestawień kukiełkowych, opracowywali i wystawiali przestawienia kukiełkowe dla dzieci szkół podstawowych.

Wykładowcy wysoko cenili wycieczki jako formę pracy dydaktycznej. Wycieczka wspierała specjalistyczne założenia programowe przez ukazywanie wybranych elementów otaczającej rzeczywistości. Jej cel i wynikające z niego zadania poznawcze ustalał wykładowca, współorganizatorami byli studenci, którzy brali odpowiedzialność za jej prawidłowy przebieg.

Wycieczki wchodziły w zakres ogólnego przygotowania do pracy nauczycielskiej. Stanowiły okazje do realizacji celów kształcenia i wychowania. Były jednym z ważnych ogniw łączenia teorii z praktyką w metodyce przedmiotów kierunkowych, jakim było wychowanie plastyczne i zajęcia praktyczno-techniczne.

Pożyteczne wstępne ogniwo praktyki pedagogicznej stanowiły wycieczki organizowane przez wykładowców metodyki wychowania plastycznego do placówek kulturalno-oświatowych, takich jak biblioteki i czytelnie, domy kultury, Biura Wystaw Artystycznych, galerie dzieł sztuki i instytucje organizujące wystawy prac dziecięcych.

Wycieczki do zakładów produkcyjnych, instytucji różnych branż dawały możliwość zapoznania studentów z urządzeniami, procesem technologicznym i organizacją pracy. Wspierały kształcenie politechniczne, szczególnie akcentowane w latach sześćdziesiątych i związane z koncepcją wychowania przez pracę w pedagogice radzieckiej.

Podstawową jednostką organizacyjną pracy dydaktyczno-wychowawczej w studiach nauczycielskich była sekcja przedmiotowa. W jej skład wchodzili wykładowcy danego kierunku studiów, a spełniała ona następujące zadania:

– prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej na danym kierunku;

– wypracowanie najbardziej racjonalnych metod pracy dydaktyczno-naukowej;

– uwzględnienie różnych form pracy mających na celu podnoszenie kwalifikacji wykładowców;

– udzielanie dyrekcji SN pomocy w organizowaniu studiów w zakresie danego kierunku, przy uwzględnianiu jego specyficznych potrzeb;

– czuwanie nad pracą studenckich kół naukowych[68].

[68] T. J a ł m u ż n a, *Zakłady kształcenia...*, s. 331.

Sekcja przedmiotowa obejmowała zespoły studentów pierwszego i drugiego roku danego kierunku studiów. Zespoły tworzyło około 40 studentów. Opiekę nad zespołami powierzono najbardziej doświadczonym wykładowcom.

Długą i wzorową pracą odznaczała się sekcja rysunku i prac ręcznych (od 1963 roku sekcja zajęć praktyczno-technicznych i wychowania plastycznego) powołana w 1955 roku w studium nauczycielskim w Łodzi. Istniała ona przez 14 lat działalności SN. Organizatorem jej był wspomniany już wcześniej Cz. Karp. Po latach profesor wspomina:

„Byłem wówczas kierownikiem sekcji rysunku i prac ręcznych WODKO w Łodzi i miałem doskonały obraz stanu nauczania tych przedmiotów oraz potrzeb kadrowych w naszym województwie. Znałem doskonale plan studiów i program nauczania dla naszego kierunku, gdyż te zostały opracowane na polecenie Instytutu Programów Ministerstwa Oświaty pod moim kierunkiem. Kiedy więc kierownik Wydziału Oświaty m. Łodzi mgr Eugeniusz Szymczykiewicz zaproponował mi zajęcie się organizacją tego kierunku w naszym SN – niedługo wahałem się, by podjąć się tej pracy. Rozpoczęliśmy zajęcia w pracowni obróbki drewna, do której zdobyłem strugnice oraz najniezbędniejsze narzędzia i urządzenia. Jedną z sal przeznaczyłem na pracownię rysunku i malarstwa. Pracownie – w siedzibie studium przy ul. Narutowicza 59a – służyły jednocześnie jako audytoria”[69].

Pierwszymi wykładowcami sekcji prowadzącymi przedmioty kierunkowe byli: Leon Boniecki, Edward Kuśnierz, Tadeusz Jagier, Kazimierz Pieńkowski, Helena Tomczak i Czesław Karp.

Pracę rozpoczęto od analizowania i interpretowania programu nauczania, by stopniowo dochodzić do formułowania uwag zmierzających do jego doskonalenia. Jako zasadę przyjęto potrzebę permanentnego szukania nowych form realizacji programu. Drogami wiodącymi do tego celu były wystawy wewnętrzne prac rysunkowych i malarskich, przeglądy prac technicznych, plenery malarskie i dyskusje prowadzone na zebraniach sekcji.

Wykładowcy sekcji, poza zajęciami ze studentami kierunku „rysunek i praca ręczna” prowadzili zajęcia ze studentami innych kierunków. Ponadto za zezwoleniem Ministerstwa Oświaty uczyli rysunku i prac ręcznych w klasach od piątej do siódmej szkoły ćwiczeń, co zapewniało dobry poziom nauczania tych przedmiotów i sprzyjało realizacji metodycznego przygotowania kandydatów do zawodu[70].

W praktycznym przygotowaniu nauczycieli wychowania plastycznego ważną rolę pełniła praktyka pedagogiczna. Była ona integralną częścią kształcenia, stanowiącą uzupełnienie programu teoretycznego wiadomościami i umiejętnościami praktycznymi, zdobywanymi bezpośrednio przy warsztacie pracy szkolnej. Wiązała się ściśle z treściami wykładów, ćwiczeń i pracy własnej słuchaczy, a także takich zajęć, jak konsultacje, koła naukowe, wycieczki i zespoły zainteresowań.

W programie nauczania metodyki wychowania plastycznego cele praktyki pedagogicznej były sprecyzowane bardzo ogólnie:

– opanowanie umiejętności właściwej interpretacji poszczególnych działów programu i uwag o jego realizacji;

– hospitowanie lekcji wychowania plastycznego w klasach V–VII oraz wykonywanie czynności pomocniczych;

– samodzielne przygotowanie się do lekcji i prowadzenie lekcji próbnych;

[69] Tamże, s. 332–333.
[70] Tamże, s. 334.

– realizowanie zadań wychowawczych przedmiotu;

– udział w wycieczce do muzeum regionalnego lub w wycieczce związanej z poznawaniem zabytków w środowisku;

– prowadzenie próbnych zajęć pozalekcyjnych w szkole ćwiczeń[71].

Sprawdzianem opanowania przez studentów umiejętności metodycznych miały być prowadzone przez nich zajęcia w okresie 2 tygodni – w semestrze III i 3 tygodnie w semestrze IV, w obecności wykładowcy metodyki wychowania plastycznego.

Kontrolę systematyczności, sumienności i samodzielności pracy studentów ułatwiło sprawdzanie i ocenianie przez wykładowcę teczki „materiałów pomocniczych" zawierającej projekty konspektów lekcji, rozkładów materiału nauczania, scenariuszy wystaw prac dziecięcych i projekty okolicznościowych dekoracji. Bardzo pomocne były również dzienniki praktyki pedagogicznej zawierające adnotacje wykładowcy metodyki wychowania plastycznego, kierownika praktyki pedagogicznej i nauczycieli szkoły ćwiczeń o czynnościach wykonywanych przez studentów podczas studium.

Podsumowanie pracy dydaktycznej w studium nauczycielskim była praca dyplomowa i egzamin dyplomowy[72].

Temat pracy dyplomowej dotyczył jednego z przedmiotów kierunkowych – wychowania plastycznego lub zajęć praktyczno-technicznych. Praca dyplomowa składała się z dwóch części: egzaminu pisemnego i egzaminu praktycznego. Przestrzegano jednak zasady, by tematy prac z egzaminu pisemnego – z wiedzy o sztuce i praktycznego – z rysunku i malarstwa nie były u tego samego słuchacza zbyt bliskie tematycznie i wykonywane pod kierunkiem tego samego wykładowcy.

Warto w tym miejscu przytoczyć przykłady tematów pisemnych prac dyplomowych opracowanych przez słuchaczy SN w roku szkolnym 1961/62: „Ludowi malarze i rzeźbiarze Śląska Cieszyńskiego", „Charakterystyka rozwoju rysunkowego dziecka w oparciu o zebrane materiały i obserwacje", „Zabytki Sandomierza"[73]. Wiele prac dyplomowych wiązało się tematycznie z historią i życiem kulturalnym regionu, a więc opracowywano tematy związane z zabytkami miast powiatowych, działalnością placówek krzewiących kulturę plastyczną, pisano o sztuce ludowej i jej twórcach.

Egzamin dyplomowy obejmował trzy grupy zagadnień:

1. Omówienie pracy pisemnej,
2. Omówienie wykonanego zadania z egzaminu praktycznego,
3. Wybrane zagadnienia z programu studiów z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej.

Omówienie pracy pisemnej polegało na wysunięciu zalet i braków omawianej pracy, następnie sformułowaniu zastrzeżeń egzaminatora dotyczących strony rzeczowej, sposobu opracowania oraz formy językowej pracy egzaminacyjnej. Zadaniem zdającego było zajęcie stanowiska wobec wysuniętych zastrzeżeń i uzasadnienie go w dłuższej wypowiedzi w oparciu o podaną literaturę. Jednak dłuższych wypowiedzi było stosunkowo mało, ponieważ zdający miał zbyt mało czasu na przemyślenie wysuniętych zastrzeżeń. Dlatego też przy omawianiu pracy przeważała dyskusja polegająca na wymianie zdań – pytań i odpowiedzi.

---

[71] Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, *Studium Nauczycielskie. Kierunek zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne. Program – metodyka wychowania plastycznego*, s. 10, 11.

[72] Egzamin dyplomowy wywoływał wiele uwag krytycznych, m.in. M. M a c i a s z e k, *Co wart taki egzamin?*, „Nowa Szkoła" 1959, nr 12, s. 12–14.

[73] Ministerstwo Oświaty, *Analiza i ocena egzaminów dyplomowych w studiach nauczycielskich przeprowadzonych w 1961 r.*, Warszawa 1962.

Podobnie przebiegało omawianie zadania z egzaminu praktycznego. Wybrane zagadnienia z programu studiów wiązano ściśle z praktyką pedagogiczną. Przeważającą formą w tej części egzaminu ustnego było omówienie przygotowania jednej lekcji w czasie praktyki pedagogicznej, przedstawienie, na czym polegało przygotowanie rzeczowe i metodyczne do lekcji, jakie stosowano metody, jakimi środkami dydaktycznymi posługiwano się i jakie zasady dydaktyczne znalazły zastosowanie[74]. Na ogół egzaminatorzy z zadowoleniem stwierdzali dobre opanowanie materiału programowego i właściwe wykorzystywanie wiadomości w praktyce pedagogicznej.

Reasumując rozważania nad kształceniem nauczycieli w studiach nauczycielskich, należy zaznaczyć, że u podstaw ich trudności leżały koncepcje organizacyjno-programowe. Stąd w literaturze i publicystyce społeczno-pedagogicznej spotykały się z krytyką, trwająca niemal przez cały okres ich istnienia. Za główna słabość SN poczytywano krótki okres kształcenia kandydatów na nauczycieli i niejasny status prawny tych zakładów. Nie mieściły się one wyraźnie w strukturze szkolnictwa średniego ani też wyższego. Krytycznie odnoszono się także do umiejętności absolwentów, zarzucając im wąsko pojęty dydaktyzm i trudności realizacji złożonych zadań[75].

Mimo różnorodnych trudności i braków dwuletnie studia nauczycielskie zdołały niemal całkowicie pokryć zapotrzebowanie na nauczycieli wynikające z dalszego rozwoju szkolnictwa, jak też z różnych przyczyn braku pedagogów. Niewątpliwy dorobek dydaktyczno-wychowawczy studiów spowodował, że u progu zakończenia działalności pojawiły się głosy słusznie podkreślające ich „doświadczenia, których nie wolno zmarnować”[76].

---

[74] T. J a ł m u ż n a, *Zakłady kształcenia...*, s. 454.

[75] Patrz: S. K r a w c e w i c z, *Zawód nauczyciela*, Warszawa 1970, s. 144 oraz T. M a l i n o w s k i, *Kształcenie nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1974, nr 7/8, s. 26, 27.

[76] S. K a c z o r, *Doświadczenia, których nie wolno zmarnować*, „Głos Nauczycielski” 1971, nr 21, s. 4.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JOLANTA DZIENIAKOWSKA
Kielce

KSIĄŻKA I BUTY DLA NAUCZYCIELA… CZYLI KWESTIE ORGANIZACYJNE PIERWSZEGO KURSU PEDAGOGICZNEGO DEPARTAMENTU WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO (1917/1918)

W zasobach Archiwum Akt Nowych, w zespole Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego znajdują się materiały źródłowe stanowiące cenny przyczynek do dziejów kształcenia nauczycieli w Polsce w okresie poprzedzającym odzyskanie niepodległości. Są to dokumenty dotyczące m.in. kursu pedagogicznego dla nauczycieli, realizowanego w roku szkolnym 1917/1918[1]. Jego organizatorem był ówczesny Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który „...został ustanowiony na posiedzeniu Wydziału Wykonawczego Tymczasowej Rady Stanu w dniu 23 stycznia 1917 r., a jego Dyrektorem mianowany członek Tymczasowej Rady Stanu Józef Mikułowski-Pomorski”[2]. Departament był organem wykonawczym Komisji Przejściowej Tymczasowej Rady Stanu Królestwa Polskiego. Warto tu przytoczyć słowa Kazimierza Konarskiego, który uważał, że departament ten, „...aczkolwiek w istocie pozbawiony był wszelkiej władzy i raczej przygotowywał się do przypuszczalnego jej przejęcia, aniżeli ją faktycznie w jakimś stopniu wykonywał, stał się bezsprzecznie zaczątkiem przyszłej polskiej naczelnej władzy oświato-

[1] Niniejszy artykuł został napisany na podstawie wspomnianych materiałów źródłowych. Ze względu na ich niekompletność, uwagi tu przedstawione nie wyczerpują zagadnienia. Sprawą raczej oczywistą jest, iż bez sięgnięcia do innych, zróżnicowanych zespołów źródeł, w tym m.in. drukowanych, nie da się w pełni zrekonstruować historii tegoż kursu. Nie było to jednak zamierzeniem autorki. Podstawowym celem była próba opisania – w świetle zachowanych archiwaliów – kwestii natury organizacyjnej, jakie musieli rozwiązać organizatorzy pierwszego kursu pedagogicznego DWRiOP, żeby zapewnić w miarę sprawną jego realizację i ułatwić słuchaczom ich codzienną egzystencję. Uczyniono to w takim zakresie, na jaki pozwala zasób i stan ministerialnych akt. Układają się one wprawdzie w logiczną całość, jednak zostają pewne luki, pojawiają się pytania. Owe wątpliwości winny zatem stać się inspiracją do dalszych badawczych dociekań.

[2] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego [dalej: Dz. Urz. MWRiOP] 1918 nr 7, s. 264.

wej”[3]. Już 7 grudnia 1917 roku Departament WRiOP przekształca się w Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego[4]. Tego samego dnia Rada Regencyjna Królestwa Polskiego mianuje Antoniego Ponikowskiego, dziekana Wydziału Inżynierii Wodnej Politechniki Warszawskiej, Ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego[5]. Pół roku później, w lipcu 1918 roku Antoni Ponikowski, przemawiając na posiedzeniu Rady Stanu Królestwa Polskiego, podkreślił, że – w związku z przygotowaniami do wprowadzenia powszechnego nauczania – Ministerstwo zapoczątkowało działania zmierzające m.in. do: „.. uruchomienia jak największej ilości szkół elementarnych [...] w całym kraju w możliwie niedługim czasie, [...] pozyskania możliwie największej ilości nauczycieli, dokształcania nauczycieli niekwalifikowanych dla tych szkół”[6].

Jedną z form dokształcania były kursy dla nauczycieli, których organizowaniem zajmował się już poprzednik Ministerstwa, czyli Departament WRiOP.

Jesienią 1917 roku (19 października) ówczesny Naczelnik Sekcji Szkolnictwa Elementarnego, Zygmunt Gąsiorowski[7] przedstawił Dyrektorowi DWRiOP projekt rocznego kursu pedagogicznego. Zwracał w nim uwagę na istotne zagadnienie: „Nagle tworzące się polskie publiczne szkolnictwo ludowe w Królestwie Polskim odczuwa silną potrzebę wykwalifikowanych osób na bardzo ważne stanowiska kierowników(czek) szkół, nauczycieli(ek) szkół wzorowych i preparand seminaryjnych, pomocników inspektorów okręgowych itd. Tego rodzaju pracowników najłatwiej jest wytworzyć z bardziej uzdolnionych nauczycieli(ek) ludowych przez odpowiednie dokształcenie ich”[8]. W tym kontekście owo „odpowiednie dokształcenie” oznaczało roczny kurs pedagogiczny. Trzeba dodać, że według projektodawcy powinien on być tak zorganizowany: „aby w razie powstania w przyszłości instytutu pedagogicznego dla nauczycieli ludowych – mógł być traktowany jako kurs pierwszy instytutu”[9].

Do projektu dołączono preliminarz budżetowy. Przewidywany koszt roczny kursu pedagogicznego miał wynosić 53600 marek, w tym:

1. wykłady teoretyczne – 7000 mk,
2. seminaria i zajęcia praktyczne – 18000,
3. odczyty i konferencje – 1500,

---

[3] K. K o n a r s k i, *Szkolnictwo polskie w czasie wojny, Encyklopedia Wychowania*, tom IX, z. 9, Warszawa 1923, cyt. za: Michał P o l l a k, *Rozwój organizacji Ministerstwa WRiOP a jego statut obecny*, „Oświata i Wychowanie” 1929 z. 1, s. 9–10.

[4] Istniało ono najpierw przy Tymczasowej Radzie Stanu, później przy Radzie Regencyjnej Królestwa Polskiego. Ministerstwo, którego działalność w zakresie administracji szkolnictwa ograniczała się wówczas do terenu byłego Królestwa Kongresowego, funkcjonowało na podstawie dekretu Rady Regencyjnej z dnia 3 stycznia 1918 roku o tymczasowej organizacji władz naczelnych w Królestwie Polskim. Zob. Dz. Praw Król. Pol. z dnia 1 lutego 1918 nr 1 poz. 1.

[5] Dz. Urz. MWRiOP 1918 nr 7, s. 264.

[6] Przemówienie Ministra WRiOP Ponikowskiego na dziewiątym posiedzeniu Rady Stanu Królestwa Polskiego z dnia 26 lipca 1918 r. – sprawozdanie stenograficzne, s. 194; cyt. za: M. Pollak, Rozwój organizacji ..., s. 12.

[7] Urzędnik Departamentu WRiOP od 1 lutego 1917 r., późniejszy kurator okręgów szkolnych: pomorskiego, wileńskiego, białostockiego, następnie poleskiego; od stycznia 1931 r. w stanie spoczynku. Zob. Dz. Urz. MWRiOP 1918 nr 7, s. 273, 1925 nr 16, s. 314, Dz. Urz. Kuratorium Okręgu Szkolnego [dalej: KOS] Wileńskiego 1922 nr 1, s. 19–20, Dz. Urz. KOS Poleskiego 1931 nr 3, s. 92.

[8] AAN, MWRiOP, Departament II. Szkolnictwa Ogólnego, Wydział Kształcenia Nauczycieli, sygn. 178, Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego Kurs Pedagogiczny, Akta kursowe [Druki, zarządzenia i okólniki w sprawie organizacji kursów [1917–1918], k. 8. Ortografię i interpunkcję dokumentów DWRiOP, cytowanych w niniejszym artykule, dostosowano do obecnie obowiązujących zasad pisowni.

[9] Tamże, k. 7.

4. dodatkowa suma za egzaminy – 700,
5. kierownik – 5000,
6. sekretarz – 1250,
7. administracja – 400,
8. opał i światło – 1000,
9. usługa – 1500,
10. materiały do robót i doświadczeń – 3500,
11. wycieczki – 1000,
12. różne – 250,
13. biblioteka – 2500,
14. pomoce naukowe – 1000,
15. pięć stypendiów dla nauczycielstwa – 9000.

Powyższe zestawienie opatrzone zostało uwagami wskazującymi możliwość poczynienia pewnych oszczędności. Z. Gąsiorowski pisał: „Lokal i ławki zapewne będzie można otrzymać od miasta. Przy obliczaniu kosztów, jakie przypadną na jednego słuchacza, należy odliczyć od powyższej sumy 3500 mk (poz. 12 i 13), jako wydatki na inwentarz kursu. Pozostałe 50100 mk dzieląc przez 100, otrzymujemy koszty wykształcenia 1 słuchacza w wys. 500 mk. O ile zostanie wprowadzona opłata dla nie stypendystów, przypuszczalnie dla 15 słuchaczy(czek) po 250 mk, zmniejszy to koszty o 3750 mk, sumę tę jednak proponowałbym obrócić na ułatwienie w utrzymaniu się słuchaczy zamiejscowych”[10].

Kandydatów na kurs miano rekrutować spośród nauczycieli szkół warszawskich oraz z innych terenów ówczesnego Królestwa Polskiego. Istotny był fakt, że prawo uczestniczenia w tej formie dokształcania gwarantowano nie tylko nauczycielom szkół publicznych, ale też społecznych. Ogółem grupa słuchaczy miała liczyć ok. 100 osób. Inicjator kursu sugerował, jak można ją skompletować: „Zarząd st. m. Warszawy ma niezajętych z powodu braku dzieci w szkołach paruset etatowych nauczycieli(ek), przeznacza ich do rozmaitych, dodatkowych zajęć. Z tej liczby, przy dobrej woli Zarządu Miasta dałoby się zwolnić kilkadziesiąt osób od wszelkich prac i pozwolić im na odbycie dodatkowych studiów. Gdyby następnie Departament zwrócił się przez swych inspektorów do powiatów, miast i gmin całego kraju z propozycją skierowania na studia najodpowiedniejszych nauczycieli, jako stypendystów, to przypuszczalnie powyższa liczba urosłaby do 80–90, licząc jednego stypendystę na dwa powiaty. Dodając do tego pewną liczbę chętnych, którzy by kształcili się z własnych środków oraz stypendystów(ek) Departamentu spośród najbardziej dla szkolnictwa zasłużonego a pokrzywdzonego dzisiaj nauczycielstwa szkół społecznych, ogółem można by otrzymać około setki nauczycielstwa wolnego od zajęć, mającego zapewnione utrzymanie się w Warszawie i gotowych do oddania się pracy nad pogłębieniem swego zawodowego wykształcenia”[11].

Rzeczywiście, okazało się, że sposoby rekrutacji kandydatów na kurs pedagogiczny – podpowiadane przez projektodawcę – są słuszne[12]. Już 31 października 1917 roku Inspektor

[10] Tamże.

[11] Tamże, k. 8–9.

[12] W AAN, w przywoływanym już zespole akt MWRiOP zachowała się „Lista słuchaczy kursu pedagogicznego dla nauczycieli”. W spisie zamieszczono 113 nazwisk, dwa spośród nich są skreślone. Zob. tamże, k. 42–45. Można przypuszczać, iż nauczycieli – chętnych do studiowania – było więcej, niż miejsc na kursie, ponieważ obok wspomnianej listy zachował się jeszcze jeden spis, prawdopodobnie kandydatów. Dokument nie ma nagłówka. Uwzględniono tu następujące rubryki: „liczba porządkowa, imię i nazwisko, lat [tu podkreślono niebieskim kolorem nazwiska osób liczących powyżej 40 roku życia, a czerwonym – do 20 roku życia i poniżej], kwalifikacje naukowe, lat pracy nauczycielskiej, opinia, decyzja”. Dwie ostatnie rubryki nie są wypełnione. W wykazie tym wpisano łącznie 190 nazwisk, przy niektórych postawiono znak „+”, przy innych „–”. Tamże, k. 72–82.

Szkolny m. st. Warszawy, który przejął w tym zakresie inicjatywę DWRiOP, wystosował apel „Do nauczycielstwa szkół początkowych m. stoł. Warszawy". Informował w nim: „Dla podniesienia zawodowego wykształcenia nauczycielstwa ludowego i uzdolnienia go do jak najbardziej wytężonej i twórczej pracy na terenie szkolnictwa, Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizuje w br. szkolnym roczny kurs pedagogiczny. [...] Pragnąc, aby nauczycielstwo szkół miejskich Warszawy mogło być uczestnikami organizowanego kursu, postanowiłem za zgodą Zarządu Miasta zwolnić kilkudziesięciu nauczycieli i nauczycielek od wszelkich zajęć w szkołach z prawem pobierania dotychczasowej pensji, aby mogli oni oddać się całodziennym studiom w kierunku wydoskonalenia zawodowego. Kandydaci i kandydatki, którzy pragną uzyskać zwolnienie od zajęć szkolnych dla wstąpienia na kurs pedagogiczny, zgłoszą na moje imię przed 8 listopada odpowiednie podanie wraz z życiorysem. Przy przyjmowaniu na kurs będzie brane pod uwagę przygotowanie naukowe kandydatów oraz ich uzdolnienia i zamiłowania pedagogiczne, wykazane w dotychczasowej pracy. Do konkursu może również stawać nauczycielstwo szkół tzw. społecznych, ponieważ Departament WRiOP w uznaniu zasług tego nauczycielstwa dla rozwoju szkolnictwa polskiego ustanawia 5 stypendiów po 1800 marek"[13].

Każdy kandydat był informowany, że po zakwalifikowaniu na kurs, będzie zobligowany do złożenia oświadczenia, iż „na wykłady i zajęcia uczęszczać będzie regularnie, jak również podda się egzaminom w przepisowym czasie, nie podejmie się w czasie trwania kursu żadnych lekcji i innych obowiązków bez porozumienia się z zarządem kursu, po ukończeniu pracować będzie – o ile jest nauczycielem szkół miejskich – w szkolnictwie początkowym m. Warszawy, o ile nauczycielem szkół społecznych, w ogóle w szkolnictwie początkowym przynajmniej przez lat trzy, tj. do roku szk. 1921/22"[14].

Wydaje się, że ten ostatni warunek, czyli obowiązek odpracowania przez uczestników kursu pedagogicznego trzech lat w szkołach elementarnych, był korzystny nie tylko dla szkolnictwa, gdzie notowano wówczas znaczny „niedobór" wykwalifikowanych kadr, ale też dla samych nauczycieli. Podpisując bowiem owo zobowiązanie, dostali oni możliwość, co już było istotne, podniesienia swych kwalifikacji. Mówiąc zaś o doskonaleniu zawodowym, warto dodać, iż celem kursu, organizowanego przez Departament WRiOP, miało być: „danie słuchaczom podstaw wiedzy pedagogicznej, wyrobienie ich metodyczne i organizacyjno-szkolne, uzupełnienie wiedzy ogólnej z przedmiotów wykładanych w szkole ludowej, związanie słuchaczy ze społecznym życiem polskim w ogólności, w dziedzinie oświatowej w szczególności"[15].

Tak sformułowane cele wynikały z programu kursu. Obejmował on dwie podstawowe grupy przedmiotów: I. filozoficzne i pedagogiczne – 220 godzin, II. metodyczne oraz uzupełnienie przedmiotów ogólnych – 385 godzin. Łącznie było to 605 godzin. Ponadto wyodrębniono „zagadnienia ekonomiczne, społeczne, prawne i oświatowe z dziedziny Polski współczesnej oraz zagadnienia organizacyjno-szkolne" – tu przewidywano do realizacji 4 godziny tygodniowo. Należy też wspomnieć, że na pracę samodzielną słuchaczy – czytanie, przygotowywanie referatów itp. – rezerwowano dziennie 2 godziny. Tygodniowy wymiar zajęć miał wynosić ok. 48 godzin, w tym: wykładów – 18 godz., zajęć praktycznych – 10, seminariów – od 6 do 8, lekcji metodycznych – 2, natomiast samodzielnej pracy – od 10 do 12 godzin[16]. Autorzy programu dodawali, że praca uczestników kursu „... polegałaby na słuchaniu wykładów teoretycznych [...], praktyce w szkole wzorowej, samodzielnym opracowywaniu tematów

[13] Tamże, k. 23.
[14] Tamże.
[15] Tamże, k. 8–9.
[16] Tamże, k. 2–6.

i czytaniu ich na seminariach, na ćwiczeniach praktycznych w laboratoriach, pracowniach itd. [...], wycieczkach i zwiedzaniu"[17]. Wspomniano również o założeniu preparandy nauczycielskiej, która mogłaby pełnić funkcję szkoły ćwiczeń dla słuchaczy kursu[18].

Do programu kształcenia dołączony został wykaz osób prowadzących zajęcia i przydzielone im przedmioty. Należy wspomnieć, iż wśród wykładających byli także pracownicy ówczesnego Departamentu WRiOP (m.in. Jan Łukasiewicz, pełniący funkcję Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego od 21 stycznia do 9 grudnia 1919).

Na kursie dla nauczycieli w roku szkolnym 1917/1918 prowadzone były następujące przedmioty:

Filozoficzne i pedagogiczne
Psychologia – 80 godz., prof. A. Chojecki[19]
Logika – 40 godz., dr J. Łukasiewicz
Pedagogika z pedologią – 60 godz., Wł. Spasowski
Higiena szkolna – 10 godz., dr St. Kopczyński
Historia pedagogiki – 20 godz., dr St. Kopczyński
Dzieje szkolnictwa w Polsce – 10 godz., dr T. Kupczyński
Metodyka oraz uzupełnienie przedmiotów ogólnych
Dydaktyka ogólna – 20 godz., L. Zarzecki
Metodyka religii – 15 godz., ks. Mauersberger
Metodyka języka polskiego: czytanie i pisanie – 15 godz., A. Dargielowa
Metodyka języka polskiego: pozostałe działy – 25 godz., St. Szober
Metodyka języka polskiego: dykcja – 20 godz., J. Mikulski
Metodyka historii Polski – 20 godz., T. Kupczyński
Metodyka geografii – 20 godz., R. Fleszarowa
Metodyka przyrody – 25 godz., St. Rychterówna
Metodyka matematyki – 25 godz., H. Statlerówna
Metodyka rysunków – 40 godz., W. Grombecka
Metodyka robót – 50 godz., F. Wojnarowicz
Metodyka gimnastyki – 30 godz., St. Szczepkowski i Filipowicz
Lekcje metodyczne – 60 godz.[20]

Natomiast szczegółowe harmonogramy zajęć (kiedy ma być realizowany konkretny przedmiot, w którym tygodniu kursu, w jakie dni i w jakim wymiarze godzin) wykładowcy otrzymywali listownie[21]. W ten sam sposób dostawali informacje o zebraniach. Pierwsze spotkanie kadry pedagogicznej z organizatorami kursu odbyło się jeszcze przed jego uruchomieniem. Kurs nie posiadał wówczas własnego lokalu, więc osoby mające zajmować się kształceniem zostały zaproszone do Departamentu WRiOP, mieszczącego się przy ulicy Mazowieckiej 22. Poinformowano ich, że przedmiotem zebrania będzie: „regulamin dla słuchaczy, poziom i program wykładów, egzaminy i colloquia, lekcje metodyczne, wycieczki i pokazy na-

[17] Tamże, k. 9.

[18] Tamże, k. 7.

[19] Od kwietnia 1918 r. nastąpiła zmiana osoby prowadzącej. Kierownik kursu pisał w marcu do Inspektora Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy: „Zawiadamiam, że wykład pedologii i psychologii mogę powierzyć jedynie p. Lipskiej-Librachowej, która jako kierowniczka szkoły miejskiej jest ograniczoną przepisami szkolnymi w rozporządzaniu swym czasem, proszę uprzejmie o udzielenie na to swego zezwolenia. Wykład w wymiarze 20-godzinnym odbywać się będzie w godzinach porannych dwa razy tygodniowo, poczynając od 8 kwietnia rb.". Tamże, Kurs Pedagogiczny korespondencje (kopie) 1917/1918, k. 245.

[20] Tamże, Akta kursowe..., k. 8–9.

[21] Tamże, Kurs Pedagogiczny korespondencje..., zob. np. k. 208, 238, 240.

ukowe, podręczniki i lektura". Wykładowcy zostali zobligowani do wcześniejszego przygotowania i przysłania bądź przyniesienia na spotkanie „[...] krótkiego programu ok. 10 wierszy druku, spisu podręczników do nauki oraz książek lektury, jak również potrzebnych pomocy naukowych i przewidywanych wycieczek i pokazów poza lokalem kursu". Warto dodać, że propozycje prowadzących zajęcia miały nie tylko usprawnić przebieg obrad, ale też pomóc w opracowaniu „materiału do wydania w oddzielnej odbitce"[22]. Można sądzić, że owe materiały, a więc założenia programowe kursu, formy realizacji poszczególnych zajęć oraz spis podręczników i lektur – wydane drukiem – mogły pełnić rolę praktycznego „informatora" dla wykładających i słuchaczy.

