

PRZEGŁĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LI 3 (197) 2007

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 SUBERLAKI

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA IWANOWSKA, JOANNA FUNDOWICZ
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

IWONA NITEK

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych



1744

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANDRZEJ CWER: Wołanie o szkołę rycerską w Rzeczypospolitej	5
HANNA MARKIEWICZOWA: Status społeczny kobiety i jej aspiracje w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim	129
EDYTA WOLTER: Humanistyczny kontekst związków człowieka z otoczeniem przyrod- niczym w polskiej kulturze (1890–1939)	139

MATERIAŁY

DARIUSZ STĘPKOWSKI: Sprawa domu Herbarta w Królewcu (na podstawie dokumen- tów odnalezionych w Olsztynie)	149
JERZY DUDA i DARIUSZ DZIOŃEK: Zarys dziejów Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu	173
PIOTR KARDYŚ: Izba pamięci księdza profesora Włodzimierza Sedlaka i jej rola w edu- kacji regionalnej	179

SYLWETKI

EWA WITKOWSKA-URBAN: Eugenia Podgórska (1914–2006)	185
NELLA STOLIŃSKA-POBRALSKA: In memoriam – wspomnienie o profesorze Tade- uszu Jałmużnie	189
STANISŁAW MAJEWSKI: Józef Krasuski – historyk, wychowawca i nauczyciel akade- micki	193

RECENZJE

ADAM MASSALSKI: Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862, Kielce 2004, ss. 240 – Ewa Kula	197
MARIAN KALINOWSKI, JERZY PEŁKA: Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich, wyd. II rozszerzone, Warszawa 2003, ss. 367 – Marzena Pękowska	201
ELWIRA J. KRYŃSKA: Staropolski etos wychowania, Trans Humana, Białystok 2006, ss. 157 – ks. Adam Skreczko	205
ELWIRA J. KRYŃSKA: Ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku, Trans Humana, Białystok 2006, t. 1, ss. 252 i t. 2, ss. 407 – ks. Adam Skreczko	207
Związek Nauczycielstwa Polskiego. 100 lat w służbie, edukacji i wartości narodowych (oprac. i red.: RYSZARD CZEKAJOWSKI, ROMAN STASZEWSKI, ANDRZEJ UJEJSKI), Kraków 2005, ss. 67, ilustracje, załączniki – Wioletta Wiaderek	211
WITOLD NAWROCKI: Patrioci i wrogowie: stereotypy Polaków i Niemców w literaturze polskiej XIX i początków XX wieku, Piotrków Trybunalski 2002, ss. 338 – Pelagia Bojko	215
ZENON JASIŃSKI: Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw, Opole 2006, ss. 391 – Tadeusz Radzik	219

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2007, nr 3
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ CWER
Wołomin

WOŁANIE O SZKOŁĘ RYCERSKĄ W RZECZYPOSPOLITEJ

„Nie dość na tem ustanowić Rzady, ustanowić prawa,
trzeba jeszcze uformować ludzi, żeby umieli kochać i bronić
Ojczyznę...
Trzeba uformować serce... Uformować umysł przyzwoitą
nauką, dla rządów Rzeczypospolitej w czasie wojny i w czasie
pokoju”.

Andrzej Zamoyski

W DAWNEJ POLSCE

Zamysłem autora niniejszego opracowania było pragnienie zwrócenia uwagi pedagogów oraz wszystkich zainteresowanych problematyką wychowania, w tym wychowania wojskowego w Polsce. Szczególnie zaś autor kierował się chęcią ukazania form i problemów tej dziedziny, a mianowicie stopniowego wykluwania się koncepcji wojskowej szkoły „zawodowej” i jej rozwój w specyficznych polskich warunkach.

Od zarania dziejów państwowości polskiej toczyły się nieustanne i uporczywe walki na wszystkich rubieżach o zachowanie terytorialnej jednolitości i tożsamości narodowej. Historia naszego kraju obfituje wielością konfliktów zbrojnych, wspaniałych zwycięstw, jak również przegranych bitew czy klęsk militarnych. Główną rolę w tych wydarzeniach odgrywały zawsze i przede wszystkim siły zbrojne państwa, które dawały poczucie siły i bezpieczeństwa jego istnienia. O odwadze, męstwie, heroizmie i fantazji wojennej Polaków opowiadano i pisano wiele, nie tylko w Polsce, ale także w wielu krajach Europy. Intuicja, przymioty osobiste, a zwłaszcza wieloletnia praktyka wojenna dowódców różnych szczebli dowodzenia, wielokrotnie święciły triumfy na polach bitew. Jednak stosunkowo niewielu tylko wyższych dowódców wojskowych mogło poszczycić się gruntowną znajomością ówczesnej teorii wojennej, zwłaszcza w dziedzinie inżynierii,

artylerii, fortyfikacji stałych i polowych oraz użycia większych, zwartych oddziałów piechoty. Biegłość w rzemiośle wojskowym, tężyzna fizyczna, hart ducha, męstwo i odwaga były głównymi kierunkami wychowania w okresie Polski średniowiecznej.

Początki wychowania rycerskiego, stopniowego wdrażania do wykonywania przyszłej profesji rozpoczynały się około 10–12 roku życia z chwilą przybycia młodego szlachcica na dwór książęcy (pana feudalnego). Tam pod okiem przydzielonego opiekuna (piastuna) w gronie rówieśników poznawał tajniki sztuki rycerskiej. Uczyli się przyszli rycerze jazdy konnej, władania bronią – oszczepem, dzidą, a w starszym wieku – mieczem. Poznawali techniki podchodzenia wroga, ataku oraz zdobywania i obrony grodów, obozów warownych, a także zasady ich wznoszenia.

Wzorce wychowania rycerskiego doskonaliły się w miarę rozwoju stanu rycerskiego, który osiągnął punkt najwyższy w XII i XIII wieku, w epoce wypraw krzyżowych. Do Polski formy życia rycerskiego i dworskiego przychodziły z Zachodu, w pierwszym rzędzie z Francji i Niemiec.

Szlachta ówczesna – jeśli pobierała nauki szkolne – to poprzestawała na ogół na szkole parafialnej. Nieliczni zdobywali wiedzę na wyższym poziomie – w szkole katedralnej, Uniwersytecie Krakowskim lub za granicą (np. w Pradze bądź na uniwersytetach włoskich). Odbywali podróże do zachodniej Europy, przez co na ziemi polskie przenikały elementy zachodniej kultury rycerskiej. Podróżując poznawali europejską literaturę wojskową, a także starożytne i średniowieczne rękopisy o treści wojskowej, wzbogacając własne doświadczenia i umiejętności.

Charakterystyka ta jest właściwa dla ogółu rycerstwa, wśród którego nawet w późnym Średniowieczu liczba umiejących czytać i pisać była bardzo mała. W tej grupie społecznej na ogół jedynie panujący i jego synowie (pomijając stan duchowny) osiągalni wyższy stopień wykształcenia ogólnego. W opinii społeczności X–XII w. powszechny był pogląd, że jedynie edukacja osób sprawujących władzę (np. książęta, kasztelani, wojewodowie, starostowie, wyżsi urzędnicy królewscy) oraz członków ich najbliższej rodziny winna dorównywać osobom duchownym¹. Sytuacja ta ulegała stopniowej poprawie w II połowie XII stulecia, za panowania wykształconego Kazimierza Sprawiedliwego. Nastąpił wówczas stały wzrost kultury umysłowej w Polsce, obejmujący najwyższą warstwę społeczeństwa świeckiego.

Niemal do końca XVI wieku nie odczuwano w Polsce potrzeby specjalistycznego kształcenia wojskowego. Wśród większości szlachty, tj. grupy społecznej, która miała praktycznie decydujący wpływ na większość obszarów życia państwowego, istniało od lat przekonanie, że znajomość tajników sztuki dowodzenia, jak również indywidualne, profesjonalne wyszkolenie osiąga się najlepiej praktykując na polu walki. Nabywanie biegłości w rzemiośle wojennym pomijało całkowicie wykształcenie intelektualne. W zdecydowanej większości rycerz średniowieczny doskonalił się w kunszcie wojskowym nie odczuwając braku jakiegokolwiek innej nauki, bywał przeważnie *illiteratus* – bez głębszego wykształcenia książkowego. W swym najbliższym otoczeniu miał wykształconego księdza, a majątniejszy – sekretarza. Do nich należało prowadzenie bieżącej korespondencji, sporządzanie dokumentów itd.

Teorię wojenną poznawano przeważnie w obozach wojskowych omawiając przebyte pochody, bitwy i kampanie, a także poprzez relacje ustne i pisemne przekazywane z ojca na syna, z pokolenia na pokolenie przez starszych wiekiem, służbą, rangą dowód-

¹ Ówczesnymi znaczącymi ośrodkami kultury umysłowej (w tym początków myśli wojskowej) były dwory m.in. Bolesława Chrobrego, Kazimierza Sprawiedliwego, a także dwór książęcy Henryków Śląskich.

ców wyższych szczebli swym młodszym towarzyszom broni. Młodzi dowódcy nabywali doświadczenia, uczyli się trudnej sztuki dowodzenia towarzysząc w wyprawach wojennych starszym i doświadczonym dowódcom. Potwierdza to m.in. wypowiedź niesławnej później pamięci biskupa Józefa Kossakowskiego: „Każdy Polak z urodzenia nazywał się żołnierzem, a umiejętności wojennej od starego żołnierza, ojca swego nabywał...”².

Obraz wychowania wojskowego byłby niepełny, gdyby został pominięty w niniejszych rozważaniach stan mieszczański, któremu nie można było odmówić zapędów, zamiłowania do rzemiosła wojennego. Każdy mieszczanin – kupiec czy rzemieślnik, w obrębie swego miasta był zobowiązany do jego obrony, gdy w mieście nie stacjonowały regularne pododdziały wojskowe. Istniejące organizacje cechowe organizowały dla stanu mieszczańskiego co pewien czas (na ogół dwa-trzy razy do roku) określone formy szkolenia wojskowego, w których uczestniczyli oddelegowani przez wojsko oficerowie jako instruktorzy. Każdy cech miał przydzieloną sobie bramę, basztę lub część muru okalającego miasto do obrony w razie zagrożenia. Stąd istnieją np. bramy szewskie, rzeźnicze, bednarzy, rymarzy oraz baszty karczmarzy, siodlarzy, kowali, piekarzy, garncarzy, murarzy i inne. W każdej z nich znajdował się niewielki arsenał broni, stanowiący własność danego cechu. Mieszczanie byli także zobowiązani do utrzymywania na swój koszt składów broni, amunicji i sprzętu wojskowego, dopóki nie powstały w miastach królewskie arsenały (zbrojownie). Ponadto we wszystkich większych miastach istniały bractwa strzeleckie (kurkowe). Prowadziły one naukę obchodzenia się z bronią, amunicją, elementów musztry pieszej. Kształtowały u zrzeszonych karność, dyscyplinę, poczucie obowiązku, odpowiedzialności za losy miasta i mieszkańców. Były elementem integrującym środowisko. Systematycznie organizowane ćwiczenia (nieraz w formie zabaw, konkursów, festynów) na własnych strzelnicach, placach ćwiczeń wyrabiały u członków bractw kurkowych sprawność żołnierską, fizyczną. Szczególnie pieczołowicie uprawiano strzelanie z łuku, kuszy a później po wejściu w powszechne użycie – z broni strzeleckiej (karabinów skałkowych, muszkietów).

Stanowi mieszczańskiemu – cechowi puszkarzy – zawdzięczamy także początki rodzimej artylerii (wiedzy artyleryjskiej). Mieszczańskie bractwa organizowały i prowadziły pierwsze w Polsce kursy strzelania artyleryjskiego z hakownic i rusznic, przygotowujące wyszkolone zastępy obrońców fortyfikacji miejskich³. Wielu z nich zaciągało się później w szeregi armii do formowanych pododdziałów artylerii polowej, artylerii miejskiej bardzo często piastując w nich stanowiska dowódcze średniego i wyższego szczebla np. „starszego nad armatą w grodzie” (dowódcy artylerii miejskiej)⁴.

Polscy puszkarze, zrzeszeni w bractwie św. Barbary, dysponowali własnymi regulaminami, szczylicili się licznymi i rozległymi przywilejami.

² *Ksiądz pleban*, Wilno 1786, s. 317.

³ *Porządek i prawa kusznich strzelców* (1562); na prośbę Starszych Zgromadzenia Strzeleckiego Zygmunt III nadaje dla ćwiczenia rycerskiego Szkoły Strzeleckiej miejsce spokojne (1590), Biblioteka Jagiellońska, rkps. 5397.

⁴ Do obowiązków „starszego nad armatą” należało m.in.: ustalanie etatu oraz wysokości wynagrodzenia puszkarzy, sprawy zaopatrzenia, przygotowanie do walki pododdziałów i obsługa, dbałość o amunicję i sprzęt pomocniczy. Troska o uporządkowanie sprzętu przed walką była szczególnie istotna, ponieważ ówczesny sprzęt artyleryjski nie był ujednolicony, niemal każde działo posiadało inny kaliber i wymagało przez to innej amunicji, wyciora czy stempla; jakkolwiek nieporządek, zamieszanie w trakcie walki mogłyby sparaliżować ogień artylerii, a w każdym razie spowodować osłabienie jego skuteczności; pierwszym powołanym na urząd naczelnego dowódcy polowej artylerii polskiej był w roku 1526 Jan Staszowski (przyp. mój – A.C.).

Jako pierwszy na szeroką skalę z usług mieszczańskich puszkarzy korzystał w swych wyprawach wojennych Stefan Batory. Dostarczali oni królowi prochu i armat wraz z obsługą. Artylerią posiłkowały się wojska Kazimierza Wielkiego m.in. podczas oblężenia Włodzimierza i Łucka (1366 r.) oraz wojska Wielkopolan podczas oblężenia Pyzdr (1383 r.). Przekaz historyczny podaje, że „...puszkarz Bartosza wyrzucił z powietrznej piszczeli (*de aero pixide*) kamień do bramy miejskiej w Pyzdrach”⁵. Zapis powyższy jest potwierdzeniem, iż w Polsce działa miały zastosowanie już w XIV wieku. Realizowano także, jak można sądzić, elementy „szkolenia wojskowego”. W roku 1557 za panowania Zygmunta Augusta ujednolicono zasady służby puskarskiej, ujęto je w jednolite ramy organizacyjne⁶. Opracowano i wprowadzono do powszechnego stosowania pierwsze regulaminy dla artylerzystów, normujące całokształt służby i życia wojskowego tego rodzaju broni w polskiej armii. Dokument otwierał tekst przysięgi na wierność królowi i przełożonym, którą składali wszyscy puszkarze:

Ja N. Przysięgam J.K.M. Zygmuntowi Augustowi, z bożej łaski królowi polskiemu, wielkiemu księciu litewskiemu, ruskiemu, pruskiemu, żmóckiemu, mazowieckiemu etc., wiernie służyć, gdzie mnie J.K.M. raczy obrócić albo posłać, we wszystkich państwach wszędzie wiernym, posłusznym być tej zwierzchności, której mnie J.K.M. poruczyć będzie raczył, szkód J.K.M. strzec i pożytek mnożyć, a w tych rzeczach, na których mnie w posługę J.K.M. obstarłowano, zawżdy wiernie i mężnie się stawić, jako na wiernego i cnotliwego sługę zależeć będzie.

Tak mi Pan Bóg pomoż w Trójcy jedyny⁷.

Przełom wieku XVI i XVII zaznaczył się w Europie Zachodniej rozkwitem sztuki, techniki wojennej, wymuszającym niejako pilną potrzebę gruntownego, specjalistycznego kształcenia zawodowych kadr wojskowych. Rozwój nauki i techniki znacząco przyczynił się do wprowadzenia istotnych zmian w uzbrojeniu, organizacji oraz nowelizacji zasad sztuki wojennej. Piechota, artyleria, wojska inżynieryjne stopniowo nabierały coraz to większego znaczenia na polu walki, obniżała się natomiast wartość jazdy rycerskiej, a zwłaszcza szlacheckiego pospolitego ruszenia. Rozwój sztuki wojennej wymu-

⁵ Janko z Czarnkowa, *Kronika* (1370–1384), Warszawa 1905, s. 136; najwcześniejsze pozycje literatury technicznej dot. artylerii pojawiły się dopiero w początkach wieku XVI – były to: księga *O tajemnicach puskarskich, każdemu rycerskiemu człowiekowi potrzebnych...*, 1547 – przedruk dzieła zawiera książka *Prace naukowe i dyplomatyczne Stanisława Łaskiego*, Wilno 1864, s. 139–160; inną wcześniejszą publikacją była opracowana w 1624 roku instrukcja przeznaczona do szkolenia personelu artyleryjskiego zatytułowana: *Książka puszkarzom wszelkim bardzo potrzebna z różnych autorów zebrana* – jej rękopis zaginął podczas I wojny światowej, treść została omówiona przez K. Górskiego w *Historii artylerii polskiej*, Warszawa 1902, s. 94–99. Zob. też *Kronika Jana z Czarnkowa*, oprac. M. D. Kowalski, tłumacz. J. Żerbiński, przedm. J. Wyrozumski, Kraków 2001.

⁶ Struktura dowodzenia polską artylerią połową przedstawiała się następująco: naczelny dowódca – starszy nad armatą podlegał bezpośrednio hetmanowi polnemu, jego zastępcami byli oberszetelejniant i inżynier artylerii; w sztabie służył także kontroler artylerii konnej zwany cejkmistrzem lub cejgmaistrem; pododdziałami artylerii w poszczególnych twierdzeniach, arsenałach dowodzili kapitanowie, cejgwartrzy, porucznicy artylerii; szeregowi żołnierze dzielili się na puszkarzy, stricte odpowiedzialnymi za obsługę i strzelanie z dział i fajerwakerów, którzy przygotowywali materiały pirotechniczne, prochy, lonty i inne oraz rzemieślników (stolarzy) – opracowanie własne na podstawie materiałów zgromadzonych w Centrum Wyszkołenia Artylerii MON w Toruniu.

⁷ Króla Zygmunta Augusta artykuły dla puszkarzy, 3 maja 1557 r., (*Przysięga puskarska* – Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego, rkps. pol. 45); zob. też: *Króla Władysława IV artykuły dla artylerii, w obozie pod Smoleńskiem 6 stycznia 1634 r. Rota Przysięgi Puskarskiej* – Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego, rkps. pol. 115; S. Kutrzeba, *Polskie ustawy i artykuły wojskowe od XV do XVIII wieku*, Kraków 1937, s. 74.

szał u dowódców potrzebę dokształcania, zdobywania nowych umiejętności. Istotnym czynnikiem była wymiana doświadczeń i studiowanie fachowej literatury. Dowodzenie wojskiem wymagało coraz bardziej rzetelnego, profesjonalnego przygotowania zawodowego. Stopniowo na dalszy plan usuwała się odwaga, zwinność i siła fizyczna. Zyskiwała na znaczeniu gruntowna wiedza – „wykształcony umysł, wprawne o rzeczach sądzenie, myśl przenikliwa i twórczy geniusz, co wynaleźć, ułożyć i korzystać...”⁸, podparta praktyką. Zapewnić to mogły tylko specjalnie w tym celu zorganizowane i prowadzone zakłady wojskowe (szkoły rycerskie – instytucje pośrednie usytuowane pomiędzy szkołą średnią a uniwersytetem)⁹. Rozumiano to zwłaszcza na Zachodzie Europy. Stąd też w wielu krajach w okresie od połowy XVI – do końca XVII w. powstały liczne zakłady wojskowe kształcące zawodową kadrę wojskową na potrzeby ówczesnych sił zbrojnych. Do bardziej znanych szkół tego typu należały m.in.: Akademia Rycerska w Antwerpii (1628 r.), Akademia Rycerska w Londynie, założona w 1648 roku przez B. Gerbiera oraz Akademia Rycerska w Lunéville Stanisława Leszczyńskiego (1737 r.).

W Polsce pierwsze konkretne postulaty dotyczące kształcenia wojskowego oraz tworzenia szkół wojskowych zrodziły się w klimacie kultury i nauki Odrodzenia. Docierające do Polski szerokim strumieniem prądy Odrodzenia, niosły ze sobą zainteresowanie kulturą antyczną z jej wzorami dotyczącymi między innymi organizacji wojska i sztuki wojennej oraz idee humanizmu – budzące z kolei zainteresowanie sprawami materialnego bytu ludzi w różnych jego postaciach. Rozkwitła oryginalna myśl i literatura wojskowa. Narodziło się teoretyczne piśmiennictwo wojskowe. W pracach polskich pisarzy politycznych okresu Odrodzenia znajdujemy odzwierciedlenie problematyki wojskowo-politycznej. Prezentowane projekty, wysuwane propozycje obrony kraju, szkolenia kadr wynikały z poczucia odpowiedzialności za losy państwa, narodu, z troski o stan bezpieczeństwa kraju. Również dokonujący się postęp w technice i uzbrojeniu wojskowym (coraz szersze zastosowanie ciężkiej i ręcznej broni palnej) i sposobach prowadzenia wojen (wzrost roli piechoty, taktyka walki taboru warownego) wymuszał przygotowanie teoretyczne nie tylko królów i hetmanów, ale także dowódców niższego szczebla – pułkowników, rotmistrzów i poruczników. Postulowano systematyczne, planowe kształcenie szlachty, a nawet innych stanów, w kierunku wojskowym pod względem teoretycznym i praktycznym.

Problematyka obronności państwa i związanego z nią nierozłącznie obowiązku udziału w jego obronie, ciężącego na obywatelach, znalazła wyraz w twórczości pierwszego polskiego pisarza świeckiego, kasztelana poznańskiego Jana Ostroroga. Z jego prac najbardziej znany jest pochodzący prawdopodobnie z 1467 roku *Monumentum pro comitiis generalibus regni sub rege Casimiro pro Reipublicae ordinatione congestum* (Memoriał o urządzeniu Rzeczypospolitej napisany dla sejmu królestwa za panowania króla Kazimierza Jagiellończyka) i przedstawiony na zjeździe piotrkowskim w roku 1477¹⁰. Memoriał Ostroroga, który można uznać za początek literatury politycznej

⁸ W. Chlebowski, *Postrzeżenia względem dobroczynnego wpływu nauk do sztuki wojennej*, „Roczniki Towarzystwa Naukowego”, 1807, s. 216–220.