Zygmunt Gąsiorowski proponował, by na stanowisko kierownika kursu, który miał rozpocząć się 1 listopada 1917, a zakończyć 1 lipca 1918 roku, powołać doktora filozofii Tadeusza Kupczyńskiego[23]. Należy wspomnieć, iż T. Kupczyński faktycznie objął kierownictwo, ale kurs nie rozpoczął się w przewidywanym terminie. Uroczyste otwarcie pierwszego kursu pedagogicznego DWRiOP nastąpiło dopiero 27 listopada, świadectwem czego są m.in. zaproszenia treści następującej: „Mam zaszczyt prosić [...] o przybycie na otwarcie Kursu Pedagogicznego DWRiOP, które odbędzie się w dn. 27 listopada rb. [1917] o godz. 1 pp. w lokalu Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (ul. Bracka 18). Po otwarciu zostanie wygłoszony wykład inauguracyjny prof. J. Łukasiewicza „Uczony i nauczyciel". Z poważaniem Dyrektor Departamentu WRiOP Józef Mikułowski-Pomorski"[24].

Wykładający i słuchacze mogli korzystać z biblioteki, którą założono specjalnie na potrzeby kursu. Kwota przeznaczona na funkcjonowanie książnicy, preliminowana w przewidywanych rocznych kosztach kursu, wynosiła 2500 marek, co stanowiło ok. 4,7% ogółu wydatków[25]. Nie była to duża dotacja, należy jednak przypuszczać, że gwarantowała zaspokojenie przynajmniej podstawowych potrzeb. Jedną z nich było kompletowanie zbiorów. Można też domniemywać, iż przy gromadzeniu bibliotecznego księgozbioru prawdopodobnie uwzględniano sugestie osób prowadzących zajęcia. Wykładający bowiem, o czym wyżej wspomniano, jeszcze przed rozpoczęciem kursu zostali zobowiązani do przygotowania m.in. spisu podręczników i lektury, niezbędnych do prowadzenia poszczególnych przedmiotów. Nie trzeba uzasadniać, że książki gromadzone w bibliotece miały przede wszystkim wspomagać realizację programu kształcenia. Były to więc zarówno dzieła naukowe, jak i wydawnictwa o charakterze metodycznym i podręcznikowym.

Całość zbiorów bibliotecznych podzielono na jedenaście działów: I. Pedagogika i nauki pokrewne, II. Religia, III. Historia, IV. Język polski i literatura, V. Matematyka, VI. Geografia, VII. Przyroda, VIII. Muzyczny, IX. Gimnastyczny, X. Sztuka, XI. Roboty, ogrody szkolne i gry. Podział ten został też uwzględniony w spisie książek kursu pedagogicznego. Ogółem w bibliotece w roku szk. 1917/1918 – jak wynika z owego wykazu – było 415 dzieł w 499 tomach[26]. Najliczniej reprezentowane były działy: Historia – 92 dzieła, Język polski i literatura – 83 oraz Pedagogika i nauki pokrewne – 76. Nieco mniej, bo 59, znajdowało się w dziale

[22] Tamże, Akta kursowe..., k. 40.

[23] Tamże, k. 6, 7.

[24] Tamże, k. 34.

[25] Tamże, k. 7.

[26] Tamże, k. 46–62. W spisie książek kursu pedagogicznego DWRiOP pojawiają się następujące elementy, identyfikujące poszczególne wydawnictwa: autor, tytuł, numer inwentarza, a w przypadku dzieł wielotomowych również liczba tomów. Nie podawano miejsca i roku wydania. Zastosowano natomiast, co już sygnalizowano, układ działowy książek. Można założyć, że spis ten, z racji uwzględnienia w nim poszczególnych działów, mógł pełnić rolę katalogu rzeczowego, informującego, jakie książki na określony temat znajdują się w bibliotece; prawdopodobnie na tym etapie organizacyjnym katalogów jeszcze nie było.

Przyroda. W pozostałych zaś liczba ta nie przekraczała 30 dzieł. Nie były to wprawdzie imponujące wielkości, ale na podkreślenie zasługuje sam fakt istnienia biblioteki, pełniącej funkcję warsztatu pracy dla nauczycieli. Brakuje natomiast informacji o czasopismach, które są zazwyczaj cennym uzupełnieniem wydawnictw zwartych. Można jednak sądzić, iż słuchacze mieli możliwość korzystania również z innych bibliotek, tym bardziej że zajęcia odbywały się także poza siedzibą kursu, np. w Muzeum Pedagogicznym. Dysponowało ono m.in. biblioteką pedagogiczną „ze wszystkich dziedzin wychowania i nauczania początkowego, z wydawnictw dla młodzieży, encyklopedii, słowników itp."[27].

W projekcie kursu zostały uwzględnione różnorodne kwestie natury organizacyjnej. Nie przewidziano jednak wszystkich problemów, z jakimi przyszło „borykać się" kierownictwu już po jego uruchomieniu. Dokumentuje to dosyć obfita korespondencja prowadzona – od listopada 1917 do lipca 1918 roku – między kierownikiem kursu a różnymi instytucjami oraz osobami fizycznymi, które angażowane były (w zróżnicowanym zakresie) w sprawy dokształcania nauczycieli.

Kurs pedagogiczny DWRiOP początkowo pozbawiony był własnego lokum. Pierwsze spotkanie z kadrą, co wyżej sygnalizowano, odbyło się w pomieszczeniach Departamentu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Kolejne zaś – w styczniu 1918 – już we własnej siedzibie[28]. Był to lokal znajdujący się na pierwszym piętrze w budynku przy ulicy Brackiej 18, wynajmowany od 1 stycznia 1918 r. od Towarzystwa „Urania"[29]. Organizatorzy starali się wyposażyć siedzibę kursu w odpowiednie meble i materiały pomocne w realizacji zajęć. Ponieważ trwały jeszcze działania wojenne i nie wszystko można było kupić, a i fundusze kursu były dosyć skromne, więc próbowano przynajmniej część z owego wyposażenia pożyczać. Od 18 grudnia 1917 roku Tadeusz Kupczyński wystosował niemało próśb, np. do Wydziału Szkolnego m. st. Warszawy o wypożyczenie „ław szkolnych większych"[30] – jak to zresztą przewidywano w projekcie kursu – oraz o „odstąpienie ze swych zasobów" przez wymieniony Wydział Szkolny m.in. „50 ryz żółtego słomkowego papieru do odbijania wykładów, odbywanych na Kursie Pedagogicznym dla nauczycieli"[31], a także do Zarządu Towarzystwa Krajoznawczego o udostępnienie przezroczy[32].

---

[27] Warto dodać, iż Muzeum Pedagogiczne Szkół Miejskich w Warszawie zostało zorganizowane w 1917 r. przy Wydziale Szkolnym Magistratu m. stoł. Warszawy. Jego celem było: „podniesienie ogólnego poziomu szkolnictwa, w szczególności zaś udostępnienie nauczycielom środków i sposobów dalszego kształcenia się, studiowania postępów pedagogiki, poznawania i pogłębiania zadań szkoły i oświaty ludowej". W związku z tym Muzeum miało realizować następujące zadania: „gromadzić pomoce naukowe ze wszystkich dziedzin nauczania początkowego, [...] gromadzić wzory tablic, ławek, przyrządów gimnastycznych, plany urządzeń szkolnych itp., utrzymywać pracownię fizyczną i chemiczną do zajęć praktycznych dla nauczycieli szkół miejskich i kandydatów na nauczycieli, utrzymywać bibliotekę pedagogiczną [...], urządzać konferencje pedagogiczne w kwestiach wychowania i nauczania, prowadzić biuro porad pedagogicznych dla udzielania wskazówek fachowych tak nauczycielom, jak i osobom, pragnącym poświęcić się zawodowi pedagogicznemu, poddawać ocenie fachowej metody nauczania oraz nowe środki i pomoce naukowe i wpływać na rozwój tychże, urządzać wystawy pedagogiczne, gromadzić zbiory i eksponaty dotyczące historii wychowania i szkolnictwa w Polsce". Tamże, Kurs Pedagogiczny. Programy i statuty [1917–1918], k. 148–149.

[28] Tym razem porządek obrad był nieco skromniejszy, poruszano bowiem kwestie dotyczące lekcji metodycznych, egzaminów, prowadzenia seminariów. Tamże, Kurs Pedagogiczny korespondencje..., k. 209.

[29] „Urania" – Towarzystwo Akcyjne Urządzeń Szkolnych i Laboratoryjnych; przy ulicy Brackiej 18 miało swój magazyn i sklep. Tamże, k. 235.

[30] Tamże, k. 223.

[31] Tamże, k. 222.

[32] Tamże, k. 213.

W budynku przy ulicy Brackiej 18 mieściło się również Seminarium im. Elizy Orzeszkowej, gdzie od godzin popołudniowych do późnego wieczora odbywały się zajęcia dla słuchaczy kursu[33]. Ponadto od stycznia 1918 roku korzystali oni z pracowni fizycznej i chemicznej wspomnianego już Muzeum Pedagogicznego, znajdującego się przy ulicy Jezuickiej 4[34], a od 7 kwietnia do 5 lipca tegoż roku – z sali gimnastycznej Gimnazjum Konopczyńskiego[35]. Dodatkowo od marca[36] do czerwca 1918 r. słuchacze kursu uczestniczyli w lekcjach metodycznych przewidzianych w programie kształcenia, które odbywały się w wybranych szkołach elementarnych Warszawy[37].

Poza tym w ramach zajęć – co zostało uwzględnione w projekcie kursu – organizowano dla jego uczestników wycieczki. Na przykład 28 kwietnia i 5 maja 1918 r. słuchacze zwiedzali Zamek Królewski w Warszawie[38], 7 maja tegoż roku – Ogród Botaniczny[39], natomiast 1 lipca – Szkołę Handlową Zgromadzenia Kupców[40]. Organizatorzy kursu umożliwili też nauczycielom obejrzenie – przynajmniej dwóch – spektakli teatralnych. Były to: „Książę Józef Poniatowski" w Teatrze Rozmaitości (3 grudnia 1917 r.)[41] oraz przedstawienie galowe w Teatrze Wielkim (3 maja 1918)[42]. Należy dodać, że wszystkie owe zajęcia „plenerowe", wycieczki, wyjazdy itp., będące efektem wytrwałych zabiegów organizatorów, są świadectwem nie tylko rzetelnej realizacji założeń programowych kursu, ale też dbałości o zapewnienie słuchaczom możliwości uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze.

Wynajmowanie pomieszczeń oraz prowadzenie zajęć w różnych rejonach miasta nierzadko wymagało dodatkowych działań ze strony kierownictwa. Na przykład skutkiem wykładów odbywających się do późnych godzin wieczornych w budynku Seminarium było znaczne przekroczenie „normy elektryczności" przewidzianej dla szkoły, wobec czego Zarząd Elektrowni Warszawskiej nałożył kary na organizatorów kursu. Ci ostatni jednak, w wyniku przekonujących próśb i odwołań, uzyskali anulowanie owych kar. Sytuacja taka zdarzyła się – jak wynika z korespondencji prowadzonej przez zainteresowane strony – co najmniej dwukrotnie: w grudniu 1917 i styczniu 1918 roku[43].

---

[33] Tamże, k. 215, 235. Długoletnią dyrektorką Seminarium była Wanda Dzierzbicka.

[34] 12 grudnia 1917 r. urzędnicy Wydziału IX Szkolnego Magistratu m. st. Warszawy informowali Tadeusza Kupczyńskiego, że owe pracownie „są od Nowego Roku zarezerwowane dla słuchaczy Kursu Pedagogicznego. Prosimy uprzejmie o wskazanie odpowiednich godzin". Tamże, k. 299.

[35] Kierownik kursu pisał – 12 marca 1918 r. – do dyrektora Gimnazjum, że sala gimnastyczna będzie potrzebna „ ...między 3 a 7 po południu dwukrotnie w tygodniu. Sala byłaby użytkowana przez dwa komplety słuchaczy, licząc po 25 osób [...] Koszty związane z utrzymaniem porządku sali gimnastycznej poniósłby Kurs Pedagogiczny, w wysokości przez Sz. P. Dyrektora obliczony." Tamże, k. 239.

[36] „...proszę o wyznaczenie szkoły, z której można mieć w poniedziałek 4 marca o godz. 9 rano 12 dzieci 3-go oddziału w wieku 10–11 lat na lekcję metodyczną z religii". Tamże, k. 253.

[37] „25 marca [1918]**.** Do WP Inspektora Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy. Zgodnie z rozmową osobistą proszę najuprzejmiej o sporządzenie i łaskawe nadesłanie wykazu szkół, z których można by mieć komplety 10–15 dzieci na lekcje metodyczne w miesiącach kwietniu, maju i czerwcu dwukrotnie w tygodniu, oddziały II do VI włącznie. Według otrzymanego wykazu zwracałbym się bezpośrednio do wyznaczonych szkół w czasie na nie przewidzianym". Tamże, k. 244.

[38] Tamże, k. 211, 212.

[39] Tamże, k. 203.

[40] Tamże, k. 229.

[41] Tamże, k. 220.

[42] Tamże, k. 205.

[43] Tamże, k. 215, 235.

Kolejna kwestia – to konieczność sprawnego „przemieszczania się" właśnie w związku z realizacją zajęć w instytucjach zlokalizowanych w różnych miejscach Warszawy. Wymagało to korzystania z usług komunikacji miejskiej. Żeby więc pomniejszyć nakłady finansowe słuchaczy (zakup biletów), Zygmunt Gąsiorowski i Tadeusz Kupczyński wynegocjowali u Dyrekcji Zarządu Tramwajów Elektrycznych w Warszawie „... przyznanie ulg w opłacie za korzystanie z tramwajów słuchaczom Kursu Pedagogicznego dla nauczycieli [...]. Potrzeba ułatwienia słuchaczom komunikacji wynika stąd, że zajęcia trwające od godz. 9 rano do 7.30 wieczorem odbywają się w pracowniach kilku instytucji, w celu więc utrzymania ciągłości w pracy konieczne jest ułatwienie w posługiwaniu się tramwajami"[44]. Podobną procedurę stosowano w przypadku wyjazdów poza miasto. Na przykład uzyskano zgodę Zarządu Kolejki Jabłonowsko-wawerskiej na przejazd ulgowy w dniu 11 czerwca 1918 r. do Wawra i powrotny do Warszawy w tym samym dniu[45].

Mówiąc o pomocy dla nauczycieli – uczestników kursu, należy dodać, że organizatorzy nie poprzestawali jedynie na tego typu działaniach. Starali się też poczynić „pewne ułatwienia w utrzymaniu się słuchaczy". Dotyczyło to m.in. tak elementarnych potrzeb, jak wyżywienie i ubranie. Prawdopodobnie w grudniu 1917 roku kierownictwo kursu przygotowało listę osób „pragnących korzystać z obiadów w Taniej Kuchni". Na odwrocie wykazu, obejmującego 35 nazwisk, dopisano: „Tanie kuchnie są na ulicach: Szkolna 10, Mazowiecka 12, Ordynacka 15, Warecka 10, Miodowa 12". Przy dwóch pierwszych – podkreślonych – znajdują się uwagi: „dobre obiady, czysto"[46]. Kolejny dokument, odnoszący się do tej samej sprawy, nosi datę 15 stycznia 1918 r. Adresowany jest do Sekcji Taniej Kuchni Magistratu m. st. Warszawy, a dotyczy wydania „...wymienionym słuchaczom Kursu Pedagogicznego kart wstępu na obiady w Taniej Kuchni dla inteligencji przy ul. Szkolnej nr 10, które umożliwiłyby ich posiadaczom otrzymywanie obiadów poza koleją w porze między godziną 1 a 3 po południu. Uzyskanie takich kart zapewniłoby normalny tok pracy na kursie, odbywającej się codziennie od 9 rano do 8 po południu. Kurs trwać będzie do 5 lipca"[47].

Kolejną pilną sprawą, będącą przedmiotem troski kierownictwa kursu, było zaopatrzenie słuchaczy w odzież i obuwie. I w tej kwestii wystosowano odpowiednie pisma, tym razem do Zarządu m. st. Warszawy oraz Wydziału Zaopatrywania Magistratu m. st. Warszawy. W pierwszym z nich Tadeusz Kupczyński pisał: „Załączając przy niniejszym podanie słuchaczy Kursu Pedagogicznego, nauczycieli m. st. Warszawy w sprawie odzieży, mam zaszczyt prosić o łaskawe i rychłe rozważenie tegoż, zwłaszcza, że petenci jako urlopowani od zajęć szkolnych, nie otrzymują przywiązanych do ich godności dodatków pensyjnych oraz ułatwienie w nabywaniu butów i ubrań przez wyznaczenie jednego dla wszystkich dnia, w którym by mogli bez szwanku dla normalnego toku zajęć na Kursie zaopatrzyć się w wymienione rzeczy"[48]. Natomiast w drugim, datowanym 29 maja [1918 roku] czytamy: „W związku z zabiegami słuchaczy Kursu Pedagogicznego o prawo nabycia butów w Wydziale Zaopatrywania, udaję się do Szanownego Wydziału z prośbą o przyznanie im tego prawa i łaskawe powiadomienie Kursu o decyzji"[49].

---

[44] Tamże, k. 214.

[45] Tamże, k. 210.

[46] Tamże, k. 221. Dokument nie jest datowany, ale w nagłówku sygnowany jest jeszcze Departament, nie Ministerstwo.

[47] Tamże, k. 218.

[48] Tamże, k. 217.

[49] Tamże, k. 225.

Należy dodać, że wszystkie interwencje, prośby, monity itp., organizatorów kursu, bez względu na to, czy dotyczyły kwestii merytorycznych czy socjalnych, zostały pomyślnie sfinalizowane[50].

Zajęcia dydaktyczne pierwszego kursu pedagogicznego dla nauczycieli, zorganizowanego przez Departament Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zakończyły się 5 lipca 1918 r. Następnego dnia, 6 lipca o godzinie 10 rano odbyło się uroczyste zamknięcie kursu[51]. Kilka godzin później rozpoczęto „usuwanie urządzeń lokalu". W akcji zwrotu mebli do właścicieli, wypożyczonych wcześniej na potrzeby kursu, pomogło Towarzystwo „Urania"[52].

Kończąc, warto dodać, iż opisany kurs zapoczątkował jedną z istotnych form kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół powszechnych w międzywojennej, już niepodległej Polsce. Jego kontynuacją bowiem w Drugiej Rzeczypospolitej były wyższe kursy nauczycielskie.

[50] Zob. tamże, Korespondencja administracyjna, k. 254–309.

[51] Tamże, Akta kursowe..., k. 38.

[52] Tamże, Kurs Pedagogiczny korespondencje..., k. 230.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

TOMASZ WYSOCKI

STRUKTURA NARODOWOŚCIOWA WYCHOWANKÓW PRZEDSZKOLI, WEDŁUG JĘZYKA PROWADZENIA ZAJĘĆ, W II RZECZYPOSPOLITEJ W ROKU 1937/38

Artykuł ilustruje strukturę narodowościową wychowanków przedszkoli u schyłku Polski okresu międzywojennego. Jako kryterium wyodrębniania poszczególnych grup narodowościowych zastosowano język prowadzenia zajęć w przedszkolach. W celu przedstawienia różnic regionalnych w strukturze językowej przedszkolaków w II Rzeczypospolitej, analizę przedstawiono również w przekroju terytorialnym. Obraz stosunków językowych wśród wychowanków przedszkoli zilustrowano na tle najbliższego w stosunku do roku szkolnego 1937/38 Drugiego Spisu Powszechnego z 9 grudnia 1931 roku w Polsce. Zbadanie struktury narodowościowej wychowanków przedszkoli pozwala, z jednej strony, na zilustrowanie stopnia asymilacji poszczególnych grup narodowościowych zamieszkujących nasz kraj u schyłku okresu międzywojennego, z drugiej zaś – odzwierciedla świadomość własnej tożsamości narodowej i dążenie do nauczania w języku ojczystym członków tych grup narodowościowych.

Najwcześniejszym – poza rodziną – stadium pielęgnacji języka ojczystego oraz wychowania dziecka jest przedszkole.

Ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku nie zawierała wytycznych co do podmiotu uprawnionego do założenia i prowadzenia przedszkola. Dlatego też każda osoba – prawna czy też fizyczna – mogła w naszym kraju prowadzić przedszkole, po spełnieniu jedynie pewnych określonych przepisami warunków[1].

W przedszkolach zwracano dużą uwagę na wychowanie fizyczne (higiena osobista, ćwiczenia ruchowe, odżywianie, zabawy na wolnym powietrzu oraz kontrola lekarska rozwoju fizycznego) oraz na wychowanie estetyczne (śpiew, taniec, muzykę, rytmikę, rysunki, modelowanie)[2].

---

[1] „Sytuacja szkoły i nauczyciela", Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1939 (s. 13); zob. też Postanowienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 22 lipca 1932 roku w sprawie ogłoszenia wzorów statutów dla szkół prywatnych (Monitor Polski nr 145 poz. 178; Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Nr 4 poz. 45).

[2] „Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej", Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1929 (s. 40) (opracowanie to miało charakter jednorazowej publikacji zawierającej ogólne informacje na temat stanu oświaty i szkolnictwa w Polsce).

Podstawową bazę danych statystycznych, zamieszczonych tu rozważań jest Zeszyt nr 101 Statystyki Polski, Seria C „Statystyka szkolnictwa 1937/38" wydany przez Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej w 1939 roku[3]. Była to zarazem ostatnia publikacja Głównego Urzędu Statystycznego dotycząca stanu szkolnictwa w II Rzeczypospolitej. Dane tam opublikowane zostały opracowane na podstawie formularzy sprawozdawczo-statystycznych, rozsyłanych do wszystkich szkół i inspektorów szkolnych[4]. Ze względu na małą ilość przedszkoli państwowych podano łączną liczbę przedszkoli państwowych i samorządowych. Należy dodać, iż przedszkola znajdujące się na terenie województwa śląskiego zaliczone do tej grupy (państwowe i samorządowe) utrzymywane były wspólnie przez Skarb Śląski i samorząd[5].

Przedszkola zakładano równie chętnie na terenie całego kraju. W Sprawozdaniu z podróży pedagogicznej po Polsce zorganizowanej przez Urząd Wojewódzki Śląski w dniach 3–17 III 1935 roku napisano, że „nie ma zakątka Rzeczypospolitej, gdzieby idea wychowania przedszkolnego nie przeniknęła do świadomości społeczeństwa (...)". Ponadto, dla dzieci należących do mniejszości (narodowych) zakładane były oddzielne przedszkola, których najwięcej było w województwie lwowskim (głównie były to przedszkola żydowskie i ukraińskie)[6].

W roku 1937/38 w naszym kraju, zarejestrowanych było 1659 przedszkoli, z czego 1138 przedszkoli (blisko 66%) znajdowało się w miastach, zaś 521 (44%) na wsi. Uczęszczało do nich 83338 przedszkolaków[7]. Natomiast według szacunków, w roku 1937 zamieszkiwało około 3 061 tys. dzieci będących w wieku przedszkolnym (3–6 lat)[8]. Rozpatrując liczbę wychowanków przedszkoli w odniesieniu do szacunkowej liczby dzieci w wieku przedszkolnym, zauważa się, iż współczynnik skolaryzacji (a raczej preskolaryzacji) wynosił jedynie 2,72(!)[9]. Jak widać, w naszym kraju u schyłku okresu międzywojennego, do przedszkoli uczęszczał znikomy odsetek wszystkich dzieci, które były w wieku przedszkolnym[10]. Niewątpliwie tak niewielki udział dzieci uczęszczających do przedszkoli wśród ogółu dzieci w wieku przedszkolnym w znacznym stopniu zaciera obraz sytuacji narodowościowej wśród wychowanków przedszkoli, co należy mieć na uwadze, dokonując głębszych rozważań, tj. w zakresie badania struktury narodowościowej przedszkolaków oraz – co się z tym wiąże – stopnia zasymilowania poszczególnych grup narodowościo-

[3] „Statystyka Szkolnictwa 1937/38" Zeszyt nr 101, Statystyka Polski, Seria C, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939.

[4] „Statystyka Szkolnictwa 1936/37" Zeszyt nr 82, op. cit. (s. VIII).

[5] „Statystyka Szkolnictwa 1937/38" Zeszyt nr 101, op. cit. (s. VII).

[6] Sprawozdanie z podróży pedagogicznej po Polsce zorganizowanej przez Urząd Wojewódzki Śląski, Wydział Oświecenia Publicznego, 3III–17III 1935 r., Katowice–Warszawa–Zgierz–Łódź–Warszawa–Wilno-Krzemieniec–Lwów–Katowice, 1935 (s. 13).

[7] „Statystyka Szkolnictwa 1937/38" Zeszyt nr 101, Główny Urząd Statystyczny , Warszawa 1939 (s. 18–19).

[8] Obliczenia własne na podstawie: 1) Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Statystyka Polski, Seria C, zeszyt 94a, Warszawa 1938; 2) „Małżeństwa, Urodzenia i Zgony 1931,1932" Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939.

[9] Współczynnik skolaryzacji obliczono według wzoru: $(L_p/L_{d(3–6)})*100$; gdzie L_p – liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli w roku szkolnym 1937/38, $L_{d(3–6)}$ – liczba dzieci będących w wieku 3–6 lat w roku 1937; współczynniki skolaryzacji, zob. też: Rocznik Statystyczny Głównego Urzędu Statystycznego, Warszawa 2002 (s. 233).

[10] W czasach współczesnych, na przykład w roku 2001, współczynnik skolaryzaji dotyczący dzieci w wieku przedszkolnym wynosi 51,4. (Liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli w roku 2001 – 848,5 tys., liczba dzieci w wieku 3–6 lat w roku 2001 – 1649,6 tys.). Współczynnik skolaryzacji obliczono na podstawie danych szacunkowych uzyskanych z Rocznika Statystycznego 2002, Główny Urząd Statystyczny Warszawa 2002 (s. 102, 259) (Liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli w roku 2001 – 848,5 tys., liczba dzieci w wieku 3–6 lat w roku 2001 – 1649,6 tys.).

wych. Wpływ na bardzo niski współczynnik preskolaryzacji mogło mieć kilka czynników. Wśród nich prawdopodobnie trudności ekonomiczne znacznej części społeczeństwa polskiego oraz – być może – przekonanie dużej części rodziców, że dzieci otrzymają lepsze wychowanie w rodzinie niż w przedszkolu, co z kolei wpływało na małe zapotrzebowanie na tego typu placówki edukacyjno-wychowawcze. Z drugiej zaś strony mała ilość przedszkoli miała zapewnić wpływ na ograniczenia w dostępie do tego typu placówek wychowawczych. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż w miastach, czyli w ośrodkach gdzie znajdowała się większość (66%) przedszkoli, zamieszkiwało niewiele ponad 27% ogółu mieszkańców naszego kraju[11]. Natomiast większość ludności Polski okresu międzywojennego – będąca mieszkańcami wsi – miała mniej tego typu placówek wychowawczych niż mieszkańcy miast, co wpływało na niski współczynnik preskolaryzacji.

Dane dotyczące języka prowadzenia zajęć w przedszkolach zawarte są w tabeli 1. Wynika z nich, iż niemal cała populacja wychowanków przedszkoli w II Rzeczypospolitej w roku szkolnym 1937/38 miała zajęcia w języku polskim (94,8%). Udział przedszkolaków, dla których językiem zajęć w przedszkolu był język polski, był wśród ogółu wychowanków znacznie wyższy niż odsetek osób deklarujących język polski jako ojczysty w Spisie Powszechnym z 1931 roku (68,9%) – patrz tabela 2[12]. W najbardziej nasyconym ludnością polską województwie – śląskim (92,3%) odsetek ten był znacznie wyższy niż odsetek osób deklarujących narodowość polską (według języka ojczystego). W przedszkolach całego kraju pozostałe języki prowadzenia zajęć stanowiły marginalne zjawisko (niemiecki – 1,9%, żydowski lub hebrajski – 1,3%, ukraiński – 0,6%). Część zajęć w języku polskim oraz część w innym języku miało 1,3% dzieci uczęszczających do przedszkoli. Na terenie ziem centralnych i zachodnich rozpatrywana struktura wyglądała bardziej jednolicie niż w województwach kresowych. Na ziemiach etnicznie polskich niemal cała populacja przedszkolaków miała zajęcia prowadzone w języku polskim. Z kolei zaś w przedszkolach znajdujących się na obszarze ziem kresowych odsetek wychowanków, dla których zajęcia prowadzono w języku polskim był znacznie mniejszy niż na pozostałych terytoriach.

Tabela 1. Wychowankowie przedszkoli i ich struktura według języka prowadzenia zajęć w roku 1937/38, w poszczególnych województwach II Rzeczypospolitej

Województwa	**Język prowadzenia zajęć**							
	Liczba wychowanków	**Ogółem**	**Polski**	**Polski i drugi[13]**	**Ukraiński (ruski)**	**Niemiecki**	**Żydowski lub hebrajski**	**Litewski**
ogółem	**83338**	**100,0**	**94,8**	**1,3**	**0,6**	**1,9**	**1,3**	**0,0**
warszawskie	**15099**	**100,0**	98,3	0,5	0,0	0,0	0,9	0,2
łódzkie	**5118**	**100,0**	86,8	7,2	0,0	3,9	2,1	0,0
kieleckie	**7129**	**100,0**	99,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0
lubelskie	**2816**	**100,0**	98,2	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0
białostockie	**1642**	**100,0**	81,5	4,1	0,0	0,0	14,4	0,0
poznańskie	**8123**	**100,0**	98,7	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0
pomorskie	**8332**	**100,0**	95,4	0,2	0,0	4,4	0,0	0,0
śląskie	**21010**	**100,0**	96,5	0,0	0,0	3,5	0,0	0,0
krakowskie	**4730**	**100,0**	96,5	1,2	0,0	1,9	0,3	0,0

[11] 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).

[12] Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit. (s. 15).

[13] Białoruski, niemiecki, żydowski, hebrajski, rosyjski, francuski.

Województwa ziem centalnych i zachodnich – ogółem	**73999**	**100,0**	**96,3**	**0,9**	**0,0**	**2,0**	**0,8**	**0,0**
wileńskie	**1810**	**100,0**	83,5	4,5	0,0	0,7	11,3	0,0
nowogródzkie	**672**	**100,0**	87,8	3,3	0,0	0,0	8,9	0,0
poleskie	**730**	**100,0**	80,0	7,1	0,0	0,0	12,9	0,0
wołyńskie	**1106**	**100,0**	84,3	1,8	0,0	0,0	13,9	0,0
lwowskie	**4137**	**100,0**	83,0	3,6	12,1	0,6	0,7	0,0
stanisławowskie	**530**	**100,0**	66,2	21,9	7,5	4,3	0,0	0,0
tarnopolskie	**354**	**100,0**	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Województwa ziem kresowych – ogółem	**9339**	**100,0**	**83,1**	**4,7**	**5,8**	**0,6**	**5,8**	**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. 19).

Na kresach – z wyjątkiem województwa tarnopolskiego – spośród ogółu wychowanków przedszkoli odnotowano znacznie większy niż w województwach dawnych odsetek dzieci, które miały zajęcia w języku ukraińskim i żydowskim oraz w języku polskim wraz z drugim językiem. Wysokie odsetki przedszkolaków, którzy mieli zajęcia po polsku zanotowano wśród wychowanków przedszkoli w województwach zachodnich, centralnych (poza łódzkim i białostockim) i w krakowskim. Jednak największy odsetek przedszkolaków, którzy mieli prowadzone zajęcia w języku polskim odnotowano w województwie tarnopolskim (100,0% – 354 dzieci). Należy dodać, że województwo to było ewenementem w tym względzie, gdyż w pozostałych województwach wschodnich odnotowano znacznie niższy niż przeciętnie w kraju udział dzieci w przedszkolach, które prowadziły zajęcia w języku polskim. Ponadto w województwie stanisławowskim, tj. sąsiadującym z tarnopolskim zajęcia w języku polskim miał prowadzony najmniejszy odsetek spośród przedszkolaków. Należy jednak zaznaczyć, że w województwie tym prawie 22% przedszkolaków miało zajęcia w dwóch językach, tj. polskim i niemieckim oraz polskim i hebrajskim.