⁹ W kierunku tych szkół reformowali swoje zakłady np. pijarzy (Collegium Nazarenum); w szkołach rycerskich obok przedmiotów ogólnokształcących, które dominowały, uczono także przedmiotów wojskowych: fortyfikacji, architektury wojennej, strategii i taktyki. Szczególną uwagę zwracano na wychowanie fizyczne oraz jazdę konną, szermierkę, młodzież grała w piłkę nożną i palanta. Uczniom wpajano zasady *savoir-vivre*’u, uczono tańców, zapoznawano z muzyką, teatrem. Akademie rycerskie w pewnym stopniu były pierwowzorem późniejszych zawodowych szkół wojskowych.

¹⁰ Na temat daty powstania *Memoriału* historycy wypowiadali różne poglądy, przyjmowano rok 1456 względnie 1467. Tę ostatnią datę ustalił i przekonująco udowodnił M. Bobrzyński – por. M. Bob-

o tendencjach reformatorskich¹¹, zawiera projekt reform państwowych, wśród których pewną rolę odgrywają między innymi zawarte w siedmiu krótkich rozdziałach zagadnienia obronności państwa. Dostrzegał on, mimo pozornej świetności, słabość siły obronnej Rzeczypospolitej, przejawiającą się w złym uzbrojeniu, niewystarczającym zaopatrzeniu zamków, twierdz, zwłaszcza pogranicznych, oraz barku odpowiednich środków finansowych na potrzeby wojska i obronności kraju. Widząc rozkład i słabość pospolitego ruszenia – głównej siły ówczesnego systemu obronnego kraju, Ostroróg postulował wzmocnienie go poprzez powoływanie w szeregi wojska chłopów i mieszczan. Proponował wprowadzenie powszechnego obowiązku służby wojskowej, obejmującej wszystkich obywateli państwa. Obywatele, pisał Ostroróg, powinni zostać podzieleni na „...kopijników, półkopijników, strzelców i mieczników [...]. Każdy więc wojewoda spisze w swym województwie wszystkich po nazwisku imiennie. Wszyscy powinni iść w wyprawie wojennej...”¹². Ciekawe są również rozważania Ostroroga na temat mobilizacji do obrony kraju, którą dzieli na trzy etapy. W pierwszym powoływano by tylko pospolite ruszenie, w drugim byłoby ono uzupełniane częściowo mieszczanami i ludnością włościańską (1/3 stanów), natomiast w etapie trzecim mobilizowano by wszystkich zdolnych do walki mężczyzn. W *Memoriale*... wypowiadał się również w kwestii dyscypliny wojskowej, którą uważał za ważny element sukcesów militarnych „Na wojnę w porządku wychodzić należy, nie tak, iżby każdy szedł samopas dowolną drogą, lecz każda prowincja powinna się zebrać u swego wojewody, ten zaś ją powinien poprowadzić na miejsce dla wojska naznaczone [...]. Do wojewody także należy wykraczających po przewodzie karcie i karać w miarę przestępstwa. Rabunki i pokrzywdzenia włościan nie powinny uchodzić bezkarnie, każdy winien poprzestać na swym żołdzie, chyba tylko w kraju nieprzyjacielskim prawem wojny może być dozwolony rabunek. Ktokolwiek by się nie stawiał w miejscu i czasie naznaczonym przed wojewodą, powinien cały majątek tracić...”¹³, oraz za pilną potrzebą kształcenia młodzieży szlacheckiej w rzemiośle wojskowym i wychowywaniu jej w duchu patriotyzmu. „Kogo stać – pisał – niech oddaje się naukom [...] a potem niech idzie do wojska [...] w służbę...”¹⁴. Wypowiedzi wojewody poznańskiego w sprawach kraju zawsze nacechowane były treściami wojskowo-obronnymi. Świadczą o zainteresowaniu polskich pisarzy wczesnego Odrodzenia sprawami obrony kraju.

brzyński, *Jan Ostroróg. Studium z literatury politycznej XV wieku*, Kraków 1884; A. Pawiński, *Jana Ostroroga żywot i pismo „O naprawie Rzeczypospolitej”*, Warszawa 1884; biogram J. Ostroroga, PSB, t. 24: 1979, s. 503 (za wcześniejszym powstaniem dzieła wypowiadała się m.in. A. Strzelecka w pracy: *Uwagi w sprawie daty powstania oraz genezy Monumentum Ostroroga*, [w:] *Prace z dziejów Polski feudalnej ofiarowane R. Grodeckiemu*, Warszawa 1960, s. 251–264, pogląd autorki został jednak zakwestionowany jako oparty na przesłankach częściowo błędnych, a częściowo swobodnych); memoriał Jana Ostroroga zachował się w dwóch różnych redakcjach. Jedną z nich (korzystał z niej autor) jest zbiór *Acta Tomiciana* obejmująca odpisy m.in. rkps. Biblioteki Czartoryskich nr 238; rkps. Biblioteki Jagiellońskiej nr 653 i rkps. Biblioteki Ordynacji Zamoyskich nr 856; redakcja druga to siedemnastowieczny odpis, wydany po łacinie przez T. Wierzbowskiego w roku 1891 (odpis rkps. Biblioteki Jagiellońskiej nr 5267); ostatnia edycja *Memoriału* oparta na polskim przekładzie A. Pawińskiego w opracowaniu J. Domańskiego pochodzi z 1978 r. – zob. *700 lat myśli polskiej*, t. 2, *Filozofia i myśl społeczna XIII–XV w.*, oprac. J. Domański, Warszawa 1978.

¹¹ Kwestie obronności Ostroróg porusza w rozdziałach: XL–XLV i LXV; literatura polityczno-reformatorska bujnie rozwijała się w XVI wieku – A.C.

¹² J. Ostroróg, *Monumentum pro comitiis generalibus regni sub rege Casimiro pro Reipublicae ordinatione congestum*, Biblioteka Jagiellońska, rkps. pol. 653, rozdział XLI, k. 8.

¹³ Tamże, rozdział XLIV, k. 9.

¹⁴ J. Ostroróg, *Monumentum pro comitiis...*, b.m. i r.w., s. 35, a także L. Ratajczyk, *Historia wojskowości*, Warszawa 1980, s. 90.

Pomimo wielu słabych stron i sprzeczności w poglądach Ostroroga memoriał jego zasługuje na uznanie, jest odbiciem ówczesnej rzeczywistości, a nie oderwanym od konkretnej sytuacji i epoki traktatem teoretycznym. W jego treści można się doszukać również sugestii autora większej niezależności (a nawet rozdziału) państwa od Kościoła. Postulaty Ostroroga nie zostały zrealizowane w praktyce, chociaż niektóre z jego myśli znalazły uznanie w uchwale piotrkowskiej z roku 1477¹⁵.

Dowodem zachodzących zmian w systemie postrzegania edukacji rycerskiej w naszym kraju był również przeniesiony w 1467 roku na grunt polski i przystosowany na potrzeby dworu królewskiego – traktat pedagogiczny Eneasza Sylwiusza *O wychowaniu księcia* (1443). Rozprawa głosiła pochwałę zdobywania wiedzy ukazując przykłady starożytnych uczonych, mężów stanu głoszących potrzebę kształcenia się i przejawiających głęboki szacunek dla wiedzy. Lektura miała dostarczyć również wiadomości z obszaru sztuki wojennej¹⁶, o czym świadczy zawarty w tekście spis dzieł o treści militarnej, a także załączone do traktatu dzieło dowódcy kawalerii rzymskiej Flawiusza Wegecjusza Renatusa *Epitoma rei militari Libri V*, z którego m.in. można było się dowiedzieć, iż o zwycięstwie w bitwie decyduje nie tyle liczba wojska i męstwo żołnierzy, lecz sztuka i wyszkolenie oraz „...że nigdy nie jest dość studiowania sztuki wojennej, zawsze się znajdzie coś nowego.”¹⁷.

Z kolei pod koniec 1502 roku – jak głoszą przekazy historyczne – ukazała się drukiem w języku łacińskim rozprawka pt. *De institutione regii pueri* nieznanego bliżej autora w formie listu skierowanego do syna Kazimierza Jagiellończyka – Władysława, którego żona Anna de Foix spodziewała się potomka, traktująca o potrzebie wychowania rycerskiego dzieci królewskich. Czytamy w niej m.in.: „Kiedy królewicz podrośnie, niechaj poświęci sztuce wojennej długie i częste ćwiczenia ciała i umysłu. Niechaj się uczy potykać na włócznie, ustawiać szyki bojowe, składać się mieczem, nie tyle, aby razić przeciwnika, jak aby się bronić, rzucać pocisk, jednym słowem znosić wszelki trud, odnoszący się do rzemiosła rycerskiego [...] niech nie lekceważy konnej jazdy, gier, sztuki szermierskiej i innych ćwiczeń, które są przygotowaniem do służby wojskowej”¹⁸. List nazwany został później pierwszym traktatem humanistyczno-pedagogicznym¹⁹. Jego autor wykorzystując i powtarzając szereg myśli Pseudo-Plutarcha, Kwintyliana oraz współczesnego mu Kallimacha kładzie duży nacisk na elementy wychowania moralnego, religijnego, fizycznego dzieci szlacheckich. Zalecenia dotyczące edukacji rycerskiej są poruszane w kontekście wspomnianych powyżej dziedzin. Autor podkreśla znaczenie szkół wojskowych, kształcących wiele użytecznych umiejętności i zalet żołnierskich. Szczególnie podkreśla cnotę męstwa, którą plasuje na drugim miejscu co do ważności, zaraz po sprawiedliwości. Elementami podnoszącymi sprawność żołnierską były umiar w jedzeniu, uprawianie ćwiczeń fizycznych (zapasy, biegi, skoki), uczestnictwo w turnie-

¹⁵ *Zarys dziejów wojskowości polskiej do roku 1864*, red. J. Sikorski, t. 1, Warszawa 1956, s. 259–260.

¹⁶ I. Zarębski, *Najwcześniejszy humanistyczny polski traktat pedagogiczny*, [w:] *Dziesięciolecie Wyższej Szkoły Pedagogicznej 1946–1956*, Kraków 1957, s. 151–178, zob. też: tegoż, *Z dziejów recepcji humanizmu w Polsce*, [w:] *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1946, s. 147–171.

¹⁷ F. R. Wegecjusz, *O sprawie rycerskiej nauka*, Łowicz 1776, s. 464.

¹⁸ A. Danysz, *Elżbiety królowej polskiej, małżonki Kazimierza Jagiellończyka, traktat pedagogiczny o wychowaniu królewicza*, Lwów 1902, s. 25 (chodzi o Elżbietę Rakuszanę 1436–1505); A. Knot, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938, s. 15–16.

¹⁹ Józef Miąso wskazał na wcześniejszą polską pracę o charakterze traktatu pedagogicznego – *Komentarz do „Ekonomiki”* Arystotelesa autorstwa Pawła z Worcyna z roku 1416. Zob. J. Miąso, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, Warszawa 1994, s. 342.

jach, zawodach i łowach. Zalecał także kształcenie kandydatów do stanu rycerskiego w literaturze, sztuce, historii. Zwracał uwagę na istotny element kształcenia wojskowego – przygotowania do trudów wojennych, jakim jest odpoczynek i rekreacja (np. gra w warcaby)²⁰.

Z kolei starosta tykociński i wasilkowski – Łukasz Górnicki w książce dedykowanej królowi Zygmuntowi Augustowi *Dworzanin Polski* propagował znaczenie wychowania rycerskiego. Do tej zaszczytnej profesji każdy młodzieniec szlachecki winien być przygotowywany od najmłodszych lat. Pisał w niej m.in.: „Gdy się dworzanin mój zacie i tak szczęśliwie [...] urodzi, zakon, a zawołanie jego, jedno rycerskie rzemiosło [...] mój dworzanin, im ćwiczeńszy będzie w tym rzemieniu rycerskim, tym będzie większej czci a chwały godzien [...] chcę, aby był dobrze wyćwiczony w tem wszystkim, co żołnierzowi umieć należy: jako w tem naprzód, aby umiał dobrze z każdą bronią, tak pieszo, jako i na koniu, a ich wszystkie znał i wiedział fortele, a zwłaszcza tych broni, których najbardziej używają u dworu. Bo iż zamowy do bitwy przychodzi, a kto ma mężnie począć sobie, musi niepragnąć nad nieprzyjacielem mieć góry...”. Postulował, aby zwracać szczególną uwagę na wychowanie fizyczne i żołnierskie młodzieży przebywającej na dworach. Szczególny nacisk kładł na ćwiczenia takie, jak: zapasy, biegi, pływanie, jazda konna, strzelanie z łuku, władanie bronią. „Po umiejętności tedy, [...] żeby z łuku dobrze strzelał, pięknie stał za nim. [...] Było też u nas pierwej we czci [...] ćwiczenie, za pasy chodzić [...] [umiejętność podstaw walki wręcz – A.C.] wielokroć to pomódz może [...] dworzanin, niechaj i to dobrze umie. [...] Nie przepomnę, też tu [...] ćwiczenia, które u dworu nie do końca jeszcze zadasła (bo przed się rycerskiemu rzemiosłu niejako należy) jako jest kamieniem ciskanie, w zawód bieganie, skakanie, i inne podobne temu; w czym się ludzie żartkości, sile, i czerstwości przypatrują, a za zdarzeniem w tej mierze, wnet u nich jeden chęć i miłość pożyszcze; takież i pływanie, zda się [...] jest bardzo rzecz potrzebna człowiekowi rycerskiemu...”. Najlepsi adepci po ukończeniu szkolenia wstępnego mogliby służyć zawodowo w wojsku. Jako zwolennik kształcenia humanistycznego szlachty, dostrzegał jego związki z przysposobieniem rycerskim: zagrzewaniu żołnierzy do walki służyła retoryka, w astrologii upatrywał unikanie niebezpieczeństw wojennych, znajomość arytmetyki pozwalała obliczać liczbę wojska potrzebnego do kampanii i ich odpowiedni podział na oddziały. Budowanie umocnień polowych, murów obronnych zapewniała wiedza z geometrii. Z kolei wiadomości z historii i geografii ułatwiały odnoszenie zwycięstw, unikanie zasadzek, właściwe rozlokowywanie wojsk w terenie oraz pozwalały umiejętnie posługiwać się mapami w terenie. Według Górnickiego biegłość w sztuce rycerskiej może przynieść żołnierzowi chwałę, uznanie, szacunek podwładnych nie tylko w wyprawach wojennych, lecz także w czasie pokoju poprzez uczestnictwo w organizowanych przez księcia lub króla turniejach, zawodach, pokazach (rewiach). „Takież też i umiejętność z rozmaitemi bronią, nie tylko mu się do potrzeby przygodzi [na wypadek wojny – A.C.], ale i do kratochwile; albowiem bywają na dworze turnieje piesze, turnieje konne, bywają szermowania, gonitwy przed panem i oczyma wszystkich ludzi, gdzie, iżby się dworzanin dobrze popisał, musi [...] siłą umieć”²¹. Górnicki zalecał również, by pobyt na dworach młodzież szlachecka gotu-

²⁰ A. D a n y s z, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 12–25 (*O wychowaniu królewicza...*); A. K n o t, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938, s. 15–16. Zob. też J. S k o c z e k, *Wychowanie Jagiellonów*, Lwów 1932.

²¹ Ł. G ó r n i c k i, *Dworzanin Polski*, Kraków 1858, s. 28, 34–35 (dot. wszystkich przypisów); inną książką z obszaru wojskowości dedykowaną królowi była napisana przez dr medycyny i filozofii Antoniego Szeberga, wydrukowana w księgarni Andrzeja Lazarusa w Krakowie 22 III 1564 r., w której autor w ośmiu

jąca się do rzemiosła wojskowego wykorzystywała również do gruntownego poznawania obecnej w domach magnackich kultury europejskiej. Kontakt i asymilowanie jej elementów – w połączeniu z bogatymi tradycjami rodzimymi, wpłynąłby jego zdaniem na podniesienie ogólnej ogłady, obycia towarzyskiego, kulturalnego, intelektualnego którego zastraszająco niski poziom wśród ogółu stanu szlacheckiego – w stosunku do zachodnich warstw klasyfikujących się na średnich szczeblach drabiny społecznej – nie stanowił powodu do dumy, pozostawiał wiele do życzenia: „polska szlachta nie miała wyrobienia umysłowego, a już prawie zupełnie pozbawiona była zainteresowań estetycznych, aby wytworzyć poważniejsze życie towarzyskie. Zebrania dworskie, zjazdy szlacheckie, uroczystości rodzinne wypełniało przede wszystkim jedzenie i picie, okraszane grubymi żartami i niewytwornymi anegdotami. Ci, którzy z Zachodu wracali z wyższym wykształceniem [...] ubolewali nad takimi skłonnościami masy szlacheckiej [...] spotykały ich szyderstwa z ich uczoności; z wolna wielu z nich rezygnowało z wyższych ambicji i przystosowywało się do trybu rodzinnego”²². Sytuacją taką byli „zdziwieni i wręcz zgorszzeni cudzoziemcy, że Polacy zawsze jeżdżą po wiedzę do obcych, a u siebie nie chcą jej pielęgnować”²³.

Jan Kochanowski w swych utworach ubolewał nad zaniedbywaniem rzemiosła wojskowego i stopniowym spadkiem motywacji do służby wojskowej, dążeniem zaś do zapewnienia sobie coraz to bardziej komfortowych warunków, konsumpcyjnego stylu życia, zamykaniem się w kręgu własnych spraw oraz niskim poziomem intelektualnym szlachty. Piętnował krzewiące się na dworach intrygi, służalczość, gry hazardowe (kości) – jako niegodne stanu żołnierskiego²⁴.

Na przełomie piętnastego i szesnastego stulecia w Polsce w następstwie rozwoju wojsk zaciężnych (drugi po pospolitym ruszeniu rodzaj ówczesnych sił zbrojnych) od dowódców zaczyna się wymagać podnoszenia i doskonalenia umiejętności wojskowych. Nakłada się na nich obowiązek szkolenia podwładnych w rzemiośle wojskowym²⁵ oraz nadzoru „...aby rotmistrze i ich towarzysze według nauki hetmańskiej się sprawowali, obowiązek wynajdywania sobie forteli i pilnego ćwiczenia się w rzeczach bojowych”²⁶.

Już w XIII w. Piastowie Śląscy dysponowali oddziałami najemnymi, tzw. „milites teutonic”. Roty wojsk zaciężnych Czechów i Morawian były się pod Grunwaldem. W pododdziałach o tym charakterze służyli m.in. Polacy, Czesi, Węgrzy, Serbowie, Racowie, Niemcy, Wołosi, Tatarzy, dowodzili nimi z nadania królewskiego rotmistrze – „rothmagistri” odpowiadający za zaciąg i wyszkolenie ochotników. Oddziały te dzieliły się na piesze i konne.

rozdziałach omawia zagadnienia higieny wojskowej; G. Doliński, *Jak u nas chowano dzieci. Zarys dziejów pedagogii polskiej*, przedm. J. Ochowicz, Kraków 1899, s. 73–75. Zob. też: L. Gąsiorowski, *Zbiór wiadomości do historii sztuki lekarskiej w Polsce*, Frankfurt 1581 (księgarnia Jędrzeja Wechelego), egz. BN.

²² *Encyklopedia Wychowania*, t. 1, Warszawa 1935, s. 628 (S. Kot, *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*).

²³ Tamże, s. 629.

²⁴ A. K n o t, dz. cyt., s. 17.

²⁵ *Porządek praw rycerskich wojennych, który J.K.M. (Zygmunt August) postanowił raczyć, gdy wojsko miał przeciw Inflantom, anno 1553, 3 augusti*, [w:] S. K u t r z e b a, *Polskie ustawy i artykuły wojskowe od XV do XVIII wieku*, Kraków 1937, s. 64.

²⁶ *Ustawy prawa ziemskiego polskiego... z przydatkiem o obronie wojennej y o sprawie y powinności urzędników wojennych...*, Kraków 1579; *Ustawa żołnierska uchwalą Sejmu anno 1609 potwierdzoną*, [w:] S. K u t r z e b a, dz. cyt.

Od połowy XVI wieku w Polsce na potrzebę kształcenia dowódców i rycerzy zwraca uwagę coraz więcej ludzi związanych z kręgami dworskimi. Wśród nich jest Mikołaj Rej, uważający, iż młodzież od najmłodszych lat winna być wychowywana w skromności i posłuszeństwie oraz tak, jak ich przodkowie, od obrony kraju – „że wszystkie czynności szlachcica wobec ojczyzny streszczają się w obowiązku bronięcia własną piersią jej granic, do czego winni się przygotowywać przez całe życie”²⁷. Duże znaczenie przykładał do wychowania fizycznego zapewniającego znoszenie trudów i niewygód życia wojakowego. Zwieńczeniem edukacji każdego młodego szlachcica przed osiedleniem się na stałe w rodzinnych włościach winien być, według Reja, pobyt w szkole wojskowej. Szkoła taka winna zapewnić perfekcyjne umiejętności jazdy konnej i posługiwania się wieloma rodzajami broni. Zaszczytem dla każdego żołnierza-szlachcica powinno być złożenie swego życia na ołtarzu ojczyzny, żołnierska śmierć na polu bitwy. Przyszłym żołnierzom, dowódcom zalecał m.in. samokształcenie za pomocą lektury: „Rycerski człowieku [...] czytaj filozofy, czytaj ony poważne historyjki”²⁸. Przebija tutaj dość wyraźnie wskazanie kształcenia jako drogi do kariery wojskowej.

Z innych interesujących poglądów, dotyczących szkolenia i wychowania wojskowego na uwagę zasługują wypowiedzi profesora medycyny Uniwersytetu Krakowskiego – Sebastiana Petrycego z Pilzna. Twierdził on, że wyszkolenie armii, a w szczególności dowódców, winno opierać się o gruntowną wiedzę zdobytą w szkołach szermierczych (wojskowych). Wzorem dla tego typu zakładów szkolących polską młodzież w rycerskich sztukach walki miała być niderlandzka Akademia de LESPEE Girarda Thibault (1628 r.). We właściwie wyszkolonym i dowodzonym wojsku widział trwałość i bezpieczeństwo państwa. Proponował, aby od najmłodszych lat kształtować u młodzieży sprawność fizyczną i motywację do służby wojskowej m.in. poprzez „...przechadzki, grę w piłkę, biegi, skoki, strzelanie z procy, ciskanie kamieniami, pływanie”, ponieważ „...sprawność rycerską wykazuje szlachcic, gdy dosiada konia, umie nad nim zapanować, z kopią do pierścienia gonić, okazać zręczność w szermierce. Nosić winien zawsze u swego boku szablę, by nie wyjść z wprawy oraz ćwiczyć w strzelaniu z rusznicy”. Apelowal do króla i magnaterii o pomoc finansową dla młodzieży pragnącej kształcić się w profesji wojskowej – „...by ubogą szlachtę kształcili swym kosztem w rzemiośle żołnierskim i w ten sposób czynili ją pożyteczną dla Rzeczypospolitej”²⁹. Interującym i zarazem wartym odnotowania z uwagi na swą oryginalność było stanowisko, że synom rycerzy poległych na wojnie, niemających własnych środków finansowych państwo winno zapewnić edukację i utrzymanie do czasu jej ukończenia.

W latach pięćdziesiątych XVI wieku wojewoda sieradzki Stanisław Łaski³⁰ w pracy pt. *Spraw i postępów rycerskich i przewagi opisanie krótkie z naukami w tej zacnej*

²⁷ Ł. K u r d y b a c h a, *Staropolski ideał wychowawczy*, Lwów 1938, s. 40 (rejowski ideał szlachecki, jaki prezentował w *Zwierciadło czy Wizerunku człowieka poczciwego*, osadzony był na trzech elementach: uczciwy człowiek – dobry gospodarz, ziemianin – odważny rycerz).

²⁸ M. R e j, *Zwierciadło*, t. 1, Kraków 1914, s. 97; zob. też: A. K n o t, dz. cyt., s. 23–24.

²⁹ S. P e t r y c y, *Polityki Arystotelesowej to jest rządu Rzeczypospolitej z dokładem ksiąg ośmioro*, Kraków 1605, s. 336–421; A. K n o t, dz. cyt., s. 17–18. Wskazówki i myśli dotyczące wychowania wojskowego zawarte są również w dziele zatytułowanym *Przydatki do etyki Arystotelesowej* z 1618 r. (dwutomowe wyd. współczesne ze wstępem K. G r z y b o w s k i e g o pochodzi z 1957 r., propozycje nt. edukacji wojskowej: *Ekonomika, W jakich naukach młódź ma się bawić*, s. 100–101; *Polityka, Które igrzyska i ćwiczenia ciała dzieciom przynależą*, s. 351–353).

³⁰ Stanisław Łaski był barwną postacią wśród pisarzy i wojskowych polskich pierwszej połowy XVI wieku; w życiu publicznym z uwagi na krewki charakter był stroną licznych zatargów, awantur, procesów

*zabawie potrzebnymi*³¹ zwracał uwagę szlachty na problemy wojskowości. Poruszał kwestie szkolenia wojsk obejmujące obok musztry naukę władania bronią, kształtowania sprytu, przebiegłości, umiejętności wykorzystywania forteli i doświadczenia dowódczego, a także ćwiczeń fizycznych, m.in. pływania, marszy, postulował unowocześnienie taktyki na podstawie znajomości topografii, budowy przepraw rzecznych, sztuki oblężniczej z wykorzystaniem artylerii. Dużo uwagi przywiązywał do psychicznego szkolenia żołnierzy. Stąd też jego sugestie do organizowania różnych zajęć dla żołnierzy przebywających w obozie po to, by nie spędzali czasu beczynnie. W rozważaniach pojawia się również postulat założenia szkoły rycerskiej.

Z treści argumentacji daje się wysnuć wniosek, że autor nie był dyletantem w sprawach wojskowych, dobrze orientował się w tej problematyce, a jego znajomość rzemiosła wojskowego opierała się nie tylko na podstawach teoretycznych, ale i na praktycznych. Czytając Łaskiego można zauważyć, iż wszędzie tam, gdzie sugeruje za literaturą starożytną określone rozwiązania podnoszące wartość i siłę bojową armii, uzupełnia je przykładami współczesnymi płynącymi z autopsji, które można zastosować w szkolnictwie wojskowym. Wielokrotnie wspomina wojny i bitwy w których brał udział jako żołnierz, dowódca warownych grodów (Buda 1530), bądź po stronie atakujących, jak w bitwie pod Pawią (1525) czy będących w oblężeniu (Neapol 1528). Dzieło Łaskiego stanowi pierwszą napisaną po polsku pracę o treści stricte militarnej. Mimo iż nie jest w pełni oryginalne, lecz oparte w znacznej części na wcześniejszych traktatach m.in. Flawiusza Wegecjusza *Epitoma rei militari Libri V* (IV w. po Chrystusie) i pochodzącej z XVI w. *Kriegsordnung new gemacht* Michała Otta i Jakuba Preussa³², oraz w pewnym stopniu o własne doświadczenia, to jednak praca ta miała duże znaczenie dla rodzimych specjalistów i dowódców wojskowych. Jest ona zaliczana do cenniejszych zabytków staropolskiego piśmiennictwa wojskowego.

Druga połowa wieku XVI zaznacza się wyraźnym postępem w sztuce wojennej i zmieniającymi się warunkami szkolenia żołnierzy. Stopniowo przestawała się liczyć w boju odwaga, spryt, dzielność, a zyskiwać zaczęło fachowe przygotowanie, umiejętność kierowania zespołami ludzkimi w boju. Zmieniały się także warunki techniczne w wyniku wyposażania piechoty w broń palną. Rosła jej siła i znaczenie bojowe. Intensywnie rozwijała się artyleria. Zmiany objęły również taktykę wojenną. O sukcesie decydował liczny, zdyscyplinowany, odpowiednio wyekwipowany, wyszkolony i dowodzony żołnierz. Rzemiosło rycerskie stopniowo przemieniało się w zawód, wymagający już systematycznych kilkuletnich ćwiczeń, szkolenia, nauki – a do tego niezbędne są instytucjonalne formy kształcenia zarówno żołnierzy, jak i dowódców.

Przeobrażenia zachodzące w armii, będące następstwem rozwoju nauki i techniki, niezbędność edukacji młodzieży w zakładach wojskowych przygotowujących przyszłą profesjonalną, własną kadrę zawodową zaprzętały uwagę najwybitniejszego polskiego

sądowych, zajazdów, skutki których opierały się o majestat monarchy, zaś mediatorami zwaśnionych stron byli m.in. wojewoda krakowski Piotr Kmita, wojewoda sandomierski Jan Tęczyński, a także biskup krakowski Samuel Maciejowski – A.C.

³¹ Dzieło pisane w latach 1539–1545 zostało wydane drukiem po raz pierwszy we Lwowie w roku 1599 przez „medyka i alchemika” Stanisława Karlińskiego; wydawca nie wymienił autora; po raz drugi pracę Łaskiego wydał Mikołaj Malinowski w roku 1864 z innego odpisu i pod zmienionym tytułem: *Księgi o gotowości bojowej*; wydawca ustalił także autora pracy na podstawie zapisu dedykacyjnego na rękopisie – A.C.

³² A. B r ü c k n e r, *Różnowiercy polscy*, Warszawa 1905, s. 52 i nast.; niektóre obszerne fragmenty dzieła Łaskiego są przepisane niemal dosłownie od Wegecjusza, Otta i Preussa, jednak nie obniża to wartości pracy; pracę tę studiowali wszyscy ówczesni znacniejsi dowódcy polscy na czele z królem Kazimierzem Jagiellończykiem – A.C.

myśliciela i pisarza politycznego doby Odrodzenia – Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Dał temu wyraz w 1551 roku w napisanym traktacie społeczno-politycznym *Commentariorum de Republica emendanda (O poprawie Rzeczypospolitej)*³³, wydanym częściowo po raz pierwszy w Krakowie w 1551 r. (bez księgi IV i V, których nie pozwoliła ogłosić cenzura kościelna). Dzieło to wysuwa się na czoło twórczości pisarskiej Modrzewskiego. Dla naszych rozważań najważniejsza z pracy Frycza-Modrzewskiego jest księga III *O wojnie*, traktująca o sprawach wojskowych. Dzięki niej Modrzewski wymieniany jest wśród polskich teoretyków wojskowych XVI wieku. W księdze przebijają się głównie poglądy teoretyczne na problematykę kształcenia wojskowego, dyscypliny wojskowej i wojny, jako zjawiska społecznego. Wojny dzielił, podobnie jak to uczynił wcześniej Paweł Włodkowic, na wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe. Do wojen sprawiedliwych zaliczał podjęte w obronie własnego kraju, po wyczerpaniu wszystkich dostępnych środków pokojowego załatwienia sporu. Ze szczególną ostrością piętnował wojny niesprawiedliwe, a zwłaszcza zaborcze wywołane żądzą podbojów. „Niechże nas – pisał Frycz – do wojny nie podżega ani żądza sławy, ani żądza rozszerzenia naszych granic. Najsprawiedliwszą przyczyną wojny będzie konieczność obrony przed krzywdami i obrony naszych ludzi przed nieprzyjacielem”³⁴. Zjawisko wojny rozpatrywał z punktu widzenia etyki. Wojna, zdaniem Modrzewskiego, przynosi wiele zła. Pociąga za sobą olbrzymie straty i cierpienia ogółu ludności, a zwłaszcza niższych warstw, przy czym nieszczęścia te nie są spowodowane tylko przez nieprzyjaciela, ale i przez własne wojska dopuszczające się aktów rozbojów, grabieży zwłaszcza na ludności chłopskiej. Stąd też wypływała jedna z podstawowych tez Modrzewskiego w odniesieniu do zagadnień wojny – usilne dążenie do pokojowego współistnienia i pokojowego rozwiązywania kwestii spornych pomiędzy zwaśnionymi państwami na zasadach równorzędności stron. „Powszechnie trzeba się starać o pokój z wszystkimi ludźmi, o pokój, powtarzam, który by był stateczny i trwały, i wolny od wszelkiej zdrady [np. przygotowań do wojny w okresie pokoju – A.C.]”³⁵.

Modrzewski nie był pierwszym, który postawił tezę o podziale wojen na sprawiedliwe i niesprawiedliwe. W piśmiennictwie polskim wyprzedził go w tym względzie Stanisław ze Skarbimierza ze swoim traktatem *De bellis iustis*, powstałym w roku 1410³⁶, lecz Frycz-Modrzewski problem ten znacznie rozwinął i pogłębił. Dużą uwagę skupiał także na praktycznych przygotowaniach mających na celu zabezpieczenie obronności kraju. Krytykował dążenie do dalszego opierania tego systemu na sile pospolitego ruszenia. Twierdził, że szlachta odwykła od rygorów życia wojskowego, z wolna zatracając fizyczną, umiejętność sprawnego władania bronią, znajomość różnych sposobów walki i ducha bojowego. „Mało w rzemiośle żołnierskim pociechy z ludzi zniewieściałych i zbytкови oddanych [...] ludzie zniewieścieli do wojaczki się nie nadają, że nie potrafią długo dźwigać ciężkiego pancerza ni hełmu, ni bez udręki z bronią chodzić, ani znosić skwaru, mrozu, głodu i trudu. Nie może tedy żołnierz przebywać stale pod dachem i w izbie. Z praktyki wiedzieć musi, co to wały, przekopy, namioty; nie może się zbyt przyzwyczajać do miękkiej sukni, ale do żołnierskiej opończy i do pancerza; nie

³³ A. Frycz-Modrzewski, *O poprawie Rzeczypospolitej*, tłumacz. J. Jędykiewicz, Warszawa 1953 (dzieło w całości zostało wydane w roku 1554 i 1559 w Bazylei przez Jana Oporyna, polski przekład dwadzieścia lat później, w roku 1577 dokonany przez Cypriana Bazylika).

³⁴ Tamże, księga III, s. 355.

³⁵ Tamże, s. 305.

³⁶ Zob. *Polski wykład prawa wojny XV wieku. Kazanie Stanisława ze Skarbimierza De bellis iustis*, wyd. L. Ehrlich, Warszawa 1955.

może sobie zawsze w chłodku cieniście przesiadywać, ale na słońcu i mrozie skórę musi hartować³⁷. W tej sytuacji – zdaniem Modrzewskiego – należało bezwzględnie wzmóc wysiłki nad podniesieniem poziomu edukacji wojskowej społeczeństwa. Proponował, by szkolenie żołnierzy odbywało się:

- w specjalnie utworzonych zakładach,
- przez służbę we wschodnich oddziałach kresowych wszystkich obywateli,
- przez cyklicznie organizowane sprawdziany, ćwiczenia ogólnowojskowe sprawdzające stopień kunsztu wojennego pojedynczych żołnierzy i całych pododdziałów,
- powoływanie w okresie letnim i zimowym młodzieży do specjalnie w tym celu utworzonych obozów wojskowych.

Dużą wagę przywiązywał do kształcenia kadry dowódczej, a zwłaszcza hetmanów. Tym ostatnim, z uwagi na ciążącą na nich ogromną odpowiedzialność za prowadzone działania bojowe, stawiał szczególnie wysokie wymagania dotyczące predyspozycji dowódczych, wszechstronnego wyszkolenia ogólnego i specjalistycznego oraz niezbędnej praktyki. Zdaniem Modrzewskiego każdy dobry dowódca obok znajomości taktyki powinien znać swoich podwładnych – ich „...usposobienie, uzdolnienia, obyczaje, cnoty i wady żołnierza tak własnego, jak i nieprzyjacielskiego, bo z tego wyrozumieć można wiele i o tym, co do zwycięstwa pomocne, jak i o tym, co mogłoby mu przeszkadzać. Po drugie, położenie i charakter kraju, w którym wojnę ma się prowadzić: czy jest on górzasty, czy równinny, jakie w nim rzeki, lasy, miasta i zamki, jakie również obyczaje jego obywateli i mieszkańców. Dalej z góry trzeba już, o ile to możliwe, wiedzieć, jakie miejsca dogodnie są czy to do rozłożenia się obozem, czy do szykowania się do bitwy³⁸. Z wypowiedzi powyższej, co można zauważyć, przebija również nowatorski postulat pewnej „pedagogizacji kadry” – poszerzenia ogólnej wiedzy wojskowej o znajomość elementów psychologii dowodzenia.

Autor sugeruje, by stanowiska dowódcze obejmowali ludzie mający odpowiednie kwalifikacje, bez względu na swoje pochodzenie, koneksje i posiadany majątek. Z goryczą przy tym stwierdza, że „Powierza się godności wielu ludziom ze względu na ich ród i majątności, choć są bez żadnego w tych sprawach wyćwiczenia, bez żadnej żołnierskiej zaprawy, wpisani zaledwie w żołnierskie rejestry³⁹. W przekonaniu Modrzewskiego drogą dokładnej analizy źródeł i przebiegu dotychczasowych konfliktów zbrojnych można nabyć pokażne doświadczenie, które każdy dowódca – hetman powinien znać i umieć w zależności od potrzeb odpowiednio wykorzystywać „wszystkie sztuki, podstęp i fortele, którymi mógłby zwieść nieprzyjaciela⁴⁰. W czytelnictwie, samokształceniu upatrywał drogę do osiągnięcia wiedzy i kariery „Opłaciłoby się czytać toteż, co liczni znakomici pisarze, jak Wegecjust, Elianus, Frontynus i inni pisali o obronie, oblężeniu, zdobywaniu i burzeniu miast⁴¹. W okresie kiedy nie było szkół wojennych, był to jedyny sposób zdobywania teoretycznej wiedzy wojskowej. Obszerna część księgi III traktuje o sprawie, która jest jednym z najistotniejszych zagadnień związanych z obronnością państwa polskiego, a mianowicie o funduszach przeznaczonych na wojsko, postuluje w tym względzie oszacowanie dochodów wszystkich obywateli i odpowiednie ich opodatkowanie. W ten sposób planował włączenie w system obrony kraju wszystkich jego

³⁷ A. Frycz-Modrzewski, dz. cyt., s. 319.

³⁸ Tamże, s. 324.

³⁹ Tamże, s. 329.

⁴⁰ Tamże, s. 319.

⁴¹ Tamże.

mieszkańców⁴². Przy okazji wytykał szlachcie, że nie wywiązuje się z obowiązków, jakie na niej ciąży i częstokroć wyrusza na wojnę nieprzygotowana, bez należytego uzbrojenia, ponieważ środki finansowe, które powinny być przez nich użyte na cele wojskowe, zostają roztrwonione głównie na konsumpcyjny styl życia. „Jeśli bowiem wojnę w obronie Rzeczypospolitej powinni opłacać z własnych majątności, to z dochodów z nich nie mogą obracać na zbytki, lecz na konieczne potrzeby państwa. Ale ponieważ w czasie pokoju wyrzucają wielkie pieniądze na szaty, uczyty, stroje wszelakie i nie wiem na co, więc w chwilach dla Rzeczypospolitej bardzo ciężkich trudno im dopełnić powinności”⁴³.

Frycz doceniał także znaczenie stosowania praktyki dyscyplinarnej jako istotnego środka wychowania żołnierzy. W tytule rozdziału X podkreślał: „Dla zasłużonych powinno się ustanowić i wyznaczyć nagrody, kary zaś dla tchórzliwych i źle wypełniających obowiązków”⁴⁴. Żołnierzom wyróżniającym się męstwem w czasie walki, zdyscyplinowanym, właściwie wykonującym obowiązki, jakie nakłada służba wojskowa, stanowiących wzór patriotyzmu, postępowania dla innych należy, zdaniem Modrzewskiego, uhonorowywać nagrodami, odznaczeniami, awansując w hierarchii wojskowej czy nadając im urzędy. Za wieloletnią wzorową służbę wojskową weteranów obdarowywać należy posiadłościami ziemskimi. Natomiast tchórzliwych i dopuszczających się przestępstw surowo karać. Szlachcie odbierać szlachectwo i odwoływać z piastowanych stanowisk. Przy poważnych przestępstwach (zdrada, odmowa służby wojskowej) stosować nawet karę śmierci.

Połączenie wysoce humanistycznego postawienia sprawy moralnej oceny wojen z wysoce patriotycznym ujęciem zagadnienia obowiązku obrony ojczyzny przed agresją decyduje o nieprzemijającej wartości dzieła Modrzewskiego⁴⁵.

Ważność profesjonalnego przygotowania kadr dowódczych postrzegał, powołując się na sukcesy wojenne starożytnych wodzów tej miary co Hannibal, Aleksander Wielki, Juliusz Cezar, Agamemnon, Perykles, osiągnięte dzięki rozwadze, przenikliwości, wsparte gruntownym wykształceniem – autor książki *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje* (1551) – Szymon Marycjusz (Marycki) z Pilzna, ponieważ „...dobrze urządzone szkoły przynoszą Rzeczypospolitej znaczną korzyść i mają dla niej wielką doniosłość”. Swoje rozważania kończy konkluzją: „A wy, sławni dowódcy i rycerze, którzy walczyście pod hasłem prawego rycerstwa, jeżeli pomyślności życzyście ojczyźnie i sobie, bądźcie o tym przekonani, że troska o naukę, wykształcenie i wychowanie tak samo obejmuje was i dzieci wasze, jak i inne stany Rzeczypospolitej. Nie jest to prosty przypadek, że poeci w swych utworach sławili Minerwę nie tylko jako boginię nauk, ale także i wojny [...] wyrażając symboliczną zasadę, że cała istota sztuki wojennej opiera się umiejętnych badaniach i kulturze moralnej. Oby wojskowość i nauki otoczone były przynależnym uszanowaniem”⁴⁶. Jako pierwszy w Polsce, dostrzegał konieczność edukacji szerokiej

⁴² Tamże, s. 341.

⁴³ Tamże, s. 339.

⁴⁴ Tamże, s. 337.

⁴⁵ Oceny dorobku Andrzeja Frycza-Modrzewskiego i samej postaci przechodziły w polskiej historiografii różne fluktuacje; ostatnio wysunięto np. zarzut co do obiektywności prowadzonych w początkach lat pięćdziesiątych studiów nad twórczością Modrzewskiego. Zob. J. T a z b i r, *Szlaki kultury polskiej*, Warszawa 1986, s. 131 (rozdział pt. *Entuzjaści i krytycy Frycza Modrzewskiego*, s. 118–132. Jest on nową wersją wcześniejszego artykułu tegoż autora zamieszczonego w „Przeglądzie Historycznym”, 1973, z. 3, s. 485–496, zatytułowanego *Wrogowie i krytycy Frycza Modrzewskiego*).

⁴⁶ Sz. M a r y c j u s z, *O szkołach czyli akademiach*, Wrocław 1953, rozdział X, s. 66 i 74–75 (pierwsze wydanie pochodzi z r. 1551); *Encyklopedia wychowania*, dz. cyt., s. 946 (w kolejnej edycji dzieła z 1925 roku

rzeszy żołnierskiej, która jest niezbędna dla uświadomienia patriotycznego, obywatelskiego. Prostego żołnierza – pisał – „nie można zupełnie zwolnić od obowiązku filozoficznego wykształcenia. Żołnierz będzie wierny, mężny i nie będzie mierzył każdej sprawy łokciem swej korzyści, jeżeli filozofia nauczy go, że nie ma nic droższego nad ojczyznę. Dla jej pomyślności nie zawaha się on wówczas poświęcić swego żywota”⁴⁷. Był to wyraźny, nowatorski i utopijny zarazem, jak na czas, w którym przyszło żyć Maryczyszowi, postulat patriotyczno-obywatelskiego wychowania żołnierzy.

Problematykę wojskową porusza również w swej obszernej pracy zatytułowanej *Leges seu statuta ac privilegia Regni Poloniae* (Prawa czyli statuty i przywileje Królestwa Polskiego, 1553) notariusz generalny ziemi krakowskiej, Jakub Przyłuski. W części VI – *Iris seu statutorum et privilegiorum Regni Poloniae de re militari seu de bello Liber VI* (Księga praw czyli statutów i przywilejów Królestwa Polskiego w sprawach wojskowych i o wojnie), nawiązując do rzymskich i greckich dzieł o treści wojskowej Wegecjusza, Frontyma, Cyserona i Plutarcha charakteryzuje ogólny stan ówczesnych polskich sił zbrojnych, głównie pospolitego ruszenia, przygotowanie kadry, wychowanie wojskowe młodzieży, którą z barku odpowiednich instytucji w kraju postuluje kształcić na uczelniach zagranicznych⁴⁸.