Pomimo faktu, iż udział wychowanków przedszkoli położonych na Kresach, którzy mieli zajęcia w języku polskim, był niższy (nawet znacznie niższy – na przykład w stanisławowskim) niż przeciętnie w kraju, to i tak był on znacząco wyższy niż odsetki ludności polskojęzycznej pośród ogółu mieszkańców tych terenów[14]. Natomiast bardzo wysoki odsetek ludności deklarującej język niepolski jako ojczysty na obszarach Polski Wschodniej, nie odzwierciedlał w adekwatnym stopniu udziału dzieci członków grup niepolskiego pochodzenia wśród wychowanków przedszkoli. W językach niepolskich zajęcia prowadzono dla marginalnego odsetka dzieci w każdym z województw, poza nielicznymi wyjątkami. W języku ukraińskim zajęcia w przedszkolach prowadzone były jedynie w województwie lwowskim (dla ponad 12% wychowanków) i stanisławowskim (7%). Dla porównania dodam, że na tych terenach udział osób narodowości ukraińskiej (ruskiej) był znacznie wyższy i wynosił: w województwie lwowskim – 34,1%, a w stanisławowskim – 68,9%. W województwie wołyńskim zaobserwowano pod tym względem jeszcze wyraźniejszą różnicę. Na tym terenie odsetek osób deklarujących język ukraiński (ruski) jako ojczysty wynosił ponad 68%, natomiast ani jedno dziecko uczęszczające do przedszkola nie miało prowadzonych zajęć w języku ukraińskim (ruskim). W jeszcze

[14] Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit. (s. 15).

gorszej sytuacji, pod względem prowadzenia zajęć w języku ojczystym dla przedszkolaków, znajdowali się Białorusini. Pomimo dość dużego udziału członków tej grupy narodowościowej pośród mieszkańców województw północno-wschodnich (wileńskie, nowogrodzkie) i białostockiego, na terenach tych nie prowadzono zajęć dla przedszkolaków w języku białoruskim. Natomiast całkiem odmienną sytuację niż w przypadku Ukraińców (Rusinów) i Białorusinów, zaobserwowano wśród osób pochodzenia żydowskiego. Na terenie niektórych województw kresowych (wileńskie, nowogródzkie, poleskie i wołyńskie) oraz białostockiego, populacja ta posiadała większą reprezentację dzieci, które miały zajęcia przedszkolne w języku żydowskim lub hebrajskim, niż wynikałoby to z udziału procentowego Żydów pośród mieszkańców tych terenów.

Tabela 2. Struktura narodowościowa ludności w województwach Polski międzywojennej według kryterium języka ojczystego

Województwa	**Ludność ogółem**	**Język ojczysty**											
		Polski	**Ukraiński**	**Ruski**	**Ukraiński i ruski**	**Białoruski**	**Rosyjski**	**Czeski**	**Litewski**	**Niemiecki**	**Żydowski (yidisz) i hebrajski**	**Inny (w tym „tutejszy”)**	**Nie podany**
Polska	**100,0**	**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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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 z ziem centralnych: zachodnich i ogółem	**100,0**	**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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	14,5	4,8	–	4,8	6,6	1,4	0,0	0,0	0,1	10,0	62,5	0,1
Wołyńskie	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	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	**100,0**	**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 wyników 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.

Należy jednak zaznaczyć, że udział wychowanków przedszkoli narodowości żydowskiej na terenach etnicznie polskich, był znacznie niższy niż udział ludności żydowskiej wśród mieszkańców obszarów etnicznie polskich (z wyjątkiem wspomnianego wcześniej województwa białostockiego). Na przykład ludność deklarująca język żydowski lub hebrajski jako ojczysty stanowiła 10,5% mieszkańców Lubelszczyzny, natomiast odsetek przedszkolaków w tym województwie wynosił – 0,0%.

Jeśli chodzi o mniejszość niemiecką, zauważa się, że spośród wszystkich województw II Rzeczypospolitej, największe odsetki dzieci w przedszkolach, które miały prowadzone zajęcia w języku niemieckim odnotowano w województwach zachodnich oraz łódzkim i stanisławowskim.

Należy dodać, iż udział przedszkolaków, którzy mieli prowadzone zajęcia w języku niemieckim, był niższy od odsetka Niemców wśród mieszkańców w większości województw II Rzeczypospolitej, (szczególnie w tych o największym nasileniu osób tej narodowości, tj. zachodnich i łódzkim). Natomiast udział przedszkolaków, którzy mieli zajęcia w języku niemieckim był wyższy niż wynikałoby to z udziału procentowego członków tej grupy narodowościowej jedynie pośród mieszkańców niektórych województw kresowych (stanisławowskie, lwowskie, wileńskie) i krakowskiego. Dodać jednak należy, iż porównując udziały wszystkich grup narodowościowych zamieszkujących nasz kraj w okresie międzywojennym, z udziałem przedszkolaków, którzy mieli zajęcia w ich języku ojczystym, jedynie w populacji Niemców odsetek przedszkolaków, z zajęciami w języku niemieckim, nie odbiegał znacząco (in minus) od odsetka osób należących do tej grupy narodowościowej (1,9% – 2,3%). W pozostałych grupach narodowościowych udział dzieci członków mniejszości narodowościowych (według kryterium języka ojczystego) – z wyjątkiem ludności żydowskiej w województwie białostockim, wileńskim, nowogródzkim, wołyńskim i poleskim – był znacznie niższy wśród wychowanków przedszkoli z niepolskim językiem prowadzenia zajęć niż wśród ogółu mieszkańców tych obszarów[15]. Zjawisko to mogło wynikać m.in. z pogłębiającej się asymilacji, czy też z niskiej świadomości narodowościowej i braku chęci „walki o swoje" członków grup mniejszościowych, jak również z trudności ekonomicznych czy też organizacyjno-prawnych, związanych z zakładaniem placówek edukacyjnych przez mniejszości językowe zamieszkujące nasz kraj w okresie międzywojennym. Należy także dodać, iż na niski udział dzieci pochodzenia niepolskiego wśród ogółu przedszkolaków mogły prawdopodobnie wpłynąć niskie współczynniki urodzeń, w zasadzie jedynie w przypadku Żydów czy też Niemców, gdyż pośród tych grup narodowościowych (identyfikując Niemców z ewangelikami, zaś Żydów z wyznawcami judaizmu) odnotowano najmniejsze współczynniki urodzeń i przyrostu naturalnego[16]. Tezę tę można by potwierdzić w przypadku ludności żydowskiej, gdzie zarówno współczynniki urodzeń i przyrostu naturalnego, jak i udział przedszkolaków, którzy mieli zajęcia w języku żydowskim lub hebrajskim były stosunkowo niskie. Natomiast w stosunku do Niemców, wśród których współczynnik urodzeń, jak i współczynnik przyrostu naturalnego były najniższe spośród opisywanych grup narodowościowych – tezy tej nie można zastosować, gdyż odnotowano relatywnie (tj. w stosunku do udziału procentowego ludności na danym terenie) wysokie odsetki przedszkolaków z niemieckim językiem prowadzenia zajęć. Jeszcze inną sytuację zaobserwowano, rozpatrując udziały pozostałych grup narodowościowych wśród przed-

[15] Patrz: Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit. (s. 15).

[16] Zob. „Małżeństwa, Urodzenia i Zgony 1931, 1932", Główny Urząd Zeszyt nr 102 Statystyki Polski 1939.

szkolaków (według kryterium języka prowadzenia zajęć). Najwyższy współczynnik urodzeń oraz najwyższy współczynnik przyrostu naturalnego zanotowano wśród prawosławnych. Dość wysoki współczynnik urodzeń odnotowano także wśród greckich katolików (tutaj jednak przy stosunkowo niewielkim przyroście naturalnym). Pomimo tego, członkowie tych grup narodowościowych posiadali bardzo nieliczną reprezentację wychowanków przedszkoli z językiem prowadzenia zajęć w ich ojczystych językach. W tym miejscu można dodać, iż pomimo faktu, że w gronie rzymskich katolików, odnotowano nie najwyższe współczynniki urodzeń czy też przyrostu naturalnego – to udziały przedszkolaków z polskim językiem prowadzenia zajęć były zdecydowanie najwyższe.

ZAKOŃCZENIE

Z przedstawionej analizy wynika, iż struktura językowa (według kryterium języka prowadzenia zajęć) wychowanków przedszkoli w II Rzeczypospolitej w roku 1937/38 w niewielkim stopniu odzwierciedlała strukturę językową ogółu mieszkańców naszego kraju. Język polski w przedszkolach dominował w znacznie większym stopniu niż wśród ludności państwa polskiego. W językach mniejszości narodowościowych nauczano wychowanków przedszkoli przede wszystkim na terenach, gdzie odnotowano największe skupiska tej ludności. Jednakże były także wyjątki. Wspomnieć w tym miejscu należy sytuację w województwie tarnopolskim, na terenie którego zamieszkiwała dość liczna grupa ludności ukraińskiej (stanowiąca łącznie ponad 45% mieszkańców tego terenu), nie mająca przedszkoli z ukraińskim językiem zajęć. W pewnym stopniu wpływ na tę sytuację mógł mieć fakt, iż przedszkola zakładane były przede wszystkim w miastach, zaś Ukraińcy (Rusini) byli głównie mieszkańcami wsi (stanowili blisko 51% ludności wiejskiej w omawianym województwie), natomiast Polacy mieszkający na tym obszarze stanowili większość mieszkańców miast (ponad 58%)[17]. W okresie międzywojennym przedszkola spełniały dość ważną rolę w asymilacji językowej mieszkańców naszego kraju. Dzieci członków mniejszości językowych zamieszkujących II Rzeczypospolitą nauczane były od najmłodszych lat języka polskiego i wprowadzały ten język także do kontaktów z rodziną, czy też z rówieśnikami, co z kolei wpływało na pogłębianie procesu asymilacji językowej wśród grup ludności posługujących się językami niepolskimi. Ponadto, dla dzieci o niepolskim pochodzeniu, dobra znajomość języka państwowego (polskiego) ułatwiała im życie, dawała na przykład większe szanse na dalszą naukę i znalezienie pracy w przyszłości. Wysokie odsetki wychowanków przedszkoli, posługujących się językiem polskim były z jednej strony wynikiem procesu asymilacji narodowości niepolskich, z drugiej zaś – same wpływały na pogłębianie się tych procesów. Ponadto, w wyniku przeprowadzonej analizy zauważono także odmienną skłonność do asymilacji na wschodzie i zachodzie Polski wśród ludności żydowskiej. W województwach centralnych i zachodnich ludność żydowska łatwiej poddawała się procesom asymilacji, niż na ziemiach kresowych. Należy zwrócić także uwagę na znaczenie urbanizacji, na ilość przedszkoli i co się z tym wiąże – pogłębianie procesu asymilacji przede wszystkim wśród mieszkańców miast.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy jednak zaznaczyć, iż rozpatrywana struktura językowa wychowanków przedszkoli obejmuje jedynie niewielki odsetek spośród dzieci w wieku przedszkolnym. Ponadto można dodać, że dostęp do edukacji przedszkolnej, choć generalnie ograniczony, był zróżnicowany według narodowości. Na przykład Niemcy mieli

[17] Drugi Powszechny Spis Ludności z dnia 9 grudnia 1931 roku, op. cit. (s. 15).

reprezentację wychowanków przedszkoli uczącą się w języku ojczystym niewiele odbiegającą od udziału tej grupy narodowościowej wśród mieszkańców II Rzeczypospolitej, natomiast pośród pozostałych grup narodowościowych analogiczne reprezentacje przedszkolaków były bardzo nieliczne. Dość liczna reprezentacja wychowanków przedszkoli, która miała zajęcia w języku niemieckim może prawdopodobnie świadczyć o odporności tej grupy narodowościowej na proces asymilacji.

BIBLIOGRAFIA

1. „Sytuacja szkoły i nauczyciela", Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1939.

„Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej", Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Warszawa 1929.

2. „Statystyka Szkolnictwa 1937/38" Zeszyt nr 101, Statystyka Polski, Seria C, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939.

3. „Statystyka Szkolnictwa 1936/37" Zeszyt nr 89, Statystyka Polski, Seria C, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1938.

4. Sprawozdanie z podróży pedagogicznej po Polsce zorganizowanej przez Urząd Wojewódzki Śląski, Wydział Oświecenia Publicznego, 3III–17III 1935 r., Katowice–Warszawa–Zgierz–Łódź–Warszawa–Wilno–Krzemieniec–Lwów–Katowice, 1935.

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

6. „Małżeństwa, Urodzenia i Zgony 1931,1932" Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1939.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

MARIAN DĄBROWA
Kraków

NARODZINY ZNP W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM. TRUDNE POCZĄTKI

W Krakowie **Sekcja Szkolnictwa Wyższego Związku Nauczycielstwa Polskiego** zorganizowała się 16 czerwca 1945 roku. Akces do ZNP podpisało około 60 pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczo-Hutniczej[1].

Przewodniczącym Sekcji został prof. dr hab. Zenon Klemensiewicz, a jego zastępcą prof. dr hab. Franciszek Leja. Funkcję sekretarza, a zarazem skarbnika, przyjął adiunkt Stefan Suchoń.

Początki działalności nie były imponujące. Nie udało się nawiązać współpracy ze Stowarzyszeniem Docentów Uniwersytetu Jagiellońskiego ani ze Stowarzyszeniem Asystentów UJ.

Trzyosobowy Zarząd zajmował się – przy nader skromnych możliwościach – udzielaniem pomocy materialnej i prawnej swoim członkom oraz organizacją odczytów, np. „Zagadnienie reformy szkoły średniej" (kol. Helena Madurowicz), „O wychowaniu estetycznym" (kol. Stefan Szuman), „Uwagi o reformie szkół akademickich" (kol. Jan Gwizdowski).

Ponadto **Sekcja Szkolnictwa Wyższego ZNP** występowała (osobiście prof. Zenon Klemensiewicz) w obronie Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Umiejętności wobec krytycznej kampanii prasowej.

Dopiero w listopadzie 1947 roku, z inicjatywy prof. Zenona Klemensiewicza, nastąpiło porozumienie poszczególnych grup pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego w celu utworzenia **samodzielnej dla uczelni – Sekcji Szkolnictwa Wyższego ZNP**.

Pierwsze zebranie przedstawicieli profesorów, docentów, asystentów i administracji odbyło się 24 listopada 1947 roku. W dniu 27 listopada 1947 roku na drugim

[1] W sprawozdaniu rocznej działalności czytamy: Liczba członków wahała się między 40 a 90. Wielu członków rezygnowało po podniesieniu składki do 2% od poborów. Archiwum UJ, ZNP – 5, s. l.

zebraniu wybrano władze związkowej organizacji w Uniwersytecie Jagiellońskim. Do Zarządu wybrano: Zenona Klemensiewicza, Stanisława Figułę, Stanisława Paterę, Franciszka Gątkiewicza, Adriana Zapiorą i Kazimierza Żyłę. W Biurze Sekcji zatrudniono dwie Koleżanki.

Deklarację do Sekcji ZNP podpisało 993 członków, w tym 276 kobiet[2].

Czym zajmował się Związek Nauczycielstwa Polskiego w pierwszej kadencji swojej działalności (1947–1948)?

Rozprowadzono 1986 kg mąki pszennej (dwa kilogramy na członka, w tym 1/2 bezpłatnie), 210 kg grysiku, 108 kg masła, 2390 sztuk cytryn, 370 sztuk żarówek. Ponadto członkowie Związku otrzymali talony na tekstylia i towary włókiennicze.

Zarząd ZNP przyznawał skierowania na wczasy (30 miejsc w jednym turnusie) oraz brał aktywny udział w urządzaniu Domu Wypoczynkowego w Czorsztynie.

Organizowano wycieczki krajowe, np. do Wrocławia na Wystawę Ziem Odzyskanych (1948 rok), do Zakopanego i w Góry Świętokrzyskie.

Organizacją wycieczek zajmował się mgr Feliks Sikorski.

Dochód z zabaw tanecznych przeznaczano na zapomogi dla wdów po pracownikach Uniwersytetu.

W latach 1947–1948 wydano 650 zaświadczeń do urzędów, 1820 talonów na zakup butów oraz 1220 biletów do teatrów i 2400 biletów do kin[3].

Komisja Rewizyjna działająca w składzie: inż. Tomasz Komornicki (przewodniczący), Franciszek Słowik i Czesław Haliński wysoko oceniła pracę Zarządu.

W ciężkiej sytuacji życiowej pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego Zarząd Uczelniany Związku Nauczycielstwa Polskiego wystąpił z inicjatywą utworzenia Kasy Zapomogowo-Pożyczkowej. Kasę powołano w dniu 28 maja 1949 roku. W chwili założenia należało do niej 104 członków.

W roku 1949 należało do ZNP 978 pracowników Uniwersytetu, w tym pracowników naukowo-dydaktycznych 550 i 437 pracowników administracyjnych. Do Związku należało tylko 299 koleżanek.

Zmniejszenie się liczby członków spowodowane było rezygnacją z przynależności oraz licznymi zgonami.

NA RZECZ CZŁONKÓW I UCZELNI

W latach pięćdziesiątych Związek Nauczycielstwa Polskiego nadal wiele uwagi poświęcał organizowaniu pomocy swoim członkom. Urządzano/remontowano własne domy wypoczynkowe w Szczawnicy i w Zakopanem, Tworzono własną bazę wypoczynkową (remont DW w Szczawnicy i w Zakopanem), udzielano zapomóg statutowych i losowych, interweniowano w sprawie przydziału mieszkań itp. ZNP organizował kolonie i obozy dla dzieci pracowników. Dużym uznaniem cieszyła się „akcja węgiel". Zakupiony opał nabywcy spłacali w ratach. Zarząd rozprowadzał też w jesieni ziemniaki i owoce.

Szerszą działalność Zarządu ułatwiały powołane Komisje. Pracami Komisji Socjalno-Bytowej kierował dr Yilman Francič, Komisji Kulturalno-Oświatowej dr Jan Spytkowski, Naukowo-Dydaktycznej prof. dr Zygmunt Czerny. Ta ostatnia komisja owocnie współpracowała z prorektorem uczelni prof. dr Janem Moszewem. Organizowano kon-

[2] Archiwum UJ. ZNP – 5, s. l.

[3] Archiwum UJ. ZNP – 5, s. 4.

kursy, np. „jak się uczyć", odczyty, np. „Społeczno-bytowe uwarunkowania dydaktyki szkoły wyższej, a systematyczne podnoszenie wyników pracy studentów", „O współpracy szkolnictwa wyższego ze szkolnictwem średnim" itp. Kontrole warunków pracy przeprowadzała komisja BHP pod przewodnictwem mgr. Ryszarda Jasińskiego. Powołano Komisję Zatrudnienia i Dyscypliny Pracy z przewodniczącym mgr. Henrykiem Gawlikiem.

Zebranie sprawozdawczo-wyborcze odbyte w dniu 26 kwietnia 1954 roku wybrało na prezesa doc. dr. hab. Władysława Madydę, a funkcję sekretarza powierzono kol. Wandzie Laskowskiej. Przewodniczącym komisji rewizyjnej był kol. Stanisław Brzykczyk.

Dobrze układała się współpraca Związku z władzami uczelni. Rektorzy, prorektorzy nie tylko uczestniczyli aktywnie w zebraniach plenarnych, ale wygłaszali odczyty. Należy wspomnieć prof. dr. Jana Moszewa, dr. Bolesława Drobnera, prof. dr. Teodora Marchlewskiego[4].

W latach sześćdziesiątych nastąpiło wyraźne ożywienie i poszerzenie działalności ZNP. Zebranie sprawozdawczo-wyborcze (2 marca 1966 roku) funkcję przewodniczącego Zarządu Uczelnianego powierzyło prof. dr. hab. Antoniemu Podrazie. Wiceprezesami zostali wybrani prof. dr Marian Stępień i koi. Irena Wieczorek. Funkcję sekretarzy Zarządu otrzymali (pełnili) doc. Stanisław Jaworski i kol. Elżbieta Kornaś. Sprawnie działały komisje związkowe. Dobrze układała się współpraca ze Stowarzyszeniem Asystentów UJ. Związek przyczynił się w znacznym stopniu do rozwoju młodej kadry naukowej stwarzając asystentom odpowiednią atmosferę, optując za przyznawaniem dodatków pedagogicznych oraz udzielając skutecznej pomocy w staraniach o mieszkanie.

W okresie kadencji (2 III 1966–6 III 1969) nastąpiła znaczna, odczuwalna poprawa w rozwiązaniu kwestii mieszkaniowej dla pracowników (przydziały z puli miasta, oddano bloki mieszkalne przy ulicy Czarnowiejskiej 101, przy ulicy Kochanowskiego 17 i ulicy Kotlarskiej 5. W budowie był Hotel Asystencki. Szukano też rozwiązań w budownictwie spółdzielczym. W tym celu nawiązano ścisłą współpracę z AGH. Związek żywo interesował się zdrowiem pracowników, analizując i wspierając pracę Ośrodka Zdrowia przy UJ.

Nawiązano współpracę ze związkami zawodowymi w krajach demokracji ludowych. Zaowocowało to wymianą grup pracowniczych i umożliwiło spędzenie urlopu nad Morzem Czarnym (Warna), nad Balatonem, w Jenie. Wymianą grup i organizacją wycieczek zajmowali się profesorowie: Mirosław Francič, Stanisław Grodziski, Irena Kaniewska, Mieczysław Rudnik.

Rozwinięto też turystykę krajową. W wycieczkach do Zakopanego, Warszawy, Łańcuta, Wrocławia, Torunia, Gniezna i Poznania wzięło udział ponad 800 członków. Wycieczki organizował i prowadził dr Stefan Towpasz. Organizowano kursy narciarskie (Zakopane, Szczyrk) i pływackie. Organizatorem był kol. mgr Józef Witkoś. Na wycieczki, organizację kursów i wspólne oglądanie seansów kinowych wydatkowano aż 26,8% budżetu ZNP.

Wypoczynek połączony z pracą twórczą zapewniały Domy Pracy Twórczej („Stasin", „Niemen" w Rabce, „Łaba", „Lonka" i „Mossakówka" w Zakopanem).

Na pomoc potrzebującym (zapomogi losowe) przeznaczał Związek 18,4% rocznego budżetu. Zarząd organizował uroczystości związane ze Świętem Kobiet, noworoczną choinką dla dzieci.

[4] Archiwum UJ. ZNP – 6, s. 3–6.

Warto również odnotować współpracę ze szkolnictwem średnim (między innymi pomoc dzieciom nauczycielskim w otrzymywaniu indeksu Uniwersytetu Jagiellońskiego, udział pracowników w konferencjach metodycznych nauczycieli).

Na podkreślenie zasługuje bardzo dobra współpraca Związku z Władzami Uczelni. Udział działaczy związkowych w pracach Komisji Rektorskich i Senackich oraz uczestnictwo przewodniczącego w posiedzeniach Kolegium Rektorskiego miał wpływ na kierunki pracy uczelni i rozwiązywanie ludzkich problemów (spraw) (udział w przyznawaniu nagród i wyróżnień, wnioskowanie do odznaczeń państwowych, regionalnych).

W omawianym okresie i w następnej kadencji zaznaczył się znaczny udział uniwersyteckiej organizacji w pracach Zarządu Głównego ZNP. W pracach Sekcji Szkolnictwa Wyższego i Nauki brali udział następujący profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego: Zenon Klemensiewicz, Danuta Kunisz, Antoni Podraża, Marian Stępień, Władysław Wepsięć.

Zarząd Uczelniany kolejnej kadencji (1969–1972) kontynuował dotychczasowe kierunki pracy ZNP w Uniwersytecie Jagiellońskim. Zapewnił sobie udział we współdziałaniu w kierowaniu uczelnią.

Wykorzystanie miejsc w Domach Pracy Twórczej i sanatoriach

Rok	Liczba członków	Domy Pracy Twórczej	Sanatoria
1969	1917	1126	66
1970	1863	1756	38
1971	2014	1611	52

Uwaga: podstawę opracowania stanowią materiały zawarte w Teczce ZNP nr 6. W Archiwum UJ.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

MARIAN WALCZAK
Warszawa

ŻYCIE, DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA I NAUKOWA PROFESORA STANISŁAWA MAUERSBERGA (W OSIEMDZIESIĄTĄ ROCZNICĘ URODZIN)

Stanisław Mauersberg urodził się 26 lipca 1924 r. we wsi Godziembów, powiatu lubartowskiego, jako jedyne dziecko Antoniego, kierownika miejscowej szkoły powszechnej zbiorczej i Anny, nauczycielki. W 1937 r. zdał egzamin wstępny do klasy pierwszej Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica w Lublinie. Do wybuchu wojny we wrześniu 1939 r. ukończył dwie klasy gimnazjalne.

Podczas okupacji mieszkał wraz z matką w Lublinie, gdzie w 1940 r. wstąpił do trzeciej (ostatniej) klasy Szkoły Handlowej inż. Łotockiego, a po jej ukończeniu zapisał się na dwuletnie wieczorowe Wyższe Kursy Handlowe, które ukończył w 1943 r. W lutym 1942 r. zmarł jego ojciec, w wieku niespełna czterdziestu lat, zaraziwszy się od dzieci szkolnych tyfusem plamistym, który podczas okupacji był groźną epidemią na tych terenach. Pozbawiony ojcowskiej pomocy zatrudnił się jako robotnik kolejowy, co ochroniło go przed wywiezieniem na roboty do Niemiec. Po ukończeniu kursów przeniesiono go do biura kolejowego.

Po zajęciu Lublina przez Armię Czerwoną i Armię Kościuszkowską w lipcu 1944 r. wstąpił na ochotnika do Wojska Polskiego i został skierowany do Oficerskiej Szkoły Piechoty w Lublinie, którą ukończył w lutym 1945 r., w stopniu podporucznika, a następnie służył w pierwszym zapasowym pułku w Warszawie. Po zdemobilizowaniu w końcu 1945 r. wrócił do Lublina i tu zatrudnił się jako niekwalifikowany nauczyciel szkoły powszechnej w Pliszczynie, gdzie pracowała także jego matka. Latem 1946 r. przeniósł się wraz z matką na Dolny Śląsk, gdzie był nauczycielem, a następnie kierownikiem szkoły powszechnej w powiecie lubańskim, dokształcając się równocześnie pod kierunkiem Rejonowej Komisji Kształcenia Nauczycieli w Jeleniej Górze. Po złożeniu

egzaminu maturalnego został mianowany w 1949 r. podinspektorem do walki z analfabetyzmem w Inspektoracie Szkolnym w Lubaniu Śląskim. W końcu 1950 r. powołano go na stanowisko kierownika Wydziału Oświaty Prezydium PRN w tejże miejscowości. Rok szkolny 1951/52 spędził na Pedagogiczno-Społecznym Kursie Ministerstwa Oświaty w Łodzi. W listopadzie 1951 r. ożenił się z Danutą Sierakowską, która właśnie ukończyła studia na Uniwersytecie Warszawskim, a później przez wiele lat pracowała jako psycholog.

Po ukończeniu Kursu w Łodzi (z wynikiem bardzo dobrym) został skierowany do Ministerstwa Oświaty, gdzie pracował od 1952 do 1964 r. jako wizytator szkół podstawowych, naczelnik Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania i naczelnik Wydziału Programów Szkół Ogólnokształcących, studiując równocześnie na Wydziale Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. W 1957 r. urodził się mu syn Jerzy. W 1959 ukończył studia z wynikiem bardzo dobrym. Magisterium uzyskał na podstawie pracy o przedwojennej twórczości Antoniego Słonimskiego. Wiosną 1964 r. zwolnił się na własną prośbę z Ministerstwa Oświaty i następnie został kierownikiem Działu Programowego Zarządu Głównego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

W 1965 r. rozpoczął pracę w Polskiej Akademii Nauk, początkowo jako starszy asystent w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, kierowanej przez profesora Mariana Falskiego. W lutym 1967 r. obronił w Uniwersytecie Warszawskim pracę doktorską (*Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce, w latach 1918–1939*, Wrocław 1968). W 1968 r. został przeniesiony jako adiunkt do Samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty, którą kierował profesor Łukasz Kurdybacha, a zastępował go docent Józef Miąso. Dodatkowo wykładał w latach 1967–1974 w Studium Oświaty i Kultury TWP, gdzie opracował skrypt *Z dziejów oświaty dorosłych (*3 wydania 1972, 1977, 1981). W 1974 r. zdobył w Uniwersytecie Warszawskim stopień doktora habilitowanego, na podstawie książki *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974. Od 1974 do 1986 r. pełnił obowiązki zastępcy profesora Józefa Miąso, dyrektora Zakładu (wkrótce przemianowanego na Instytut) Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN (dziś Instytut Historii Nauki). W lutym 1981 otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego. Przez dwie kadencje był zastępcą przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki profesora Bogdana Suchodolskiego i członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W końcu lipca 1989 r. zakończył pracę w Polskiej Akademii Nauk i przeszedł na emeryturę, podtrzymując jednak do 1994 r. zajęcia profesorskie w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (dziś Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie był zatrudniony od 1974 r.

Jest współautorem: I tomu *Historii wychowania XX wieku*, pod redakcją J. Miąso, V tomu *Historii nauki polskiej*, pod redakcją B. Suchodolskiego oraz IV tomu, części 4 PAN-owskiej *Historii Polski* (Warszawa 1978) i *Polski Odrodzonej 1918–1939 (*seria *Konfrontacje historyczne*, Warszawa 1982, 1988). Pod jego redakcją powstała książka *Dzieje wychowania i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, do dziś używana jako podręcznik w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jest ponadto autorem książek: *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*. Wrocław 1988 oraz *Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego w latach 1944–1948*, Wrocław 1991. Napisał kilkadziesiąt rozpraw i artykułów, zamieszczonych w czasopismach i pracach zbiorowych. Do najważniejszych – jego zdaniem – należą: *Wpływ oświaty na integrację społeczeństwa II Rzeczypospolitej 1918–1939*, w: *Drogi integracji społeczeństwa w Polsce XIX i XX w.*, 1976; *Sejm Nauczycielski 14–17 kwietnia 1919*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty, t. XXIII z 1980; *Marian Falski jako teoretyk*

ustroju szkolnego, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" nr 4 z 1981r.; *Dzieci robotnicze w szkołach II Rzeczypospolitej*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego", nr 13 z 1982; *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", nr 2 z 1985; *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. XXXIV z 1991; *Szkoła średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturalnego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", nr 1/2 z 1994; *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4 z 1995; *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" nr 1/2 z 1995; *Wykonywanie obowiązku szkolnego w niepodległej Polsce (1918–1939)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty", t. XXXVII z 1996.

Jak widać główne zainteresowania badawcze profesora S. Mauersberga koncentrują się na dziejach oświaty w II Rzeczypospolitej i w Polsce Ludowej. Wypromował pięciu doktorów: Wojciecha Gasika (*Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*), Warszawa 1991, Elwirę Kryńską (*Szkolnictwo ogólnokształcące w województwie białostockim 1944–1948*), Białystok 1992, Teresę Jaroszuk (*Julian Aleksander Smulikowski 1880–1914*), Olsztyn 1996, ks. Jana Usiądka (*Stowarzyszenie Chrzescijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*), Olsztyn 1998, Marzenę Pękowską (*Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*), Kielce 2003. Jest recenzentem kilkunastu prac doktorskich i rozpraw habilitacyjnych oraz kilku opinii dorobku kandydatów do tytułu i stopnia profesora.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych wspólnie pracujemy nad historią oświaty w pierwszych dwunastu latach powojennej Polski. Owocem naszej współpracy są wydane przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne pamiętniki nauczycieli z tego okresu (3 tomy) oraz dwutomowy wybór źródeł.

Obecnie kończymy wspólną książkę *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956).* Pracując nad tym zagadnieniem profesor Mauersberg, łącznie ze swoją dawną doktorantką, dziś profesorem Uniwersytetu Białostockiego, Elwirą Kryńską, napisał książkę *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce, w latach 1945–1956*, Białystok 2003.