W 1573 roku nieznanymi bliżej autor broszury pt. *Naprawa praw, swobód i wolności naszych* domagał się, by „Szkoła Rycerska dla ćwiczenia młodych ludzi, aby założona była”⁴⁹. Inny, trudny obecnie do ustalenia autor napisanej w roku 1589 książki: *Votum szlachcica polskiego* radzi w niej, aby zwiększyć liczebność sił zbrojnych, przez co podniesie się stan bezpieczeństwa kraju, zaś synów szlacheckich jako potencjalnych dowódców wojskowych należy kształcić w kraju na bazie szkół rycerskich „...nie ma innego remedium na syny szlacheckie, jeno szkoła rycerska, która tak potrzebna jest Rzplitej jak chleb powszedni ludziom”⁵⁰.

Należy także wspomnieć o traktacie Vergeria, znanym w Polsce od końca XV wieku w formie odpisów. Został on spolszczony i rozpowszechniony drukiem w 1564 roku przez Marcina Kwiatkowskiego. W pewnym stopniu wpłynął na przewartościowanie sposobu myślenia części szlachty w kwestii wychowania fizycznego i ćwiczeń wojskowych swoich synów. „Istnieje potrzeba – czytamy w nim – aby rycerzy i bojowników cechowała tężyzna fizyczna i biegłość w naukach wojennych, jednak pewne sprawy wojskowe mogą być dzięki zwyczajowi oraz drogą doświadczenia lepiej poznane niż za pomocą ksiąg”. Szczególny obowiązek kształcenia się nakłada się na hetmana: „Albowiem żadną miarą nie mogą być umysły rycerstwa stałe, gdy w hetmanie żadnej dobrej nauki a porady nie masz”⁵¹.

w przekładzie i objaśnieniach dokonanych przez Antoniego Danysza widnieje zapis: „Szkoly winny zaopatrywać Rzeczpospolitą w rozumnych i nieskazitelnych sędziów, w oględnych i czynnych hetmanów, w wytrawnych a czynnych wojowników” – zob. tamże).

⁴⁷ *Encyklopedia wychowania*, dz. cyt., s. 71.

⁴⁸ J. Przyłuski, *Leges seu statuta ac privilegia Regni Poloniae*, Szczecin – Kraków 1553 (sprawom wojskowym poświęcona jest księga VI składająca się z pięciu rozdziałów).

⁴⁹ Biblioteka PAN w Kurniku, rkps. nr 736, k. 5 (tekst mocno zniszczony).

⁵⁰ *Votum szlachcica polskiego pisane na sejmiki i sejm*, [w:] *Pisma polityczne z czasów rokoszu Zebrzydowskiego*, t. 2, Kraków 1918, s. 229 (autorstwo przypisuje się hetmanowi Stanisławowi Żółkiewskiemu); oryginał z 1859 autor oglądał w dniu 05 IV 2004 r. podczas aukcji antykwarycznej „RAWA AVIS” w Krakowie, książeczka zniszczona licząca 33 strony.

⁵¹ M. Kwiatkowski, *Książeczki rozkoszne o pocziwym wychowaniu dzieci*, Królewiec 1564 (brak numeracji stron).

Obok traktatu Vergeria w wąskim obiegu krążyła książka Reinharda Lorichiusa *Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego* ukazująca sylwetki sławnych wodzów greckich i rzymskich (Hannibala, Scypiona Afrykańskiego, Cezara) i ich sukcesy militarne oparte na dogłębnej wiedzy, fachowości, doświadczeniu. Autor stawiał ich jako wzór godny do naśladowania przez współczesnych, a zwłaszcza przez młodzież. Odwagę i męstwo wysuwał na pierwsze miejsce wśród przymiotów dobrego żołnierza i wodza. Ubolewał, iż rozwój techniki wojennej nie sprzyja ich rozwijaniu, prowadząc do stopniowego zanikania cnót rycerskich. Pisał o tym w sposób następujący: Ale cóż za miejsce ma męstwo w wojnach naszych, gdzie działa a arkaбуzy z rusznicami największy przodek mają. Na wojnie, na której bitwę tylko strzelbą zwodzą, żadnej różności nie masz między mężem a nie mężem, ale gdzie wręcz idzie tam się dopiero pokaże, kto mąż a kto nie mąż⁵². Z zagadnień poruszanych przez Lorichiusa warto wspomnieć o jego radach i zaleceniach dla hetmanów w kształtowaniu swego wizerunku i autorytetu wśród podwładnych opartego na wiedzy, doświadczeniu oraz ciągłemu doskonaleniu się w sztuce wojowania⁵³. Przemyślenia, wnioski autora zawarte w pokaźnym dziele znacznego formatu liczącego 190 kart (380 stron) stanowiły swoiste kompendium wiedzy wojskowej, zachęcały do jego zgłębiania, pobudzały do samokształcenia rodzimego rycerstwa⁵⁴. Kwestie militarne poruszał również pisarz Andrzej Ciesielski, autor m.in. pracy *Ad equites legatos... de regni defensione...* wydanej w Krakowie w 1572 roku⁵⁵. W swych rozważaniach skupiał się głównie nad sprawą reformy systemu wojskowego w Polsce. Postęp techniczny i rozwój sztuki wojennej sprawiał, zdaniem Ciesielskiego, iż szesnastowieczne pole walki stawało się areną konfrontacji żołnierzy zawodowych (najemników). W tej sytuacji duże masy niewyćwiczonych i niekarnych „pospolitaków” były jedynie balastem. Postulował stworzenie należytej obrony kraju w oparciu o pełnowartościową siłę bojową – system wojsk zaciężnych. Szukając sposobu finansowania tego typu formacji, proponował całkowitą kasację zakonów, dochody z dóbr likwidowanych klasztorów przeznaczyć na cele wojskowe, natomiast zabudowę klasztorną na stałe fortyfikacje obronne⁵⁶. Jednakże zniesienie instytucji pospolitego ruszenia na rzecz pełniejszego rozwoju wojsk zaciężnych uniemożliwiały panujące w Polsce stosunki polityczne, mimo wysuwanych rozlicznie projektów i podejmowania prób idących w tym kierunku⁵⁷. W okresie panowania Stefana Batorego na problemy szkolenia wojskowego, taktyki i techniki wojskowej oraz samej armii zwracał uwagę Stanisław Sarnicki. Swoje krytyczne uwagi na temat zapóźnień w rozwoju rodzimych sił zbrojnych przedstawił w liczących 300 stron, ilustrowanych licznymi rysunkami *Księgach hetmańskich z dziejów rycerskich wszystkich wieków zebrane* (1575–1577), w których między innymi pisał: „Widzimy, że wszędzie u sąsiadów pogranicznych zaostrzono prawa rycerskie i widząc

⁵² R. Lorichius, *Księgi o wychowaniu i o ćwiczeniu każdego przełożonego nie tylko panu, ale i poddanemu każdemu ku czytaniu bardzo pożyteczne, teraz na nowo z łacińskiego języka na język polski przełożone*, Kraków 1558, k. 145 (na j. polski przełożył Stanisław Koszutski w 1555 r.; ogłoszono drukiem w Krakowie – 1558 r.).

⁵³ Tamże, k. 153.

⁵⁴ Tamże, k. 5.

⁵⁵ Pełny tytuł pracy brzmi: *Ad equites legatos ad conventionem varsoviensem publice designatos et declaratos de regni defensione et institutae administratione Andreae Ciesielski equitis oratio.*, 1572.

⁵⁶ Tamże, s. 45 i nast.

⁵⁷ Z pierwszymi próbami zniesienia pospolitego ruszenia i zastąpienia go stałym podatkiem na wojsko (w tym na oddziały zaciężne), którego wysokość uzależniona była od dochodów i przeniesienia własności wystąpił za panowania Zygmunta I – kanclerz Jan Łaski; projekt ten spotkał się z silną opozycją szlachty i zakładana reforma skarbowo-wojskowa nie doszła do skutku – A.C.

tego wieku chytryści na nowe wymysły wojenne, nowych też fortelów nawymyślano, a u nas przed się po staremu, równie tak, jak byśmy jeszcze żyli pod owymi Leszki, Mieszki [...] inny już teraz wiek, nowe warunki nowych wymagają środków, już dziś inaksza broń, jazda i inaczej miasta murami, wałami otaczają [...] Od czasów zależą środki dla tych czasów stosowane, a szczęśliwem jest państwo, które w zasie pokoju do wojny się gotuje”⁵⁸. Treść zasadniczą dzieła poprzedza dedykacja, skierowana do monarchy, oraz przedmowa do czytelnika, w której autor uzasadnia potrzebę jego opracowania oraz konstrukcję swej rozprawy. „A tych dziesięciorga ksiąg wszytka część na trzy części się dzieli. Bo jedne rzeczy są, które uprzedzają wojnę a są jakoby parascene do boju. Drugie są, które bywają po wojnie i one zamykają a trzecie sam act wojny, które się *quinque speciebus belli* zamykają: *Campiductoria seu conflictus campestras*, *oppugnatio munitionum*, *defensio seu propugnatio munitionum*, *vastatio* i *admiralstwo* to jest *maris bellum*. To masz wszytek rozdział i argumentum dosyć snadnie tego wolumen...”⁵⁹. Na uwagę zasługuje fakt, iż Sarnicki nigdy nie służył w wojsku, a swoje rzeczowe wywody oparł na podstawie wnikliwej lektury licznych dzieł starożytnych (m.in. Wegecjusza) i pochodzących z jego czasów prac polskich i obcych np. Roberta Walturiusza, Jana Tarnowskiego czy księcia pruskiego Albrechta. W rezultacie wykorzystując szeroką literaturę przedmiotu napisał w języku polskim obszerne dzieło o treści wojskowej. Analiza zawartości treściowej skłania do wyrażenia sądu, że autor zamierzał przedstawić wszechstronny podręcznik przydatny dla dowódców do praktycznego wykorzystania w różnych sytuacjach ówczesnego pola walki. Interesujące są wywody Sarnickiego na temat kadry dowódczej różnych stanowisk, poczynawszy od naczelnego wodza – hetmana, poprzez kadrę średnich szczebli dowodzenia (rotmistrz, porucznik) a skończywszy na dziesiętnikach (odpowiednik dzisiejszego podoficera – kaprała, plutonowego). Kandydaci na te stanowiska wojskowe winni charakteryzować się szczególnymi predyspozycjami i cechami charakteru, a zwłaszcza dużym poczuciem godności, prawości i męstwem. Powinni legitymować się również odpowiednim wykształceniem oraz doświadczeniem bojowym. Sarnicki opowiadał się zdecydowanie za wojskami zaciężnymi. Jako jeden z pierwszych teoretyków postulował potrzebę obecności w siłach zbrojnych wyszkolonych specjalistów do działań wodnych – nurków oraz rysowników-kartografów („malarzy”) do sporządzania szkiców bojowych, map. Pisał o nich: „Nie dla malowania chorągwi drzewców malarza trzeba. Mała to jest rzecz, ale gdy ciągnie wojsko przez niewiadome miejsca, aby malował *situm loci* Onego kraju, drogę, góry, debrzy, rzeki, stawy, błota, wsi, zamki, uchody, przychody...”⁶⁰. Przedostatnia księga – IX (*Dziewiąte księgi o zwyczaju morskiej bitwy*) dzieła Sarnickiego zawiera wiadomości niespotykane dotąd w innych pracach wojskowych XVI wieku. Porusza w nich zagadnienia morskiej sztuki wojennej, w tym m.in. budowę okrętów, sposoby nawigacji morskiej oraz postuluje planowe i systematyczne kształcenie marynarzy i kadry w szkolnych ośrodkach morskich. „Należy tak jak u inszych nauczać kaprów i ich starszych sztuki wojowania na wodzie dużej, w wielorakich pogodach i w portowych szkołach, pod wszelakim mądrym baczniem, tych, co już nabyli wszelakich umiejętności wojowania na morzu, rzekach, jezio-

⁵⁸ S. Sarnicki, *Xięgi Hetmańskie s dziejów rycirskich wszytkich wieków zebrane*, [w:] Archiwum Główne Akt Dawnych – zespół: Archiwum Publiczne Potockich (APP), rkps. nr 325; Biblioteka Jagiellońska, rkps. pol. nr 171; praca od momentu swojego powstania do chwili obecnej znajduje się w rękopisie, opublikowane zostały tylko jej fragmenty (Stanisław Sarnicki zajmował się historią, geografią, nigdy nie był stricte wojskowym).

⁵⁹ Biblioteka Jagiellońska, rkps. pol. nr 171, s. 6.

⁶⁰ Tamże, s. 72.

rach...”⁶¹. Pisząc o potrzebie planowego, zinstytucjonalizowanego szkolenia wojsk, był inicjatorem pomysłu utworzenia i prowadzenia w każdym województwie szkoły jazdy dla synów szlacheckich powoływanych do służby wojskowej. Postulował również potrzebę wszechstronnego szkolenia piechoty, zwłaszcza we władaniu bronią i w nabywaniu tężyzny fizycznej. Ciekawa była jego propozycja nauki pływania oraz ćwiczenie żołnierzy w pokonywaniu przeszkód wodnych. Stał na stanowisku przygotowywania wojska w czasie pokoju do oczekujących zadań na wypadek konfliktu zbrojnego. Jego zdaniem hetman w czasie pokoju winien baczną uwagę otaczać i dbać o należycie wysoki stan bojowy podległych mu oddziałów, o ich wyżywienie, wyekwipowanie, karność, a zwłaszcza o wyszkolenie zarówno kadry, jak i żołnierzy.

W historii polskiej nauki wojskowej *Księgi hetmańskie...* Stanisława Sarnickiego stanowią pierwszą renesansową próbę naukowego usystematyzowania materiału. Konstrukcja Ksiąg jest niejako trzypoziomowa: autor omawia działania, sytuacje, jakie mają miejsce, względnie mogą zaistnieć przed wojną, w jej trakcie i po zakończeniu. Do pozytywnych cech dzieła, podnoszących jego walor naukowy zaliczyć należy rzeczowe i krytyczne komentarze Sarnickiego w kwestiach, które jego zdaniem uległy zdezaktualizowaniu i wymagają natychmiastowych działań naprawczych, np. instytucja pospolitego ruszenia czy niedostatki sztuki wojennej. *Księgi hetmańskie* mają zapewnione trwałe miejsce w dziejach polskiej myśli wojskowej i stanowią znaczącą pozycję w polskim piśmiennictwie wojskowym.

Postulaty w sprawie założenia szkół i systematycznej edukacji wojskowej w Polsce znaleźć można również w pracach hetmana wielkiego koronnego, znakomitego wodza i stratega Jana Tarnowskiego – na przykład w pierwszym w pełni oryginalnym i zarazem najwybitniejszym dziele staropolskiego piśmiennictwa wojskowego: *Concilium rationis bellicae (Rada sprawy wojennej, 1558)*⁶². Jego własna praktyka i doświadczenie zdobyte na wojnach, jak najbardziej predestynowały go do napisania traktatu o edukacji, kunszcie wojennym⁶³. Autor zawarł w niej wielką liczbę wskazówek, zaleceń co do zasady sztuki wojennej oraz wytyczne dotyczące dowodzenia, wyszkolenia i organizacji życia wewnątrzwojskowego. Zabiegał o stworzenie na wzór państw zachodniej Europy stałej zaciężnej armii. Proponował zniesienie obowiązku pospolitego ruszenia, w zamian opodatkowanie szlachty – uzyskane w ten sposób środki finansowe przeznaczyć na zwiększenie liczebności wojsk zaciężnych i kształcenie na ich potrzeby kadr dowódczych. Myśli stworzenia i stałej rozbudowy wojska zaciężnego oraz ośrodków szkoleniowych na potrzeby armii były jednymi z najważniejszych, a zarazem najcenniejszych wskazań

⁶¹ Tamże, s. 282.

⁶² *Concilium rationis bellicae – Rada sprawy wojennej* została wydana w języku polskim w Tarnowie w roku 1558 przez specjalnie sprowadzonego w tym celu z Krakowa drukarza Łazarza Andrysowicza; wcześniej autorstwo traktatu błędnie przypisywano Janowi Zamoyskiemu. Por. S. H e r b s t, *Dwie kwestie wojskowego piśmiennictwa renesansu*, „Przegląd Historyczny”, t. 47: 1956, z. 4, s. 783–786; kolejne wznowienia *Concilium...* ukazały się w r. 1879 i 1987.

⁶³ Jan Tarnowski – jeden z dwu wielkich hetmanów okresu Jagiellonów, drugim był Konstanty ks. Ostrogski (zwycięzca nad Moskwą pod Orszą w 1514 r.); praktyczną wiedzę wojskową Tarnowski zaczął zdobywać w wieku lat 20, kiedy po raz pierwszy wziął udział w kampanii orszańskiej 1508 r., w stopniu rotmistrza dowodził wówczas zaciężną chorągwią jazdy, w rok później uczestniczył w zwycięskiej wyprawie do Mołdawii, następnie w roku 1512 brał udział w bitwie z Turkami pod Łopusznem, a w r. 1514 w bitwie pod Orszą, gdzie dowodził hufcem jazdy; opinię znakomitego dowódcy zyskał gromiąc Wołochów w bitwie pod Obertynem w roku 1531, zwycięstwo przyniosło mu popularność wśród żołnierzy i autorytet w społeczeństwie; w roku 1535 w wojnie z Moskwą zdobył Homel i Starodub, zaś podczas wojny z Mołdawią w 1538 roku skutecznie obległ Chocim zmuszając hospodara mołdawskiego do kapitulacji; zwolennik krucjaty antytyreckiej – A.C.

Tarnowskiego, ich doniosłość dla wzmocnienia rodzimego oręża, siły obronnej państwa podkreślali w swych pracach tacy współcześni historycy jak np. Stanisław Herbst czy Janusz Sikorski⁶⁴.

Na uwagę zasługuje także zaprezentowana w *Concilium...* teoria agresji i wojny obronnej. Tarnowski poddaje krytyce wojny zaczepne oraz uważa, iż do działań obronnych państwo musi być zawsze przygotowane „Królowie zatem, książęta, i ci co rzeczami pospolitemi rządzą, tak sobie poczynać winni, iżby w czasie pokoju radzili i rozmyślali o przyszłych wojnach, ażeby wedle sił swoich nieprzyjaciela odeprzeć, i od karków go i granic swoich odpędzić mogli”⁶⁵. Interesującą koncepcją hetmana, będącą ewenementem na ówczesne czasy, był projekt utworzenia kolegium doradczego – sztabu, usytuowanego przy naczelnym dowódcy. W jego skład wchodziłoby: „pisarz polny (quaestor exercitus) jako podskarbi [korespondencja, rozkazy, finanse – A.C.], szanczmaster [adiutant – A.C.], też oboźny, co będzie obóz kładł, [ochrona i obrona obozu – A.C.], probonmajster – co żywność będzie dla wojska obmyślał, [...] szpitalny wraz z doktorami i cyrulikami, aby ranne królewskim nakładem leczyć, i wreszcie profos [szef żandarmerii – A.C.] oraz roztropny, umiętny a wymowny kaznodzieja”⁶⁶. Dzieło to opublikowane pod łacińskim tytułem, ale napisane po polsku stanowi pierwszą w pełni oryginalną polską pracę obejmującą szerokie spektrum zagadnień wojskowych oraz cenną pozycję w militarnej literaturze europejskiej. Troskę Tarnowskiego o bezpieczeństwo Rzeczypospolitej i związane z tym problemy edukacji wojskowej można dostrzec już we wcześniejszych pracach hetmana m.in. napisanej po łacinie w 1552 roku *De bello cum juratissimis Christianae fidei hostibus Turcis gerendo disputatio sapientissima (Najmądrzejsza rozmowa o wojnie z Turkami, najbardziej zawziętymi wrogami wiary chrześcijańskiej)*⁶⁷. Autor *Consilium rationis bellicae...* – znakomity praktyk, zaprezentował się w swoim dziele również jako wybitny teoretyk wojskowy w skali europejskiej. Ujawnił swój wielki talent jako współtwórca i komentator zasad staropolskiej sztuki wojennej. Stworzył dzieło na wskroś oryginalne, tkwiące mocno w realiach staropolskiej wojskowości. W polskiej myśli wojskowej wieku XVI zajmuje ono niewątpliwie czołową pozycję.

W warunkach rosnącego zapotrzebowania na wiedzę wojskową i rozbudzonych zainteresowań teoretycznymi zagadnieniami militarnymi wśród uczonych i pisarzy powstała w roku 1576 praca Bartosza Paprockiego *Hetman*⁶⁸, zawierająca w sobie m.in. uwagi uzasadniające potrzebę istnienia szkolnictwa wojskowego. Zdaniem Paprockiego, zakłady wojskowe spełniają dwie istotne funkcje: kształcącą i wychowawczą. W swoich rozważaniach wskazywał, iż w czasie pokoju żołnierza należy intensywnie szkolić w rzemiośle wojennym w specjalnie do tego celu powołanych instytucjach. Wychowawcza funkcja szkoły wojskowej polegała na wpajaniu koleżeństwa karności, posłuszeństwa.

⁶⁴ S. Herbst, dz. cyt., s. 784; J. Sikorski, *Księgi hetmańskie Stanisława Sarnickiego na tle piśmiennictwa wojskowego w Polsce XVI wieku*, cz. 1, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 12, 1966, s. 10–11.

⁶⁵ *Dzieła Jana Tarnowskiego kasztelana krakowskiego i hetmana wielkiego koronnego*, Kraków 1858, s. 5. Hetman Tarnowski napisał ponadto pracę znaną jako *Oprawianie zamków albo miast*, która do r. 1887 pozostawała w rękopisie, dzięki niej jest uznawany w Polsce za pierwszego teoretyka nowożytnej fortyfikacji – A.C.

⁶⁶ Tamże, s. 8–9.

⁶⁷ Jest to rodzaj wywiadu przeprowadzonego z Tarnowskim w 1552 r. przez Jana Strassiusa (vel Stratusa), opublikowanego drukiem w Würzburgu dopiero w 1595 roku – zob. *Dzieła Jana Tarnowskiego kasztelana krakowskiego i hetmana wielkiego koronnego*, Kraków 1858, s. 1–22 (dodatki do dzieł).