Współpraca z profesorem S. Mauersbergiem układa nam się bardzo dobrze, bowiem wiążą nas ze sobą nie tylko bliskie zainteresowania naukowe, kilkunastoletnia wspólna praca w redakcji Przeglądu Historyczno-Oświatowego, lecz także wspólnota wspomnień i zażyła przyjaźń. Mówił mi kiedyś, że zachował w umyśle i sercu wdzięczność dla tych, od których wiele się w życiu nauczył. Nie sposób wymienić wszystkich, ale trzeba – jego zdaniem – wspomnieć przynajmniej o ojcu, który wprowadził go w zaczarowany świat książek i rozbudził w nim pasje czytelnicze, o Franciszku Redzie, kierowniku szkoły w Sulikowie, który go uczył nauczycielskiego fachu, o Janie Szurku, naczelniku wydziału w Ministerstwie Oświaty, który wprowadził go w problematykę administracji szkolnej, o Marianie Falskim, od którego uczył się dociekliwości naukowej, krytycyzmu i analizy statystyki, wreszcie o człowieku na miarę Renesansu, wielkim Bogdanie Suchodolskim, który otwierał umysły swych uczniów i współpracowników na szerokie widzenie zagadnień historii cywilizacji, kultury i sztuki.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ZOFIA ŻUKOWSKA
Warszawa

PAMIĘCI PROFESORA STEFANA WOŁOSZYNA

2 września 2004 roku odszedł od nas Profesor Stefan Wołoszyn – wybitny uczony, humanista, uznany pedagog, nauczyciel wielu pokoleń pedagogów w Polsce. Był członkiem wielu towarzystw naukowych i Komitetów PAN, przez wiele lat brał aktywny udział w pracach Centralnej Komisji ds. Kadr Naukowych, przyczyniając się do rozwoju kadr naukowych w dziedzinie pedagogiki, historii wychowania i kultury fizycznej.

Jest autorem ponad 300 prac naukowych[1], w tym wielu niezwykle cennych, które doczekały się kilku wydań. Następnym pokoleniom będzie jeszcze służyło wydanie ostatnie „Dziejów oświaty i myśli pedagogicznej" wraz z 4 tomami źródeł. Źródła te mają bezcenną wartość.

Z dziejów myśli pedagogicznej zawdzięczamy Mu wiele niezwykle interesujących tekstów, wśród których chciałabym wymienić najbardziej symptomatyczne dla Jego myślenia historyczno-oświatowego:

– Filozofia Sokratesa i jego rola w dziejach wychowania (1963),
– Dialog pokoleń z dziedzictwem Komisji Edukacji Narodowej (1973),
– Koncepcje pedagogiczne i oświatowe Karola Libelta (1975),
– Granville Stanley Hall i jego znaczenie dla rozwoju pedagogiki eksperymentalnej i „wychowania progresywnego" (1973),
– Tradycje „szkoły pracy" – jakie są, czy i o ile są aktualne? (1988),
– Kazimierz Sośnicki (1883–1976), pedagog, profesor UMK (1989),
– Bogdana Nawroczyńskiego filozofia kultury (1983),
– Przebudowa podstaw humanistyki i udział w niej Bogdana Suchodolskiego (1994),
– Pedagogika humanistyczna XX wieku i Korczak (1992),
– O różnych odmianach humanizmu i ich konsekwencjach pedagogicznych (1975),
– O pożytku futurologicznego i utopijnego myślenia w pedagogice (1984),

[1] Wykaz Jego opublikowanych prac znaleźć można w *Pedagogicznych wędrówkach przez wieki i zagadnienia*. Toruń 1998.

– Pedagogia przymusu czy pedagogia wolności? (1994),

– Jak polska myśl pedagogiczna pojmowała i pojmuje ideę demokratyczną? (1995).

Wydana w 1998 roku książka pt. „Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku" jest kapitalną syntetyzującą oceną dorobku polskiej pedagogiki z jej wieloma subdyscyplinami.

Aktywnie działając w ruchu korczakowskim przygotował interesującą monografię „Janusz Korczak".

Wydana z okazji 75-lecia Profesora książka pt. „Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia", przygotowana przez Z. Żukowską, zawiera obok tekstów Autora, interesujące dane z życiorysu i drogi zawodowej Profesora oraz promocję do tytułu Doctora Honoris Causa, który otrzymał w Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie 10 listopada 1992 roku. Ponadto w 1998 roku odbyła się wielka uroczystość wznowienia po 50 latach Doktoratu Stefana Wołoszyna na Uniwersytecie Toruńskim.

Na tę okoliczność ukazało się drugie – uzupełnione – wydanie książki „Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia". Książka ta obok faktów z życia i twórczości Profesora zawiera wybrane studia i szkice Stefana Wołoszyna publikowane w czterech grupach problemowych:

– Z metodologicznych podstaw pedagogiki,
– Z dziejów myśli pedagogicznej,
– Z problematyki pedeutologicznej,
– Z pedagogiki sportu.

Są to najczęstsze płaszczyzny penetracji naukowej Profesora i w ich zakresie głównie sytuuje się Jego dorobek naukowy.

W książce tej[2] – jubileuszowej – stworzono również szansę wypowiedzi 30 osobom – wychowankom i kolegom Profesora – na temat kontaktów z Nim i co z nich pozostało w ich świadomości i pamięci.

Tytuły tych wypowiedzi kapitalnie oddają charakter kontaktów naukowych, koleżeńskich i społeczno-zawodowych Profesora z innymi osobami. A tym samym wiele mówią o samym Profesorze. Pokazują przy tym wielość płaszczyzn aktywności Profesora:

„Profesor Stefan Wołoszyn – uczony – pedagog – człowiek" (M. Demel),

„Profesor Stefan Wołoszyn – mit, rzeczywistość, wzór osobowy i moralny" (Z. Dziubiński),

„Dziękujemy Panie Profesorze" (A.A. Dąbrowscy),

„Profesor – wielki rzecznik sportu" (K. Hądzelek),

„Odyseusz" (J. Kuźma),

„Postawa, która uczy i zobowiązuje" (A. Kotusiewicz),

„Nasz Profesor" (J. Królicki),

„O autorytecie w nauce" (Z. Krawczyk),

„Profesor Stefan Wołoszyn w działaniach programowych Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego" (H. Kwiatkowska),

„Profesor Stefan Wołoszyn wśród Korczakowców" (J. Bińczycka),

„Moje spotkanie z Profesorem" (W. Srokosz),

„Wielki uczony – prawdziwy humanista" (Z. Łomny),

[2] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia*. Opr. Z. Żukowska. Toruń 1998.

„Zgeneralizowana życzliwość wobec ludzi – podstawowa cecha Profesora" (T. Pilch),

„Profesor Stefan Wołoszyn – osoba mi bliska" (A. Przecławska),

„Profesor Stefan Wołoszyn – sternik Wydziału Pedagogicznego w sytuacji trudnej" (J. Półturzycki),

„Zwycięzca" (J. Rutkowiak),

„Wspomnienia z osobistych kontaktów" (H. Szwarc),

„Dziekan o swoim Rektorze" (R. Trześniowski),

„W klimacie humanistycznego współdziałania" (I. Wojnar),

„Edukacyjna moc Profesora" (Z. Żukowska),

„Promotor – Przyjaciel – JM Rektor" (R. Żukowski),

„Moje spotkania z Profesorem Stefanem Wołoszynem" (T. Lewowicki),

„Dedykowane Stefanowi Wołoszynowi" (W. Okoń).

***

Z warszawską Akademią Wychowania Fizycznego był bardzo blisko związany w latach 1956–1971. W latach 1956–60 był prorektorem Uczelni, a w latach 1960–1971 – nieprzerwanie – jej Rektorem. Kierował równolegle Katedrą Pedagogiki.

Profesor Stefan Wołoszyn odegrał w tej Uczelni znaczącą rolę społeczną wybitnego uczonego. Ze swych powinności wieloletniego Rektora tej Uczelni wywiązywał się zawsze z powagą, godnością i pełną odpowiedzialnością, mając na względzie tylko i zawsze jej dobro, jej rozwój i służbę społeczną jej studentom i pracownikom, rozsławiając jej imię, godnie ją reprezentując na zewnątrz i zdobywając dla niej najwyższe prawa akademickie – doktoryzowania i habilitacji. Integrował całą społeczność akademicką wokół zadań, które były na danym etapie rozwoju Uczelni najważniejsze. Umiał je wytyczać i organizować proces ich realizacji. Funkcjonował na zasadzie wzoru osobowego powszechnie akceptowanego, nie bał się decyzji niepopularnych, jeśli miały w perspektywie dobrze służyć rozwojowi i pozycji Uczelni. Umiał przewidywać, jego wizja przyszłego rozwoju Akademii przekonywała i zjednywała Mu zwolenników.

Pomocnym w wielu funkcjach, które pełnił (prorektora, rektora, dziekana) był Jego autorytet uczonego – jako mędrca i arbitra. Składa się nań spójność logiczno-teoretyczna poglądów Profesora, przynależność do określonej specjalności naukowej, uznanie epistemologicznego charakteru nauki oraz dążenie do zgodności twierdzeń z faktami rzeczywistości. Autorytet ten został skutecznie utrwalony przez grono uczniów i zwolenników. Inne postacie autorytetu Profesora – jako teoretyka-badacza, eksperta i organizatora nauki – dobrze służyły polskiej nauce.

Stefan Wołoszyn zaistniał na trwałe w środowisku pedagogów, w szczególności jako autorytet doskonałego, a niepowtarzalnego nauczyciela. W świadomości ludzi, z którymi współpracował, zapisał się jako niedościgniony wzór osobowy nauczyciela, człowieka wielkiego serca i umysłu, będącego uosobieniem kultury w kontaktach z ludźmi; pedagoga-humanisty, który nad wszystkie dobra przedkładał zawsze dobro człowieka i te wartości preferował w życiu osobistym i w pracy. Jakże prawdziwe są słowa Prof. M. Demela[3] o „niepospolitej osobistej kulturze Profesora", „Jego ujmującej skromności, niezawodności i punktualności, którym nigdy nie uchybił w sprawach wielkich ani małych".

[3] Profesor M. Demel był jednym z recenzentów Profesora S. Wołoszyna do tytułu Doctora Honoris Causa.

***

Profesor Stefan Wołoszyn swoje bogate życie rozpoczął 19 sierpnia 1911 roku we Lwowie. Lata dziecinne spędził w domu rodzicielskim. Edukację podstawową rozpoczął w Krakowie, a Gimnazjum im. Romualda Traugutta ukończył w Brześciu nad Bugiem, uzyskując maturę w 1929 roku.

Studia wyższe w zakresie nauk filozoficznych, pedagogicznych i filologii polskiej wiążą się z powrotem do Krakowa i z Wydziałem Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Było to w latach 1929–1934. W latach 1935–39 kontynuował studia w Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie. Dyplom doktora filozofii w zakresie nauk pedagogicznych i historii literatury polskiej uzyskał w 1949 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Tytuł docenta został Mu nadany w 1954 roku. Na stanowisko profesora nadzwyczajnego powołała Go Rada Państwa uchwałą z dnia 19 lipca 1961 roku, a 5 października 1972 roku nadała Mu tytuł naukowy profesora zwyczajnego.

Istnieje wyraźna zgodność twórczości Profesora z obranym kierunkiem drogi naukowej wiodącej przez czołowe polskie uczelnie o trwałym miejscu w naszej kulturze narodowej. Droga ta, zapoczątkowana studiami (…) wiodła przez: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski, Akademię Wychowania Fizycznego w Warszawie. Prace nauczyciela akademickiego, kierownika Katedry Pedagogiki, dziekana, prorektora i rektora wyższych uczelni poprzedziła praktyka pedagogiczna w szkolnictwie średnim. Można sądzić, że nie bez znaczenia dla tej drogi Profesora był ogólny kulturowy klimat tych uczelni.

Od 1946 roku do przejścia na emeryturę w 1981 roku trwa nieprzerwanie okres 35-letniej twórczej intensywnej działalności i pracy naukowej Profesora w szkolnictwie wyższym, do którego przyszedł bogaty w doświadczenia pracy w szkolnictwie niższych szczebli na różnych stanowiskach. Procentowało to wielokroć sukcesem pedagogicznym w życiu i działalności Profesora, stanowiąc przykład ciekawej drogi rozwoju kariery naukowej pedagoga o wszechstronnym przygotowaniu humanistycznym. Droga pracy w szkołach wyższych wiodła przez Toruń i Poznań do Warszawy. Będąc profesorem w Uniwersytecie Warszawskim (1954–81) Profesor S. Wołoszyn kierował Zakładem Pedagogiki Ogólnej i Ogólnej Teorii Wychowania oraz pełnił funkcję Dziekana Wydziału Pedagogiki (1980–81). W Akademii Wychowania Fizycznego zaś w latach 1954–71 kierował Katedrą Pedagogiki oraz był prorektorem i rektorem Uczelni (1961–71). Będąc już na emeryturze przez 10 lat był Profesorem–konsultantem naukowym w Instytucie Kształcenia Nauczycieli w Warszawie.

W zakres aktywnych działań Profesora zaliczyć można kilkaset recenzji wydawniczych, w przewodach doktorskich i habilitacyjnych, udział w kilkudziesięciu postępowaniach opiniodawczych do tytułu naukowego profesora. Był w tym mistrzem niedoścignionym, wzorem do naśladowania, możemy uczyć się od niego, jak to należy robić.

Nie sposób nie powiedzieć o Profesorze jako doskonałym dydaktyku. Prowadził z równym powodzeniem wykłady kursowe i monograficzne, seminaria magisterskie i konwersatoria doktorskie. Znany był jako wykładowca – twórca konstrukcji logicznego wywodu i jasności merytorycznej w prezentowanych treściach. Nawiązywał chętnie dialog z młodzieżą. Egzaminów zdanych u Profesora nie zapomina się. Pod Jego kierunkiem wykonano kilkaset magisteriów, był promotorem w kilkudziesięciu doktoratach. Wszystkie prace doktorskie zostały bądź w całości, bądź w zasadniczych fragmentach opublikowane. A Jego magistranci i doktorzy czują się związani przynależnością do szkoły naukowej Profesora Wołoszyna.

Aktywnej działalności dydaktycznej i organizacyjnej Profesora towarzyszyła żywa i wielostronna twórczość naukowa. W bogatym dorobku naukowym Profesora wyróżnić można konsekwentną wierność określonym zainteresowaniom, którym dał wyraz w kilkuset pracach, w tym kilkunastu książkach własnych, nie licząc kilkudziesięciu, w których był współautorem i redaktorem.

Wkład Profesora do rozwoju pedagogiki sportu i wychowania fizycznego jest nie tylko znaczący, ale wręcz prekursorski. Nie tylko liczy się dorobek publikacyjny Profesora w tym zakresie (polski i obcojęzyczny), ale to, iż stworzył szkołę naukową, z której rekrutują się wszyscy, którzy dzieło Pana Profesora kontynuują do dziś, kierując Zakładami i Katedrami Pedagogiki w wielu uczelniach w Polsce.

Prof. M. Demel[4] pokazuje, jak „te dwie sfery: powszedniego obyczaju i cech warsztatu łącznie z etyką naukową" przystają do siebie. I tak np. „szacunek do człowieka przejawia się w pisarstwie Autora. Wszystko tu jest rzetelne, przemyślane, jednoznaczne, oparte na pełnej literaturze przedmiotu, solidnie udokumentowane… Profesor waży każde zdanie i każde słowo, pedantycznie spłaca wszelkie zadłużenia, a nawet inspiracje, kontroluje bieg pióra. Doskonale wyraża to ulubiona jego maksyma: Gdy jesteś pewny czegoś – sprawdź!

Warsztat naukowy Stefana Wołoszyna jest więc już sam w sobie znakomitym wzorem. Ale lekcji swych udziela Profesor i bezpośrednio, jako arcymistrz sztuki recenzenckiej. Tu również, jak w lustrze, odbijają się cechy osobowe: imponująca pracowitość, skrupulatność i znów owa głębiej pojęta życzliwość nie dopuszczająca taryfy ulgowej.

Podziwiać wreszcie trzeba dobroć Profesora, który z wyżyn własnej erudycji i klasycznego wykształcenia cierpliwie czyta, koryguje, uzupełnia i podpowiada to, czego młodzi jeszcze nie posiedli lub posiąść nie mogli. Są to lekcje udzielane subtelnie, z optymistycznym założeniem, że padną na podatny grunt intelektualny i moralny. Tak rozumiana praca badawcza oraz krytyka naukowa jawią się jako poligon ćwiczebny, na którym kształci się i umysł, i charakter naukowego adepta". Tyle M. Demel.

***

Profesor Stefan Wołoszyn miał bardzo udane życie rodzinne, które dawało szczególne przesłanki do aktywności zawodowej.

Jego Żona – Lidia – znany profesor psychologii rozwojowej i wychowawczej – była partnerką Jego życia przez ponad 65 lat.

Państwo Lidia i Stefan Wołoszynowie mają dwoje dzieci. Córka Ewa Radwańska jest profesorem doktorem nauk medycznych w zakresie endokrynologii, z wysoko w świecie ocenianym dorobkiem i pozycją; a syn Andrzej – mgr inżynier budowy okrętów – cenionym kierownikiem Laboratorium Wydziału Budownictwa Okrętowego Politechniki Gdańskiej.

Dzieci Państwa Wołoszynów wzrastały w klimacie wspaniałej rodzinnej atmosfery, którą charakteryzowały autentycznie partnerskie interakcje, wzajemny szacunek, miłość, ład, spokój, bezpieczeństwo, radość rozwoju i bycia razem. Nic więc dziwnego, że syn Andrzej, którego zainteresowania kierunkiem studiów były bardzo skrystalizowane, idąc na studia do Gdańska powiedział – wiem to z relacji Pani Lidii – „Inni wychodzą z domu, bo jest im źle, a ja muszę, bo w Warszawie nie ma Wydziału Budowy Okrętów".

[4] Prof. M. D e m e l pisze o tym w recenzji dorobku Profesora do tytułu Doctora Honoris Causa.

Profesor bardzo przeżył śmierć swojej Żony, której pamięci poświęcił przygotowany przez niego i wydany tom, składający się z Jej nieopublikowanych prac pt. „Dzieciom – rodzicom – nauczycielom”[5].

Więzi osobiste w rodzinie Państwa Lidii i Stefana Wołoszynów były do końca życia pielęgnowane, a płaszczyzna kontaktu z trzema wnuczkami jest na to koronnym dowodem.

W ostatnich trzech latach swego życia, już po śmierci żony, rodzina Państwa Wołoszynów powiększyła się o troje prawnucząt. Profesor był bardzo szczęśliwy i dumny z nich.

Nieszczęśliwy wypadek (złamanie kości udowej podczas upadku na śliskiej ulicy) spowodował zmianę miejsca zamieszkania. Od lutego 2003 roku mieszkał w Gdańsku w rodzinie Eli i Andrzeja Wołoszynów, którzy zapewnili Mu spokój, bezpieczeństwo, miłość i radość bycia z bliskimi.

Pogrzeb Jego – zgodnie z osobistym życzeniem – odbył się w Warszawie na Cmentarzu Bródnowskim tylko w obecności najbliższej Rodziny. Spoczął wraz ze swą Żoną Lidią w jednej mogile (G-50-3-3).

Żegnamy Cię Drogi Profesorze, niezapomniany Mistrzu i Nauczycielu, kochany nasz Przyjacielu. Co czas unicestwia – to pamięć o Tobie ocali.

[5] L. W o ł o s z y n, *Dzieciom – rodzicom – nauczycielom,* Kielce 2001.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

ZASŁUGI MARII PAPIEWSKIEJ DLA KSZTAŁTOWANIA I ROZWOJU WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W POLSCE MIĘDZYWOJENNEJ

Pierwsze placówki wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich zaczęto zakładać pod koniec XIX wieku. Ich intensywniejszy rozwój nastąpił jednak dopiero w Polsce niepodległej. Nie był to wynik przemyślanej polityki oświatowej państwa, ale działań podejmowanych przez różne organizacje (najczęściej dobroczynne), stowarzyszenia czy przede wszystkim osoby prywatne. Wprawdzie nie następował gwałtowny wzrost liczby przedszkoli (zwanych przemiennie ochronami lub ochronkami), ale systematycznie zmieniał się ich charakter, zasady organizacji i działania, następowały przemiany w zakresie programów i metod pracy. Wpływały na to istotne zmiany związane z funkcjonowaniem takich placówek w państwach zachodnich i rozwojem nauk pedagogicznych (w tym dotyczących wychowania małych dzieci). Wszystkie te przeobrażenia z należną uwagą śledzono na ziemiach polskich. Zyskiwały one zwolenników i naśladowców, zaczęto je upowszechniać, popularyzować oraz dostosowywać do polskich uwarunkowań. Ten ogólny postęp i rozwój nowych poglądów na wychowanie przedszkolne odbywał się przede wszystkim za sprawą kilku najbardziej zaangażowanych osób, a upowszechnianie podstaw teoretycznych wraz z wymianą praktycznych doświadczeń miało miejsce podczas spotkań i konferencji.

W miarę upływu czasu następował jednak rozwój piśmiennictwa i zaczęły się ukazywać wydawnictwa specjalistyczne, zamieszczano odpowiednie opracowania w pismach pedagogicznych, m.in. w „Roczniku Pedagogicznym” i „Muzeum”. Główną rolę w tej dziedzinie odegrała Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa. Do najbardziej zasłużonych organizatorek i propagatorek wychowania przedszkolnego należały wtedy: Natalia Cicimirska i Barbara Żulińska ze Lwowa, Helena Czerwińska i wspomniana Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa z Warszawy. Te ostatnie miały także wielkie zasługi w kształtowaniu polityki oświatowej państwa w zakresie wychowania przedszkolnego. Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa w latach 1917–1926 kierowała Referatem Wychowania

Przedszkolnego w MWR i OP, a Helena Czerwińska w latach 1927–1937 była instruktorką do spraw pedagogicznych w seminariach i od 1937 r. wizytatorem przedszkoli w MRW i OP.

Do grona osób, które stworzyły nową formę wychowania przedszkolnego w okresie międzywojennym bez wątpienia należała również Maria Papiewska. Mieszkała ona i pracowała w Lublinie, ale jej działalność miała wymiar ogólnokrajowy z uwagi na różnorodność podejmowanych działań i ich zakres. Przysłużyła się tworzeniu całego programu placówek przedszkolnych, kształciła przyszłe wychowawczynie i stworzyła cały zespół placówek, w których praktycznie realizowano nowe koncepcje dydaktyczno-wychowawcze (należały do nich: przedszkole, szkoła powszechna i seminarium kształcące przyszłe nauczycielki dla przedszkoli). Wszystkimi tymi placówkami kierowała samodzielnie i w każdej z nich prowadziła również zajęcia. Jej obecność odczuwano wszędzie i na każdym kroku. Swoje życie prywatne zupełnie podporządkowała pracy zawodowej w prowadzonych placówkach. Nie potrafiła sobie ułożyć życia osobistego i była osobą samotną. Całe dni spędzała z dziećmi i młodzieżą. Planowała dla nich zajęcia, doglądała ich realizacji, podpowiadała współpracownikom zasady organizacji pracy i poszczególnych zajęć. We wszystkich jej placówkach panowała specyficzna, rzadko spotykana atmosfera spokoju, życzliwości i wręcz ciepła rodzinnego.

Maria Papiewska była osobą małego wzrostu i szczupłej budowy ciała, a pod koniec życia również nieco przygarbioną. Wbrew swojemu wyglądowi zewnętrznemu, należała do indywidualności dużego formatu. Cieszyła się ogromnym autorytetem wśród wychowanków (później absolwentów), rodziców i współpracowników. Należała do osób niezwykle popularnych w lubelskim środowisku nauczycielskim. Spotykała się z należnym szacunkiem wśród miejscowych działaczy oświatowych i kulturalnych. W uznaniu za długoletnią i różnorodną oraz niezwykle zaangażowaną działalność otrzymała odznaczenia państwowe: Krzyż Niepodległości, Złoty Krzyż Zasługi oraz odznakę honorową Za Walkę o Polską Szkołę. W uznaniu zasług dla regionu Lubelski Związek Pracy Kulturalnej przyznał jej swoją doroczną nagrodę.

***

Maria Papiewska urodziła się 24 kwietnia 1859 r. w Klimkiewiczowie koło Sandomierza. Przez całe życie, z krótkimi przerwami w celu kształcenia się związana była z Lublinem. Tutaj uczęszczała do szkoły średniej, kończąc w 1876 r. pensję u Aleksandry Świerczyńskiej. Później wyjechała do Warszawy, gdzie pobierała naukę na tzw. uniwersytecie latającym. W 1882 r. powróciła do Lublina i rozpoczęła pracę pedagogiczną, ucząc przyrody w dawnej swojej szkole, tj. na pensji Aleksandry Świerczyńskiej oraz w domach prywatnych. Zdając sobie sprawę z braków w wykształceniu pedagogicznym wyjechała ponownie do Warszawy, gdzie podjęła naukę na kursach prowadzonych przez Marię Weryho-Radziwiłłowiczową. Wtedy zrodziła się między nimi wielka przyjaźń, która zaowocowała później trwającą przez całe lata niezwykle efektywną współpracą. Po zgłębieniu zasad wychowania przedszkolnego stała się entuzjastką pracy pedagogicznej z małymi dziećmi. Od tej pory związała się na trwałe z pracą przedszkolną. Systematycznie doskonaliła swoją wiedzę i kształciła się. Dogłębnie poznała zasady systemu wychowania przedszkolnego, stworzonego przez Fredricha Fröbla i Marię Montessori, zakładającego wszechstronny i harmonijny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny przez realizację zabaw ruchowych, śpiewu i robót ręcznych. Metody te realizowała w praktyce, wnosząc zawsze własne przemyślenia i rozwiązania. W 1885 r. powróciła ostatecznie do Lublina i została kierowniczką szkoły freblowskiej M. John przy ul. Zamojskiej 7.

W cztery lata później nabyła tę szkołę na własność, przekształciła ją w przedszkole i przeniosła do lepszego, nowego lokalu przy ul. Namiestnikowskiej 4 (obecnie ul. Narutowicza).

Po powrocie do Lublina rozwinęła intensywną pracę oświatową i społeczną. Prowadziła tajne komplety dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Działała w organizacjach nauczycielskich. W latach 1901–1902 dzięki jej inicjatywie powołano Koło Pracy Społecznej Kobiet, które doprowadziło do zorganizowania tajnej szkoły elementarnej. Należała do głównych twórców lubelskiego oddziału Polskiego Związku Nauczycielskiego, a po jego zarejestrowaniu w 1907 r. weszła w skład zarządu tej organizacji. Później zorganizowała i uruchomiła szkołę dla kształcenia wychowawczyń w ochronkach, a w końcu również szkołę powszechną. W 1918 r. wszystkie swoje placówki przeniosła na ul. Niecałą 8 i prowadziła je do wybuchu wojny. Przez cały okres międzywojenny, już jako doświadczony pedagog, ciągle dokształcała się. Często wyjeżdżała do państw zachodnioeuropejskich. Była m.in. w Belgii (Bruksela) i Francji (Paryż). Interesowały ją wszelkie nowości w pracy z małymi dziećmi. Poznawała teoretyczne innowacje pedagogiczne oraz ich praktyczną realizację. Stąd będąc w różnych państwach zwiedzała placówki przedszkolne nie tylko w wielkich miastach, ale również w terenie. Często i chętnie uczestniczyła w różnych konferencjach i kursach wakacyjnych organizowanych w kraju, m.in. w Krakowie, Warszawie, Zakopanem. W niektórych brała udział jako słuchacz, częściej występowała w charakterze wykładowcy. Dzieliła się swoimi spostrzeżeniami z wyjazdów zagranicznych, ale także osobistymi doświadczeniami wyniesionymi z pracy we własnym przedszkolu.

Niezależnie od rozlicznych obowiązków zawodowych przez całe życie aktywnie uczestniczyła w życiu społecznym. Jeszcze przed pierwszą wojną światową zaczęła organizować kolonie letnie dla dzieci. Akcje takie już w szerszym zakresie prowadziła każdego roku w Polsce niepodległej. Systematycznie uczestniczyła jako ceniony instruktor w pracy harcerskiej i jeszcze jako osoba już w podeszłym wieku brała udział w obozach harcerskich. Ceniła sobie współpracę z administracją szkolną w dziele doskonalenia zawodowego nauczycieli. Rozwijała działalność w Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet i w Lubelskim Związku Pracy Kulturalnej. Ta jej działalność nie mogła jednak negatywnie wpływać na pracę własnych placówek – poświęcała im cały swój czas i umiejętność, a swoich wychowanków otaczała troskliwą opieką.

Maria Papiewska po wkroczeniu do Lublina Niemców we wrześniu 1939 r. i zlikwidowaniu jej placówek nie zaprzestała działalności społecznej i patriotycznej. We własnym mieszkaniu prowadziła tajne nauczanie. Zgodnie z wyznawaną od lat zasadą w postępowaniu – niesienia pomocy słabszym i potrzebującym – przy udziale byłych wychowanków organizowała zbiórkę żywności. Część darów przeznaczano dla biednych dzieci, z większości przygotowywano paczki i wysyłano przebywającym w więzieniach i obozach, głównie na lubelskim Zamku oraz na Majdanku.

Zmarła po krótkiej, zaledwie kilkudniowej chorobie 4 lutego 1942 r. i pochowana została na miejscowym cmentarzu przy ul. Lipowej. Jej pogrzeb, mimo niebezpieczeństw wynikających z okupacyjnego życia, stał się wielką manifestacją patriotyczną. Uczestniczyły w nim całe pokolenia wychowanków i ich rodziców, lubelscy nauczyciele, współpracownicy z działalności oświatowej, społecznej i kulturalnej. W powadze i z prawdziwym żalem żegnano nieprzeciętnego wychowawcę i pedagoga, który całe swoje życie związał z pracą wśród dzieci i młodzieży. Wychowała ona całe pokolenia nauczycieli, głównie dziewcząt, dla których stała się wzorem w pracy i postępowaniu.

***

Maria Papiewska była prawdziwą entuzjastką pracy z małymi dziećmi. Tej pasji pozostała wierna do końca życia. Swoje zainteresowania i emocjonalne związki z troską o wychowanie dziecka realizowała przez praktyczną działalność. Niezależnie od rozlicznych obowiązków zawodowych przez cały czas prowadziła swoje prywatne przedszkole (ochronkę). Nie ograniczała się jednak tylko do pełnienia funkcji administracyjnych, a więc organizacji placówki i nadzorowania jej funkcjonowania. Zawsze znajdowała czas na bezpośrednią pracę dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi. Służyła radą i pomocą swoim współpracownikom. Pomagała im w planowaniu pracy i organizacji samych zajęć.

Maria Papiewska stała się właściwie jedną z głównych organizatorek placówek przedszkolnych w Lublinie tworzonych przez osoby fizyczne. Pierwsze ochronki w tym mieście zaczęto powoływać w połowie XIX w. Od 1853 r. czyniło to Lubelskie Towarzystwo Dobroczynności. Natomiast pierwszą prywatną ochronkę w 1889 r. założył dr Wacław Lasocki, a jej kierownictwo powierzył Wacławie Steckiej[1]. Po roku kierownictwo tej placówki sprawowały Maria John i Maria Papiewska, a od 1892 r. już samodzielnie ta ostatnia. Prowadziła ją przez całe następne lata mimo znacznych kłopotów (głównie podczas pierwszej wojny światowej[2]. Pełnię rozwoju osiągnęła ona w okresie międzywojennym, a została zlikwidowana dopiero przez okupacyjne władze niemieckie podczas drugiej wojny światowej. W swoich początkach, tzn. przed pierwszą wojną światową, ochronka ta nie cieszyła się większą popularnością – liczba przyjmowanych dzieci nie przekraczała 40. Sytuacja ta zupełnie zmieniła się w okresie Polski niepodległej. Zgłaszano wtedy bardzo dużo dzieci i tylko z przyczyn zupełnie obiektywnych (brak pomieszczeń, a także z racji ograniczonych możliwości kadrowych) przyjmowano ok. 100, czasami nawet nieznacznie przekraczając tę liczbę[3]. Pod koniec lat dwudziestych przedszkole Marii Papiewskiej należało do jednych z największych w mieście. Dorównywały mu tylko podobne placówki prowadzone przez samorząd miejski. Natomiast wszystkie pozostałe, a więc utrzymywane i prowadzone przez związki zawodowe, organizacje społeczne i osoby fizyczne były już znacznie mniejsze, czasami nie osiągały nawet połowy tej liczby[4].

Przedszkole prowadzone przez Marię Papiewską było placówką prywatną. W tej sytuacji prawnej całkowity koszt jego utrzymania spoczywał na właścicielce. Środki potrzebne do prowadzenia tej placówki pochodziły z opłat wnoszonych przez rodziców. Ich wysokość ustalała sama właścicielka, ale przed podjęciem ostatecznej decyzji przeprowadzała gruntowną kalkulację i odbywała konsultacje z rodzicami. Przestrzegano wszakże zasady, by opłaty te nie były wygórowane, wręcz przeciwnie – starano się określać je na zasadzie niezbędnego minimum wystarczającego do prowadzenia spokojnej działalności. Ustabilizowana sytuacja materialna i stosunkowo duża liczba dzieci, a w związku z tym również systematyczny dopływ środków pozwalały na stosowanie różnicowania wysokości opłat. Nic przeto dziwnego, że do placówki tej trafiały również dzieci z rodzin materialnie uboższych, których rodziców nie było stać na pokrywanie wszystkich kosztów utrzymania – korzystali

---

[1] I. B a g i e ń s k a, *Kilka danych o powstaniu i rozwoju ochronek i przedszkoli w Lublinie*, „Wychowanie w Przedszkolu", 1964, nr 6, s. 252.

[2] *Monografia szkolnictwa m. Lublina za czas od 1917 r. do 1927 r.*, pod red. T. W o l s k i e g o, Lublin 1928, s. 110.

[3] Tamże.

[4] K. Ł o g o ź n a, *Wychowanie przedszkolne i problem doskonalenia nauczycieli w Lublinie w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, „Annales UMCS", Vol. II, 3, Sectio J, 1989, s. 49.

oni ze specjalnych zniżek[5]. O decyzjach o przyznanych zniżkach w opłatach nie informowała swoich najbliższych współpracowników. Chodziło jej o to, by nie stwarzać nawet pozorów w gorszym traktowaniu dzieci ze względu na ich stan materialny.

Przedszkole prowadzone przez Marię Papiewską swoją pozycję i popularność wśród lubelskiego społeczeństwa zawdzięczało wypracowanym metodom i ciągle wprowadzanym innowacjom pedagogicznym. Jako właścicielka i kierowniczka miała na to wpływ zasadniczy. Uznawała ona zasadę ciągłego doskonalenia procesu wychowania. Stąd jej szczególny stosunek do teorii i poglądów głoszonych przez Marię Montessori. Poznała je od strony teoretycznej, jak też zastosowania w praktyce podczas licznych wyjazdów zagranicznych. Akceptowała je w zupełności, ale była przeciwniczką w stosowaniu schematów wychowawczych. Ogólne teorie wprowadzała do praktyki na zasadzie osobistych przemyśleń i ich dostosowania do własnych warunków. Musiały one uwzględniać elementy na pozór proste, takie jak nieco inną sytuację materialną wychowanków, ale i wynikające z odmiennych tradycji – różne przyzwyczajenia społeczne i środowiskowe oraz zupełnie inne tradycje narodowe. Ta odmienność dotyczyła przede wszystkim wychowania patriotycznego, w państwach zachodnioeuropejskich traktowanego często zupełnie marginalnie. W warunkach polskich, wynikających z tradycji historycznych, nabierało ono specjalnego znaczenia i było zgodne z założeniem: realizowanego programu wychowania narodowego. To ostatnie dotyczyło wprawdzie przede wszystkim szkolnictwa, ale jego elementy starano się przenieść również do praktyki przedszkolnej. Z uwagi na jego nacjonalistyczne podłoże spotkało się później z ostrą i negatywną oceną[6]. Znacznie korzystniej w pracy z małymi dziećmi oceniano program wychowania obywatelsko-państwowego z racji jego ścisłych związków z wychowaniem patriotycznym[7]. Najogólniej mówiąc przygotowywało ono do służenia państwu, kształtowało podstawowe zasady szacunku dla symboli narodowych i najważniejszych osób w państwie.

Maria Papiewska w swojej placówce przywiązywała ogromną wagę do wychowania obywatelsko-państwowego i patriotycznego. Wychowanków od najmłodszych lat wdrażała do poczucia godności osobistej, dumy i szacunku z przynależności do narodu, uczyła szacunku dla symboli państwowych, przygotowywała do aktywnego uczestnictwa w dorosłym życiu. Stąd we wszystkich jej placówkach ciągle obchodzono różnego rodzaju uroczystości. Poświęcano je wydarzeniom związanym z naszą przeszłością lub bohaterom narodowym. Ich przygotowaniu towarzyszyła szczególna atmosfera, w której uczestniczyli wszyscy, zarówno dorośli, jak i dzieci. Maria Papiewską nie uznawała biernego tylko uczestnictwa w uroczystości. Uważała, że każdy powinien wnosić w jej przygotowanie własny wkład na miarę swoich możliwości i uzdolnień. Rodziły się wtedy różne pomysły, a każdy czuł się potrzebny. W przypadku dzieci przedszkolnych, niezależnie od wszystkich innych form uczestnictwa, wielką rolę przywiązywała do pewnych symboli. Prześcigały się one w wyszukiwaniu własnych znaczków, kokardek, orzełków.

---

[5] J. D o r o s z e w s k i, *Papiewska Maria (1859–1942), Słownik Biograficzny m. Lublina*, pod red. T. R a d z i k a, A.A. W i t u s i k a, J. Z i ó ł k a, t. II, Lublin 1996, s. 185.

[6] Por. H. P o h o s k a, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, s. 224; F.W. A r a s z k i e w i c z, *Ideały wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*; Warszawa 1978, s. 122; S. J e d l e w s k i, *Krytyka wychowania narodowego i państwowego: tendencje nacjonalistyczne w nauczaniu i wychowaniu okresu dwudziestolecia*, „Studia Pedagogiczne", 1959, t. VII, s. 142 i nast.

[7] Por. K. B a r t n i c k a, *Wychowanie państwowe*, „Rozprawy z dziejów oświaty, t. XV, Wrocław 1972; Tejże, *Wychowanie państwowe – kwestia ocen*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. P o z n a ń s k i e g o, Lublin 1991.

Same je planowały i przy pomocy dorosłych wykonywały, a później z dumą nosiły[8]. Maria Papiewska nigdy nie narzucała własnych rozwiązań ani dorosłym, ani też dzieciom. Chętnie uczestniczyła w rozmowach, wysłuchiwała propozycji, czasami doradzała i niepostrzeżenie zgłaszała osobiste sugestie. Uważała, że tylko własny pomysł mobilizuje każdego człowieka do pełnego zaangażowania w jego realizację. Również małe dziecko czuje się odpowiedzialne za należyte wykonanie zadania, jeśli jest ono dziełem jego osobistych wyobraźni i przemyśleń.

W pracy z małymi dziećmi nie mogło zabraknąć problemów związanych z otaczającym ich światem. Maria Papiewska sama była wielką miłośniczką przyrody (uczyła tego przedmiotu we własnych szkołach). Szczególnego szacunku do zjawisk z najbliższego otoczenia uczyła dzieci od najmłodszych lat. Zajęcia przyrodnicze w przedszkolu najczęściej prowadziła sama, choć wcale nie wymagała tego konieczność. Przygotowywała się do nich starannie i za każdym razem dzieci poznawały coś nowego. W trakcie wycieczek obserwowały cały dostępny świat roślin, drzew, ptaków, owadów. Wielką wagę przywiązywała do kształtowania określonych nawyków – nieustannego szacunku dla otoczenia, wszelkich istot żywych i przyrody. Uczyła dzieci wrażliwości i poszanowania świata roślinnego we własnym ogródku. Wiosną każdego roku razem z dziećmi szkolnymi i przedszkolnymi uprawiała grządki oraz pielęgnowała kwiaty i to zarówno pospolite, jak też specjalistycznie sprowadzane. Później systematycznie je pielęgnowano i podziwiano, obserwowano i analizowano zachodzące w ich rozwoju zmiany. Podobnie ukwiecone były wszystkie pomieszczenia, w których przebywały dzieci. One były także odpowiedzialne za ich poszanowanie – dbały o podlewanie i przesadzanie. Sama we własnym mieszkaniu, najczęściej zimą prowadziła hodowlę wybranych gatunków (hiacynty i tulipany), a później przynosiła je do przedszkola[9]. Ta jej działalność i codzienny styl bycia w sposób naturalny udzielały się zarówno współpracownikom, jak i dzieciom. Traktowano je jako coś normalnego, co powinno towarzyszyć każdemu w codziennym życiu.

Maria Papiewska uważała, że przedszkole powinno być drugim domem, a w każdym własnym domu powinna panować atmosfera spokoju i ciepła rodzinnego. Tę atmosferę starała się tworzyć dzieciom już od chwili przekroczenia przez nie progu. Często stawała przy wejściu i z uśmiechem witała wchodzących. Podobnie żegnała odchodzące do domu. Radość, uśmiech, śpiew i zabawy towarzyszyły im przez cały czas pobytu w przedszkolu. Sama organizowała gry i zabawy przy muzyce, akompaniowała na pianinie[10].

Należy zwrócić uwagę na szczególny sposób stosowania przez nią kar. Generalnie była ich przeciwnikiem, ale zdawała sobie z tego sprawę, że zupełnie ich wyeliminowanie nie było przecież możliwe. Wykluczała kary fizyczne, jeśli już musiała do nich sięgać – stosowała tylko jedną. Po stwierdzeniu niewłaściwego zachowania odsuwała dziecko na pewien czas od grupy, zazwyczaj zabierała je do własnej kancelarii i mówiła: nie umiesz się bawić z innymi, krzywdzisz kolegów, to baw się sam. Należała do zdecydowanych przeciwników stawiania dziecka do kąta i gdy ktoś w jej obecności wspomniał o takiej karze, reagowała natychmiast i z oburzeniem stwierdzała „w kącie stawia się miotłę, a nie dziecko”[11].

---

[8] I. B a g i e ń s k a, *Ze wspomnień o Marii Papiewskiej*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1960, nr 11, s. 508.

[9] Tamże, s. 509.

[10] Tamże.

[11] Tamże.

Nie można pominąć zasług Marii Papiewskiej dla kształtowania ogólnych zasad funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego w całym Lublinie. W miejscowym środowisku w tym zakresie była ona prawdziwym autorytetem. Jej pozycja wynikała przede wszystkim z posiadanego wykształcenia, wiedzy, a także z własnych doświadczeń – przez cały czas prowadziła seminarium dla wychowawczyń, a przy nim przedszkole, gdzie przyszłe wychowawczynie odbywały zajęcia praktyczne. Utrzymywała ona stałe i bieżące kontakty z kierowniczkami innych przedszkoli, zarówno prywatnymi, jak i samorządowymi. Wspólnie doprowadziły one w 1925 r. do zorganizowania kursu dla wychowawczyń, w którym uczestniczyło 27 osób (z każdego przedszkola jedna wychowawczyni). Na jego program składały się zagadnienia związane z programem dydaktyczno-wychowawczym[12]. Przy jej udziale organizowano także zebrania samokształceniowe dla wychowawczyń z całego miasta, a każde z nich zakładało omówienie teoretyczne i praktyczne jednego tematu związanego z pracą przedszkolną[13]. Od 1925 r. wszystkie wychowawczynie zostały objęte 10-tygodniowym szkoleniem pedagogicznym, a zebrania z reguły organizowano raz w miesiącu. Urządzano je za każdym razem w innym przedszkolu i dzięki temu dokonywały one wymiany doświadczeń nawet w najprostszych sprawach, takich jak organizacja dnia, wyposażenie, urządzenie i wystrój sal. W wyniku systematycznego wprowadzania innowacji pedagogicznych i doskonalenia codziennej pracy, w drugiej połowie lat dwudziestych we wszystkich przedszkolach Lublina funkcjonował zbliżony program dydaktyczno-wychowawczy. Zakładał on szeroko rozbudowaną tematykę zajęć o charakterze ideowo-wychowawczym przez poznanie sylwetek bohaterów narodowych i twórców ojczystej kultury (głównie pisarzy i poetów), a także historii i znaczenia głównych miast (Kraków, Warszawa, Wilno)[14].

Maria Papiewska swoją działalnością wpływała w sposób istotny na kształtowanie całego systemu wychowania przedszkolnego w Polsce międzywojennej. Należała do osób niezwykle popularnych w środowisku osób związanych z tą formą działalności. Utrzymywała stałe kontakty ze wspomnianymi uprzednio Natalią Cicimirską, Barbarą Żulińską, Heleną Czerwińską. Prawdziwe więzy przyjaźni łączyły ją z Marią Weryho-Radziwiłłowiczową. Nic więc dziwnego, że wszystkie one zapraszały ją na większość konferencji, które organizowały. Nie zawsze mogła w nich uczestniczyć, ale w tych, w których brała udział miała zawsze coś ciekawego do powiedzenia. W niektórych była tylko słuchaczką. Zaliczała się niemal do stałych uczestniczek kursów wakacyjnych organizowanych m.in. w Krakowie i Zakopanem[15]. Wszędzie spotykała się z życzliwością i uznaniem. Osobistą sympatię zyskiwała sobie sposobem bycia. Należała do osób bardzo skromnych, taktownych i koleżeńskich. Chętnie nawiązywała bliskie kontakty, dzieliła się swoimi bogatymi doświadczeniami i spostrzeżeniami. Przy tym wszystkim wyróżniała się dużą wiedzą teoretyczną i praktyczną, choć w życiu codziennym (zarówno w kontaktach zawodowych, jak i osobistych) nigdy tego nie uzewnętrzniała.

***

Maria Papiewska była autorytetem nie tylko jako kierowniczka przedszkola. Równie duże zasługi położyła na odcinku kształcenia przyszłych wychowawczyń. Uznawała

[12] K. Ł o g o ź n a, op. cit., s. 52.
[13] Tamże, s. 53.
[14] Tamże, s. 50.
[15] I. B a g i e ń s k a, *Ze wspomnień o Marii Papiewskiej ...*, s. 506.

zasadę, że do pracy z małymi dziećmi nie wystarczą tylko dobre chęci i odpowiednie predyspozycje, ale także, może nawet przede wszystkim odpowiednie przygotowanie i należyte wykształcenie. Dlatego też w 1908 r. zorganizowała i uruchomiła zakład freblowski w celu kształcenia bon i niań, w którym obok innych osób również sama wykładała przyrodę oraz naukę o dziecku i metodykę wychowania[16]. W istocie rzeczy była to szkoła, która kształciła przyszłe nauczycielki do pracy w ochronkach. Podczas pierwszej wojny światowej z inicjatywy Koła Lublinianek należała do głównych organizatorek Kursów Pedagogicznych dla Kobiet w Lublinie (faktycznie była to normalna szkoła pedagogiczna, a po wojnie uzyskane w niej dyplomy uznano za równoważne z ukończeniem seminarium nauczycielskiego). Z uwagi na jej doświadczenie brała udział w przygotowaniu programu nauczania i jako członek Rady Opiekuńczej czuwała nad bieżącym funkcjonowaniem tej placówki[17]. Nie ograniczała się tylko do funkcji nadzorczych czy organizacyjnych.

Prowadziła również zajęcia z przyrody oraz metodyki pogadanek[18]. Słuchaczki rekrutowały się spośród czynnych nauczycielek i wychowawczyń pracujących w ochronkach lub też takich osób, które ukończyły 6–8 klas gimnazjum[19]. Po złożeniu egzaminu końcowego otrzymywały one odpowiedni dyplom upoważniający do pracy w szkole elementarnej bądź w ochronce. Kursy te istniały przez dwa lata (1915/16–1916/17) i były jedyną taką szkołą pedagogiczną w całej Guberni Lubelskiej[20].

Wszystkie doświadczenia w zakresie kształcenia nauczycieli wykorzystała Maria Papiewska po odzyskaniu niepodległości. W 1918 r. zorganizowała ona od podstaw, a następnie uruchomiła Seminarium Ochroniarskie, jako jedną z pierwszych i nielicznych takich szkół w kraju[21]. Zgodnie ze swoją nazwą i programem kształciło ono przyszłe wychowawczynie dla przedszkoli i jako jedyne w Lublinie, a także w województwie lubelskim, które nieprzerwanie funkcjonowało do wybuchu wojny[22].

Seminarium Ochroniarskie prowadzone przez Marię Papiewską realizowało dwuletni cykl nauczania. W roku szkolnym 1928/29 szkoła zmieniła nazwę na Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli, a okres nauki wydłużono do trzech lat. Zgodnie z obowiązującymi wymogami do seminarium przyjmowano kandydatki w wieku od 16 do 30 lat, które mogły się wykazać ukończeniem pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej bądź trzech klas gimnazjum. W pierwszych latach istnienia szkoły wystąpiły jednak podstawowe trudności z pozyskiwaniem takich kandydatek z uwagi na niski poziom organiza-

---

[16] Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych, Zest. Z. Zagórowski, 1.1, Lwów –Warszawa 1924, s. 359.

[17] Zamknięcie roku szkolnego na Kursach Pedagogicznych dla Kobiet w Lublinie, Lublin 1916, s. 4.

[18] Tamże, s. l.

[19] Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej: APL), Kursy Pedagogiczne dla Kobiet w Lublinie), 3, Katalog główny (sprawozdanie za rok 1915–1916).

[20] J. D o r o s z e w s k i, *Kształcenie nauczycielek w Lublinie podczas pierwszej wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 2000, nr 3–4, s. 30.

[21] J. M a r c z u k, *Oświata i nauka w Lublinie w latach 1918–1939*, [w:] *Dzieje Lublina*, t. II, pod red. S. K r z y k a ł y, Lublin 1975, s.203; Tenże, *Szkolnictwo średnie w Lublinie w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 1973, nr 4, s. 522.

[22] W 1918 r. zostało w Lublinie uruchomione również drugie seminarium, które kształciło przyszłe wychowawczynie dla przedszkoli. Jego założycielką i właścicielką była Janina Miller. Szkoła ta od początku borykała się z dużymi trudnościami, przede wszystkim materialnymi (brakowało środków na jej utrzymanie i uzyskanie odpowiedniego lokalu dla prowadzenie zajęć). Po dziesięcioletnim okresie funkcjonowania została ona ostatecznie zlikwidowana.

cyjny szkolnictwa powszechnego (zdecydowana większość szkół powszechnych realizowała jedynie program 4 klas). Nie był to zresztą przypadek indywidualny, ale dotyczył całego szkolnictwa pedagogicznego[23]. Obiektywna rzeczywistość zmuszała do szukania innych rozwiązań i dlatego przyjmowano również kandydatki z ukończoną piątą klasą szkoły powszechnej. Przeprowadzano dla nich jednak egzamin wstępny, jak określano w protokółach „z zakresu siedmiu klas". Wymagania egzaminacyjne nie mogły być zbyt duże, skoro przystępujące do niego osiągały wyniki w zdecydowanej większości pozytywne[24]. Chodziło więc przede wszystkim o spełnienie pewnych wymogów formalnych, a nie o rzeczywiste sprawdzenie wiedzy.

Program nauczania w seminarium ochroniarskim obejmował 14 przedmiotów (ogólnokształcących i zawodowych) oraz praktykę. Z racji charakteru szkoły szczególnie rozbudowany był dział przedmiotów zawodowych. W jego zakres wchodziły: pedagogika, metodyka wychowania przedszkolnego, literatura dziecięca, higiena, rysunki, śpiew, ćwiczenia cielesne i roboty[25]. Cały cykl dydaktyczny zamykał się egzaminem końcowym, w wyniku którego absolwentki otrzymywały dyplom upoważniający do podjęcia obowiązków wychowawczyni w przedszkolu.

Maria Papiewska zdawała sobie sprawę z tego, że o pozycji szkoły i rzeczywistych jej efektach mogli decydować zatrudnieni w niej nauczyciele. Dlatego w swoim seminarium od początku starała się zatrudniać pedagogów o możliwie najwyższych kwalifikacjach, a więc posiadających odpowiednie wykształcenie oraz takich, którzy mogli się wykazać dużym doświadczeniem zawodowym wyniesionym z wcześniejszej pracy w szkolnictwie pedagogicznym. Między innymi Halina Wołowska pracowała w seminarium żeńskim, Zofia Zagrobska w męskim, a Jadwiga Gajdzińska w Państwowym Pedagogium im. E. Estkowskiego w Lublinie. W okresie bezpośrednio przed wybuchem wojny w szkole tej pracowało 8 osób (Irena Araszkiewicz, ks. Andrzej Chlastawa, Jadwiga Gajdzińska, Józef Guzek, Kamila Jedlewska, Maria Papiewska, Halina Wołowska, A. Wróblewska)[26]. Poza Marią Papiewska wszyscy pozostali byli to tzw. nauczyciele dochodzący (ze względu na małą liczbę godzin). Zdecydowana większość z nich pracowała w pełnym wymiarze w innych lubelskich szkołach pedagogicznych i znali oni specyfikę kształcenia w tego rodzaju placówce.

W miarę upływu czasu Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej uzyskiwało pozycję coraz bardziej znaczącą w całym szkolnictwie pedagogicznym. Było to zasługą właścicielki i dyrektorki. Stworzyła ona szkołę dobrze zorganizowaną, należycie funkcjonującą i przede wszystkim otwartą na wszelkie innowacje pedagogiczne. Sama należała do nielicznego grona prekursorów i pierwszych organizatorów placówek przedszkolnych tworzonych na zupełnie nowych zasadach. Przychodziło jej to o tyle łatwiej, ponieważ posiadała gruntowne przygotowanie teoretyczne i praktyczne, a przy tym ciągle była otwarta na wprowadzanie zmian. Swoje koncepcje i rozwiązania wychowawczo-dydaktyczne wprowadzała do praktyki we własnym przedszkolu. Nieustannie interesowała się nowymi tendencjami w wychowaniu przedszkolnym, które kształtowały się w państwach zachodnioeuropejskich. Z należną uwagą odnosiła się do koncepcji

---

[23] Por. J. D o r o s z e w s k i, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918–1937)*, Lublin 2002, s. 112 i nast.

[24] APL, Prywatne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w Lublinie, 1.

[25] M. W e r y h o, *Kształcenie ochroniarek*, „Rocznik Pedagogiczny", 1.1, 1921, s. 388–389.

[26] APL, Prywatne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w Lublinie, 1–2, Protokóły z egzaminów końcowych z lat 1937/1938 i 1939/1939.

Fryderyka Fröbla[27], a szczególnym zainteresowaniem i akceptacją darzyła poglądy i kierunki prac podejmowanych przez Marię Montessori[28]. Propozycje i rozwiązania proponowane przez tę ostatnią starała się wprowadzać do realizacji we własnych placówkach. Nigdy nie czyniła tego w sposób automatyczny. Wprowadzając nowe metody w pracy przedszkolnej kierowała się własną intuicją, wypracowywała zasady odpowiadające polskim uwarunkowaniom i lokalnym potrzebom oraz możliwościom (realnym w przeprowadzeniu). Dzięki temu słuchaczki podczas nauki w seminarium zdobywały wiadomości ogólnopedagogiczne i co niezwykle ważne, poznawały najbardziej nowoczesne poglądy z zakresu pedagogiki przedszkolnej. Swoje przygotowanie teoretyczne wdrażały do realizacji podczas praktyki zdobywanej we własnym przedszkolu.

Na uwagę zasługiwał skład społeczny uczennic Prywatnego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli, które prowadziła Maria Papiewska. Trudno dokonać pełnej analizy tego zjawiska na całej przestrzeni funkcjonowania szkoły z uwagi na brak pełnej dokumentacji źródłowej. Jego ilustrację stanowią jednak dane dotyczące jednego wybranego roku szkolnego.

Tabela 1. Pochodzenie społeczne uczennic Prywatnego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w roku szkolnym 1931/1932

Zawód rodziców	Kurs			Ogółem	
	I	II	III	liczba	%
Sierota w zakładzie poprawczym	4	4	7	15	32,6
Sierota w rodzinie zastępczej lub na utrzymaniu Sejmiku	1		1	2	4,3
Pracownik umysłowy	2	1		3	6,5
Robotnik fabryczny	1	1	1	3	6,5
Ślusarz	1	1		2	4,3
Rolnik	2	3	2	7	15,2
Kupiec	2	1		3	6,5
Wyrobnik		1		1	2,2
Kolejarz		4		4	8,7
Nadleśniczy		1		1	2,2
Rządca	1	1		2	4,3
Brak danych	2	1		3	6,5
Razem	16	19	11	46	100,0

Źródło: APL, Pryw. Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli M. Papiewskiej, 11.

W roku szkolnym 1931/32 Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej posiadało już ugruntowaną pozycję i pełny stan organizacyjny (realizowano trzyletni okres kształcenia). Pobierało wtedy naukę 46 uczennic, ale ścisłe ustalenie ich

[27] Fredrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852). Pedagog niemiecki. Twórca zasad wychowania przedszkolnego. W swoich koncepcjach wychowawczych kładł nacisk na wszechstronny i harmonijny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny dziecka. Głównym środkiem wychowawczym były według niego zabawy ruchowe, śpiew i roboty ręczne. Zapoczątkował on ruch „ogródków dziecięcych", zwanych freblówkami.

[28] Maria Montessori (1870–1952). Włoska lekarka i pedagog. Stworzyła system wychowania przedszkolnego, zwany jej imieniem. Stosownie do przyjętych przez nią założeń, w wychowaniu dziecka należy dążyć do rozwijania spontanicznej aktywności dziecka i wszechstronnego kształtowania jego zmysłów.

pochodzenia społecznego sprawia nieco trudności. Wynika to czasami z niezbyt precyzyjnego nazewnictwa stosowanego w dokumentacji szkolnej. Między innymi trudno jednoznacznie określić różnice między robotnikiem fabrycznym a ślusarzem czy kolejarzem. Z drugiej strony stosowane nazewnictwo skłania do przypuszczeń, że zawód ślusarza i kolejarza traktowano jednak znacznie wyżej aniżeli robotnika – być może bez określonych kwalifikacji zawodowych. Nie wnikając w drobiazgowe rozważania trzeba przyznać, że przedstawione powyżej zestawienie w pełni dokumentuje przekrój społeczny uczennic w tej szkole. Przede wszystkim zwraca uwagę fakt, że zdecydowanie wśród nich dominowały słuchaczki z zakładów opiekuńczych dla sierot, które stanowiły 32,6% (głównie z Zakładu Opiekuńczo-Wychowawczego w Lublinie, ul. Archidiakońska 3 oraz z Zakładu Wychowawczego Sierot Wojennych w Lublinie, ul. Dominikańska 5). Do tej grupy należy także zaliczyć dwie dalsze osoby: l w rodzinie zastępczej i l pozostająca na utrzymaniu Sejmiku w Janowie (4,3%). Tak więc łącznie ponad 1/3 uczennic (36,9%) była sierotami, dla których zdobycie zawodu wychowawczyni stanowiło najkrótszą drogę prowadzącą do usamodzielnienia. Oprócz tego 7 uczennic (15,2%) pochodziło z rodzin chłopskich i 9 (19,5%) z rodzin robotniczych. Na ogólną liczbę 46 uczennic jedynie 9, tj. 19,5% wywodziło się ze środowisk o nieco lepszym statusie materialnym (pracownik umysłowy, kupiec, nadleśniczy, rządca). Zwraca uwagę fakt braku wśród słuchaczek osób pochodzących ze środowisk o standardzie materialnie wyższym lub z rodzin inteligenckich.

Na większą uwagę zasługiwał skład narodowościowy uczennic w tej szkole. Słuchaczki uczęszczające do omawianego seminarium w zdecydowanej większości pochodziły z Lublina. Społeczność tego miasta, podobnie jak w całym państwie, była zróżnicowana pod względem narodowościowym. W 1931 r. w Lublinie ludność narodowości polskiej stanowiła 63,9%, a żydowskiej 34,7% (1,4% były to inne mniejszości narodowe)[29]. Powyższe proporcje zupełnie nie pokrywały się wśród uczennic seminarium. W początkowym okresie sporadycznie podejmowały w nim naukę osoby narodowości żydowskiej, w pełni rozwoju szkoły narodowość ta nie była reprezentowana już zupełnie[30]. Zdobycie kwalifikacji wychowawczyni nie zapewniało zarówno stabilizacji zawodowej, jak też awansu społecznego. Uzyskanie wykształcenia pedagogicznego, które nie stwarzało pewnych perspektyw życiowych w środowisku społeczności żydowskiej traktowano jako ostateczność. Z tych też względów wśród dziewcząt żydowskich nie było chętnych do podjęcia nauki w szkole, która nie stwarzała szans na uzyskanie pewnej pozycji i nie zapewniała awansu zawodowego oraz społecznego. W konsekwencji doszło do sytuacji, że w seminarium tym uczyły się tylko dziewczęta narodowości polskiej i, jak to wskazano poprzednio, ze środowisk materialnie najmniej sytuowanych.

Liczba uczennic pobierających naukę w tej szkole nie była duża. Tylko raz, tj. w roku szkolnym 1928/1929 na kursie pierwszym rozpoczęło naukę 37 uczennic. W pozostałych latach na wszystkich trzech kursach była ona mniejsza i wynosiła poniżej 20, najczęściej około 15, a sporadycznie jeszcze mniej. W związku z tym i ogólna liczba uczennic w szkole także nie była duża. W pierwszych latach (przy dwuletnim cyklu kształcenia) pobierało w niej naukę od 24 do 30 osób. Po wydłużeniu okresu nauczania do trzech lat, tj. od roku szkolnego 1928/1929 wynosiła ona zazwyczaj ponad 40 osób

[29] J. M a r c z u k, *Rada Miejska i Magistrat Lublina 1918–1939*, Lublin 1984, s. 27.

[30] J. D o r o s z e w s k i, *Zakłady kształcenia nauczycieli w Lublinie w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy", 1987, nr 4, s. 491.

(najczęściej 44–47 słuchaczek)[31]. Stan powyższy nie zmieniał się również w latach trzydziestych mimo tego, że szkoła ta posiadała wtedy pełną stabilizację. Jak wspomniano już poprzednio w roku szkolnym 1931/1932 pobierało w niej naukę 46 uczennic. Podobnie kształtowała się sytuacja w roku szkolnym 1933/1934. Ogólna liczba słuchaczek wynosiła wtedy 36, przy czym na kursie I było ich 6, na dwu pozostałych już więcej (kurs drugi 19, trzeci 11). Dyplomów ukończenia wydano wtedy 12[32]. Nieco korzystniej stan ten wyglądał w dwa lata później, tj. w roku szkolnym 1935/1936. W szkole tej łącznie pobierało wtedy naukę 45 uczennic (na każdym z kursów 15) i wydano 13 świadectw ukończenia zakładu[33].

Problem rozwoju Prywatnego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej należy rozpatrywać na tle ogólniejszej, a więc funkcjonowania podobnych szkół w całym kraju. Zrozumiałe, że powyższy rodzaj szkół pozostawał w ścisłym związku ze stanem placówek przedszkolnych, a ten był przecież bardzo skromny. Nic więc dziwnego, że w roku szkolnym 1933/1934 w Polsce istniało tylko 18 szkół kształcących przyszłe wychowawczynie, a w dwu kolejnych odpowiednio: 1934/1935 – 21 i 1935/19 – 20. W wymienionych latach szkoły te opuszczało od 247 do 297 absolwentek. Spośród wymienionych szkół zdecydowaną większość stanowiły placówki prywatne, zazwyczaj ok. 60%. Ich rozmieszczenie nie było równomierne. W roku szkolnym 1935/1936 tylko w m. st. Warszawie istniało 5 takich szkół, a 15 pozostałe funkcjonowały w 9 województwach, gdzie ich liczba wynosiła od l do 3[34]. Równocześnie dodać trzeba, że w 7 województwach nie było takich szkół w ogóle (łódzkie, białostockie, poleskie, wołyńskie, pomorskie, stanisławowskie, tarnopolskie).

Prywatne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej swoją wysoką pozycję wśród wszystkich szkół pedagogicznych w Lublinie zawdzięczało dobrej organizacji i wysokim wynikom dydaktyczno-wychowawczym. One decydowały w sposób podstawowy o efektywności kształcenia. Trzeba jednak pamiętać o licznych uwarunkowaniach towarzyszących całemu procesowi nauczania. Otóż poziom przygotowania ogólnego uczennic w chwili podejmowania przez nie nauki w seminarium był na ogół dość niski. Wynikało to zarówno z ich zaniedbań środowiskowych, jak też słabego przygotowania wyniesionego ze szkoły powszechnej. Stosunkowo wolno przyzwyczajały się do nowych warunków życia i nauki. Z tych też powodów w ciągu pierwszego roku uzyskiwały one wyniki przeciętne bądź nawet niższe. Po przejściu trudnego okresu adaptacyjnego w dwu następnych latach wyniki te były już zdecydowanie lepsze. Przeciętnie uczennice uzyskujące wyniki pozytywne w całej szkole stanowiły 82%–93% i tylko sporadycznie odsetek ten był niższy bądź wyższy. O ostatecznych efektach kształcenia świadczyła liczba kończących naukę z wynikiem pozytywnym. Otóż każdego roku otrzymywało świadectwo ukończenia szkoły ok. 13–15 osób. W okresie lat 1923/1924–1938/1939 szkołę tę ukończyło i otrzymywało odpowiednie dyplomy 187 osób[35]. Nie była to liczba imponująca, ale należy zwrócić uwagę, że we wszystkich podobnych szkołach w Polsce także nie była ona duża w porównaniu z innymi typami szkół. W la-

[31] APL, Prywatne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w Lublinie, 3, Katalog Główny.