⁶⁸ B. Paprocki, *Hetman*, Sanok 1856 (BN; Archiwum Centrum Wyszkożenia Artylerii w Toruniu, mf. nr 99).

Edukacja wojskowa, doskonalenie kunsztu wojennego chroni przed demoralizacją pojawiającą się przy dłuższych okresach bezczynności żołnierzy. „Niechaj wojsko – pisał Paprocki – przez jakiekolwiek ćwiczenie w zakładach wojennych próżnowaniu się odejmuje: gdyż za próżnowaniem i siła cielesna niszczeje, i umysł leniem zmiękczone od przyrodzonej śmiałości odchodzi [...] Bo w próżnowaniu rozkoszy i żądze cielesne, [...] człowieka obiadają [...] tak z żelaznego serca woskowe prawie czynić zwykły”⁶⁹. W tym celu postulował w niej m.in. utworzenie szkoły piechoty liczącej około 100 słuchaczy wybranych z grona najlepszych kawalerzystów. Żołnierze ci przechodziliby w ramach szkolenia cały program ćwiczeń obowiązujących służbę pieszą. Po zakończeniu szkolenia absolwenci szkoły decyzją hetmana obejmowaliby stanowiska dowódcze w pododdziałach piechoty liniowej. Koncepcja wysunięta przez Paprockiego miała poważne znaczenie, bowiem przez utworzenie zakładu kształcącego profesjonalne kadry dowódcze pragnął stopniowo eliminować tzw. zaciąg towarzyski, który umożliwiał obejmowanie stanowisk dowódczych w nowo formowanych pododdziałach wojskowych bardzo często przez osoby niekompetentne, nieznające dogłębnie rzemiosła wojskowego, dzięki wzajemnym powiązaniom, układom, koneksjom, z racji przynależności do stanu szlacheckiego. Paprocki poruszył ponadto szereg innych ważnych zagadnień związanych ze szkoleniem pododdziałów piechoty. Całość problematyki jest w sposób jasny i zrozumiały dla odbiorcy ułożona i usystematyzowana. Stąd też praca Bartosza Paprockiego stanowi istotny wkład w rozwój rodzimej teoretycznej myśli wojskowej.

Wartym odnotowania jest ukazanie się u schyłku wieku XVI interesującej pozycji książkowej z obszaru wojskowości, napisanej przez profesora i rektora Akademii Krakowskiej Jakuba Górskiego pt. *Rada pańska* (1597), w której autor udowadnia znaczenie wiedzy historycznej dla „ludzi stanu rycerskiego”. Użyta argumentacja dla poparcia wysuwanej tezy dowodzi, iż praktyczne umiejętności dowódcze winny opierać się o solidną podbudowę teoretyczną uzyskaną na bazie studiowania fachowej literatury, głównie historycznej w szkołach wojskowych. Zdaniem Górskiego analizując dzieła historyczne można „...znaleźć dobrą radę we wszelkich sprawach, a nawet najbardziej doświadczony w wojnach hetman, rotmistrz czy żołnierz nie wie dziesiątej części tego o sprawach wojennych co ten, który czyta historię”⁷⁰.

Z innych prac poświęconych obronności należy niewątpliwie wymienić wydaną w Krakowie książkę żołnierza i ziemianina Marcina Bielskiego *Sprawa rycerska według postępu i zachowania starego obyczaju rzymskiego, greckiego, macedońskiego i innych narodów pierwszego i niniejszego wieku, tak pogańska, jako i krześcijańska, z rozmaitych ksiąg wypisana, ku czytaniu i nauce ludziom rycerskim pożyteczna. Książki na ośm części rozdzielone* z roku 1569, w której przedstawia w ujęciu historycznym wojskowość różnych państw począwszy od starożytności aż po czasy mu współczesne. Na jej tle autor omawia zagadnienia z zakresu szkolenia artylerii, obrony i zdobywania twierdz, a także sposoby produkcji prochu i amunicji oraz sygnalizuje problem dyscypliny i edukacji wojskowej⁷¹. Celem przyświecającym Bielskiemu przy pisaniu *Sprawy rycerskiej*... było

⁶⁹ Tamże, s. 17–18.

⁷⁰ J. G ó r s k i, *Rada pańska*, Kraków 1597, s. 52.

⁷¹ M. B i e l s k i, *Sprawa rycerska*..., Kraków 1569, k. 65–66, 72; istnieje także wydanie z r. 1856 – W. W ó j c i c k i, *Archiwum domowe do dziejów i literatury krajowej*, Warszawa 1856, s. 183–348 (przedruk pracy Bielskiego, *Sprawa rycerska*...); Bielski znany jest przede wszystkim jako autor *Kroniki wszystkiego świata*, wydanej po raz pierwszy w Krakowie w 1551 r., a następnie uzupełnianej i wydawanej wielokrotnie przez niego, a później przez jego syna Joachima; uczestnik walk z Tatarami w latach 1524 i 1534 oraz

zwrócenie uwagi społeczeństwa na dostrzegany upadek ducha rycerskiego wśród szlachty oraz ukazanie wzrastającego niebezpieczeństwa na południowo-wschodnich rubieżach kraju ze strony tureckiej. Stąd też głosi, aby Polacy nie zaniedbywali fachu wojennego, by „ćwiczyli się w rzemiośle rycerskim i myśleli o wojnie – w obronie ojczyzny i całego chrześcijaństwa”⁷². Praca Bielskiego, jak i *Księgi hetmańskie...* – dzieło działacza reformacji Stanisława Sarnickiego w skutek zawirowań społeczno-politycznych (kontreformacja, nasilenie cenzury kościelnej, prześladowania religijne) jako rękopisy zostały wpisane przez biskupa Zamoyskiego w *Index autorów i ksiąg zakazanych*⁷³, co z pewnością znacznie ograniczyło zasięg ich oficjalnego upowszechniania.

Oprócz dzieł oryginalnych polską literaturę wojskową XVI wieku zasilają tłumaczenia prac obcych. Należy do nich między innymi anonimowy, rękopiśmienny, włoski podręcznik artylerii przywieziony z Ferrary przez krajczego litewskiego Jana Radziwiłła i przetłumaczony, przypuszczalnie przez niego samego w 1547 r. na język polski dla wąskiego grona znajomych. Książeczka ta zatytułowana *O tajemnicach puszkarskich każdemu rycerskiemu człowiekowi potrzebnych*, wydana drukiem w większym nakładzie, dopiero w 1864 roku, jako źródło historyczne obejmuje 48 krótkich rozdziałów, zawierających podstawowe wiadomości niezbędne ówczesnemu artylerzyście (puszkarzowi).

Znaczną wartość przedstawiała także dwuczęściowa praca ostatniego mistrza krzyżackiego i pierwszego księcia pruskiego, Albrechta Hohenzollerna – *Księgi o rycerskich rzeczach a sprawach wojennych* z roku 1555, omawiająca zagadnienia współdziałania bojowego, szkolenia trzech zasadniczych wówczas rodzajów wojsk – jazdy, piechoty i artylerii⁷⁴. Rozważania przeplatane są zagadnieniami dyscypliny i porządku wojskowego jako czynnika niezbędnego w wykonywaniu zadań stawianych przed wojskiem. Albrecht wspomina również o niezbędności profesjonalnego instytucjonalnego kształcenia żołnierzy jak i kadry zawodowej⁷⁵. Tekst wzbogacają bardzo dobre rysunki z obszaru taktyki zamieszczone na 42 tablicach z objaśnieniami stanowiącymi oryginalny wkład autora do rozwoju wiedzy wojskowej. „Jako tedy dalej szykowania ku potykaniu a uderzaniu na nieprzyjaciela (co w niemieckim szlachetordunk bywa przezwano) sprawą dobrą a porządną mają być zordynowane a sprawione, tędym dla lepszego pojęcia a wyrozumienia tego tu przyłożył figur kielka porządnie namalowanych z wykłady a rozprawami ich, jako mają być wyrozumiane a używane...”⁷⁶. Pozycja ta nie ma sobie równej w literaturze europejskiej tego okresu⁷⁷. Uważny czytelnik dostrzeże w drugiej części tekstu sugestie autora co do sposobów oddziaływania przełożonych na żołnierzy zapewniające skuteczne dowodzenie i wykonywanie postawionych zadań, które można, jak sądzę, potraktować z pewną dozą krytycyzmu jako pierwowzór pracy wychowawczej wśród podwładnych. Ozdobny rękopis tłumaczenia z datą 1561 r. zachował się do naszych czasów, praca ta jednak nie została dotąd wydana drukiem.

z wojskami hospodara mołdawskiego pod Obertynem w 1531 r.; *Sprawa rycerska* jest rozszerzoną wersją wcześniejszej pracy o podobnej tematyce z przełomu 1566/1567 – *Sejm niewieści* (wyd. Kraków).

⁷² I. Chrzanowski, Marcin Bielski – studium historyczno-literackie, Lwów – Warszawa 1926, s. 226.

⁷³ Z. Celichowski, *Polskie indeksy ksiąg zakazanych*, „Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce”, t. 10: 1904, s. 42–43.

⁷⁴ Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, rkps. 1813, k. 64–87 (rękopis w tłumaczeniu Strubicza).

⁷⁵ Tamże, k. 118.

⁷⁶ Tamże, k. 148.

⁷⁷ Praca powstała w latach 1552–1555 na życzenie brata ciotecznego i pana lennego – króla polskiego Zygmunta Augusta; na język polski przetłumaczył ją w 1561 r. sekretarz królewski, historyk i kartograf Maciej Strubicz; jest przechowywana w Bibliotece Czartoryskich w Krakowie, rkps. 1813 – A.C.

W pierwszej połowie XVI wieku jest zauważalne stopniowe upowszechnianie wiedzy proobronnej, a także coraz to bardziej widoczne tendencje ku ujednoliceniu wyszkolenia sił zbrojnych Rzeczypospolitej. Efektem tego było wydanie drukiem w roku 1557 przez króla Zygmunta Augusta pierwszych regulaminów wojskowych (*Porządek praw rycerskich wojennych, który K.J.M. postanowił raczył, gdy wojsko miał przeciwko Inflantom, anno 1557 3 augusti*)⁷⁸. Przepisy te określały obowiązki dowódców w zakresie szkolenia wojsk, obowiązki żołnierskie, zasady żołnierskiego zachowania się i odpowiedzialność dyscyplinarną za naruszenie przepisów. Powyższe regulaminy zostały wzbogacone o nowe postanowienia odpowiadające ewoluującej sztuce wojennej przez hetmana Floriana Zebrzydowskiego w roku 1561⁷⁹. W latach kolejnych jeszcze wielokrotnie ulegały one modyfikacji. Ostateczną kodyfikację istniejących przepisów dokonano i zatwierdzono w trakcie obrad Sejmu Rzeczypospolitej w 1609 roku. Opublikowano je pod nazwą *Artykuły wojenne hetmańskie auctoritate sejmii aprobowane, w Warszawie na sejmie 26 lutego 1609 roku*⁸⁰. Treści w nich zawarte obowiązywały prawie przez 166 lat – tj. do czasu wydania nowych regulacji w tej materii przez ostatniego króla Polski – Stanisława Augusta Poniatowskiego⁸¹. Z pozostałych prac mających istotne znaczenie dla rozwoju polskiej myśli wojskowej, szkolnictwa wojskowego oraz służących rozbudzaniu zainteresowań obronnych światlejszych kręgów społeczeństwa, na uwagę zasługują m.in. prace osiadłego w Polsce spolonizowanego Włocha, pochodzącego z Wenecji – Andrzeja dell'Aqua. Otwiera je niewielka książeczka z 1622 roku *O zgromadzeniu i szkole puszkarzów Króla Jego Mości*⁸², w której zawarł, przedstawiony następnie królowi Zygmuntowi III, projekt założenia w Warszawie szkoły kształcącej artylerzystów i specjalistów od fortyfikacji, głównie pochodzenia mieszczańskiego wraz ze szczegółowym programem kształcenia. Zakład miał być finansowany ze skarbu królewskiego. Sprawa powstania takiego wyspecjalizowanego ośrodka nabrała aktualności po doświadczeniach wojny polsko-szwedzkiej z lat 1626–1629, która wykazała poważne niedostatki polskiej artylerii. Na jego czele miał stanąć sam dell'Aqua. Etat szkoły przewidywał naukę w jednorocznym cyklu 50 uczniów zrzeszonych w bractwie cechowym św. Barbary. Miasto na potrzeby szkoły miało wydzielić odpowiedni lokal wraz z kaplicą. Teoretyczna i praktyczna nauka miała odbywać się w niedziele, tj. w dni wolne od normalnej pracy rzemieślników. Regulamin funkcjonowania zakładu przewidywał naukę teoretyczną w postaci wykładów inżyniera (dell'Aqua) i ćwiczenia praktyczne w postaci strzelań ćwiczebnych, na które arsenał warszawski miał wypożyczać działa i muszkiety oraz wydawać proch i amunicję. Słuchaczy w trakcie zajęć i ćwiczeń miała obowiązywać wojskowa dyscyplina. Tym, którzy osiągalni najwyższe wyniki w szkoleniu ogniowym,

⁷⁸ Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego, rkps. pol. 87.

⁷⁹ *Floriana Zebrzydowskiego hetmana artykuły wojskowe w obozie pod Zelborgiem, 10 września 1561 r.* – Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego, rkps. polski 67; Zebrzydowski jest również autorem dzieła *Pouczenia wojenne* z 1559 r., w którym analizuje istniejącą sytuację we współczesnej mu wojskowości, szczególnie zaś sposoby obrony zamków, miejsc warownych nie przewidując ich poddania – A.C.

⁸⁰ Centralne Państwowe Archiwum Historyczne Sankt Petersburg (CGIA), dział wojskowy, t. 299 (oryginał niezachowany, istnieje tylko kopia z r. 1615).

⁸¹ *Artykuły wojskowe. Kriegs – Artikel*, Warszawa 1775, Centralna Biblioteka Wojskowa – CBW (sygn. SP – XVIII/I – 123^B, SP – XVIII/I – 322).

⁸² Wydanie z 1622 r. jest po włosku, w języku polskim książka ukazała się w roku następnym, książki drukowała drukarnia akademicka Szymona Nizoliusza w Zamościu; źródła dotyczące działalności Andrzeja dell'Aqua są nieliczne i skąpe, wszystkie wiadomości o jego życiu przed przybyciem do Polski w r. 1613 pochodzą wyłącznie z jego prac opublikowanych w Polsce, zob. też: PSB, t. 1: 1935, s. 146–147 (biogram opracowany przez A. H n i ł k ę).

miały być wypłacane nagrody pieniężne. Wyszukoleni w ten sposób puszkarze stanowili by zaplecze kadrowe na wypadek wojny do służby w artylerii⁸³. Jednak z uwagi na trudności budżetowe historia nie zanotowała większej reakcji monarchy na projekt i w rezultacie szkoła nie powstała.

W latach 1630–1635 dell’Aqua napisał po polsku obszerny 500-stronicowy podręcznik *Praxis ręczna działa*⁸⁴ uzupełniony prawie 190 rysunkami technicznymi wraz z tekstami opisowymi przeznaczony dla kolejnej projektowanej – wspólnie z hetmanem Stanisławem Koniecpolskim – szkoły artyleryjskiej, tym razem w twierdzy Bar⁸⁵. Oprócz wiedzy artyleryjskiej książka zawierała informacje z zakresu budowy mostów i dróg oraz prac inżynierskich stosowanych podczas oblężeń miast, twierdz. Całość składa się z czterech ksiąg podzielonych na 200 rozdziałów. Można przypuszczać, iż *Praxis ręczna...* jest umiejętnym przedrukiem różnych poprzednich prac, zwłaszcza włoskich i hiszpańskich, posiada jednak dużą wartość ze względu na polską terminologię, nawiązanie do polskich doświadczeń z zakresu artylerii i inżynierii wojskowej oraz fakt, że jest najdawniejszym zachowanym, obszernym podręcznikiem artylerii napisanym po polsku. Powołuje się na nią np. Józef Naronowicz-Naroński w swym podręczniku fortyfikacji. Traktat kończy zamieszczony regulamin zgromadzenia i szkoły puszkarskiej oraz „dyskurs hetmana z autorem” na temat profesji artylerzysty⁸⁶. Dzieło stanowi kompendium wiedzy teoretyczno-praktycznej niezbędnej ówczesnemu artylerzyście⁸⁷. Propagując artylerię jako „królową wszelkiej broni” i zachęcając kandydatów do nauki tego zawodu i służby pisał m.in.: „Między wszystkimi rycerskimi naukami, które powszechnemu naszemu życiu służą, działa moim zdaniem pierwsze miejsce mieć powinny, ponieważ w wojskach, niebezpieczeństwach i bitwach przodek częstokroć trzymały i potrzeba się chętnie odważyć na ponoszenie wszelkich trudności w naukach zachodzących dla samego tylko pojęcia terminów, którymi się człowiek chce sposobić do ich profesyj dla tego osobliwie końca, które ma być wszystkim pospolity, to jest abyśmy ratowali Rzeczypospolitą a cieszyli się z owocu sławy, którego nie innym środkiem dochodzimy, tylko zasługując się przez uczynienie dobrze panom naszym”⁸⁸.

Ciekawymi w tym względzie i wartymi zasygnalizowania są również inne prace z obszaru sztuki i myśli wojskowej. Trzyczęściowa *Architectura militaris nova et aucta* (*Budownictwo wojskowe nowe i rozszerzone*) inżyniera wojskowego i lekarza Adama

⁸³ A. Dell’Aqua, *O zgromadzeniu i szkole puszkarzy Króla Jego Mości*, Zamość 1623, wstęp oraz rozdział VI – *Forma i reguła miejsca, gdzie mają puszkarze strzelać z muszkietów do celu* i rozdział VII – *Forma i reguła, gdzie mają strzelać do góry sypanej z działa, każdego miesiąca dnia pierwszego* (powielony odpis z 1755 r., wykonany w okresie międzywojennym, bez numeracji stron i miejsca wydania – Zbiory Specjalne Centrum Wyszukolenia Artylerii MON w Toruniu).

⁸⁴ Całość rękopisu znajduje się w Bibliotece PAN Kórnik, rkps. 663; Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1815 (druga mniej prawdopodobna wersja napisania dzieła przyjmowana przez część historyków wojskowości to lata: 1625–1630).

⁸⁵ W latach 1630–1635 dell’Aqua kierował pracami fortyfikacyjnymi miasta i zamku Brody należących do Stanisława Koniecpolskiego; mając tak potężnego protektora dell’Aqua otrzymał zgodę króla Zygmunta III na założenie w Barze szkoły „jego sztuki i zawodu”; przywilej założenia szkoły artyleryjsko-inżynierskiej zatwierdził na osobistą prośbę Koniecpolskiego w r. 1635 król Władysław IV; podobnie jak poprzedni projekt z r. 1622 nie został zrealizowany. Por. A. Dell’Aqua, *Praxis ręczna działa*, oprac. T. Nowak, Warszawa 1969, s. 17.

⁸⁶ A. Dell’Aqua, *Praxis ręczna działa*, oprac. T. Nowak, Warszawa 1969, s. 450–571.

⁸⁷ Oryginał *Praxis ręczna działa* do czasów obecnych zachował się w dwóch uszkodzonych kopiach rękopiśmiennych; w 1969 jako cenne źródło do dziejów myśli artyleryjskiej nakładem Ministerstwa Obrony Narodowej został po raz pierwszy opublikowany drukiem, w opracowaniu znawcy staropolskiego piśmiennictwa artyleryjskiego, prof. T. Nowaka; nakład 300 egzemplarzy – A.C.

⁸⁸ A. Dell’Aqua, *Praxis ręczna działa* – Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1815. wstęp, k. 5.

Freytaga z Torunia⁸⁹ – oparta na doświadczeniach autora wyniesionych z okresu służby wojskowej w armii holenderskiej – opublikowana po raz pierwszy w Lejdzie w 1631 roku (obejmowała zagadnienia fortyfikacji, architektury wojennej i szkolenia specjalistów z tych obszarów), uznawana jest przez historyków fortyfikacji za klasyczne dzieło na temat fortyfikacji bastionowej. Dzieło Freytaga stanowi poważne osiągnięcie w rozwoju sztuki fortyfikacyjnej, zawiera bowiem naukowe, matematyczne uzasadnienie systemów wznoszenia stałych umocnień obronnych. Współcześni autorowi jak i późniejsi historycy myśli wojskowej zgodnie uznają pracę Freytaga za najlepszy w Europie i świecie podręcznik budowy umocnień typu staroholenderskiego⁹⁰. Wyrazem doniosłego znaczenia dzieła jest fakt, iż już w XVII w. doczekało się ono pięciu wydań w języku holenderskim, czterech w języku niemieckim oraz trzech przekładów na język francuski. Całość dzieła stanowi doskonały podręcznik uważany w ówczesnym zachodnim szkolnictwie wojskowym za podstawę studiów inżynierskich. Kolejną wartą odnotowania jest pozycja Kazimierza Siemienowicza *Artis magnae artilleriae pars prima (Wielkiej sztuki artylerii część pierwsza)* wydana w języku łacińskim w Amsterdamie w 1650 roku. Siemienowicz podobnie jak Freitag, przez wiele lat służył w wojsku polskim i praktykował w armiach obcych, gdzie gruntownie zapoznał się z osiągnięciami nauk ścisłych, nabył biegłości artyleryjskiej i raketowej. Owocem ogromnej wiedzy, licznych sporządzonych notatek z dziedziny techniki i taktyki artylerii, praktyki z obszaru „boga wojny” oraz literatury fachowej (uwzględnia prace blisko dwustu autorów) jest wspomniane dzieło *Wielkiej sztuki artylerii...*. Powstaniem dzieła żywo zainteresowani byli król Władysław IV i kanclerz wielki koronny Jerzy Ossoliński, otaczając autora *Artis magnae...* mecenatem. Praca ta była bardzo wysoko oceniana w Europie i zyskała sobie powszechne uznanie przede wszystkim za samodzielność, krytycyzm myślenia, zdecydowanie naukowo-teoretyczny charakter. Pewnym paradoksem jest fakt, że była ona bardziej znana i popularna poza granicami kraju, zwłaszcza w Europie Zachodniej, aniżeli w Polsce. Jak wielkie znaczenie przypisywali jej specjaliści wojskowi wskazują na to liczne tłumaczenia na język: francuski, niemiecki, angielski i holenderski⁹¹.