[32] Statystyka Polski, seria c, z. 2L, Statystyka szkolnictwa 1933/34, Warszawa 1935, s. 43.

[33] Statystyka Polski, seria c, z.56., Statystyka szkolnictwa 1935/36, Warszawa 1937, s. 37.

[34] Tamże.

[35] APL, Prywatne Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej w Lublinie, 3, Katalog Główny.

tach 1923/1924–1924/1925 w całym kraju kończyło naukę 177 uczennic, a pod koniec lat dwudziestych nieco ponad 200 (w roku szkolnym 1929/1930 – 219 osób). Dopiero bezpośrednio przed wybuchem wojny liczba ta już wyraźniej wzrosła. W roku szkolnym 1935/1936 liczba absolwentek wynosiła 315 osób, a w roku 1936/1937 nawet 380[36].

Znacznie skromniejszy rozwój szkolnictwa pedagogicznego dla wychowawczyń przedszkoli pozostawał w ścisłym związku ze stanem placówek wychowania przedszkolnego. Przedszkola nie były w tym czasie powszechnie doceniane w całym kraju, a Lubelszczyzna zaliczała się do regionów o jeszcze znaczniejszych zaniedbaniach w tej dziedzinie. W roku szkolnym 1930/1931 w województwie lubelskim było 64 placówek przedszkolnych[37]. W miarę upływu czasu ich stan nie tylko nie zwiększał się, ale nawet malał. W 1934 r. było ich już 60[38], a bezpośrednio przed wybuchem wojny, tj. w roku szkolnym 1937/38 nawet tylko 58[39]. Zdecydowana większość z nich funkcjonowała w Lublinie. W 1932 r. w mieście tym istniało 17 przedszkoli, w których zatrudniano 29 wychowawczyń[40]. Przy tym stanie rzeczy tylko nieliczne, a właściwie pojedyncze osoby spośród absolwentek Prywatnego Seminarium dla Wychowawczyń Przedszkoli Marii Papiewskiej mogły liczyć na zatrudnienie w samym Lublinie. W zdecydowanej większości z konieczności podejmowały one pracę w innych mniejszych miejscowościach. W ten sposób niejako na zasadzie pewnego przymuszenia systematycznie zwiększał się stan kwalifikowanych kadr w przedszkolach całego regionu.

Należy wszakże dodać, że niektóre z tych absolwentek w ogóle nie znajdowały zatrudnienia w placówkach przedszkolnych. Nie mając innej możliwości pracy, z konieczności podejmowały zatrudnienie w prywatnych domach jako opiekunki do dzieci.

***

Maria Papiewska całe dorosłe i zawodowe życie związała z Lublinem. W mieście tym przez okres dwudziestolecia międzywojennego była właścicielką i sama prowadziła trzy placówki (przedszkole, szkołę powszechną i seminarium). Nie ograniczała się w swojej działalności wyłącznie do pracy organizacyjnej i dydaktycznej. Angażowała się do szeroko pojętej działalności na rzecz dzieci i młodzieży – organizowała kolonie letnie oraz obozy harcerskie (należała do cenionych instruktorów ZHP). Uczestniczyła w pracach organizacji kobiecych i kulturalnych. Nic więc dziwnego, że ta jej wielostronna aktywność została utrwalona w różnej formie[41]. Jej działalność miała jednak charakter zdecydowanie ponadregionalny. Całkowicie poświęciła się pracy zawodowej. Całymi dniami pracowała w swoich placówkach i przebywała wśród wychowanków. Przede wszystkim była entuzjastką pracy z małymi dziećmi. Swoich kontaktów nie ograniczała do najbliższych współpracowników. Przez cały czas współdziałała z innymi osobami podobnie do niej zaangażowanymi w tworzeniu całego systemu wychowania przedszkolnego w kraju. Chętnie oraz bardzo aktywnie uczestniczyła w licznych konferencjach

---

[36] Statystyka Polski, seria c, z. 101, Statystyka szkolnictwa 1937/38, Warszawa 1939, s. 9–10.

[37] M. W r ó b e l, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 72.

[38] Stan seminariów nauczycielskich i przedszkoli na terenie woj. lubelskiego, [w:] Dz. Urz. KOSL, 1934, nr 9, s. 420.

[39] Mały Rocznik Statystyczny 1939, Warszawa 1939, s. 318.

[40] I. B a g i e ń s k a, *Kilka uwag* ..., s. 253; K. Ł o g o ź n a, op. cit, s. 49 i nast.

[41] M. G m i t e r, B. K o t o w s k i, K. K u c h a r s k a, B. L a s k o w s k a, L. P o p e k, *Cmentarz rzymskokatolicki przy ul. Lipowej w Lublinie*, Lublin 1990, s. 104.

i kursach, podczas których toczyły się dyskusje o kierunkach rozwoju przedszkoli w Polsce. Jej głos okazywał się zawsze wielce znaczący. Cieszyła się ona dużym autorytetem z uwagi na jej gruntowne wykształcenie, bogate doświadczenie i wiedzę wyniesioną z wyjazdów zagranicznych.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

TERESA JAROSZUK
Olsztyn UWM

„STARE I NOWE" W POGLĄDACH ZENONA KLEMENSIEWICZA NA OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA POLSKI ODRODZONEJ (1918–1939)

Podejmując próbę samodzielnego wglądu w stuletnią przeszłość zawodowego ruchu nauczycielskiego w Polsce zawsze nasuwa się pytanie: kto w dziejach tego ruchu odegrał szczególną rolę?

Układa się długa lista osób najwybitniejszych. Jedną z nich, „Świeczką Związku Nauczycielstwa Polskiego" (T. Suberlak), jest bez wątpienia profesor dr Zenon Klemensiewicz, wiceprezes ZG ZNP, przewodniczący Sekcji Nauki, wybitny językoznawca i dydaktyk. Był przyjacielem nauczycieli i młodzieży. Własnym przykładem wychowywał, zachęcał do pracy i działalności społecznej. Toteż może Klemensiewicz stanowić wzór do naśladowania dla wszystkich nauczycieli i pracowników nauki.

Przemawiając nad jego grobem ówczesny prezes ZG ZNP – prof. Marian Walczak zapewniał, że: „...dzieło Twojego (Z.K.) życia zachowamy i wszystkie Twoje szlachetne ideały wykorzystamy w naszej codziennej pracy nauczycielskiej"[1]. Nie trzeba było jednak zbyt wielu lat, ale były to burzliwe lata przemian społeczno-politycznych w kraju, by Wincenty Okoń napisał: „Dość często można spotkać się ze zdaniem, że biografie sławnych ludzi mają dużą moc edukacyjną, że wywołują chęć do naśladownictwa, zwłaszcza u ludzi względnie młodych, głównie w tych okresach ich życia, gdy poszukują własnych ideałów, własnej drogi życiowej. Trudno się z tym nie zgodzić. Ale też trudno przystać na to, że biografie wielu wybitnych ludzi, opromienionych sławą za życia, idą w zapomnienie, zamiast „żyć po życiu" i być natchnieniem dla potomnych. Taką niemal zapomnianą wielkością jest Zenon Klemensiewicz..."[2].

---

[1] Głos Nauczycielski, 1969, nr 15, s. 2.

[2] W. O k o ń, *Zenon Klemensiewicz – klasyk dydaktyki przedmiotowej*, (w:) *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, WSiP, Warszawa 1993, s. 196.

Profesor Zenon Ludwik Klemensiewicz urodził się w 1891 roku w Tarnowie jako syn urzędnika – Ignacego Klemensiewicza i Kamili z.d. Różanowicz. W roku 1909 ukończył gimnazjum w Nowym Sączu, w latach 1909–1914 studiował filologię polską na Uniwersytecie Jagiellońskim zdając jednocześnie egzamin nauczycielski.

W ostatnim roku studiów odbywał praktykę nauczycielską w krakowskim Gimnazjum im. Jana Sobieskiego. Wybuch I wojny światowej uniemożliwił mu podjęcie pracy zawodowej. Brał udział w wojnie jako oficer armii austriackiej, a w roku 1918 wojska polskiego. Jako bez mała trzydziestolatek rozpoczął pracę na stanowisku nauczyciela w Gimnazjum J. Sobieskiego w Krakowie, pracę naukową i społeczną.

Jako nauczyciel szkoły średniej w roku 1925 uzyskał stopień doktora filozofii. W latach 1926–27 odbył studia uzupełniające we Fryburgu i Paryżu. W roku 1930 zdobył tytuł docenta języka polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim, a w 1933 r. tamże habilitował się po raz drugi, jako pierwszy w Polsce uczony z dydaktyki języka polskiego. Profesorem UJ został w roku 1939.

W czasie drugiej wojny światowej wstąpił do Wojska Polskiego, brał udział w walkach na Podkarpaciu i pod Lwowem. Po klęsce wrześniowej wrócił do Krakowa i do końca okupacji brał udział w tajnym nauczaniu na poziomie szkoły powszechnej, średniej oraz uniwersytetu.

Po wojnie 54-letni profesor Z. Klemensiewicz rozwinął szeroką, niezmiernie owocną działalność naukową i społeczną. Trudno w krótkim rysie biograficznym wyliczyć wszystkie dziedziny działalności profesora. Jako członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk (wcześniej, od 1946 r. Polskiej Akademii Umiejętności), należał do jej Prezydium i przewodniczył Oddziałowi PAN w Krakowie. W PAN piastował stanowisko wiceprzewodniczącego Komitetu Językoznawstwa i przewodniczył Komisji Kultury Języka Polskiego tegoż Komitetu. Był również członkiem Głównej Komisji Kwalifikacyjnej, prezesem Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego i redaktorem naczelnym „Języka Polskiego", przewodniczącym Rady Naczelnej Ośrodka Badań Prasoznawczych w Krakowie, członkiem World Academy of Art. and Science w USA. Uważany był za najwybitniejszego krzewiciela kultury języka polskiego i świetnego dydaktyka o wyjątkowym talencie krasomówczym.

Dziedziny działalności naukowej Z. Klemensiewicza to gramatyka historyczna języka polskiego, gramatyka opisowa, stylistyka i dydaktyka języka polskiego[3].

Warto by jeszcze odpowiedzieć na pytanie, jaki wkład wniósł Z. Klemensiewicz w rozwój związku nauczycielskiego?

Wraz z rozpoczęciem pracy w szkole średniej wstąpił do jednej z trzech najliczniejszych i wiodących organizacji zawodowego ruchu nauczycielskiego Polski międzywojennej, powołanego w roku 1919 Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (używano skrótu TNSW – TJ.).

„Pierwszy statut TNSW w niepodległej Polsce, opublikowany w 1920 r. jako cele Towarzystwa wymieniał doskonalenie i rozwój sił nauczycielskich pod względem obywatelskim, pedagogicznym i naukowym, obronę interesów i godności stanu nauczycielskiego, wzajemną pomoc i koleżeńskie współżycie nauczycieli oraz zapewnienie ich wpływu na rozwój szkolnictwa średniego i wyższego"[4].

---

[3] A. Ś r o d k a, *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, t. II, wyd. Paries, Warszawa 1995, s. 207–209; zob. też: M. W a l c z a k, *Uczony społecznie zaangażowany*, [w:] *W służbie nauce i szkole...*, PWN, Warszawa 1970, s. 31–34.

[4] S. M a u e r s b e r g, *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce w latach 1918–1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1985, nr 2, s. 196.

W statucie z 1927 roku wskazano na dodatkowe cele – propagandę zagadnień szkolnictwa polskiego oraz popularyzowanie badań naukowych i ich wyników w społeczeństwie, obronę interesów nauczycielstwa, dążenie do poprawy warunków bytu, pracy i pozycji nauczycieli szkół średnich. W roku 1935 przyjęto deklarację, że TNSN jest zawodową organizacją o charakterze apolitycznym skupiającą członków o różnych poglądach społecznych[5].

Według statutu Towarzystwo było organizacją oświatowo-kulturalną i zarazem organizacją zawodową. Skupiało wielu wybitnych uczonych, którzy poprzez działalność wydawniczą (periodyki, podręczniki, publikacje społeczno-pedagogiczne polskie i tłumaczone z języków obcych) zapewniali towarzystwu wysoki autorytet.

Zenon Klemensiewicz w latach trzydziestych pełnił funkcję prezesa Okręgu Krakowskiego TNSW.

Przemiany społeczno-polityczne po drugiej wojnie światowej pociągnęły za sobą jako logiczną konsekwencję zasadnicze i istotne zmiany we wszystkich dziedzinach życia, w tym również w oświacie i organizacji nauki.

Należy zapytać, jaką postawę przyjął profesor Klemensiewicz wobec nowej rzeczywistości?

Odradzający się jako jednolita organizacja wszystkich typów szkół Związek Nauczycielstwa Polskiego chcąc pozyskać środowiska akademickie, powołał w październiku 1945 roku Sekcję Szkół Wyższych (od 1947 r. Sekcja Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych ZNP) licząc na autorytet jej przewodniczącego – profesora Tadeusza Kotarbińskiego[6].

Zenon Klemensiewicz wstąpił jesienią 1945 roku do ZNP. W latach 1945–1948 pełnił funkcję przewodniczącego Sekcji Szkół Wyższych Okręgu Krakowskiego. Jak większość pracowników naukowych nie uznawał (wymuszonego) faktu zjednoczenia wszystkich nauczycieli w ZNP za porażkę, lecz traktował jako konieczny kompromis. Sekcja posiadała dużą autonomię w strukturze ZNP.

Druga Krajowa Konferencja Szkół Wyższych i Instytutów Naukowych wybrała prof. Klemensiewicza na przewodniczącego Zarządu. Wybór ten powtarzają kolejne Konferencje Krajowe Sekcji Nauki w latach 1963 i 1967. Na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP obradującym w dniach 10–12 kwietnia 1964 r. wybrano prof. Klemensiewicza na wiceprezesa (obok Wł. Ozgi i M. Rataja, prezesem został M. Walczak). Przemawiając na Zjeździe wyraził przekonanie, że tylko harmonijne, planowe, konsekwentne współdziałanie nauczycieli polskich wszystkich szczebli – od przedszkoli po szkoły wyższe i placówki PAN zapewni większą efektywność nauki, szkolnictwa wyższego oraz całego systemu oświatowego. Głosił tezę: wszyscy jesteśmy nauczycielami, jesteśmy sobie wzajemnie potrzebni, tworzymy jedną rodzinę nauczycielską[7].

Sprawom szkoły i nauczycieli poświęcił wiele uwagi na łamach „Głosu Nauczycielskiego" i „Życia Szkoły Wyższej". W jego dorobku publikacyjnym tego okresu na uwagę zasługują artykuły, w których ze szczególnym znawstwem wypowiada się na temat etyki zawodowej nauczyciela akademickiego.

Profesor Z. Klemensiewicz żył 78 lat. Zginął w katastrofie lotniczej, wracając do Krakowa z posiedzenia Prezydium Sekcji Nauki, które odbyło się 2 kwietnia 1969 roku

---

[5] Tamże, s. 197–198.

[6] B. G r z e ś, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000 r., s. 101–107.

[7] M. W a l c z a k, *Uczony*..., s. 32–33.

w Warszawie. Obok wysokich odznaczeń państwowych posiadał tytuł Zasłużonego Nauczyciela Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Złotą Odznakę ZNP. Jednak znacznie ważniejsze niż jego tytuły i zaszczyty okazuje się to, co pozostawił w ludziach – zamiłowanie do języka polskiego, zachowanie jego piękna, czystości i siły oddziaływania. Jednym z jego studentów był papież – Jan Paweł II.

Współcześnie Zenon Klemensiewicz znany jest głównie w środowisku językoznawców. W jego biografii z czasów II Rzeczypospolitej do najmniej zbadanych wątków należą wypowiedzi dotyczące kształcenia i wychowania.

Polska publicystka pedagogiczna dwudziestolecia międzywojennego rozproszona w czasopismach, przez to niezupełnie jeszcze znana, zawiera ciekawe wypowiedzi dotyczące tych najważniejszych ówcześnie w pedagogice zagadnień. Wypowiedzi te niejednokrotnie pochodzą od autorów znanych i wybitnych. Mają duże znaczenie poznawcze. Przykładowo można tu wspomnieć artykuł Bogdana Suchodolskiego proponujący wprowadzenie historii kultury do programu szkolnego, czy artykuł Stanisława Łempickiego zawierający zarys koncepcji wychowania państwowego[8].

Z tej publicystyki wybieramy dwie najmniej współcześnie znane wypowiedzi Z. Klemensiewicza dotyczące osobowości nauczyciela[9].

Należy dodać, że oba omawiane tu artykuły były referatami wygłoszonymi uprzednio do nauczycieli na zjeździe TNSW Okręgu Krakowskiego w 1935 roku, oraz na zjeździe historyków literatury w 1936 roku. Musiało więc istnieć szczególne zainteresowanie – i referenta i jego audytorium – problematyką nauczyciela[10].

Nie poprzestaniemy na streszczeniu obu wypowiedzi Klemensiewicza. W części trzeciej tego artykułu podejmiemy próbę umiejscowienia jego poglądów w kontekście tradycyjnych i nowych opinii o nauczycielu, wykazując w ten sposób, że włączył się Klemensiewicz w zapoczątkowany w Polsce przez J.W. Dawida nurt naukowej refleksji nad problematyką zawodu nauczyciela. Omawiane artykuły w znacznym stopniu wpłynęły na dalsze kierunki badań pedeutologii.

„Etyka szczególnie odnosi się do zawodu pedagoga". Tymi słowami rozpoczął Klemensiewicz swe przemówienie na Walnym Zjeździe Okręgu Krakowskiego TNSW w dniu 7 kwietnia 1936 roku[11]. Pedagog, bowiem w sposób świadomy i metodyczny przygotowuje młodzież do późniejszego życia, które powinno być życiem swobodnym, twórczym i szczęśliwym. Życie szczęśliwe to nie działanie tylko na swoje dobro i szkodę innych, ale tworzenie szczęścia ogólnego i zarazem własnego.

Aby wpoić trwale w umysły młodzieży taki pogląd – mówił Klemensiewicz – potrzebne są wysiłki wychowawcze podejmowane stale i wszędzie. Najwięcej takich wysiłków podejmuje się z natury rzeczy w szkole. Właśnie szkoła – zdaniem Klemensiewicza – może stać się wielką kuźnią charakterów, szkoła może udoskonalić człowieka. Są to jednak – podkreślał autor – postulaty do zrealizowania w przyszłości. Na razie bowiem dąży się do tego, aby szkoła urabiała intelekt, a nie uczucia i wolę, czyli aby raczej kształciła niż wychowywała.

---

[8] B. Suchodolski, *Historia kultury w programach szkoły średniej*. „Przegląd Pedagogiczny", 1926, nr 4.

[9] S. Łempicki, *O nowy ideał wychowawczy w Polsce*, „Muzeum", 1924, nr 4.

[10] Z. Klemensiewicz, *Etyka pedagoga*. „Przegląd Pedagogiczny", 1935, nr 10, s. 154–160, nr 11, s. 170–173, Z. Klemensiewicz, *Osobowość nauczyciela polonisty*, „Pamiętnik Literacki", 1936, z. 2, s. 255–267.

[11] Tekst przemówienia ukazał się drukiem w „Przeglądzie Pedagogicznym", 1935 r. nr 10 i 11.

W dalszych swych rozważaniach Klemensiewicz konsekwentnie uważa szkołę za najważniejszą instytucję wychowawczą, za miejsce podstawowej pracy wychowawczej prowadzonej przez nauczycieli. Przyjmując takie założenie bardzo wiele uwagi poświęca sprawom etyki pedagoga, jej cechom charakterystycznym. Tylko bowiem nauczyciel głęboko etyczny może sprostać trudnym zadaniom wychowywania młodzieży.

Wśród cech etyki pedagoga na pierwszym miejscu umieszczał wiarę, że życie człowieka może być dobre i szlachetne. Taką wiarę – pouczał Klemensiewicz – można znaleźć w religii i w historii. Historia przekazuje dowody na to, że ludzie zawsze tęsknili do doskonałości duchowej i do niej dążyli. Wiara w szlachetne życie ma być podstawą pracy wychowawczej, której rezultatem ma być właśnie ukształtowanie dobrego i szlachetnego charakteru młodzieży.

Nakaz etyczny wymaga więc od pedagoga ustawicznej pracy nad samym sobą. Praca ta zaś ma wynikać ze stałej potrzeby wewnętrznej, a nie z zewnętrznych, doraźnych nakazów i przymuszeń. Praca nauczyciela nad samym sobą ma obejmować całość jego istoty: – jak pisał Klemensiewicz – „tężyznę fizyczną, sprawność nerwową, świeżość i bogactwo umysłu, siłę, wytrwałość i przedsiębiorczość woli. Taka dopiero osobowość nauczyciela będzie mogła oddziaływać wychowawczo na wrażliwych wychowanków".

Nauczyciel ma być w szkole wzorem dla uczniów. Ta myśl przewija się przez całą wypowiedź Klemensiewicza. Stanowi niejako naczelną tezę rozumowania. Klemensiewicz był przekonany, że tylko nauczyciel – wzór zapewnia skuteczność wychowania Stałe oddziaływanie na młodzież silnej, pozytywnej osobowości nauczyciela powinno dać spodziewane wyniki. Na poparcie tego twierdzenia przytoczył maksymę: **„jakie są nasze czyny, takie i są nasze dzieci"**.

Klemensiewicz przypominał z naciskiem, że nauczyciel, który pracuje nad sobą i osiąga widoczne rezultaty, musi wystrzegać się zarozumiałości. Takiej zarozumiałości, która przejawia się w ostentacyjnym wynoszeniu się nad innych jakoby mniej „doskonałych moralnie". Wewnętrzna praca nad swoim charakterem da niewątpliwie nauczycielowi wiele osobistej radości, da spokój ducha i równowagę nastroju i nie dopuści do popadania w zwątpienie i zniechęcenie nawet w obliczu niepowodzeń w szkole czy trudności w życiu osobistym.

Dobra wola – kontynuował swój wywód Klemensiewicz – ma stale towarzyszyć działalności pedagoga. Znamionuje ją altruizm, czyli współczucie okazywane innym, chęć uczestniczenia w cudzych potrzebach i dążeniach. Praktycznym wyrazem altruizmu u nauczyciela powinna być życzliwość i zaufanie w stosunku do uczniów. Pogodny i szczery nastrój w klasie to klimat, w którym najlepiej i najszybciej dojrzewają owoce pracy wychowawczej. Nauczyciel ma poznać „dusze wychowanków" i zawsze udzielać im pomocy, gdy miotają nimi wątpliwości i słabości.

Życzliwość, którą będzie miał nauczyciel dla swych uczniów, uchroni go przed surowością. Surowość nauczyciela powoduje bowiem lęk i brak zaufania u młodzieży. Nauczyciel nie może być surowy, ale też nie wolno mu okazywać słabości i bezradności wobec uczniów.

Do przejawów altruizmu Klemensiewicz zaliczył także podstawową zaletę pedagoga – to jest cierpliwość. Przeciwieństwem cierpliwości jest gniew, pycha i despotyzm wychowawczy. Zarozumiały nauczyciel – despota boi się utracić swój autorytet i stara się go utrzymywać siłą.

„Obok altruizmu" – twierdził Klemensiewicz – „znamienną cechą dobrej woli pedagoga powinno być poszanowanie godności człowieka: w sobie, w pomocnikach dzieła wychowawczego, w wychowankach".

To kolejne, bardzo ważne stwierdzenie Klemensiewicza. Wzywa on nauczycieli, aby zachowali własną godność, ale jednocześnie uznawali godność innych osób, z którymi stykają się w szkole – wychowawców i uczniów. Wzajemny szacunek i uznanie „człowieczeństwa" innych pomaga utrzymać w szkole właściwą atmosferę wychowawczą. Właśnie poczucie swego posłannictwa nauczycielskiego pomaga pedagogowi stale przestrzegać zasady poszanowania godności własnej i cudzej. Z takiej postawy wypływa poszanowanie – w granicach dopuszczalnych w szkole – swobody rozwoju wychowanków. W uznawaniu tej swobody (graniczącej z konieczności z przymusem wychowawczym) pedagog ma kierować się sprawiedliwością i bezstronnością.

Swoje ważne miejsce – przypominał Klemensiewicz – wśród zalet etycznych nauczyciela musi zajmować umiłowanie prawdy. Wiedza, jaką przekazuje nauczyciel, ma być prawdziwa, zgodna z rzeczywistością, niezależna od postronnych względów i okoliczności.

Przytoczony tu „katalog cnót i powinności nauczycielskich" ma obejmować przecież nie wszystkie, ale tylko te najważniejsze powinności, jakie na nauczyciela nakłada jego zawód. Wyraźnie to stwierdził autor na zakończenie swojej wypowiedzi. Dodał też, że jest to zawód trudny stawiający wysokie wymagania merytoryczne i moralne. Do tego ten trudny zawód nie jest należycie doceniany i wynagradzany przez społeczeństwo.

Ale przecież takim stwierdzeniem nie mógł Klemensiewicz – mistrz kunsztownego słowa – zakończyć swego przemówienia do nauczycieli. Puenta musiała być bardziej wzniosła z odwołaniem się do wartości wyższych niż materialne. I dlatego powiedział, że główna nagroda dla nauczyciela „zawiera się w etycznych pokładach jego osobowości". Sama zaś praca w szkole daje tyle satysfakcji i zadowolenia moralnego, że może być uważana za część wynagrodzenia.

Drugi artykuł Klemensiewicza zatytułowany „Osobowość nauczyciela polonisty" można uznać za specjalistyczny, ale w gruncie rzeczy autor powtórzył tu wiele twierdzeń z poprzedniego artykułu. I tak napisał, że najważniejszą instytucją wychowującą jest szkoła, a najważniejszą osobą w szkole jest osoba ucząca. Z osoby uczącej czyni nauczyciela dopiero szczególna osobowość nauczycielska. Nauczyciel musi dobrze znać dziecko jako tę istotę, którą swą pracą rozwija, ale jeszcze lepiej musi znać siebie, własną osobowość i rozwijać ją według znanego wzorca, dążyć do wysokiego poziomu.

Polonista ma być doskonałym nauczycielem – wychowawcą, a ponadto ma posiadać pewne cechy osobowości właściwe dla wykładanego przedmiotu. Trzeba pamiętać o tym, że Klemensiewicz ma na myśli nauczyciela – polonistę w średniej szkole ogólnokształcącej. To stanowisko pracy nauczycielskiej znał bardzo dobrze, bo przez wiele lat je zajmował.

Swoje refleksje i uwagi o osobowości nauczyciela rozpoczął od przypomnienia, że pedagodzy różnych krajów dotąd zajmowali się przede wszystkim dzieckiem, uczniem, młodzieżą szkolną, a zagadnienia kształcenia, przygotowania do pracy zawodowej i uformowania osobowości nauczyciela pozostawały niejako na marginesie zainteresowań. Szczególnie sprawa osobowości nauczyciela jest mało zbadana i wymaga szerokich studiów[12].

Autor poprzestanie tylko na zasygnalizowaniu zarysu problematyki tego zagadnienia i to jedynie w odniesieniu do polonisty[13]. Niemniej Klemensiewicz stwierdzał, iż jest głęboko przekonany, że w pracy nauczycielskiej nie program nauczania, nie metoda i technika prowadzenia lekcji, nawet nie doświadczenie, ale dopiero osobowość nauczy-

---

[12] Nie wiadomo, dlaczego Klemensiewicz nie powołał się na swój artykuł drukowany rok wcześniej w „Przeglądzie Pedagogicznym".

[13] W przypisie Klemensiewicz wymienił – między innymi – klasyczne pozycje bibliograficzne: W. Dawida, *O duszy nauczycielstwa* i G. Kerschensteinera, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Niewątpliwie były to ważne źródła jego poglądów.

ciela, która „dostawcę wiedzy i nadzorcę rozwoju młodzieży czyni budowniczym i rzeźbiarzem duszy młodego pokolenia".

Punktem wyjścia do dalszych rozważań jest dla Klemensiewicza ustalenie funkcji dydaktyczno-pedagogicznej polonisty. Ujmuje ją w następujących słowach: „polonista jest pośrednikiem między wartościami kulturalnymi zawartymi w dziełach naszego piśmiennictwa a duszą młodzieży; polonista z płaszczyzny owych wartości kształtuje duszę młodzieży, prowadząc ją ku dobru, prawdzie i pięknu, ku zdolności samodzielnego, dobrego czynu, z jasnego umysłu i szlachetnego uczucia zrodzonego".

Dzieła literackie zawierają skarby bezcenne w postaci myśli najwybitniejszych ludzi, ale potrzeba kogoś, kto by młodym ludziom je pokazał, nauczył na nie patrzyć. Tym kimś jest – zdaniem Klemensiewicza – nauczyciel – polonista. Ten, aby swe zadanie spełnić, powinien znać literaturę i piśmiennictwo z nią związane zawierające komentarze i interpretacje pochodzące od badaczy literatury. Wszelako ogarnięcie całości tego piśmiennictwa nieraz przekracza możliwości nauczyciela. Tak samo, jak wykluczone jest w praktyce poznawanie ciągle narastającej narodowej literatury. Klemensiewicz radzi, więc ograniczyć jej zakres, a takie ograniczenie nie wyklucza skuteczności pracy polonisty. Znajomość rzeczy – twierdzi autor – trzeba mierzyć jakością, a nie ilością. Wystarczy, aby nauczyciel znał niewiele utworów, ale niech je rozważnie dobierze i naprawdę głęboko pozna. A te wybrane dzieła literackie trzeba przeżyć, wczuć się w nie, wejść z twórcami w swego rodzaju duchowy związek. Trzeba, aby wobec tych wybranych dzieł nauczyciel zajął stanowisko własne i osobiste.

Dobrze jest znać opinie historyków literatury i krytyków literackich, ale nie można przejmować gotowych cudzych twierdzeń. Dla nauczyciela polonisty lepsza jest żywa i autentyczna postawa wobec dzieła wynikająca z samodzielnego „wmyślenia się" w nie, niż chłodne uwagi uczonych. Uczeń – zdaniem Klemensiewicza – nie szuka genezy dzieła, obcych wpływów w nim zawartych, dokumentów epoki, czy gotowej oceny wartości dzieła, ale szuka „drogi z duszy twórcy do duszy własnej".

Nauczyciel ma mu w tym pomóc. Wykorzystując wypowiedzi uczniów w ankiecie przeprowadzonej w trzech klasach najstarszych w szkołach średnich w Krakowie i w Zakopanem, Klemensiewicz starał się przekonać nauczycieli, że mają oni „otworzyć ducha naszych wieszczów" i pokazać ich takimi, jacy byli w rzeczywistości, mają umieć wzbudzić w uczniach takie zapały i wzloty, jakie mieli nasi poeci. Tego nie dokona suchy wykład, w którym nie ma nic oprócz sumy wiadomości. Wykład zaś ma przeniknąć w duszę odbiorcy, wzbudzić jego entuzjazm, uczucia. Takich lekcji literatury domagała się ankietowana młodzież.

Klemensiewicz rozumiał, że nauczyciel polonista nie może poznać i „przeżyć" wszystkich dzieł literackich, zastanawiał się, co może decydować o ograniczeniu ich zakresu, o doborze. Odpowiedź, jemu, doświadczonemu poloniście, wydawała się prosta – nauczyciel ma zgłębić te dzieła, które są potrzebne młodzieży, które przewiduje program szkolny oraz te, które „życie narzuca", budzą zainteresowanie.

Klemensiewicz wiedział ze swej praktyki nauczycielskiej oraz odpowiedzi ankietowych, że zainteresowanie młodzieży wykracza daleko poza granice „kanonu dzieł wielkich" oraz jego odbicie w spisie obowiązkowych lektur szkolnych. Zainteresowanie to zmierza do współczesności i dlatego polonista musi poświęcać uwagę najwybitniejszym zjawiskom literackim chwili bieżącej, a nie zatapiać się wyłącznie w dziełach objętych „wielkim kanonem arcydzieł". „Niechaj nauczyciel czyta" – twierdził Klemensiewicz – „co wartościowe i doniosłe, o czym się mówi i pisze, poczynając od dziecinnych powieści dla najmłodszych, do dojrzałej literatury dla najstarszych. To go nie tylko odświeża,

to nie tylko rozszerza jego – skądinąd niezbędną – znajomość życia, ale uzdatnia do roli przewodnika i opiekuna czytelnictwa młodzieży".