Siemienowicz postawił sobie za cel napisanie pracy wiążącej praktykę z teorią, tak aby podnieść artylerię do rangi nauki. Stworzył więc dzieło omawiające zagadnienia artylerii, wykorzystując przy tym najnowsze ówczesne osiągnięcia i metody nauk ścisłych. Położył silny nacisk na teoretyczną podbudowę opisywanych zjawisk, sięgając do licznych prac z dziedziny matematyki, fizyki i chemii. W ówczesnej literaturze artyleryjskiej, nastawionej wyłącznie na użytek praktyczny, było to czymś wyjątkowym. Swoje

⁸⁹ Adam Freitag (1608–1650) – lekarz na dworze magnata litewskiego Janusza Radziwiłła, profesor nauk ścisłych w liceum radziwiłłowskim w Kiejdanach, inżynier wojskowy sprawujący nadzór nad twierdzami Radziwiłła – na podstawie biogramu A. Freytaga napisanego przez S. H e r b s t a, w: PSB, t. 7: 1948, s. 135–136.

⁹⁰ T. N o w a k, *Przegląd polskiego piśmiennictwa z dziedziny fortyfikacji i inżynierii wojskowej w XVI–XVIII w.*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 11: 1965, cz. 2, s. 127–128; tegoż, *Polska technika wojenna XVI–XVIII w.*, Warszawa 1970, s. 32.

⁹¹ Tłumaczenia: w 1651 r. w Amsterdamie na j. francuski i holenderski; w 1676 r. we Frankfurcie nad Menem na j. niemiecki i jeszcze prawie 80 lat po napisaniu wydana w Londynie po angielsku (1729 r.); wydana w roku 1650 praca Siemienowicza zawiera tylko pierwszą część dzieła, część druga została napisana przez autora, lecz nie doszła do jej wydania, a rękopisu nie odnaleziono; nie posiadał go również kontynuator pracy Siemienowicza, kapitan artylerii miejskiej we Frankfurcie nad Menem Daniel Elrich; plan części drugiej dzieła zawiera tekst wstępu części pierwszej; polskie tłumaczenie dzieła (wraz z reedycją oryginału łacińskiego) ukazało się dopiero przeszło 300 lat od chwili wydania pierwodruku, w 1963 r. – zob. K. S i e m i e n o w i c z, *Wielkiej sztuki artylerii część pierwsza*, przygotowanie do druku, tłumacz. R. N i e m i e c, wstęp i komentarz T. N o w a k, Warszawa 1963.

wywody podparł wynikami licznych przeprowadzonych przez siebie doświadczeń, eksperymentów. *Artis magnae artilleriae...* skonstruowana jest w sposób jasny, przejrzysty, bez powtórzeń. Na uwagę zasługuje skrupulatność w cytowaniu autorów wykorzystywanych prac. Mając na względzie specyfikę edukacji artylerzystów (wykorzystanie w procesie szkolenia osiągnięć nauk ścisłych, eksperymentów) propagował konieczność tworzenia szkół artylerii i inżynierii polowej. O okolicznościach towarzyszących powstawaniu dzieła mówi: „Sam starałem się opanować arytmetykę, geometrię z jej częściami, mechanikę lub statykę, hydraulikę, pneumatykę, architekturę cywilną i wojskową, czyli fortyfikacyjną, grafikę, optykę i taktykę. Przyswoiłem sobie także pewne wiadomości z fizyki i chemii. Do tych dołączyłem niektóre ważniejsze rzemiosła, jak plastykę, snycerstwo, rytownictwo i sztukę odlewniczą [...] zapisywałem wiele rzeczy, pewne sam wynalazłem, innych nauczyłem się od drugich”⁹². *Wielka sztuka artylerii...* stanowiła podstawowy podręcznik artyleryjski m.in. w pierwszej francuskiej królewskiej akademii wojskowej w Paryżu (École Royale Militaire). Siemienowicz zyskał uznanie, sławę w Europie, nie zapomniano o nim i w Polsce. Trafną jego ocenę na tle epoki dał Tadeusz Czacki, mówiąc: „Wtenczas zaś, kiedy Francja już była ojczyzną Vaubana, a Hollandyja chlubiła się Cohornem, ziemia nasza także wydała Siemienowicza, którego imię dość długo w liczbie klasycznych w artylerii autorów spoczywało”⁹³. Opinie historyków wojskowości są zgodne, iż dzieło Kazimierza Siemienowicza, ze względu na wnikliwość i naukowe podejście autora do omawianych zagadnień, nie ma sobie równego w tym czasie⁹⁴.

Na uwagę zasługuje także pięciorozdziałowa praca wybitnego przedstawiciela polskiej wojskowej myśli technicznej, inżyniera, kartografa Józefa Naronowicza-Narońskiego *Architectura militaria nova et auctam (Budownictwo wojenne...)* stanowiąca obszerne fragmenty trzeciej części czterotomowego podręcznika dla inżynierów wojskowych pt. *Księgi nauk matematycznych* (pisana w latach 1655–1665)⁹⁵. Ogromną wartość pracy podnoszą liczne rysunki techniczne ilustrujące rozważania autora. Ubolewać należy jedynie nad faktem, iż mimo to, że była napisana w języku polskim, wydano ją w ograniczonej liczbie egzemplarzy, przez co nie dotarła do szerokich kręgów wojskowych. Opublikowanie tego dzieła w szerszym nakładzie i realizacja zawartych w nim postulatów, m.in. tworzenia szkolnictwa technicznego mogło mieć duże znaczenie dla rozwoju nauk technicznych w Polsce. Wąska grupa polskich przyszłych inżynierów wojskowych wobec braku możliwości kształcenia się w kraju zdobywała wiedzę na uczel-

⁹² K. Siemienowicz, dz. cyt., s. 52.

⁹³ T. Czacki, *O litewskich i polskich prawach*, t. 1, Warszawa 1880, s. 234.

⁹⁴ T. Nowak, *Teoretyczna wiedza artyleryjska w Polsce w połowie XVII w.*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 12: 1966, cz. 2, s. 229.

⁹⁵ Dzieło Józefa Naronowicza-Narońskiego stawia autora wśród najwybitniejszych pisarzy z obszaru nauk technicznych w Europie XVII w.; cieszyło się znacznym zainteresowaniem, było kilkakrotnie wznawiane m.in. na j. francuski i niemiecki; *Księga nauk matematycznych* pozostaje w rękopisie; współcześnie fragmenty III części pt. *Optica lubo practica* zostało opublikowane nakładem MON w 1957 r., pod nazwą *Budownictwo wojenne*, rękopis cz. III znajduje się w BUW, nr acc. 106, datowany jest 1659 r.; część I: *Arithmetica practica* – powstała w latach 1655–1669 znajdowała się w Bibliotece Krasieńskich w Warszawie, rkps. nr 3263, uległ zniszczeniu w trakcie działań wojennych, został jednak dokładnie opisany przez E. Stamma w „Wiadomościach Matematycznych”, t. 40: 1936, s. 1–216; część II: *Geometria albo rozmiar* – Biblioteka PAN w Krakowie, rkps. nr 1452, liczy 266 stron, datowany jest 1569 r.; część IV: *Artilleria, to jest nauka o działach* – rkps. znajduje się w prywatnych zbiorach prof. A. I. Markuszewicza z Moskwy i liczy 410 stron, pochodzi z roku 1665. Zob. też: *Polskie biblioteki wojskowe*, [w:] *Księga pamiątkowa 200-lecia polskich bibliotek wojskowych*, red. nauk. J. Lewicki i T. Peterson, Warszawa 1969, s. 30; J. Naronowicz-Naroński, *Budownictwo wojenne*, Warszawa 1957.

niach zagranicznych, posługując się obcojęzycznymi podręcznikami. Barię skutecznie hamującą podejmowanie studiów zagranicznych były wysokie koszty pobytu i samego kształcenia. Pozwolić sobie na to mogli tylko nieliczni, wywodzący się z najwyższych szczebli drabiny społecznej lub otoczeni mecenatem niektórych światlejszych arystokratów. A takich w Rzeczypospolitej nie było wielu. Naronowicz dostrzegał zaniedbanie budownictwa fortyfikacyjnego i brak należytego nadzoru nad istniejącymi obiektami warownymi z powodu niedostatku odpowiedniej liczby wyszkolonych specjalistów służb inżynierskich. Postulował w związku z tym kształcenie inżynierów wojskowych w rodzimym szkolnictwie wojskowym. Inżynierowi wojskowemu nadaje wysoki status służbowy sytuując go w hierarchii dowódczej na miejscu czwartym „po panu tego wojska, [monarcha – A.C.] hetman wielki, hetman polny, magister artylerii, a czwarta osoba inżynier, po nim wszystko pułkownicy dopiero kładą. Między najprzedniejsze pułkownicy w swej powadze inżyniera liczą, płacą dobremu inżynierowi po tysiąc talarów na miesiąc...”⁹⁶. Studia techniczne, zdaniem Naronowicza, winny być kilkuletnie, tak by słuchacz „był biegły we wszystkich naukach matematycznych” i innych dyscyplinach naukowych oraz dokładnie, gruntownie przygotowany do wykonywania trudnego i odpowiedzialnego, a także niebezpiecznego zawodu inżyniera wojskowego. Charakteryzuje go w sposób następujący: „Inżynier też nad wszystkich największą ma pracę – w dzień delinearować czynić, wały, okopy stanowić, rozrządzić, a w nocy to wszystko na papierze delinearacją czynić, bo w dzień co innego do pracy nastąpi, nuż na miejsca niebezpieczne jeśli komu tedy inżynierowi narażać się trzeba, szanse zakładać, pod nieprzyjaciela podejść, miejsca upatrować, do szturmów przystępy gotować i gdzie najgorzej naprzód inżynier iść musi...”⁹⁷. Z cytowanego fragmentu wyłania się obraz obowiązków i niebezpieczeństw, na jakie narażona była profesja inżyniera wojskowego, dostrzega się wyraźnie starania Naronowicza o zapewnienie temu zawodowi wysokiej rangi w służbie wojskowej.

Nie wszystko, co zawierał traktat, było nowatorskie, lecz po części zostało zaczerpnięte z zachodnioeuropejskiej myśli wojskowej. Podkreślić jednak należy fakt podjęcia mniej lub bardziej trafionej próby spopularyzowania tej wiedzy w Polsce oraz to, że Naroński wniósł także swój oryginalny wkład polegający m.in. na udanej adaptacji obcych pomysłów do polskich warunków, możliwości i potrzeb.

W rozważaniach nie sposób pominąć piszącego na tematy wojskowe Szymona Starowolskiego, potomka ubogich bezherbowych bojarów z okolic Pruzany. Starowolski jest autorem około 70 prac o różnorodnej tematyce, przeważnie polityczno-społecznej, wielu historycznych i kilku poświęconych problematyce wojskowej⁹⁸. W tych ostatnich opowiadał się za stosunkowo nieliczną, ale wysoce profesjonalną, zdolną do działań obronnych i zaczepnych, doskonale wyposażoną armią stałą. W przypadku konieczności armia taka – zdaniem Starowolskiego – winna być zasilana pospolitym ruszeniem oraz tzw. wojskiem posiłkowym składającym się z osadników wojskowych zamieszkujących

⁹⁶ J. Naronowicz - Naroński, dz. cyt., s. 129.

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ F. Bielak, *Działalność naukowa Szymona Starowolskiego*, „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, seria: „Historia Nauk Społecznych”, t. 5: 1957, z. 1, (wymieniona praca Bielaka jest, jak dotąd, najlepszym i najpełniejszym opracowaniem dot. życia i działalności pisarskiej Szymona Starowolskiego); ważniejsze wojskowe prace Starowolskiego: *Eques Polonus*, 1629; *Sarmatiae bellatores*, 1631; *Institutorum rei militaria libri VIII*, 1639; *Dyskurs o wojnie tureckiej*, 1633; *Wyprawa i wyjazd wojska z Konstantynopola sułtana Murata na wojnę do Korony Polskiej*, 1634; *Votum o naprawie Rzeczypospolitej*, 1625; *Reformacja obyczajów polskich*, ok. 1650; *Dwór cesarza tureckiego i rezydencja jego w Konstantynopolu*, 1634.

pasy nadgraniczne Rzeczypospolitej. Był rzecznikiem aktywnych działań administracyjnych państwa na rzecz podniesienia stanu bezpieczeństwa, popularyzowania idei silnej armii, obrony ojczyzny w społeczeństwie, zwłaszcza wśród młodej generacji Polaków. Akcenty wojskowe przewijają się także w licznych jego pracach o treści politycznej i historycznej. Najpoważniejsze dzieło Staropolskiego z obszaru wojskowości stanowi obszerny łaciński traktat zatytułowany *Institutorum rei militaria libri VIII (Zasad sztuki wojkowej ksiąg osiem)*, wydany drukiem po raz pierwszy w Krakowie w 1639 r., a następnie wznawiany tamże w 1640 r., w Amsterdamie w roku 1641 i we Francji w roku 1466. Dzieło stanowi pokłosie długotrwałego zainteresowania Starowolskiego zagadnieniami wojskowymi, wspartymi wiadomościami zaczerpniętymi z literatury dzieł autorów starożytnych m.in. Tucydidesa, Ksenofonta, Kasjusza Dio, Polibiusza, Plutarcha, Liwiusza, Cezara, Salustiusza, Swetoniusza, Tacyty, Kuracjusza Rufusa, Florysa, Frontyna, Wegecjusza i polskich: Tarnowskiego, Przyłuskiego, Orzechowskiego, a także prac Justusa Lipsiusa – *De militia Romana*, *Poliorceticon*, Piccolo Machiavellego – *Arte della guerra*, Dominika Cylleniusa – *De vetere et recentiore scientia militari* i innych autorów XVI i początku XVII wieku⁹⁹. Opracowanie to stanowi encyklopedyczny zbiór najważniejszych wiadomości o wojsku i jego szkoleniu.

Budzi zdziwienie, że to największe i najważniejsze dzieło sekretarza hetmana Jana Karola Chodkiewicza nie doczekało się po dziś dzień polskiego przekładu i pełnego naukowego, krytycznego wydania. Nie znalazło również miejsca w pracach polskich historyków wojskowości¹⁰⁰. Wzmiankuje o nim jedynie praca historyka literatury Franciszka Bielaka (1957) oraz z początku lat dziewięćdziesiątych Janusza Sikorskiego¹⁰¹ – dokonana tam prezentacja stanowi pewną formę wypełnienia istniejącej luki, lecz bez głębszej analizy dzieła.

Twórczość Staropolskiego, dotycząca problematyki wojskowej nie ograniczała się do wspomnianego powyżej dzieła z 1639 roku. Tematyka ta znalazła również wyraz w jego książce *Sarmatiae bellatores (Wojownicy sarmaccy)*, zaliczanej do tzw. biografistyki, wydanej po łacinie w Kolonii w 1631 r.¹⁰², i zawierającej sylwetki 129 wybitnych władców i dowódców polskich od Mieszka I aż do czasów współczesnych autorowi. Tworząc ją pisarz posiłkował się *Kroniką wszystkiego świata* Marcina Bielskiego (1551), *Herbami Rycerstwa Polskiego* Bartosza Paprockiego (1584), korzystał również z zapisów kronikarskich Jana Długosza, Marcina Kromera¹⁰³ oraz, co wymaga podkreślenia, uwzględnił relacje żyjących jeszcze uczestników opisywanych wydarzeń. Pisząc ją Starowolski kierował się pobudkami Polaka-patrioty, pragnącego ukazać współczesnym i potomnym polskich wojowników, sławnych mężów, biegłych w sztukach orężnych o szlacheckich przymiotach. Dedykował ją młodzieży szlacheckiej, którą – jak wielu jego poprzedników – postulował kształcić w zakładach rycerskich. Zagadnieniom edukacji wojskowej – poprawy jakości wychowania wojskowego młodzieży, budowie szkół

⁹⁹ Zagadnienia z obszaru dyscypliny, organizacji, edukacji wojskowej zawierają księgi II, III i po części VIII; dzieło stanowi jakby encyklopedyczny zbiór najważniejszych wiadomości o wojsku.

¹⁰⁰ Traktat został pominięty w dwutomowym *Zarysie dziejów wojskowości polskiej do roku 1864*, red. J. S i k o r s k i, Warszawa 1965–1966, a także nie znalazł odzwierciedlenia w pracy K. O l e j n i k a, *Rozwój polskiej myśli wojskowej do końca XVII wieku*, Poznań 1976.

¹⁰¹ F. B i e l a k, dz. cyt., s. 302–308; J. S i k o r s k i, *Polskie piśmiennictwo wojskowe od XV do XX wieku*, Warszawa 1991, s. 178–181.

¹⁰² Pełny tytuł brzmi: *Simonis Starovolscii Sarmatiae bellatores, Coloniae Agrippinae 1631* – za życia pisarza ukazała się tylko jedna edycja tego dzieła.

¹⁰³ Pozycja wznowiona w 1858 r. oraz reprint oryginału: Warszawa 1994 – A.C.; zob. też S. S t a r o w o l s k i, *Wybór pism*, oprac. I. L e w a n d o w s k i, Wrocław 1991.

wojskowych, kwestii sądownictwa i przepisów prawa wojskowego poświęcił obszerne fragmenty *Votum o naprawie Rzeczypospolitej* (1625). W dziedzinie szkolnictwa domagał się, aby w szkołach uczono młodzież szlachecką rzemiosła wojskowego, a więc „...strzelania z łuku, władania bronią, rzekę przepłynąć, przy koniu robić, wytrzymałości, obóz toczyć dokonawszy wyboru odpowiedniego miejsca, wznosić wał, kopać rów, tłuc mury działami...”¹⁰⁴. Znajdujemy tutaj również projekt założenia centralnego arsenału (cekhauzu) w Brześciu nad Bugiem oraz postulaty dotyczące zintegrowanego szkolenia w czasie pokoju puszkarzy i rzemieślników.

Na szczególną uwagę ze względu na charakter zasługuje jego *Prawy rycerz* z 1648 roku, poświęcony w całości charakterystyce dobrego żołnierza, w tym i wodza. Porusza temat cnót rycerskich, kreśli edukację rycerską, przygotowanie do walki, troszczy się o morale rycerstwa polskiego, wspomina o konieczności ćwiczenia młodzieży oraz stałej gotowości bojowej. We wstępie zwraca się do ogółu stanu rycerskiego: „Żadne królestwo, cni synowie koronni, i żadna rzeplita nie może być stanu rycerskiego, który, że zawsze na zacność swoje patrząc, novam solidae virtutis gloriaeque accessionem quaerit, dla tego na terażniejsze szlacheckiej godności pojrzawszy zaniedbanie, zdało mi się nie od rzeczy tem krótkiem opisaniem prawego rycerza wzbudzić ośpałych od fammam et decus, aby uważywszy w sobie, jako przodkowie naszy prawymi rycerzami będąc, wszystkich pogranicznych sąsiad rozsądkiem górując, byli...”¹⁰⁵. Można uznać *Prawego rycerza* za niezwykle osobliwą polską pozycję kreślącą wzorzec dawnego polskiego rycerza. Autor daje w niej nie tylko gotowy wzór, ale co ważne swoisty Polski Kodeks Rycerski. Pod tym względem bardzo interesujący jest rozdział VII, w którym Starowolski prezentuje podstawowe przymioty, którymi winien odznaczać się żołnierz. Zalicza do nich: pobożność, sprawiedliwość, męstwo, posłuszeństwo, roztropność, prudentia militarne ex libris et usu, czyli konieczność własnej edukacji oraz temperantia, czyli umiarkowanie w obyczajach i życiu¹⁰⁶ – cechy niezwykle rzadko spotykane wśród „panów braci” Rzeczypospolitej Szlacheckiej. Analizując poglądy Starowolskiego w kwestii edukacji wojskowej można zaryzykować twierdzenie, iż pisząc *Prawego rycerza* miał na uwadze zaszczepienie młodzieży w szkołach tych wszystkich pozytywnych cech, jakimi winien odznaczać się prawy obywatel, a żołnierz w szczególności. Do niej, do szkół kształcących synów szlacheckich przede wszystkim adresował swoje dzieło.

Starowolski w swojej działalności pisarskiej jawi się jako reformator przedstawiający propozycje zmian w wielu dziedzinach życia społecznego i państwowego, a także moralista wzywający do poprawy obyczajów. Bronił zasad sprawiedliwości społecznej, ostro się wypowiadał przeciwko wszelkim nadużyciom, zwłaszcza wobec warstw niższych. Swoje poglądy w tych kwestiach akcentował szczególnie w *Prawym rycerzu*. Brał tutaj o obronę ludność wiejską przed nadużyciami ze strony wojska, pisząc: „Gdyż to wielka niesprawiedliwość jest i panu płacić, czynsz i podatki powinny oddawać i pobór Rzeczypospolitej płacić i jeszcze okrutnego żołnierza karmić, który bez wszelkiego miłosierdzia, wszystko co jeno chłop w domu ma, gwałtownie bierze, nie tylko te rzeczy, które do jedzenia należą, ale i kozuch, i sukmanę, wóz, sierp, siekierę, kosę, wołu, krowę, ciele i cokolwiek jeno w chałupie jego znaleźć się może. A co najgorsza, żonę

¹⁰⁴ S. Starowolski, *Votum o naprawie Rzeczypospolitej*, b.m.w., 1625, s. 20 (BN).

¹⁰⁵ Tenże, *Prawy rycerz*, Kraków 1858, Biblioteka Polska, wstęp, s. 3 (wydanie I pochodzi z roku 1632, wydanie z roku 1648 – traktowane jest jako II).

¹⁰⁶ Tamże, rozdział VI *O przedniejszych cnotach rycerskich*, s. 25–33.

i córkę gwałtem bierze, gospodarza zbiwszy i zraniwszy, a wielokroć i zabiwszy, na co nie bez serdecznego żalu patrzeć mi tak wiele razy przychodziło...”¹⁰⁷.

Konkretny, choć mało realny jak na ówczesne czasy, projekt założenia szkoły rycerskiej opracował i przedstawił w swym memoriale *Publica* w roku 1594 królowi Zygmuntovi III, biskup kijowski Józef Korczak-Wereszczyński¹⁰⁸. Pomysł zakładał utworzenie na kresach wschodnich (Ukraina) dla obrony kraju przed najazdami Tatarów i Turków dużego obozu warownego, w którym istniałoby zorganizowane na wzór zachodni kolegium rycerskie szkolące 10 tysięcy młodzieży szlacheckiej – „pięć tysięcy po usarsku, i pięć tysięcy po kozacku”¹⁰⁹. W swych planach postulował objęcie szkoleniem wojskowym również „narodu miejskiego i wiejskiego”, ponieważ „potrzeba piechoty” dla wspierania formacji husarskich i jazdy kozackiej. Przedsięwzięcie miało być finansowane według wnioskodawcy z dochodów „...tak z duchownych dóbr i świeckich...”¹¹⁰ pochodzących z kwarty, dziesięciny, czopowego, myta, cła, ponieważ istnieje pilna „potrzeba, aby się każdy do tego [utworzenia szkoły wojskowej – A.C.] przyłożył, na to mając wzgląd, aby się to [podatki – A.C.] nie na zbytki, nie na marność tego świata, ale na obronę wszytkiej Rzeczypospolitej i na ćwiczenia swego miłego potomstwa obracać będzie, aby młodzież szlachecka oprócz wiedzy nabytej w szkołach cywilnych uzyskiwała także profesjonalne przygotowanie wojskowe w szkole rycerskiej, które „w dorosłych leciach [latach – A.C.] swoich [...] nieprzyjacielowi każdemu za miłą ojczyznę swoją szablą kwestyą solwować”¹¹¹.

Nadzór nad procesem kształcenia sprawować mieli hetmani, natomiast oficerowie pełniliby rolę instruktorów. Projekt optymistycznie zakładał zmobilizowanie do szkolenia wojskowego „... tych, co beczynninie w domu siedzą, bo jest takowych siła domaków, którzy drzewa w rękę wziąć nie umieją, a z rusznic albo z półhaka dobrze strzelić, ledwo ze sta jeden się obierze”¹¹². Autor projektu uważał, że rzemiosła wojennego nie można opanować w warunkach domowych, teoretycznie – lecz konkretnie w trakcie ćwiczeń praktycznych, na obozach. Postulował wychowywanie młodzieży w dyscyplinie, ciężkiej fizycznej, szacunku dla honoru, gotowości do poświęceń dla kraju i narodu, kształtowaniu w niej ducha wojennego, rycerskiego. Za wysoce naganne uważał skłonności do prywaty, bezkrytycznego naśladowania innych, hulaszczego trybu życia – wołał, iż przyszła pilna potrzeba, by „ująć tych pieszczot z wymyślnymi perfumami, tych półmisków z wydworkami potrawami a z kosztownymi potrzaskami, tych niepotrzebnych bankietów z pozłocistymi główkami, tych pasztetów z wydworkami przekwintami, niemniej też i onych, mało do wojny potrzebnych, rzezanych axamitów z dziwnymi farbotami i inszych rozmaitych wymysłów z rozmaitymi kształtami, którymi się wszyscy bojowi ludzie niepomatu brzydzą, gdyż tego jeno ludzie [...] zniewieścieli używają...”¹¹³. Był

¹⁰⁷ Tamże, s. 16.

¹⁰⁸ *Pisma polityczne ks. Józefa Wereszczyńskiego*, wyd. K.J. Turowski, Kraków 1858; A. Czartoryski, dz. cyt., s. 3–4; A. Błotnicki, *Dzieje Szkoły Rycerskiej w dawnej Polsce*, Lwów 1925, s. 2; A. Knót, dz. cyt., s. 25.

¹⁰⁹ *Publika*, [w:] *Pisma polityczne ks. Józefa Wereszczyńskiego*, wyd. K.J. Turowskiego, Kraków 1858, s. 5 (ciekawe są rozważania Wereszczyńskiego dotyczące powinności obywatelskich, władz samorządowych na rzecz powszechnej obrony kraju – zob.: *Excytarz... do podniesienia wojny świętej, przeciwko Tytkom i Tatarom z r. 1592*, [w:] *Pisma polityczne*, dz. cyt., s. 58–78; zob. też *Wiadomość o życiu i pismach ks. Józefata Wereszczyńskiego*, Kraków 1858, s. XIII–XV, egz. BN).

¹¹⁰ Tamże, s. 4.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² Tamże s. 6.

¹¹³ Tamże, s. 23

przekonany, iż w ten sposób wychowywane młode pokolenie podniesie etos rycerski i życie moralne całej szlachty. Drugim centrum szkoleniowym, które zamierzał utworzyć, miał być ośrodek usytuowany wg planów na Zadnieprzu. Pieczę nad edukacją wojskową młodzieży szlacheckiej sprawować mieli specjalnie w tym celu sprowadzeni na tereny Ukrainy Lewobrzeżnej – Krzyżacy maltańscy. Zakon oprócz funkcji szkoleniowo-obronnych miał zajmować się chrystianizacją miejscowego „pogłowia ormiańskiego, cygańskiego, żydowskiego [...] i wykorzeniem narodu pogańskiego”¹¹⁴.

Całokształt działalności biskupa pozwala zaryzykować twierdzenie, że Wereszczyński położył podwaliny pod budowę polskiego ideału szlachcica rycerza i rycerza chrześcijanina.

Jego myśli i postulaty kontynuował ksiądz Piotr Grabowski z Parnawy na Inflantach. Domagał się w *Zdaniu syna koronnego* (1595) założenia na Podolu¹¹⁵ bractwa rycerskiego na wzór wojskowo-zakonny, w którym znani, zasłużeni wodzowie przekazywaliby swoje doświadczenie, wiedzę młodzieży sposobiącej się do zawodu żołnierskiego jako przyszli oficerowie młodszy (tzw. nowicjusze). Wysuwał bardzo radykalne, jak na owe czasy postulaty, aby syna szlacheckiego, który nie odbył przeszkolenia wojskowego, pozbawić prawa dziedziczenia tytułu i majątku rodowego. Służbę wojskową traktował jako służbę Bogu i Ojczyźnie¹¹⁶.

Z kolei kaznodzieja ksiądz Piotr Skarga w swych wystąpieniach nawoływał do tworzenia obozów wojskowych, w których edukując młodzież w rzemiośle wojennym łączyłoby idealizm rycerski, chrześcijański i narodowy. Nakazywał, by pielęgnowano tam trzy główne zalety, jakimi miał odznaczać się każdy Polak: „Naprzód, aby ojczyźnie swej, Rzplitej, w której się urodził i chrzest święty wziął i w której ma doczesne dobra swoje, służył, onej szarpać i gubić – ile go staje i może – nie dopuścił i za nią i za to, co się w niej zamyka, krew swoją – gdy tego potrzeba – rozlał. Drugie, aby wiary, ewangelii i Kościoła św. bronił i upadać mu nie dał, zwłaszcza gdy poganie i niewierni na nas i na królestwo nasze powstają. Trzecie, aby na wojnie sławy nabywał i wysługi sobie u swego króla i Rzplitej a pożytki świeckie jednał”¹¹⁷. Kapłan patriota, autor *Kazań sejmowych* zalecał, aby szlachcic w czasie wojny był „lwem”, natomiast w czasie pokoju „owcą”. Nakazywał wierność królowi i własnemu państwu, podkreślał obowiązki obywatela wobec ojczyzny. Myśli te zawarł w napisanych przez siebie *Nabożeństwach żołnierskich*, w których to ukazał obraz najpiękniejszej, według niego, śmierci, jaką miała być śmierć żołnierza ginącego na polu walki w obronie Ojczyzny – „śmierć takiego i tak nabożnego żołnierza sławniejsza jest nad wszystkie tryumfy”¹¹⁸. Była to jakby alegoria powinności żołnierskiej w chwilach trudnych, przełomowych dla kraju. Motyw żołnierza-obywatela w latach późniejszych zapomniany – powrócił w murach Collegium Nobilium, Szkoły Rycerskiej, w izbach szkolnych Komisji Edukacji Narodowej oraz w edukacji wojskowej okresu powstań i walk narodowowyzwoleńczych.

¹¹⁴ Tamże, s. 12–13 i 29. Zadnieprze – tzw. Ukraina Lewobrzeżna, tereny rozciągające się od ujścia rzeki Soż na północy do Końskich Wód na południu; pomysł sprowadzenia Krzyżaków na tereny Rzeczypospolitej wywołał ostre sprzeciw szlachty mającej w pamięci minione stosunki z zakonem.

¹¹⁵ P. Grabowski, *Zdanie syna koronnego*, Kraków 1858, s. 60.

¹¹⁶ K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Wrocław 1961, s. 9; A. Kurt, *Z przeszłości szkolnictwa wojskowego w Polsce*, „Przyjaciel Szkoły”, 1926, nr 16; A. Knot, dz. cyt., s. 26.

¹¹⁷ P. Skarga, *Nabożeństwa żołnierskie*, Warszawa 1748, s. 10 (BN).

¹¹⁸ P. Skarga, *Wybór pism*, wstęp i objaśnienia A. Januszecki, Kraków 1912, s. 131 (rozdział III *Żołnierskie nabożeństwo*, *O karności wojskowej*); *Piotra Skargi kazania i pisma co najprzedsiejsze*, wybór i objaśnienia W. Gomułki, Warszawa 1913, s. 157.

W kontaktach z wiernymi zachęcał do czytania książek o tematyce militarnej, będących źródłem wiedzy, doświadczenia wojskowego. „Kochaj się – radził – w umiejętnościach, księgach i mądrych ludziach militarnych, mniej patrzaj na ich powieści i historie”¹¹⁹. Według Skargi prawy rycerz zawsze może liczyć na wsparcie Opatrzności w walce z nieprzyjacielem, jednak nie wolno zaniedbywać szkolenia w rzemiośle wojskowym – „nie zaniedbujmy – pisze – żadnej pomocy ludzkiej, przygotowań, sztuk rycerskich, doświadczonych mężów, dobrej zbroi, i strzelby [...] Gdy każą na działa, na strzelby, na włócznie idzie posłuszny żołnierz”¹²⁰. Ideał Piotra Skargi rozwinął uwypuklając jego cechy obywatelskie i katolicki charakter Szymon Starowolski w traktacie *Prawy rycerz*.

Projekty Wereszczyńskiego i Grabowskiego oraz innych myślicieli nawołujących do wskrzeszenia ducha rycerskiego szlachty nie doczekały się realizacji. Odzew społeczny był nikły. Zdecydowanym oponentem projektów, czyniącym skuteczne zabiegi przeciw ich wdrożeniu była bogata szlachta oraz możnowładztwo. Ich działania wynikały głównie z obawy o ewentualny wzrost władzy królewskiej (absolwenci szkół wojskowych byliby oparciem dla monarchy) a także niechęci przed nowymi, wyższymi podatkami i ograniczeniem swoich przywilejów.

Utworzenie szkół wojskowych popierała tylko mała część średniej i większe kręgi biedniejszej szlachty widząc w nich możliwość kariery dla swych synów¹²¹. Ich głos jednak nie miał większego znaczenia w trakcie obrad regionalnych (ziemskich) sejmików szlacheckich, czy najważniejszego organu ustawodawczego Sejmu Walnego (Wielkiego) Rzeczypospolitej.

Trafną charakterystykę stosunku większości szlachty i magnaterii do obowiązku wojskowego zawarł w swej pracy oficer artylerii, historyk wojskowości, jeden z pionierów studiów nad historią polskiej wojskowości Józef Głębocki. Pisał: „Nieźle jeszcze szło, kiedy teoria wojskowa odbywała się przy obozowym ognisku, lecz w pokoju kto chciał się mozolić nad dziełami zagranicznymi obejmującymi postęp sztuki wojennej, coraz nowszą taktykę i świeże wynalazki. Dlatego też z najświetniejszych zwycięstw nigdy nie umiano osiągnąć rozległych korzyści, a przecież jak oręż popiera politykę, tak polityka orężem kierować powinna...”¹²².

Sprawa utworzenia szkoły wojskowej permanentnie powtarzała się w „pactach conventach” wszystkich polskich królów-elektów, lecz realizacja zapisów była stale z różnych przyczyn odkładana.

Pierwsza urzędowa wzmianka na temat szkoły rycerskiej znajduje się „pacta conventa”¹²³ pierwszego króla elekcyjnego – Henryka Walezjusza z 1573 roku, którego to ówczesny Sejm Elekcyjny zobowiązał do organizacji i prowadzenia takiej placówki z własnych funduszy. Inny władca – Zygmunt III Waza, podjął próbę realizacji swych

¹¹⁹ P. Skarga, *Nabożeństwa...*, s. 87; J. Skoczek, *Wychowanie Wazów*, Lwów 1937, s. 44.

¹²⁰ P. Skarga, *Pobudki czasu wojny. Do żołnierzy w samej potrzebie*, Warszawa 1923, s. 105; *Piotra Skargi kazania i pisma co najprzedniejsze*, wybór i objaśnienia W. Gomułki, Warszawa 1913, s. 152–153.

¹²¹ J. T. Głębocki, *Wywód o szkołach rycerskich czyli wojskowych w Polsce w ciągu dziejowym*, Kraków 1866, s. 11–12, a także: A. Knot, dz. cyt., s. 3; T. Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*, t. 3, Warszawa 1928, s. 48; A. Sujkowski, *Szkoły wojskowe piechoty w Polsce XVI–XIX w.*, „Przegląd Piechoty”, 1929, nr 10, s. 20.

¹²² J. T. Głębocki, dz. cyt., s. 28.

¹²³ *Articuli pactorum convertorum* – w skrócie „Pacta conventa” – w dawnej Polsce umowa sejmowa szlachty z nowo obieranym królem, określająca główne zobowiązania polityczne i finansowe elekta.

zobowiązań poleciwszy wspomnianemu już wcześniej inżynierowi wojskowemu, Weneccjaninowi Andrzejowi dell'Aqua w 1622 roku opracować projekt szkoły puszkarskiej (szkoły królewskich bombardierów) w Warszawie dla młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej, aby „się ćwiczyli puszkarze i biegłymi byli w wojennych sztukach, żeby umieli ognie przyprawne pokazywać dla obrony fortec, zamków, miast, a także i dla potyczek, które na morzu odprawują...”¹²⁴. W myśl założeń królewskich dell'Aqua miał stanąć na czele utworzonego przez siebie zakładu. Program kształcenia przyszłych artylerzystów w liczbie około 50 uczniów miał obejmować: naukę zasad użycia artylerii w obronie twierdz, miast, zamków, walk na morzu, naukę o sprzęcie artyleryjskim oraz strzelanie z dział i muszkietów. Przy opracowaniu struktury i zasad funkcjonowania placówki jej pomysłodawca wykorzystał działanie i organizację cechów puszkarskich. Spostrzeżenia, uwagi dotyczące szkolenia dell'Aqua zawarł w napisanym w 1622 r. dziele *O zgromadzeniu i szkole puszkarzy Króla Jego Mości* a także *Praxis ręczna działa*¹²⁵. W późniejszych latach dell'Aqua podjął działania, aby utworzyć podobną placówkę w twierdzy Bar¹²⁶. W archiwaliach nie zachowały się niestety żadne dowody, potwierdzające istnienie szkół.

Do idei szkoły wojskowej powrócił Władysław IV, którego „pacta conventa” zobowiązywały, aby: „Szkółę rycerską na ćwiczenie się w fortyfikacjach i rzeczach puszkarskich założyć i zbudować”¹²⁷. W tym celu król sprowadził z Wiednia znanego ówczesnie matematyka, mechanika i artylerzystę – Pawła del Buono, powierzając mu w roku 1658 organizację szkoły artylerii i inżynierii we Lwowie¹²⁸. Król Władysław IV gromadził źródła historyczne i inicjował badania nad prowadzonymi przez siebie wojnami. Żywo interesował się też najnowszymi odkryciami fizycznymi. Korespondował z Galileuszem, gościł na swym dworze wielu uznanych ludzi nauki, wśród nich Tytusa Boratiniego pracującego nad skonstruowaniem maszyny latającej (samolotu, 1641 r.) czy Waleriusza Magniego badającego możliwości pomiaru ciśnienia atmosfery. Monarcha ten doceniał znaczenie rozwoju techniki wojennej. Z jego inspiracji powstało wiele traktatów z zakresu artylerii i inżynierii wojskowej.

Warty podkreślenia jest fakt, iż czas panowania Władysława IV – charakterystyczny dla rozwoju sztuki i organizacji polskiej artylerii – był okresem bardzo sprzyjającym dla zrealizowania projektu utworzenia szkoły rycerskiej między innymi ze względu na gruntowne wykształcenie ogólne i wojskowe samego króla, zainteresowania militarne oraz z uwagi na fakt, iż w jego najbliższym otoczeniu przebywali wszechstronnie wykształceni dowódcy tej miary, co: Krzysztof Arciszewski – generał artylerii konnej, Stanisław Koniecpolski – hetman koronny, pomysłodawca i założyciel w roku 1639 pierwszej szkoły kształcącej kadrę dowódczą na potrzeby piechoty w twierdzy Kudak nad Dnieprem na Ukrainie. Była jednym z niewielu pomyślnie sfinalizowanych projektów

¹²⁴ A. K n o t, dz. cyt., s. 28.

¹²⁵ *Polskie biblioteki wojskowe*, s. 29; A. K n o t, dz. cyt., s. 28 (struktura szkoły wzorowana była na rzemieślniczych cechach puszkarskich).

¹²⁶ J. K o z ł o w s k i, *Projekt założenia Szkoły Inżynierów Wojskowych przy Bibliotece Żaluskich*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 23: 1981, s. 285.

¹²⁷ H. M o ś c i c k i, *Generał Jasiński i powstanie kościuszkowskie*, Warszawa 1917, s. 7; J. K o z ł o w s k i, dz. cyt., s. 285; J. K o z i e l e w s k i, *Pierwsza szkoła wojskowa w Polsce*, Kijów 1918, s. 13.

¹²⁸ A. H n i ł k o, *Nieco o artylerii polskiej XVIII wieku i jej słownictwie*, „Przegląd Artyleryjski”, 1925, nr 6.

zakładów wojskowych¹²⁹. Piechota – o czym wspominają źródła historyczne – jako rodzaj sił zbrojnych – praktycznie pierwsza doczekała się zaczątków instytucjonalnej formy kształcenia zawodowej kadry oficerskiej. Było to m.in. spowodowane wzrostem jej znaczenia, roli na polu walki. Szczególnie rola piechoty niepomniernie wzrosła podczas wojen kozackich i szwedzkich stanowiąc istotną siłę uderzeniową wojska. Innym czynnikiem przemawiającym za kształceniem kadr był ich znaczny ubytek w trakcie działań militarnych. Szkoła infanterji w Kudaku nie była jednak zakładem w dzisiejszym słowa tego znaczeniu. Słuchacze wiedzę praktyczną zdobywali w trakcie służby – na bazie stacjonującego w twierdzy polsko-niemieckiego pułku, oficerowie-instruktorzy ćwiczyli nowo przybyłych adeptów w rzemiośle wojskowym. Nie odbywały się wykłady teoretyczne. Słuchacze w liczbie około 600 wchodziłi w skład garnizonu twierdzy. Najlepsi z nich – po zakończeniu okresu szkolenia – obejmowali wakujące stanowiska niższego i średniego szczebla dowodzenia. Komendantem twierdzy i zarazem szkoły był płk Krzysztof Grodzicki¹³⁰. Nauka odbywała się według opracowanego przez komendę i osobiście zatwierdzonego przez hetmana Koniecpolskiego stałego tygodniowego harmonogramu zajęć praktycznych na bazie twierdzy.

Główny nacisk szkolenia wojskowego położony był na zajęcia praktyczne – doskonalenie umiejętności strzeleckich piechoty i artylerzystów, współdziałanie między nimi na polu bitwy – 50% programu, wykorzystywanie impetu piechoty w natarciu i obronie – 10% czasu szkoleniowego, 20% nauka wykorzystywania fortyfikacji polowych, ukształtowania terenu do obrony i ataku, elementy zwiadu („podchodzenie wroga”). Pozostały czas zajmowały służby i warty na terenie twierdzy; wieczorami dowódcy prowadzili tzw. „dysputy o wojsku i Rzeplitej” które, jak sędzę, można uznać za początki „działalności wychowawczej” w wojsku. Szkoła w twierdzy Kudak była inicjatywą prywatną Koniecpolskiego i praktycznie jedyną formą zintegrowanego szkolenia przyszłych dowódców na potrzeby armii przed utworzeniem Szkoły Rycerskiej.

Do grona osób bliskich monarchy należał także Paweł Grodzicki (brat komendanta Kudaku) – pierwszy generał artylerji konnej, budowniczy arsenałów we Lwowie, Krakowie, Warszawie oraz Kazimierz Siemienowicz – wybitny inżynier wojskowy, znany teoretyk z zakresu artylerji, Zygmunt Przyjemski – również generał artylerji czy Elias i Krzysztof Arciszewscy (wysokiej klasy specjaliści artylerji i inżynierii)¹³¹. Jednak z powodu wadliwego systemu finansowego państwa oraz licznych przywilejów bogatej szlachty i możnowładztwa projekty przedłożone przez del Buono pozostały tylko w sferze założeń.

¹²⁹ Centralne Państwowe Archiwum Historyczne w Sankt Petersburgu, zespół akt szkolnych, dział 31: „Wojennoje wospitanie”; dokumenty w większości to luźne kartki, są szczątkowe, w bardzo złym stanie; częściowo zachowany jest akt fundacyjny szkoły piechoty, wykaz kadry nauczającej głównie pochodzenia polskiego (Kamieniecki, Sieczkowski, Struś) i niemieckiego – Becker, Hoffmann, Mayer, Müller, widnieją także słabo czytelne nazwiska 3 szwedzkich (holenderskich?) oficerów – Gustavsson, Larsson, Jansson.

¹³⁰ Szkoła istniała do 1648 r., tj. do czasu upadku twierdzy po wojnie kozackiej.

¹³¹ A. B ł o t n i c k i, dz. cyt., s. 6; J. K o z i e l e w s k i, dz. cyt., s. 13.