Polonista musi bardzo dbać – przypominał Klemensiewicz – o wykształcenie mowy (języka) swych uczniów. On sam bowiem powinien mieć do języka polskiego stosunek bardzo osobisty – żywy, podmiotowy, wręcz uczuciowy, wykraczający daleko poza zawodowy obowiązek doskonałego władania językiem polskim. Język nauczyciela polonisty jest wzorem poprawnego języka dla uczniów. Pięknej wymowy lub wręcz krasomówstwa domagają się od polonisty koledzy – nauczyciele i uczniowie wypowiadający się na ten temat w ankietach.

Ankietowe wypowiedzi uczniów Klemensiewicz traktował bardzo poważnie i radził nauczycielom, aby korzystali z ankiet jako źródła wiedzy o poglądach i pragnieniach młodzieży szkolnej. Z ankiet przez siebie przeprowadzonych dowiedział się (między innymi), że młodzież uważa, iż polonista powinien być najbardziej wykształconym nauczycielem w szkole, gdyż jego przedmiot łączy się z zagadnieniami politycznymi, społecznymi i kulturalnymi. Przyznawał, że trudno spełnić nauczycielowi te oczekiwania młodzieży i nie spodziewa się, aby polonista stał się kulturoznawcą. Niemniej musi on mieć żywą świadomość przynależności do pewnego typu kultury i musi znać główne linie jej rozwoju. To jest pewne minimum konieczne dla polonisty. Na poparcie swego zdania Klemensiewicz cytuje fragment wypowiedzi z ankiety uczniowskiej: „Profesor taki musi przede wszystkim znać doskonale literacką przeszłość narodu i całą jego twórczość, musi być polonistą z uczucia i poczucia przynależności plemiennej".

Idąc za tą propozycją Klemensiewicz zaleca nauczycielowi wędrówki poznawcze po kraju, śledzenie życia ludu wiejskiego i miejskiego, obserwacje działalności polskiego handlu i przemysłu, odwiedzanie teatru, wystaw sztuki, poznawanie zabytków architektury świadczących o przeszłości kulturalnej kraju. W ten sposób, jak sądził Klemensiewicz, nauczyciel zdobędzie ważny składnik swojej osobowości – podstawową znajomość rodzimej kultury w ujęciu teoretycznym i praktycznym.

Po tych długich wywodach dotyczących właściwie kształcenia młodzieży przez nauczyciela polonistę, autor przeszedł do drugiej funkcji nauczycielskiej – do wychowywania. Funkcja ta polega na – użyjmy tu słów Klemensiewicza – „prowadzeniu młodzieży ku ideałom dobra, prawdy i piękna oraz ku zdolności samodzielnego etycznego działania". Rola wychowawcza polonisty w szkole jest zupełnie wyjątkowa. Klemensiewicz pisze o tym na podstawie ankiet i prawdopodobnie także na podstawie własnych doświadczeń nauczycielskich. Aby osiągnąć właściwe wyniki wychowawcze, trzeba przede wszystkim zżyć się z młodzieżą. Klemensiewicz pisał o tym z naciskiem.

Nauczanie literatury powinno odbywać się przez kontakty nauczyciela z uczniami, dostrzeganie przez nauczyciela typowych dla wieku młodzieńczego wzlotów i upadków. Nauczyciel może śledzić postępy myśli pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie psychologii dzieci i młodzieży. Ale znajomość teorii tu nie wystarczy, trzeba wnikać w dusze, a nadto trzeba mieć „nieograniczone, wszechogarniające uczucie sympatii, najszlachetniej pojętej, względem wszystkich swoich wychowanków". To uczucie wskaże takie środki postępowania wychowawczego, których nie można znaleźć w uczonych księgach.

Aby spełnić swe zadanie wychowawcze w szkole, polonista ma umiłować własny przedmiot. Nie może tu być mowy o formalnym, zimnym, czysto zewnętrznym podejściu do literatury. Dopiero prawdziwy zapał nauczyciela wywoła zapał uczniów.

Ze znajomością młodzieży i szczerą do niej sympatią, z ukochaniem własnego przedmiotu i przekonaniem o jego posłannictwie wychowawczym, zabiera się polonista do urzeczywistniania swej funkcji wychowawczej w szkole.

Ważna jest dla polonisty metoda i jej główna zasada – tak uczyć, aby uczniowie nie znienawidzili godzin języka polskiego. Nauczyciel tedy ma wprowadzić uczniów w świat idei zawartych w dziele literackim, ma pokazać głębię myślową dzieła i jej powiązania ma wskazać im możliwości chwytania całości w drobnych faktach i szczegółach. Polonista niech przedstawia ogólny pogląd na dzieło literackie, bez rozdrabniania utworu, bo takie rozdrabnianie zniechęca młodzież. Niech unika drobiazgów, a podaje rzeczy istotne, nie dużo materiału, ale rzeczy ważne.

Polonista ma umieć znaleźć w dziele literackim to, co dla młodego człowieka jest pożyteczne i co spotka się z jego zainteresowaniem. Skoro uczeń sam nie dojrzy w dziele wszystkiego, co jest wartościowe, nauczyciel ma umiejętnie podsunąć swoje sugestie. Właśnie cechą jego osobowości jest talent organizacyjny, „reżyseria" pracy w szkole i działania uczniów.

Polonista, jak żaden inny nauczyciel, może oddziaływać na sferę uczuć. Sam powinien mieć żywe uczucie, ruchliwą wyobraźnię. Aby umieć uczniom przekazać piękno, trzeba je samemu czuć. Klemensiewicz cytował fragmenty uczniowskich wypowiedzi ankietowych, w których domagali się od polonisty poetyckiego nastawienia, polotu i fantazji, wewnętrznego ognia, którym mógłby zapalać młodzież.

Własne piękno wewnętrzne trzeba umiejętnie uzewnętrznić. „Należyta postawa" – pisał Klemensiewicz – „dobrane spojrzenie, żywa gestykulacja, tok mowy, poprawna recytacja – oto najprostsze, a bardzo skuteczne środki przelania własnej postawy estetycznej w dusze dzieci i młodzieży".

Oczywiście, aby przekazywać upodobania estetyczne innym, trzeba je mieć w sobie. Kto obojętnie, chłodno, urzędowo odnosi się do jakiejś rzeczy, ten nie potrafi w innych wzbudzić do niej zainteresowania. Wrażliwość estetyczna – przypominał autor – jest w osobowości polonisty bardzo pożądana. Można ją kształcić najpierw wokół siebie szukając piękna, potem znajdować ją w przyrodzie i w dziełach sztuki.

Ale osobowość polonisty musi wyjść – zdaniem Klemensiewicza – poza uczucia estetyczne. Powinna ją cechować zdolność wczuwania się w szeroką skalę uczuć i nastrojów ludzkiej duszy.

W skład osobowości polonisty obok wiedzy i wrażliwości uczuć wchodzi jeszcze światopogląd pojmowany jako żywy stosunek jednostki do świata, jako świadomość samego siebie w przeciwstawieniu temu światu, jako odczuwanie podstaw własnego bytu. Posiadanie światopoglądu – podkreślał Klemensiewicz – jest koniecznym warunkiem możliwości oddziaływania przez nauczyciela. Nie może nauczyciel go ukrywać, skoro ankiety mówią: „profesor polonista powinien mieć wyrobiony pogląd na świat w najprzeróżniejszych dziedzinach i powinien umieć uczniowi oświetlić wszelkie zagadnienia". Ale też nie może naginać uczniów do swego światopoglądu, a uczeń nie powinien się bać wyjawić na lekcji własnego światopoglądu. *„Właściwa postawa polonisty będzie tedy polegać"* – przypominał Klemensiewicz – *„na odważnym wypowiadaniu własnego poglądu na świat, z czem połączy się szlachetna i rozumna tolerancja dla innych światopoglądów... Tolerancja taka pojmuje światopogląd jako formę życia wartościowej osobowości, zarówno własnej nauczycielskiej, jak i uczniowskiej"*.

Jednakże tymi słowami nie można było zakończyć referatu na ogólnopolskim zjeździe polonistów. Klemensiewicz, wykwintny mówca i stylista, ale zarazem nauczyciel państwowej szkoły średniej rozumiał, że puenta musi nawiązywać do aktualnych tendencji wychowawczych. Swoje przemówienie zakończył więc akcentem, który mógł się podobać nauczycielom, ale przede wszystkim władzom oświatowym.

„Tu właśnie docieramy do źródła żywotności nauczyciela polonisty, nauczyciela – wychowawcy, tu docieramy do źródła żywości jego działania, do źródła tajemnicy zainte-

resowania. Tu mamy syntezę jego wiedzy, uczucia i woli. Tu spełnia się warunek realizacji jakże zaszczytnego dla polonisty zadania, które program w tych zamyka słowach: Ukryte w dziełach literatury skarby wielkich czynów, myśli i uczuć winny przyczynić się do wzbogacenia i pogłębienia w duszach młodzieży uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i narodowo-państwowych oraz do wychowywania jednostek silnych, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra Państwa".

Nie ulega wątpliwości, że przedstawiony przez Klemensiewicza wizerunek nauczyciela zawiera cechy określonego ideału – modelu pedagoga. Można postawić pytanie, czy jest to ideał stworzony tylko przez samego autora, czy też zawiera pewne znamiona starszej i nowszej tradycji bądź też czy jest model najbardziej akceptowany w czasach Klemensiewicza. Wiadomo, że każda epoka miała swój ideał nauczyciela, który oprócz elementów nowych podyktowanych wymaganiami współczesności, zawierał również elementy z wcześniejszej tradycji. Niezależnie zatem, a może raczej obok modelu nauczyciela, bardziej postulowanego teoretycznie niż realizowanego w praktyce szkolnej, modelu noszącego cechy monolitu, istniały różne typy postaw i zachowań nauczycielskich. Typy te zarejestrowała i opisała psychologia pedagogiczna[14]. Z wymienianych przez nią typów do opisywanego przez Klemensiewicza ideału nauczyciela najbardziej jest zbliżony typ uczuciowo-estetyczny. Taki nauczyciel dba o to, aby swoich uczniów wychować na samodzielne i duchowo bogate, niezależne jednostki. Przez młodzież jest rozumiany, ceniony i wręcz uwielbiany. Przytoczone przez Szumana wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w środowiskach nauczycieli przez W. Dzierzbicką i K. Rowida wskazują, że właśnie największe uznanie wzbudzał uczuciowo-intelektualny (estetyczny) typ nauczyciela.

Skoro wiadomo, że Klemensiewicz stawiał za wzór nauczyciela o osobowości uczuciowo-estetycznej, zapytać trzeba (zgodnie z naszym założeniem), jakie poszczególne cechy takiego nauczyciela wywodzą się z wcześniejszej tradycji pedagogicznej, a jakie ukształtowały się ówcześnie. Ta tradycja to przede wszystkim Jan Władysław Dawid i Georg Kerschensteiner.

S. Szuman zauważył, że wypowiedzi Dawida w artykule *O duszy nauczycielstwa* dotyczą w gruncie rzeczy abstrakcyjnego ideału, „istoty nauczyciela z urodzenia i powołania", a nie faktycznej psychiki nauczyciela. Dawid bowiem nie posługiwał się badaniami ankietowymi dotyczącymi osobowości nauczycieli.

Jakkolwiek by było, trzeba nam rozpatrzyć główne założenia słynnego artykułu Dawida *O duszy nauczycielstwa*[15]. Problematyką osobowości nauczyciela zajmował się też Dawid w artykule Polski Instytut Pedagogiczny[16]. Pokolenie Klemensiewicza uważało już Dawida za klasyka pedagogiki, a sam artykuł *O duszy nauczycielstwa* był wielokrotnie przedrukowywany i jest w kanonie podstawowych lektur pedagogicznych.

---

[14] Zob. S. Szuman, *Metody psychologii pedagogicznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania* pod red. S. Łempickiego tom I, Warszawa 1933, s. 382–388.

[15] Rozprawa została ogłoszona po raz pierwszy w „Ruchu Pedagogicznym" 1912 nr 3 oraz w czasopiśmie „Wychowanie w Domu i w Szkole", 1912 nr 4.

[16] Druk w „Ruchu Pedagogicznym" 1912 nr 1. Obie rozprawy przedrukowane [w:] Jan Władysław Dawid, *Pisma Pedagogiczne*, wydał, opracował, wstępem opatrzył Ryszard Wroczyński, Ossolineum, Wrocław, 1961. Rozprawa *O duszy nauczycielstwa* przedrukowana była ponadto kilkakrotnie, m.in. w interesującym zbiorze tekstów pt. *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, St. Baleya*, opracowanie i wstęp Wincenty Okoń, PZWS, Warszawa 1959; Szczegółową analizę poglądów Dawida dał M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, [w:] *Encyklopedia wychowania* pod red. S. Łempickiego, tom 3, Warszawa 1937, s. 265–292.

I tak, według Dawida istotą „duszy nauczycielstwa" jest „miłość" nauczyciela do dusz swoich uczniów. Pisał o tym następująco: „Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowią tło i istotę tego, co nazwaliśmy duszą nauczycielstwa Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka"[17].

W innym miejscu swego artykułu Dawid wypowiedział się nieco szerzej: „Sądzę, że to jest istotą nauczycielskiego powołania, które można określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, tonowe zadanie do spełnienia w zakresie jego własnego osobistego życia"[18].

Pogłosy takich poglądów Dawida znajdujemy u Klemensiewicza. W artykule o osobowości polonisty pisał, że praca wychowawcza nauczyciela to „niepospolity stosunek obcowania od duszy do duszy". W drugim swoim artykule, kiedy Klemensiewicz pisał o altruizmie – współudziale w cudzych dążeniach i potrzebach, to innymi słowami wyrażał myśl Dawida o potrzebie poznawania przez nauczyciela duszy wychowanków i udzielaniu im wsparcia.

Dawid w artykule o Polskim Instytucie Pedagogicznym pisał przede wszystkim o kształceniu przyszłych nauczycieli. Ale zamieścił tam kilka refleksji, których echo znalazło się – naszym przynajmniej zdaniem – u Klemensiewicza. Pisał tam Dawid, że osobowość nauczyciela ma być reprezentatywna, czyli ma zawierać w sobie to, co ogólne, oraz to, co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowe. W ten sposób ma przenosić moralne i społeczne wartości z jednego pokolenia na drugie. Nauczyciel ma być – utrzymywał Dawid – żywym (czułym) i współczującym człowiekiem swojego czasu i swojego narodu[19].

Dla wykształcenia nauczyciela Dawid zalecał studiowanie nauki o społeczeństwie, historii Polski czasów porozbiorowych, historię filozofii, psychologię i filozofię religii. Literatura powszechna i polska i estetyka ważne są dla ukształtowania poczucia piękna. Wymienione tu nauki – zaznaczał Dawid – potrzebne są nauczycielowi do ukształtowania sobie światopoglądu, koniecznego w tym zawodzie. Pamiętamy, że podobne poglądy głosił i Klemensiewicz. Trudno jednak stwierdzić, czy w tym zakresie pozostawał pod bezpośrednim wpływem lektury Dawida, czy po prostu powtarzał oczywisty wymóg edukacji nauczyciela swoich czasów.

Podsumowując, należy stwierdzić, że Klemensiewicz, idąc za Dawidem, twierdził, iż niezbędnymi warunkami wpływu wychowawczego nauczyciela są następujące cechy jego osobowości: miłość dusz uczniów, silna tendencja do wywierania wpływu na uczniów, zalety etyczne (potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, umiłowanie prawdy, moralna odwaga).

Pisarzem pedagogicznym, którego Klemensiewicz wymienił (w artykule o osobowości polonisty) wśród innych autorów był Georg Kerschensteiner. Ten pedagog wywierał duży wpływ na polską myśl pedagogiczną w okresie dwudziestolecia międzywojen-

[17] J.W. D a w i d, *Pisma pedagogiczne*, wyd. R. W r o c z y ń s k i, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 175.
[18] Tamże, s. 164.
[19] Tamże, s. 156.

nego. Klemensiewicz zacytował jego głośną książkę, która już w tytule odwoływała się do „duszy nauczycielskiej”[20]. Kerschensteiner (1854–1932) dla Klemensiewicza był niewątpliwie klasykiem pedagogiki, bliskim – w pewnym sensie – poglądom Dawida Klemensiewicz przecież – tak jak Dawid i Kerschensteiner – używał pojęcia „dusza” (nauczycielska, uczniowska) wtedy, gdy chodziło o system psychiczny, czy wręcz o osobowość.

Kerschensteiner bliski był Klemensiewiczowi w określaniu nauczyciela jako „ideowego pośrednika pomiędzy programowymi dobrami kształcącymi, a młodzieżą. Ci pośrednicy sami są żywą ideą człowieka, jakiego podjęli się wychować i uznali to za swoje zadanie pedagogiczne”.

W obu artykułach Klemensiewicza doczytać się też można myśli Kerschensteinera, który twierdził, że nauczycielem powinien zostawać tylko ten, kto znajduje szczęście w przyczynianiu się do duchowego i psychicznego wzrostu innych ludzi... nauczyciel to ktoś, kto na podstawie doświadczenia wie, że potrafi ucząc wyczarować z gromadki młodych dusz godzinę wspólnego życia umysłowego, nie tylko rzeczowości swego nauczania, lecz również niewymiernej mocy swojej istoty”[21].

Jeśli pogłosy poglądów Dawida i Kerschensteinera u naszego autora można zaliczyć do „starych”, bo odnoszących się do przedstawicieli poprzedniego pokolenia, to poglądy „nowe” pochodzić już będą od rówieśników Klemensiewicza. Przystępując do ich wpływu na opinie Klemensiewicza trzeba pamiętać o tym, że w latach dwudziestych i trzydziestych w oświacie polskiej następuje wyraźnie współwystępowanie dwóch modeli (wzorów) nauczycieli. Jeden wzór to nauczyciel zwrócony ku dzieciom, rodzicom, społeczeństwu. Wzór drugi to nauczyciel zwrócony ku szkole – instytucji, ku programom, ku zwierzchnikom, ku zewnętrznym sytuacjom i układom. Ów pierwszy wzór znajduje swój wyraz w bogatej ówczesnej myśli pedagogicznej i oświatowej i jest wpisany w oczekiwania społeczne. Natomiast wzór drugi coraz częściej przejawiał się w praktyce życia szkolnego.

W broszurze Stanisława Dobrowolskiego napisanej w atmosferze budowania szkolnictwa pod odzyskaniu niepodległości, znajdujemy sporo ciekawych uwag dotyczących przegotowania nauczyciela do zawodu w celu uzyskania właśnie pracownika oświaty o pożądanej osobowości[22]. Pożądanej przez potrzeby szkoły i społeczeństwa. Ważna jest refleksja Dobrowolskiego dotycząca edukacji przyszłych nauczycieli „...nauczyciela trzeba wychować w pełnym znaczeniu tego słowa, trzeba pod jego kwalifikacje ściśle zawodowe rzucić wszechstronny rozwój duchowy i organicznie związać te dwie dziedziny życia psychicznego”.

W innym fragmencie tej broszury Dobrowolski szerzej pisze o tym, jakimi sposobami nauczyciele (niektórzy) osiągają „klucz do duszy ludzkiej”. Czynić to ma zespolenie nauczyciela z narodem, z przeszłością i teraźniejszością narodu. Nauczyciel ma być uosobieniem uspołecznienia i kultu pracy – ma to wpajać młodym pokoleniom przez swój uczuciowy stosunek wykonawczy do dziecka oraz wewnętrzne urabianie samego siebie. Bezinteresowne umiłowanie człowieka ma znamionować zawsze nauczyciela.

Broszura Stanisława Dobrowolskiego nie miała ambicji tekstu naukowego. Autor nie dawał żadnych przypisów, nie powoływał się na autorytety naukowe, nie wymienił

---

[20] G. K e r s c h e n s t e i n e r, *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Berlin 1921; polski przekład pt. *Dusza wychowawcy*, tłum. A.Tom, Nasza Księgarnia, Warszawa 1936.

[21] Cytat wg J. K e r s c h e n s t e i n e r, *Pojęcie szkoły pracy, Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, wstęp, przykład i opracowanie B. Nawroczyńskiego, Ossolineum, Wrocław 1970, s. LXXXVIII.

[22] S. D o b r o w o l s k i, *Nauczyciel jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa powszechnego*, wyd. drugie, zmienione, Lwów–Warszawa, Książnica Polska TNSW, 1922, s. 16–23, 24.

nawet żadnego nazwiska wybitnego pedagoga. Swoje lektury ujawnił jednak (s. 25) wspominając o „duszy nauczycielskiej". Z innych sformułowań wynika także, że pozostawał pod wpływem poglądów pedagogicznych Dawida. Nie ma zresztą w tym nic dziwnego. W tym czasie, kiedy Dawid ogłaszał swój znany artykuł, Dobrowolski był już zasłużonym działaczem ruchu walki o szkołę polską. A w 1922 r. ogłosił niewątpliwie tylko postulaty domagające się od szkolnictwa pedagogicznego, aby wychowywało przyszłych nauczycieli według potrzeb młodzieży i społeczeństwa. A zdaniem Dobrowolskiego tym potrzebom sprostają nauczyciele wykształceni, inteligentni, głęboko związani z narodem, uspołecznieni, przeniknięci kultem pracy i umiłowania człowieka, nauczyciele stale pracujący nad swoim charakterem i podnoszący poziom wykształcenia zawodowego i ogólnego.

Czy taka wizja nauczyciela znalazła oddźwięk u Klemensiewicza? Można odpowiedzieć – najogólniej rzecz biorąc – twierdząco. Wszak i jego nauczyciel i ten „ogólny" i ten wyspecjalizowany polonista mają pracować dla dobra ludzi, kształcić swój charakter i powiększać wiedzę. Dla Dobrowolskiego nauczyciel ma służyć społeczeństwu w sposób bardzo szczególny – przez uczuciowy stosunek do człowieka oraz przez okazywanie poziomu i zakresu swego życia duchowego. Gdy wczytamy się w oba artykuły Klemensiewicza, znajdziemy tam bardzo podobną sylwetkę nauczyciela, który ma rozległą dziedzinę własnego życia duchowego i ona warunkuje całą życzliwość, którą nauczyciel okazuje ludziom.

Także tylko postulaty i wskazówki dotyczące wychowania przyszłego nauczyciela polskiego znajdujemy w broszurze Lucjana Zarzeckiego[23]. Otwiera ją nawiązanie do chlubnej tradycji w postaci motta z Ustaw Komisji Edukacji Narodowej rozdz. XIV: „Nauczyciel każdy powinien być w tym przekonany, że przymioty jego rozumu i serca wpłyną w rozum i serce uczniów". Jest to założenie optymistyczne, zdaje się przekonywać, że praca wychowawcza dobrego nauczyciela nie pójdzie na marne. Słowa te mogą też mobilizować nauczyciela do wykształcenia w sobie cech oddziałujących pozytywnie na uczniów.

Zarzecki, zwolennik i propagator wychowania narodowego, uważał, że największym i decydującym warsztatem wychowawczym (w sensie ogólnym, społecznym) jest atmosfera duchowa i życie materialne epoki. Dlatego domagał się od nauczających (nie tylko nauczycieli), aby treści nauczania były związane z doświadczeniem i potrzebami społecznymi.

Według Zarzeckiego nauczyciel powinien być aktywnym obywatelem, uczestniczyć w życiu publicznym. Komisja Edukacji Narodowej widziała nauczyciela jako filozofa, który spokojnie, z dystansu rozważa zjawiska życia społecznego. Ale teraz – stwierdzał autor – czasy się zmieniły i zmieniły potrzeby społeczeństwa. Temu społeczeństwu nauczyciel ma służyć. Czym służyć? Przede wszystkim swoją siłą wewnętrzną wynikającą z wiary w dobro. Tę siłę wewnętrzną nauczyciel ma stale wzmacniać i ją pielęgnować w przekonaniu, że jest ona jego zasadniczym atrybutem i atutem wobec społeczeństwa. Dzięki swemu ustrojowi wewnętrznemu (Zarzecki nie używa określenia „osobowość") nauczyciel może spełniać swe zadania wychowawcze i zyskać autorytet społeczny. Musi jednak – to autor zaznacza dobitnie – znać siebie i swoje możliwości, nie pozwolić ponieść się wygórowanym ambicjom i urojonym wyobrażeniom o sobie. Nauczyciel skromny, pracowity, rzetelny, zdrowy fizycznie, wykształcony i ciągle powiększający swą wiedzę zawodową i ogólną, życzliwy dzieciom i przychylny dorosłym, nauczyciel – uosobienie rozumu, kultury,

[23] L. Z a r z e c k i, *O zadaniach nauczyciela polskiego*, Warszawa–Poznań 1919.

sprawiedliwości i dobra, może stać się autorytetem społecznym, wzorem dla nauczycieli i innych pracowników.

Nakreślony przez Zarzeckiego obraz postulowanego, (bo potrzebnego szkole i społeczeństwu) nauczyciela, obraz, który nie znalazł jeszcze urzeczywistnienia w praktyce jest bliski wymaganiom, jakie stawiał nauczycielom Klemensiewicz. W ogólnych zarysach jest właściwie identyczny. Dodajmy tu już teraz, że te wymagania były wymaganiami optymalnymi, jakie nauczycielom stawiano w okresie dwudziestolecia międzywojennego.

Ruch Pedagogiczny, organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego zajmujący się teorią wychowania i nauczania zamieścił ciekawy artykuł, którego fragment może służyć jako swego rodzaju klamra zamykająca nasze powyższe rozważania[24]. Fragment ten to uzasadnienie artykułu 35 nowej *Ustawy o ustroju szkolnictwa* zatytułowanego *Kształcenie kandydatów na nauczycieli*.

Fragment ten brzmi następująco: „Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje musi być wychowawcą kształtującym dusze przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawność w odpowiednich dziedzinach, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w dusze swych wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którym pracuje, musi też mieć wyrobienie społeczno-obywatelskie niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatnionym do stałego i ciągłego samokształcenia i doskonalenia się. Cechy te powinny być wspólne nauczycielom wszystkich szkół, lecz rola nauczyciela i charakter jego pracy przybierać będą swoiste formy zależnie od tego czy innego typu szkoły”.

Tyle urzędowy dokument, komentarz – wykładnia do odnośnego artykułu Ustawy Jędrzejewiczowskiej. Kiedy zatem spojrzymy raz jeszcze na artykuły Klemensiewicza, stwierdzić będziemy mogli, że w jego modelu nauczyciela tradycja i nowoczesność (czyli „stare” i „nowe”) podały sobie zgodnie ręce.

Na zakończenie należy dodać, że Z. Klemensiewicz sformułował bardzo ważną i wciąż aktualną w moim przekonaniu przesłankę odnosząca się zarówno do naukowców, jak i wszystkich nauczycieli. Twierdził on, bowiem, że: **„Rzeczy trudne czynić łatwymi tylko wielcy potrafią”**.

[24] Zob. L. L a n g h o l z, *Uwagi o nauczaniu pedagogiki*, „Ruch Pedagogiczny” 1935–1936, nr l, s. 14–21, Cytowany fragment jest przedrukiem z Paedagogium” Luty–Marzec 1932, s. 33.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JACEK CHACHAJ: ŁACIŃSKIE SZKOLNICTWO PARAFIALNE NA RUSI KORONNEJ OD XVI DO XVIII WIEKU, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003, ss. 289, tab. 7

Nikogo nie trzeba dziś przekonywać, że problematyka szkolnictwa w granicach przedrozbiorowej Rzeczypospolitej należy do jednych z najważniejszych, a zarazem trudnych. Dlatego każde opracowanie traktujące o szkołach, nauczycielach, uczniach i środowisku, w którym szkoły i ich uczniowie funkcjonowali, należy powitać z zainteresowaniem.

Jacek Chachaj podjął się trudnego zadania. Postawił sobie za cel przedstawienie łacińskiego szkolnictwa parafialnego na ziemiach ruskich Korony w okresie nowożytnym (do 1772 r.). Zadania tym trudniejszego, iż rozwój i upadek szkolnictwa łacińskiego powiązał z wieloma czynnikami, jak: osadnictwo polskie, wojny i nieuchronnie z nimi związane załamanie gospodarcze, atrakcyjność szkoły parafialnej dla otoczenia i konkurencja ze strony szkół zakonnych oraz, co oczywiste, ze strukturami terytorialnymi Kościoła łacińskiego.

Książka ma charakter problemowy. Obszerny wstęp prezentuje temat pracy, terytorium, podstawowe pojęcia, granice chronologiczne, krytyczne omówienie dotychczasowej literatury tematu i wykorzystanych źródeł.

Bardzo dobrze się stało, że Autor przedstawił i omówił literaturę dotyczącą szkolnictwa parafialnego na terenach dawnej Rzeczypospolitej, przez co ta partia książki może stanowić swego rodzaju „podręcznik" literatury do problematyki sieci szkół na ziemiach polskich, poczynając od średniowiecza, a na XVIII w. kończąc. Przy omawianiu niektórych pozycji J. Chachaj daje się poznać jako badacz o sprecyzowanych poglądach i śmiałych sądach. Oprócz potknięć i niedociągnięć w starszych pracach, których obecnie żaden poważny badacz nie może przyjmować bezkrytycznie[1], wskazuje błędy i braki w nowszych opracowaniach tematu.

---

[1] 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. 1–4, Poznań 1848–1851; A. Karbowiak, *Szkoły parafialne w Polsce w XIII i XIV wieku*, „Rozprawy Wydziału Filologicznego Akademii Umiejętności", seria II, t. 10 (1897), ogólnego zbioru t. 25, s. 292–360; idem, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, t. 1–3, Petersburg–Lwów 1898–1923. Wskazywane w literaturze potknięcia i błędy wynikają głównie z fragmentarycznej bazy źródłowej. Należy jednak pamiętać, że powstawały niejako na „surowym korzeniu" i stały się w przyszłości fundamentem, na którym można było rozpocząć bardziej szczegółowe badania i wyciąganie poprawnych wniosków. Przykładem postępu badawczego mogą być prace S. Kota, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII w.*, Lwów 1912 i T. Wierzbowskiego, *Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773–1794*, Kraków 1921.

Wypada zgodzić się z Autorem, iż zasadnicze znaczenie dla rozwoju nowoczesnych badań nad szkolnictwem parafialnym miały prace Józefa Nowaka[2], Eugeniusza Wiśniowskiego[3] i Stanisława Litaka[4]. Stało się tak dlatego, że prace wymienionych badaczy mają charakter syntetyzujący przy jednoczesnym oparciu się na wynikach szczegółowych kwerend źródłowych.

Jeśli chodzi o badania nad szkolnictwem w jednym ośrodku, należy wyróżnić prace Jana Krukowskiego traktujące o szkołach krakowskich. Są one tym bardziej ważne, że Kraków, jako miasto uniwersyteckie musiał kształtować wzorce organizacyjne polskiego szkolnictwa parafialnego epoki nowożytnej[5].

Z prac w całości traktujących o łacińskim szkolnictwie parafialnym na ziemiach ruskich warto wymienić Stanisława Szydelskiego[6], Daniela Beauvois[7], Leszka Zasztowta[8] i Romana Pelczara[9].

Podziw wzbudza kwerenda źródłowa wykonana przez J. Chachaja. Zasadniczych informacji dostarczyły akta wizytacyjne biskupstw i spuścizna dokumentowa Komisji Edukacji Narodowej, która przejęła kontrolę nad szkolnictwem wszystkich szczebli po 1772 r. Uzupełnieniem były wiadomości zaczerpnięte z aktów sądowych i biskupich.

Według Autora duże znaczenie mają akta normatywne, jak akta synodów diecezjalnych i prowincjonalnych. Nie wdając się w obszerną polemikę, należy podkreślić, że w dużej mierze mają one jednak charakter postulatywny i wobec powyższego ich wartość jest nieco hipotetyczna, choć nie pozbawiona znaczenia, zwłaszcza jeśli chodzi o zaprezentowanie ogólnej „polityki" oświatowej tamtych czasów.

W pierwszym rozdziale dociekania Autora koncentrują się na interpretacji wzmianek źródłowych dotyczących szkół. J. Chachaj wylicza nazwy szkół parafialnych z omawianego obszaru: *schola, schola parochialis, szkoła, szkoła parafialna, szkółka, szkółka parafialna, scholarium*. Jeśli chodzi o nauczycieli byli to: *rector scholae, baccalaureus*, a od II poł. XVII w. *dyrektor szkoły, scholirega i ludimagister*.

Jeśli chodzi o struktury Kościoła łacińskiego był to obszar (z niewielkimi odchyleniami) metropolii lwowskiej. Sieć diecezji tej metropolii ukształtowała się ostatecznie ok. 1405 r. Były to: archidiecezja lwowska, diecezje przemyska, chełmska, kamieniecka, łucka, kijowska i bakowska (dwie parafie). Jeśli chodzi o administrację państwową były to województwa ruskie, bełskie, podlaskie, wołyńskie, podolskie, bracławskie, kijowskie i brzeskolitewskie należące do Wielkiego Księstwa Litewskiego. Około 1772 r. na oma-

---

[2] *Dzieje archidiecezji poznańskiej*, t. 2: *Archidiecezja poznańska w granicach historycznych i jej ustrój*, Poznań 1964.

[3] *Sieć szkół parafialnych w Wielkopolsce i Małopolsce w początkach XVI w.*, „Roczniki Humanistyczne" 15, 1967, z. 2, s. 85–127; idem, *Uwagi na temat sieci szkół parafialnych w Polsce na przełomie XV/XVI wieku*, (w:) *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej. Polska na tle Europy*, pod red. W. Iwańczaka i K. Brachy, Kielce 1997, s. 13–21.

[4] S. L i t a k, *Struktura i funkcje parafii w Polsce*, (w:) *Kościół w Polsce*, pod red. J. Kłoczowskiego, t. 2: *Wieki XVI–XVIII*, Kraków 1969, s. 259–481; idem, *Sieć szkół parafialnych w Rzeczypospolitej w XVI i pierwszej połowie XVII w. Próba podsumowania*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 37, 1996, s. 21–35.

[5] J. K r u k o w s k i, *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001, tam wcześniejsza literatura.

[6] S. S z y d e l s k i, *Arcybiskup Sierakowski i szkoły parafialne w archidyecezyi lwowskiej*, Lwów 1911.

[7] D. B e a u v o i s, *Szkolnictwo polskie na ziemiach litewsko-ruskich 1803–1832*, t. 1: *Uniwersytet Wileński*, t. 2: *Szkoły podstawowe i średnie*, Rzym–Lublin 1991.

[8] L. Z a s z t o w t, *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997.

[9] R. P e l c z a r, *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa 1998.

wianym obszarze (blisko 260 000 km²) funkcjonowało w przybliżeniu 710 parafii łacińskich.

Autor stawia tezę, iż wraz z upadkiem gospodarczym, związanym ze zniszczeniami wojennymi z XVII w., uposażenia szkół i ich nauczycieli przechodziły w ręce najważniejszego z ministrów kościelnych, czyli organisty. To jemu należało zapewnić mieszkanie i dochody, gdyż upowszechnienie organ i znaczenie śpiewu organisty w trakcie liturgii miało znaczenie zasadnicze. Wobec powyższego, informacje o uposażeniu organisty budynkiem szkoły lub jej dochodami nie mogą świadczyć, iż to organista pełnił funkcję nauczyciela i że szkoła w tym czasie działała. Z drugiej strony nie można *a prori* odrzucić takiej hipotezy, gdyż organista mógł uczyć dzieci śpiewu. To samo dotyczy kantora. Należy natomiast wystrzegać się skrótów myślowych i w celu zdobycia pewności co do funkcjonowania szkół uzyskać potwierdzenie źródłowe o uczniach lub nauczycielu szkoły.

Nie wiem natomiast skąd Autor czerpie pewność, iż w kościelnej scholi śpiewały także dziewczęta. Na s. 58 pisze: „Prawdopodobnie częsty udział uczniów w śpiewie podczas uroczystości w kościele w tym okresie przyczynił się do utrwalenia podwójnego znaczenia terminu *schola*: szkoła w ścisłym tego słowa znaczeniu oraz grupa chłopców (zapewne znacznie rzadziej także dziewcząt) śpiewających podczas nabożeństw".

Innym problemem jest funkcjonowanie szkół w przypadku braku o nich informacji, mimo że znamy datę powstania oraz wobec faktu potwierdzenia w źródłach w okresie późniejszym. Autor uważa, że wynikało to głównie z faktu, że zniszczenia i upadek gospodarczy powodowały brak specjalnego zainteresowania się szkołą, kiedy parafia borykała się ze znacznie poważniejszymi problemami. Na s. 65, przyp. nr 52 pisze: „[...] dysponujemy na tyle dużą liczbą zawartych w aktach wizytacji wzmianek źródłowych mówiących wprost, że szkoły nie ma, choć według dokumentu powinna być, żeby odrzucić pogląd o nieprzerwanym istnieniu szkół parafialnych od momentu ich założenia". Uważam, że jest to hipotetyczny wniosek, gdyż brak informacji o niefunkcjonowaniu szkół równie dobrze może sugerować, iż prowadziły one swoją, choćby ograniczoną działalność. Taki pogląd przyjmuje się zresztą dla innych terenów Korony, gdzie brak informacji o szkole oznaczał, iż funkcjonuje ona na co dzień. Osobiście daleki jestem od przyjmowania za pewnik, iż po pierwszym pojawieniu się informacji o szkole funkcjonowała ona bez przerwy. Widzę w tym jednak pewną niekonsekwencję Autora, który sam stosuje dość konsekwentnie nie do końca pewne dane źródłowe do obliczeń statystycznych. Mam na myśli wykorzystywanie wpisów na Akademię Krakowską i Zamojską. Na s. 150 pisze: „Zapewne liczbę szkół należałoby więc podnieść doliczając część parafii, w przypadku których nie ma żadnych wzmianek o szkole lub jej braku. W albumach studentów Uniwersytetu Krakowskiego oraz Akademii Zamojskiej znajdujemy wśród wpisów pochodzących z pierwszej połowy XVII w. 28–29 parafii z terenu diecezji chełmskiej. Przyjęcie tezy, że miejscowości parafialne odnotowane w Albumach miały swoje szkoły, prowadzi do podwyższenia liczby szkół parafialnych do 67–68. Oznacza to, że 82,7%–84% wszystkich istniejących wtedy w diecezji chełmskiej parafii mogło mieć szkoły". Dalej na s. 160 pisze: „Liczba szkół parafialnych na tym terenie [tj. podlaskiej i poleskiej części diecezji łuckiej do końca XVI w., przyp. P. K.] ulegnie znacznemu podniesieniu, jeśli uznamy zapisy miejscowości, z których pochodzili studenci Uniwersytetu Krakowskiego, jako przesłanki istnienia w tych miejscowościach szkół. Już bowiem z XV wieku posiadamy występujące w tym źródle dwa zapisy na pewno i cztery kolejne prawdopodobnie odnoszące się do podlaskich i poleskich terenów diecezji łuckiej". Niech mi wybaczy szanowny Autor, ale z całą pewnością nie upoważnia to do

wyciągania zbyt daleko idących wniosków, zwłaszcza, że sześć kolejnych szkół parafialnych, przy niewielkiej ich ilości (23 pewne) dla opisywanego terenu, znakomicie zawyża statystykę!

Kolejny problem podobnej natury sprawia kwestia interpretacji wpisów na Uniwersytet Krakowski lub Akademię Zamojską. Zgadzam się, że zapisujący się na uczelnię musiał posiadać umiejętność czytania i pisania po łacinie, ale stawianie znaku równości między tym faktem a faktem istnienia szkoły w miejscowości, z której pochodził – nawet w przypadku dość licznych wpisów, przy braku jej potwierdzenia w źródłach – jest mocno hipotetyczne. Skądinąd wiadomo bowiem, że miejsce pochodzenia nie musiało być miejscem pobierania nauki. Poza tym, w przypadku osób lepiej sytuowanych, mogła mieć miejsce praktyka nauki w domu.

Powyższe pokazuje, z jakimi metodologicznymi trudnościami musi się zmierzyć badacz staropolskiej oświaty.

Badania J. Chachaja wykazały, iż wiek XVI i I poł. XVII sprzyjały rozwojowi sieci szkolnej. W archidiecezji lwowskiej pod koniec XVI w. nie mniej niż 40% parafii posiadało szkoły, a być może odsetek ten mógł nawet osiągnąć 80%. W analogicznym okresie na Wołyniu tylko ok. 25% parafii miało szkoły, ale w diecezji przemyskiej nie mniej niż 80%. Na terenie diecezji chełmskiej do końca XVI w. mogło funkcjonować ok. 55% parafii ze szkołami, a przy uwzględnieniu liczby parafii, które po reformacji pozostały w rękach katolików odsetek ten wzrośnie nawet do 97,8%. Ostateczna cyfra jest chyba zbyt wygórowana, zwłaszcza jeśli zestawimy ją z danymi dla innych, znacznie lepiej rozwiniętych obszarów Rzeczypospolitej, jak Małopolska czy Wielkopolska. W diecezji łuckiej do końca XVI w. odsetek parafii ze szkołami mógł wynieść 51%. Załamanie sieci szkolnej miało miejsce w połowie XVII w., po najazdach tatarskich (w latach 1600–1647 76 najazdów) i powstaniu Chmielnickiego. Doprowadziło to do spustoszenia demograficznego i strat w sferze kultury materialnej. Nie mniej dotkliwe ciosy spadały na struktury organizacyjne Kościoła łacińskiego. W zaistniałej sytuacji jasne staje się, że załamanie szkolnictwa łacińskiego na omawianym terenie musiało być dotkliwe i nie do odrobienia w krótkim czasie. W latach 60. rozpoczęto odbudowę sieci szkolnej, przerwaną okresem wojen z lat 70. Doszło to tego, że w II poł. XVII w. na Wołyniu tylko 15% parafii posiadło szkoły, w archidiecezji lwowskiej 17,5%, w diecezji chełmskiej 47%, w diecezji łuckiej ok. 38%. Prawdziwe załamanie przyszło jednak dopiero w XVIII w., wraz z wojną północną, kiedy to szkolnictwo parafialne w praktyce przestało istnieć. Systematyczne, lecz powolne odradzanie się struktur kościelnych, a wraz z nimi szkolnictwa w XVIII w., spowodowało, że pod koniec XVIII w. na omawianym terenie co najmniej 29% parafii posiadało szkoły, a w przypadku kijowszczyzny nawet ponad 43%.

J. Chachaj próbuje sprecyzować charakter miejscowości będących siedzibami szkół parafialnych. Wniosek, że na omawianym terenie przeważały szkoły przy parafiach w miastach potwierdza ustalenia znane ze starszej literatury przedmiotu. Ważne jest, że załamanie gospodarcze spowodowane zniszczeniami wojennymi w większym stopniu dotyczyło placówek szkolnych funkcjonujących w ośrodkach mniejszych, zwłaszcza na wsi. Z powyższego wynika, że łacińska szkoła parafialna na terenach ruskich w czasach nowożytnych była najczęściej szkołą miejską.

Bardzo ważna jest konstatacja autora, iż wypływało to z faktu, skupiania się wyznawców Kościoła łacińskiego w większych ośrodkach, a im dalej na wschód, prawidłowość ta była jeszcze bardziej widoczna.

Kolejny problem badawczy, który Autor próbuje naświetlić, to pytanie o siły społeczne wspierające rozwój szkolnictwa. Za podstawę wnioskowania posłużyło mu ustale-

nie patronatu nad parafiami posiadającymi szkoły. Zdecydowanie najliczniejszą grupą były parafie ze szkołami o patronacie szlacheckim. Mylił by się jednak ten, kto sądził, że nie było odstępstw od tej prawidłowości. Na przykład na terenie diecezji przemyskiej od XVII w. zaczęła maleć ilość parafii ze szkołami pod patronatem szlacheckim na rzecz szkół w parafiach o patronacie duchownym i królewskim.

J. Chachaj stara się oświetlić rolę społeczną nauczycieli szkół parafialnych. Niewątpliwie, ze względu na wykształcenie, jak i pełnioną funkcję należeli do elity lokalnej społeczności. Pozycja ta uległa załamaniu po wojnach z połowy XVII w. Nauczyciele zaczęli wówczas ustępować innym ministrom kościelnym, zwłaszcza organistom, przy czym coraz częściej ich wykształcenie pozostawiało wiele do życzenia. Wiązało się z tym obniżenie wysokości uposażenia, co z kolei musiało mieć negatywny wpływ na formację intelektualną przychodzących do zawodu jednostek. Konsekwencją było coraz mniejsze zainteresowanie szkołami. Błędne koło przerwała dopiero działalność Komisji Edukacji Narodowej, mimo, że już w latach 30. XVIII w. podjęto działania mające zmienić istniejący stan rzeczy.

Praktycznie nic nie wiemy o wykształceniu nauczycieli. Jedynie w niewielu przypadkach, kiedy tytułują się bakałarzami sztuk wyzwolonych możemy domyślać się, iż odbyli nauki w Krakowie, ewentualnie w Zamościu.

Podobnie niewiele wiemy o uczniach szkół parafialnych. Z całą pewnością przygotowywano ich do służby w kościele, a zwłaszcza do upiększania liturgii śpiewem. Najczęściej określano ich w źródłach dla omawianego terenu jako *pueri*. Właściwie wszystkie informacje w tym zakresie pochodzą dopiero z okresu KEN, w związku z czym uważam, że nie są wiarygodne dla XVI–XVII w., zwłaszcza jeśli chodzi o liczby uczniów w szkołach, czy ich pochodzenie społeczne.

J. Chachaj charakteryzuje jeszcze jedno, bardzo ważne zjawisko, jakim była szkoła parafialna prowadzona przez zakonników. Placówki takie były liczniejsze, poczynając od II poł. XVII w., kiedy coraz więcej parafii przechodziło w ręce zakonów, w związku z odbudową zniszczonej sieci parafialnej. Rozwiązywano w ten sposób problem obsady stanowisk kościelnych, jak również zmniejszano znacznie koszty utrzymania i wyposażenia. Istniało także mniejsze ryzyko opuszczenia kościoła przez zakonników, jak w przypadku kleru świeckiego. Dodatkowym argumentem był fakt atrakcyjności takich szkół, gdyż często nawiązywały one do programu szkół średnich, zwłaszcza do wzorców jezuickich.

Reasumując, uważam że czytelnicy otrzymali książkę bardzo ciekawą i bogatą w materiał faktograficzny. Jej zasadniczą zaletą jest powiązanie stanu szkolnictwa parafialnego na ziemiach ruskich Korony XVI–XVIII w. z czynnikami zewnętrznymi, jak struktura i organizacja Kościoła, wpływ działań wojennych na gospodarkę i demografię ziem ruskich czy patronatem parafialnym. Zasadnicze stwierdzenie, iż szkolnictwo załamało się w wyniku wojen ok. poł. XVII w. należy uznać za w pełni potwierdzone zaprezentowanym materiałem źródłowym i danymi statystycznymi.

Za bardzo ważne uważam, iż tak zestawiony kwestionariusz badawczy pozwolił J. Chachajowi na opublikowanie rozważań mających charakter monograficzny. Z drugiej jednak strony, duża hipotetyczność ustaleń, z której Autor zdaje sobie sprawę, może wywołać u czytającego pewien niedosyt. Podstawowy zarzut dotyczy bowiem bardzo niewielkiego zasobu źródłowego i niewielkiej partii tekstu traktujących sensu stricte o nauczycielach, uczniach, programach szkolnych, nie mówiąc już o podręcznikach, które w ogóle nie zaistniały na kartach omawianego opracowania. Wobec powyższego wydaje się, że kolejnym krokiem powinno być podjęcie szerszych badań nad wskazany-

mi problemami. Pomocne mogą być w tym przypadku opracowania dla innych terenów Korony, gdyż podobieństwo szkolnictwa parafialnego prowadzonego przez Kościół katolicki uprawnia do stosowania nawet dosyć obszernych terytorialnie porównań.

Powyższe uwagi w niczym nie obniżają bardzo wysokiej oceny, którą należy wystawić recenzowanej książce.

Mam nadzieję, że J. Chachaj nie zaprzestanie dalszych badań nad szkolnictwem omawianego terenu i w przyszłości uzupełni wskazane wyżej niedostatki czy to w postaci opracowań szczegółowych, czy może w kolejnej rozprawie o charakterze syntetyzującym.

PIOTR KARDYŚ
Instytut Historii
Akademia Świętokrzyska

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

EWA BRODACKA-ADAMOWICZ: STANISŁAW ŁEMPICKI (1886–1947) – CZŁOWIEK I HISTORYK, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, ss. 223

Stanisław Łempicki był historykiem wychowania i historykiem kultury. Zajmował się historią kultury i szkolnictwa polskiego, zwłaszcza okresu odrodzenia.

Autorka pracy – dr Ewa Brodacka-Adamowicz – pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Historii i Teorii Wychowania Wydziału Humanistycznego Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Przedmiotem jej zainteresowań są przede wszystkim ludzie i ich dzieła.

Książka Ewy Brodackiej-Adamowicz jest rozprawą biograficzną poświęconą Stanisławowi Łempickiemu. Autorka opisała w niej analizę dorobku naukowego Łempickiego, działalność edukacyjną bohatera rozprawy i jej efekty, przedstawiła jego myśl historyczną oraz myśl i działalność pedagogiczną.

Książka ma układ problemowy. Składa się z siedmiu rozdziałów.

Autorka w pierwszym rozdziale ukazała życie i działalność Stanisława Łempickiego. Przedstawiła dzieciństwo i lata szkolne spędzone na Sądecczyźnie i we Lwowie. Następnie przybliżyła czas studiów uniwersyteckich na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego jako stypendysty Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. W dalszej części przeanalizowała pracę nauczycielską Łempickiego na stanowisku nauczyciela gimnazjum we Lwowie, w Horodence i w Borysławiu. Autorka scharakteryzowała również trzy okresy życia i pracy Łempickiego w Zakładzie Ossolińskich: – jako stypendysty Zakładu; – jako kierownika literackiego Wydawnictwa; – jako bibliotekarza, klasyfikatora książek w dziale katalogu systematycznego, spisane we wspomnieniach Łempickiego pod nazwą *Ossolineum triplex*. Ewa Brodacka-Adamowicz wspomniała także o związkach bohatera rozprawy z obozem niepodległościowym i jego sympatiach legionowych. Upamiętniła karierę uniwersytecką Łempickiego na Uniwersytecie Lwowskim, gdzie objął on Katedrę Historii Oświaty i Szkolnictwa oraz jego współpracę z organizacjami kulturalnymi i społecznymi.

W rozdziale II zatytułowanym *Problemy kultury odrodzenia w badaniach historycznych Stanisława Łempickiego* autorka poruszyła zagadnienie tematyki badań Łempickiego skoncentrowanej głównie wokół postaci Jana Zamoyskiego. Przedstawiła tu wkład Łempickiego w historią kultury i historią szkolnictwa dzięki pracom o Zamoyskim. Omówiła także inną problematykę renesansową, poruszaną przez Łempickiego, dotyczącą stosunków intelektualnych polsko-włoskich. Scharakteryzowała również badania Łempickiego nad świeckim i duchowym mecenatem kulturalnym okresu odrodzenia.

Kolejny, trzeci rozdział poświęcony jest myśli historycznej Łempickiego i jego miejscu w historii kultury. Autorka zauważyła, iż na kształtowanie poglądów bohatera

rozprawy duży wpływ wywarli: Józef Szujski, Michał Bobrzyński oraz Kazimierz Morawski. W twórczości Łempickiego dostrzegła także elementy koncepcji historyczno-kulturalnej Jakuba Burckhardta i Johana Huizingi. Na kolejnych stronach książki Ewa Brodacka-Adamowicz sformułowała szereg wniosków dotyczących roli Łempickiego w badaniach nad kulturą polskiego odrodzenia.

W IV rozdziale niniejszej pracy autorka przedstawiła wkład Stanisława Łempickiego do historii literatury. Do ulubionych postaci bohatera rozprawy należał Jan Kochanowski, któremu poświęcił on najwięcej swych prac polonistycznych. Ponadto Łempicki badał twórczość I. Krasickiego, A. Mickiewicza oraz J. Słowackiego. W ostatnim podrozdziale, jakby podsumowującym ten rozdział, autorka scharakteryzowała znaczenie twórczości Łempickiego w historii literatury.

Następny rozdział traktuje o wkładzie Łempickiego do historii wychowania. Ewa Brodacka-Adamowicz wskazała miejsce bohatera rozprawy wśród znaczących historyków wychowania takich jak: S. Kot, L. Janowski, Z. Kukulski, S. Tync, H. Radlińska, J. Lewicki oraz L. Jaxa-Bykowski. Przedstawiła jego prace organizatorskie w dziedzinie badań nad dziejami wychowania i szkolnictwa w Polsce. Do najważniejszych zaliczyła: wydawanie czasopisma *Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce*, organizowanie uroczystych obchodów z racji 150 rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej, wygłoszenie referatu na IV Zjeździe Historyków Polskich pt. *Dzieje szkolnictwa i wychowania w Polsce*. Stan badań i postulaty, stworzenie czasopisma poświęconego historii oświaty i szkolnictwa w Polsce *Minerwa Polska* oraz ogłoszenie rozprawy *Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce*. Autorka swoje rozważania poświęciła także pracom redakcyjnym Łempickiego nad *Encyklopedią Wychowania*, jak również oryginalnemu ujęciu polskich tradycji wychowawczych w książce *Polskie tradycje wychowawcze*. Bardzo dokładnie i w przejrzysty sposób przedstawiła znaczenie Łempickiego w rozwoju historii wychowania.

W rozdziale VI zatytułowanym *Podstawy teoretyczne i realizacja wychowania państwowego* Ewa Brodacka-Adamowicz zaprezentowała koncepcję wychowania państwowego realizowanego w Polsce po przewrocie majowym dokonanym w 1926 roku. Rozdział ten stosunkowo luźno wiąże się z tematem rozprawy.

W ostatnim rozdziale autorka przeanalizowała myśl pedagogiczną Stanisława Łempickiego. Scharakteryzowała bohatera rozprawy jako interpretatora myśli wychowawczej J. Piłsudskiego. Wskazała podstawy teoretyczne wychowania państwowego oraz ich realizację w ujęciu Łempickiego. Opisała również stosunek Łempickiego do wychowania obywatelsko-państwowego i do sprawy narodowej. W omawianym rozdziale Ewa Brodacka-Adamowicz zawarła też poglądy społeczne Łempickiego, który inteligencji polskiej przypisywał odpowiedzialność za losy społeczeństwa.

Uważna lektura recenzowanej rozprawy pozwala stwierdzić, iż podstawą napisania pracy były materiały archiwalne, przede wszystkim znajdujące się w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym we Lwowie, Archiwum Wojewódzkim we Lwowie i Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Autorka pracy dokonała żmudnej analizy źródłowej i w pełni wykorzystała literaturę przedmiotu. Na podkreślenie zasługuje również to, że wieloaspektowa działalność Stanisława Łempickiego przedstawiona została przez Ewę Brodacka-Adamowicz w sposób logicznie uporządkowany, co świadczy o walorach naukowych tej pracy. Drobnym mankamentem niniejszej rozprawy są boczne wątki poruszane w pracy, które kierują uwagę czytelnika na mało istotne zagadnienia w twórczości Łempickiego i tym samym rozmywają jego sylwetkę. Reasumując należy podkreślić, że praca Ewy Brodac-

kiej-Adamowicz napisana została z wielką znajomością problematyki. Omawiana książka uzupełniła lukę bibliograficzną prezentując całościowe ujęcie życia i twórczości Stanisława Łempickiego i niewątpliwie przyczyniła się do spopularyzowania postaci tego polskiego uczonego. Książka ta jest związana z problematyką historii wychowania w Polsce okresu międzywojennego. Stanowić może interesującą publikację dla studentów kierunku pedagogika.

ANETA NIEWĘGŁOWSKA
Siedlce

KRONIKA

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2005, nr 1–2
PL ISSN 0033–2178

SPRAWOZDANIE Z CZĘSTOCHOWSKIEJ KONFERENCJI „IDEA WIELOKULTUROWOŚCI W EDUKACJI”

W dniach 18–19 października 2005 staraniem Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa pt. „Idea wielokulturowości w edukacji”. Częstochowska uczelnia już po raz trzeci gościła humanistów zajmujących się zagadnieniem wzajemnych relacji między kulturami (I konferencja odbyła się w 2000, II w 2002 r.). Odnotujmy, iż podobne badania prowadzą również Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet w Białymstoku oraz Uniwersytet Warszawski.

Pedagodzy, socjolodzy, psycholodzy i historycy wychowania z ośrodków zagranicznych i krajowych przedstawili w sumie 37 referatów. Obecni byli naukowcy z Czech, Słowacji, Ukrainy, a także goście specjalni, Joachim Ertelt z Uniwersytetu w Mannheim (Niemcy) oraz William Schultz z Uniwersytetu Manitoba (Kanady). Krajowe ośrodki akademickie reprezentowali badacze z PAN-u, Uniwersytetu Białostockiego, Rzeszowskiego, Śląskiego, Warmińsko-Mazurskiego, Wrocławskiego, Akademii Bydgoskiej, Świętokrzyskiej, Akademii Obrony Narodowej, Politechniki Częstochowskiej oraz miejscowej Akademii.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali przedstawiciele władz uczelnianych prorektor ds. nauczania Jerzy Mizgalski oraz dziekan Instytutu Pedagogiki Andrzej Margasiński. Obrady plenarne zainaugurował Władysław Markiewicz, który omawiając wpływ kultury politycznej na ideę wielokulturowości, podkreślił niepokojące oznaki utrwalania się na początku XXI w. modelu wrogiego traktowania obcych kultur (czego wyrazem są m.in. ataki terrorystyczne i stosunek krajów zachodnich do swych islamskich obywateli). Prelegent podkreślił, iż globalizacja nie usunęła źródeł partykularnych antagonizmów. Relacji między globalizacją właśnie a wielokulturowością dotyczyło wystąpienie Janusza Sztumskiego (UŚ), w którym autor podważył zasadność używania dziś metafory „globalnej wioski”, przekonując, iż paradoksalnie globalizacja przyczyniła się raczej do polaryzacji świata niż do zbliżenia. Z kolei Joachim Liszka (UŚ) przeanalizował wpływ mechanizmów rozwoju społecznego na wielokulturowość, a Krzysztof Jakubiak (A. Bydg.), przedstawiając politykę sanacji wobec mniejszości narodowych w II Rzeczypospolitej, podważył uproszczone opinie o nacjonalistycznym charakterze ruchu piłsudczykowskiego (przywołując wypowiedzi m.in. Tadeusza Hołówki). Natomiast Jiři Prokop (U. Praski) omówił przebieg socjalizacji i edukacji dzieci romskich w Republice Czech.

Drugi dzień konferencji otworzył swym wystąpieniem Jerzy Nikitorowicz (U. w Białymstoku). Omówił on typy interakcji w społeczeństwie wielokulturowym (konfrontację, asymilację, dialog i współpracę) oraz warstwy tożsamości wielokulturowej (od jednost-

kowej poprzez rodzinną, regionalną, narodową aż do globalnej). Marta Pawlina-Meducka (AŚ) scharakteryzowała stosunek do oświaty chłopów galicyjskich okresu międzywojennego na podstawie ich pamiętników. Z kolei Marian Cieślarczyk (AON) podkreślił konieczność kształtowania kultury bezpieczeństwa (osobistego, narodowego i międzynarodowego) w kontekście zagrożeń XXI w.

Dwa kolejne referaty, pracowników Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, dotyczyły zagadnień psychologicznych. Jarosław Jagieła scharakteryzował metodę psychoterapii Berta Hellingera, usuwającą uprzedzenia do siebie dzisiejszych Polaków, Niemców, Ukraińców, wynikające z tragedii rodzinnych ich ojców lub dziadów, pokolenia II wojny światowej (zaprezentowano film z seansu psychoterapeutycznego). Elżbieta Napora omówiła negatywny wpływ mediów na cechy osobowości dziecka, porównując wypowiedzi oraz rysunki dzieci telewizyjnych i nietelewizyjnych (autorka wykorzystała badania własne). Natomiast Bożena Sztumska (PCz.) scharakteryzowała odpowiedzialność jako czynnik regulujący zachowanie.

Historyczne aspekty edukacji wielokulturowej przybliżyły wystąpienia Stefanii Walasek (edukacja wielokulturowa w II RP), Anny Haratyk (oświata na Huculszczyźnie), Mirosława Piwowarczyka (placówki oświatowe w Gostyniu, wszyscy UWr.), Małgorzaty Balukiewicz (UŚ, opieka nad dzieckiem w wielokulturowym Lwowie) oraz Mirosławy Szczygieł (AJD, edukacja zdrowotna w II RP). Kilku autorów podjęło też tematykę żydowską: Kazimierz Rędziński zreferował rozwój szkolnictwa żydowskiego w Piotrkowie Trybunalskim na przełomie XIX i XX w., Jadwiga Suchmiel przedstawiła sylwetki Żydówek absolwentek Wydziału Medycznego Uniwersytetu Wiedeńskiego w tym samym okresie, Mirosław Łapot omówił formy opieki nad dziećmi żydowskimi w Galicji podczas I wojny światowej (wszyscy AJD), a Lilia Ogilczenko (Lwów) podała informacje na temat judaików w zasobach Lwowskiego Historycznego Archiwum Państwowego.

Współczesne zagadnienia wielokulturowości poruszały prace: Ewy Wysockiej (UŚ, studenci o UE i tożsamości narodowej) oraz pracowników AJD w Częstochowie: Ryszarda Miszczyńskiego (mądrość a wielość kultur), Alicji Datty (edukacja alternatywna), Gertrudy Wieczorek (rola szkolnego doradcy zawodowego), Iwony Wagner (relacje między marginalizacją a wielokulturowością), Marii Janukowicz (studenci o wielokulturowości), Wandy Wiśniewskiej (lokalny system pomocy społecznej), Moniki Kowalczyk i Beaty Łukasik (studenci o europejskości), Zbigniewa Wieczorka (komunikacja międzykulturowa) i Pawła Zielińskiego (grupy internetowe o alternatywnych światopoglądach). Edukacji na Ukrainie w aspekcie wielokulturowości dotyczyły referaty Serhiya Bondaruka oraz Kateryny Desiatnyk i Raisy Primy (U. Wołyński), znaczenia zaś kultury regionalnej w budowaniu postaw narodowych i ponadnarodowych – tekst Amantiusa Akimjaka (U. w Rużomberku).

Prawnymi aspektami wielokulturowości zajęli się: Leszek Wieczorek (UŚ, polityka prawna państwa wobec mniejszości narodowych), Ewa Kula i Marzena Pękowska (AŚw., międzynarodowe standardy ochrony mniejszości jako gwarancja ochrony wielokulturowości w edukacji), Alicja Joanna Siegień (UWarm.-Maz., szkolnictwo białoruskie w Polsce) oraz Adam Krzanowski (URz., język mniejszości narodowych w Krośnieńskiem).

Organizatorzy zadbali też o imprezy towarzyszące – w pierwszym dniu obrad uczestnicy konferencji zwiedzili klasztor na Jasnej Górze i dzięki przewodnikowi o. Janowi Golonce poznali jego wkład w kulturę polską (mieli okazję obejrzenia m.in. Biblioteki Jasnogórskiej, Muzeum 600-lecia).

Podsumowując dwudniowe obrady, należy podkreślić, iż choć wiele kwestii wciąż pozostaje do rozstrzygnięcia, to różnorodność metod badawczych oraz szeroki wachlarz zagadnień niewątpliwie znacząco uzupełnią dotychczasowy stan badań nad wielokulturowością. Podejmowane przez referentów kwestie, zarówno współczesne, jak i historyczne, wymuszają nowe spojrzenie na sprawy edukacji, kultury, tolerancji, globalizacji. Okazuje się, iż wyznaczone przez owe pojęcia obszary badawcze, wydawałoby się już w pełni rozpoznane i określone, wymagają jeszcze naukowej penetracji. Wypowiedzi badaczy najczęściej sprowadzały się do wyrażenia niepokojów związanych z początkiem XXI wieku i postulatów sugerujących, iż należy szukać nowych dróg współpracy i porozumienia między ludźmi.

Pokłosiem częstochowskiej konferencji będzie publikacja zawierająca teksty referatów, która ukaże się w najbliższym czasie. Już teraz jednak można stwierdzić, że złoży się na nią wiele ważnych wątków badawczych.

MIROSŁAW ŁAPOT
Częstochowa