„Strzelania i obroty piechurów J.K.M. w twierdzy Kudak”¹³²

poniedziałek	wtorek	środa	czwartek
– 10⁰⁰–18⁰⁰ strzelanie z musz- kietów i dział – po 19⁰⁰ „dysputy o Rzeczy- pospolitej” (pod- stawowe wiadomo- ści o kraju, systemie prawnym, społec- zeństwie)	– 10⁰⁰–13⁰⁰ ćwiczenia obrotów działoczniny – 13⁰⁰–18⁰⁰ strzelania z musz- kietów i dział – po 19⁰⁰ „dysputy o woysku” (regulaminy, arty- kuły hetmańskie)	– 10⁰⁰–18⁰⁰ budowa umocnień, obwarowań obozu; obrona zamków, obozów przed pie- chotą i jazdą	– 10⁰⁰–14⁰⁰ nauka robienia szablą, kopią – 14⁰⁰–18⁰⁰ nauka podchodze- nia wroga
piątek	sobota	niedziela	czynności stałe
– 10⁰⁰–18⁰⁰ nauka zdobywania twierdz i obozów; czynienie ładunków miotających, burzą- cych; wykonywanie podkopów; wysa- dzanie murów;	– 10⁰⁰–16⁰⁰ czyszczenie broni, dział, kul miotają- cych i mundurów – po 16⁰⁰ czas swobodny (w tym ogólna kąpiel)	– 12⁰⁰ msza garnizonowa – po 13⁰⁰ czas swobodny	– 5⁰⁰ pobudka – 6³⁰–9⁰⁰ apel, przegląd, msza polowa – 9³⁰ wymarsz na zajęcia – 21⁰⁰–21³⁰ zmiana wart, służba w twierdzy – 22⁰⁰ capstrzyk

¹³² Centralne Państwowe Archiwum Historyczne w Sankt Petersburgu, zespół akt szkolnych, dział 31: „Wojennoje wospitanie” – plan można było zrekonstruować dzięki uprzejmości pracownika biblioteki p. Władileny Mierzyńskiej, która udostępniła – będący w konserwacji – szcztątkowy plan zajęć szkolenia pod nazwą: *Strzelania i obroty piechurów J.K.M. w twierdzy Kudak* opracowany przez komendanta szkoły i twierdzy – płk Krzysztofa Grodzickiego przy uwzględnieniu sugestii płk Żółtowskiego; dowódcy pododdziałów: Komaniecki, Struś, Sieczkowski prowadzili *dysputy*, oraz niektóre zajęcia, jak obroty żołnierskie, podchodzenie wroga, naukę fortyfikacji, inżynierię wojskową; oficerowie pochodzenia zagranicznego – Becker, Mayer, Gustavsson, Larsson, Jönsson strzelania z muszkietów i dział, konstruowanie i zakładanie ładunków miotających, burzących, uczestniczyli także w szkoleniu z musztry (Hoffman), z zakresu inżynierii (Larsson, Jönsson), nadzorowali czyszczenie broni, amunicji (Becker, Gustawsson) – autor niniejszej pracy jako pierwszy prezentuje ten materiał w polskich źródłach historycznych.

Postulat dotyczący szkoły rycerskiej można odnaleźć w „pacta conventa” Jana Kazimierza¹³³, a także Jana III, który zobowiązywał się w roku 1674, iż „Szkołę rycerską na ćwiczenia ludzi młodych in mathematica militari, w fortyfikacjach, w rzeczach puszkarskich i w innych podobnych exercytacjach, tu w Warszawie kosztem swym erygować”¹³⁴. Istotnym podkreślenia wydaje się fakt, iż król wyszedł poza sferę założeń polecając swojemu nadwornemu inżynierowi wojskowemu i jednocześnie sekretarzowi (1644–1679) Krzysztofowi z Mioszyc Mioszowskiemu, autorowi m.in. *Architectury militaris*¹³⁵, opracować projekt Akademii Marsowej mającej funkcjonować przy Akademii Krakowskiej. Wstępny projekt szkoły został zatwierdzony w konstytucji sejmowej z roku 1676 oraz potwierdzony w 1677 roku. W założeniach miał to być zakład trzyletni o profilu inżynieryjnym, kształcący specjalistów w dziedzinie fortyfikacji, inżynierii i artylerii. Przedmioty matematyczno-fizyczne mieli wykładać nauczyciele uniwersyteccy, zaś specjalistyczne – wojskowi¹³⁶. Na potrzeby projektowanego zakładu przekazał Mioszowski cały swój majątek oraz gromadzony latami bogaty księgozbiór¹³⁷. Jednak podobnie jak poprzednie nie został zrealizowany. Na przeszkodzie temu stanął Senat Akademii nie chcąc zgodzić się na funkcjonowanie dwóch szkół w ramach jednej placówki. Do fiaska przedsięwzięcia przyczynił się również mający silną pozycję we władzach uczelnianych zakon jezuitów obawiając się utraty swoich wpływów¹³⁸.

Częstym zjawiskiem w tym okresie były podróże i zagraniczne studia wojskowe, ów fakt warty jest zasygnalizowania, rozwiązujące po części problem doksztalcania specjalistycznego, poznania nowych trendów w sztuce wojennej części synów magnackich, których rodzice przeznaczali do stanu żołnierskiego. Odbywali je do krajów zachodnich, głównie Niemiec, Francji i Holandii (słynącej z wysokiego poziomu wiedzy wojskowej), gdzie poznawali wiadomości z zakresu fortyfikacji, architektury wojskowej, zgłębiali techniki oblężnicze twierdz i zamków. Studia te stanowiły pewną formę uzupełnienia, rozszerzenia wiedzy wojskowej uzyskanej w kraju. Podróże i studia takie były udziałem między innymi młodego Stanisława Żółkiewskiego czy Jana i Marka Sobieskich.

Dwa lata wcześniej od Mioszowskiego w 1674 roku jezuita Bartłomiej Nataniel Wąsowski przedstawił królowi, za aprobatą władz zakonnych, projekt szkoły rycerskiej mającej funkcjonować przy kolegium jezuickim w Jarosławiu, gdzie piastował stanowisko rektora. Program szkoły miał obejmować m.in. zagadnienia fortyfikacji i artylerii. Placówka kształcić miała młodzież szlachecką opierając się na wzorach programowych

¹³³ *Volumina Legum. Przedruk zbioru praw staraniem XX Pijarów w Warszawie*, t. 4, Petersburg 1859–1860, s. 94 (szkoła o charakterze techniczno-artyleryjskim miała być założona przez Pawła dell’Buono na jednej z wysepek wiślanych pod Warszawą).

¹³⁴ *VL*, t. 5, s. 143; J. T. G ł ę b o c k i, dz. cyt., s. 29; J. K o z i e l e w s k i, dz. cyt., s. 13.

¹³⁵ Biogram Krzysztofa Mioszowskiego – PSB, t. 20, 1975, s. 821–822; rękopis *Architectury militaris* – Biblioteka Jagiellońska, rkps. pol. nr 466 (stanowi najważniejsze dzieło Mioszowskiego, napisane po łacinie, bogato ilustrowane, stanowi kompendium nauki o budownictwie fortyfikacyjnym, dzieli się na dwie odrębne części, z których pierwsza poświęcona jest umocnieniom obronnym, druga zaś zaczepnym); pozostałe rękopisy stanowią różne studia autora na tematy wojenne – zob. np. rękopisy przechowywane w Bibliotece Jagiellońskiej, nr 468, 2530, 572.

¹³⁶ S. R o s o ł o w s k i, *Z dziejów kultury intelektualnej Wojska Polskiego*, Warszawa 1980, s. 80–81.

¹³⁷ Biogram K. Mioszowskiego, PSB, dz. cyt., s. 822 biblioteka ta została następnie przekazana testamentem Akademii Krakowskiej, określana jest jako największy księgozbiór architekta z XVII w. (w zbiór wchodzi m.in. rękopisy wymienione w przypisie nr 135).

¹³⁸ A. C z a r t o r y s k i, *Katechizm rycerski*, przedm. H. M o ś c i c k i, Warszawa 1916, s. 4; S. R u t k o w s k i, *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego*, Warszawa 1970, s. 23; A. B ł o t n i c k i, dz. cyt., s. 36; A. K n o t, dz. cyt., s. 29–30; J. K o z i e l e w s k i, dz. cyt., s. 14.

i organizacyjnych akademii rycerskiej prowadzonej przez jezuitów w Neapolu oraz seminarium matematycznego w Wenecji. W swojej działalności Wąsowski dostrzegał pilną konieczność przebudowy ówczesnej mentalności obywatelskiej szlachty. Za niezbędne uważał wpajanie młodzieży od lat najmłodszych dyscypliny, odpowiedzialności, realizmu politycznego. Mimo wysiłku wnioskodawcy jego starania zostały uwieńczone połowicznym sukcesem. W 1674 r. udało się zrealizować pierwszą fazę prac i otworzyć seminarium matematyczne. Dalsze prace nad drugim członem szkoły, który miał obejmować wojskowe studia teoretyczne i praktyczne z zakresu architektury wojskowej, artylerii, pirotechniki z braku środków finansowych zostały zawieszone, a następnie przerwane. Pewne elementy ze swego programu Wąsowski wdrażał w prowadzonym przez siebie kolegium¹³⁹.

Z przykrością należy zauważyć, iż wysiłki Władysława I, jak i Jana Kazimierza mające na celu rozbudzenie zainteresowań techniką i sztuką wojenną zarówno polskich dowódców, jak i szlachty nie przyniosły spodziewanych przez monarchów i ich najbliższe otoczenie rezultatów. Mimo płynących impulsów z kręgów dworów królewskich żaden z rodzimych wybitnych dowódców siedemnastowiecznych, przedstawicieli staropolskiej sztuki wojennej, jak: Stanisław Koniecpolski, Stefan Czarniecki, Stanisław Jabłonowski, Jan Sobieski¹⁴⁰, nie podjął prób uogólnienia swych doświadczeń wojennych. Można zaryzykować stwierdzenie, że polskie ogólnowojskowe piśmiennictwo ubożało, stopniowo zamierając.

Sytuację w pewnym sensie ratowała szerokotematyczna działalność pisarska Andrzeja Maksymiliana Fredry. Jego prace zawierają wiele interesujących dywagacji z zakresu organizacji wojska, dyscypliny, taktyki i kształcenia młodzieży szlacheckiej w szkołach rycerskich. Postulował m.in. utworzenie ośrodków o charakterze naukowym, skupiających wykształconych ludzi, którzy korzystając ze swobody zebrzań i dyskusji opracowywaliby na potrzebny Senat Rzeczypospolitej projekty ulepszeń działalności struktur administracji państwowej. Projektował także zorganizowanie *Informatorium sztuki wojennej*, które rozważałoby zagadnienia z obszaru obronności kraju¹⁴¹.

Praktycznie w ostatnich dziesięcioleciach XVII i w początkach XVIII wieku nie ukazała się drukiem żadna znacząca pozycja z dziedziny myśli i edukacji wojskowej, nie licząc wydanego w Amsterdamie w 1668 roku, dwutomowego dzieła Fredry – *Militarium seu axiomatum belli ad harmoniam togae accomodatorum libri duo* (*Dwie księgi militariów, czyli zasad wojennych, rozważanych dla zachowania pokoju*)¹⁴². Autor przedstawił w nim różnorodność problemów obronności państwa, zasad prowadzenia wojny, przygotowania kadr, opieki i kontroli państwa nad rzemiosłem i szkolnictwem. W suplemencie do tomu pierwszego udowadnia pogląd o korzyściach zdobywania wiedzy (studiowania

¹³⁹ J. Baranowski, *O pierwszym projekcie szkoły rycerskiej w Polsce*, [w:] *Sarmatia Artistica. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Tomkiewicza*, Warszawa 1968, s. 135–143.

¹⁴⁰ Znane są jedynie późniejsze poglądy króla J. Sobieskiego w kwestiach zagrożenia Polski ze strony tureckiej; w pewnym stopniu mogą one wzbogacać naszą wiedzę nt. wojskowości połowy XVIII w.; należą do nich m.in.; memoriał przedstawiony na posiedzeniu obu izb sejmu w marcu 1676 r., zatytułowany *Sposób i porządek obrony Rzplitej podczas wojny tureckiej* – AGAD, zbiór Ordynacji Zamoyskich, rkps. nr 1808 oraz memoriał *Rozważania o spodziewanej kampanii, którą oby bogowie zechcieli uczynić szczęśliwą i pomyślną* („*Considerationes super imminente kampania, quam superi felicem faustamque velint*”), tamże, rkps. nr 1786.

¹⁴¹ A. M. Fredro, *Potrzebne konsyderacye około porządku wojennego i pospolitego ruszenia...*, Warszawa 1789, s. 119–125.

¹⁴² Tom pierwszy ukazał się w 1668 roku w Amsterdamie, tom drugi dopiero w 1757 roku w Lipsku, po śmierci autora.

dział uczonych) dla rozwoju kunsztu wojennego, a także o kształceniu wymowy tak potrzebnej dowódcom do wydawania poleceń, komend i zagrzewania żołnierzy do boju. W tomie drugim zwracają uwagę elementy odpowiedzialności dowódcy za podejmowane decyzje w myśl zasady jednoosobowego dowodzenia, przygotowania kadry do kierowania wojskiem, a także problem umiejętnego wykorzystania propagandy wojennej dla kształtowania wysokiego morale, ducha bojowego kadry i żołnierzy. Kolejnym interesującym traktatem Fredry był *Scriptorum seu togae et belli notationum fragmenta* zawierający m.in. fragmenty notatek z pism dotyczących pokoju i wojny oraz uwagi dotyczące edukacji wojskowej młodzieży szlacheckiej opartej o wzorce historyczne, patriotyczne, przedstawiające dokonania wielkich Polaków tej miary co Bolesław Krzywousty, Stefan Batory, Władysław IV czy Oleśnicy, Tarnowscy, Zamoyscy oraz wybitnych wodzów, mężów stanu pochodzenia cudzoziemskiego – Scypiona, Pompejusza, Cezara¹⁴³. Wysunął w nim także interesujący projekt utworzenia formacji piechoty rekrutującej się z włościan – przypisując jej dominujące znaczenie na polu walki. Stanowczo odrzucał możliwość prowadzenia zaciągu zagranicznego. Przeświadczenie Fredry o potrzebie tworzenia armii z rodzimej ludności wynikało z akceptacji poglądów Niccolò Machiavellego i jego wizji armii narodowej, stanowiącej zdaniem florentczyka jedyną siłę mogącą zapewnić siłę i trwałość państwa¹⁴⁴. Fredro nie tylko nawoływał do tworzenia narodowej piechoty, ale także dowodzenie tymi oddziałami pragnął powierzyć tylko Polakom¹⁴⁵. Jako bystry obserwator rzeczywistości wojskowej dostrzegał braki w wyszkoleniu, dyscyplinie żołnierskiej tak indywidualnej jak i zespołowej całych oddziałów. Aby temu zaradzić, zalecał przeprowadzanie comiesięcznych praktycznych szkoleń, wykładów, nad realizacją których czuwaliby osobiście rotmistrzowie. Wzorując się na wcześniejszych projektach hetmana S. Tarnowskiego proponował tworzenie sztabów wojskowych, lecz nie tak jak Tarnowski na szczeblu armii, ale już w jednostkach bojowych – pułkach. Tego typu propozycja wzorowana była na doświadczeniach armii zachodnioeuropejskich (francuskiej i angielskiej). Zainteresowanie wzbudzały także zalecenia Fredry, by hetman zwoływał raz na tydzień radę wojenną z udziałem przedstawicieli dowództw poszczególnych pułków celem zasięgnięcia ich opinii w kwestiach strategii i taktyki podejmowanych działań bojowych, wypraw wojennych. Dowódcy każdorazowo informowaliby naczelnego wodza o sytuacji w dowodzonych przez siebie oddziałach, o morale podległych wojsk. System cotygodniowych narad miał – zdaniem Fredry – przyczynić się do wzrostu wzajemnego zaufania podwładnych i przełożonych¹⁴⁶. Ostro opowiadał się przeciwko naleciałościom cudzoziemszczyzny w polskiej armii (zagraniczne elementy umundurowania, obcojęzyczne wydawanie komend, poleceń itp.). Z jego to inicjatywy Błażej Li-

¹⁴³ A. M. F r e d r o, *Scriptorum seu toga et belli notationum fragmenta*, Dantisci 1660, s. 91 oraz s. 192–213 (autor dokonuje m.in. analizy: „jakimi prawami i obyczajami, jakimi działami wojny i pokoju doszła do rozkwitu i potęgi Rzeczypospolita rzymska” udzielając jednocześnie wskazówek edukacyjnych) – egz. w CBW Warszawa.

¹⁴⁴ *Scriptorum...* – to przede wszystkim merkantylny projekt program naprawy gospodarczo-ustrojowej kraju; w swej treści zawiera elementy reform wojskowych oparte na zreformowanym systemie ekonomiczno-politycznym państwa; Machiavelli Niccolò (1469–1527), pisarz społeczny i polityczny odrodzenia, historyk i dyplomata florencki; w rządzie Florencji (od 1498) zajmował się m.in. sprawami wojny i administracji; autor traktatów: *O sztuce wojennej* (1521), *Historia Florencji* (1532), *Książę* (1532), w którym przedstawił teorię skutecznego sprawowania władzy, tzw. makiawelizm – A.C.

¹⁴⁵ J. W i m m e r, *Andrzej Maksymilian Fredro jako projektodawca reform wojskowych*, [w:] *O naprawę Rzeczypospolitej XVII–XVIII w Praca ofiarowana W. Czaplińskiemu w 60 rocznicę urodzin*, Warszawa 1965, s. 111.

¹⁴⁶ Tamże, s. 118.

powski¹⁴⁷ opracował i wydał w Krakowie, w roku 1660 pierwszy polski regulamin musztry normujący ogólne zasady służby wojskowej – mający w zamyśle pomysłodawców służyć unarodowieniu Wojska Polskiego. Jego tytuł brzmiał: *Piechotne ćwiczenie albo wojenność piesza, którą łacinnicy pedestrem militem nazywają, wodzom, pułkownikom, wszelkiej wojennej starszyźnie lubo któżkolwiek jest wojennej sprawy miłośnikiem, do wiadomości podano W Krakowie 1660*¹⁴⁸. Z innych opracowań tegoż autora poruszających problemy organizacji, edukacji wojskowej wymienić należy m.in. *Przysłowia mów potocznych* (1658), *Zwierzyniec Jednorożców* (zbiór mów sejmowych i listów, 1670, 1675), *Pułku pieszego albo regimentu zatrzymanie i porządek* (ok. 1664), *Potrzebne konsyderacje około porządku wojennego i pospolitego ruszenia* (1675).

Prezentacja poglądów Fredry jest oczywiście niepełna. Autor *Militarium* zgłosił ich znacznie więcej. Nie wszystkie jednak były równie interesujące i oryginalne. Opracowane przez Fredrę projekty zmierzające do zmian strukturalnych i organizacyjnych sił zbrojnych Rzeczypospolitej nie zawsze miały racjonalne uzasadnienie. Wiele przedstawionych pomysłów cechowała utopijność, nierealność, połowiczność proponowanych rozwiązań, niektóre wzajemnie się wykluczały. Niekonsekwencją wykazał się Fredro w ocenie pospolitego ruszenia. Dostrzegając jego wady i niską wartość bojową, zgłaszał jedynie kosmetyczne projekty modernizacyjne. Stąd też wielu historyków zajmujących się badaniem teoretycznego dorobku Fredry ocenia go dość krytycznie¹⁴⁹.

Sądzę, iż niekorzystne przedstawianie działalności Fredry jest co najmniej dyskusyjne. Podkreślić należy jego zaangażowanie w sprawy bezpieczeństwa ojczyzny, spore zasługi w popularyzowaniu znaczenia w walce piechoty oraz opowiadanie się za harmonijnym rozwojem wszystkich ówczesnych rodzajów wojsk. Cenne były również jego propozycje rozwiązań zwiększających siłę bojową wojska do przełamywania szyków obronnych nieprzyjaciela (mieszane szyki, ugrupowania artylerii i piechoty, wykorzystanie właściwości terenu, infrastruktury fortyfikacyjnej, zmasowane i wielowariantowe użycie artylerii) oraz wyposażenia żołnierzy w broń palną. Trudno też nie zgadzać się z wnioskiem werbowania do armii głównie rdzennej polskiej ludności czy intensywnego szkolenia wojska w różnych warunkach w okresie pokoju. Ważny był również postulat opieki państwa nad całością szkolnictwa, w tym nad mającymi powstać zakładami wojskowymi. Istotnym wydaje się także wielokrotnie wysuwany postulat otoczenia szczególną troską, opieką w poczynaniach pedagogicznych wychowania obywatelskiego. Edukację tę należy – zdaniem Fredry – zaczynać od lat najmłodszych i pod baczną kontrolą rodziców, a następnie kontynuować w zreformowanym w polskim duchu i uwzględniającym rodzime potrzeby szkolnictwie. Absolwent tych szkół miał być wzorowym obywatelem-szlachcicem, przepojonym dumą narodową i patriotyzmem, charakteryzującym się takimi cnotami żołnierskimi, jak: karność, odpowiedzialność, koleżeńskość.

¹⁴⁷ Biogram Błażeja Lipowskiego napisany przez J. Wimmera, PSB, t. 17: 1972, s. 411–412; biogram Andrzeja Maksymiliana Fredry napisany przez W. Czaplńskiego, PSB, t. 7: 1948. Zob. też: J. Wimmer, *Błażeja Lipowskiego pierwszy polski regulamin piechoty*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 20: 1976; Lipowski był m.in. sekretarzem Fredry – A.C.

¹⁴⁸ *Piechotne ćwiczenia...* zostały wydane w drukarni wdowy po Łukaszu Kupiszu, krakowskim księgarzu i drukarzu, wydawcy gazet „Nowiny” i „Relacje” na mocy przywileju króla Władysława IV z 1646 r.; do czasów obecnych zachowały się tylko dwa rękopisy regulaminu: jeden przechowywany jest Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego, drugi znajduje się w zbiorach Biblioteki PAN w Kórniku (autor korzystał z mikrofilmu Centralnej Biblioteki Wojskowej, mf. nr 4072).

¹⁴⁹ Np. S. Tarnowski, *Andrzej Maksymilian Fredro*, „Rozprawy Filozoficzno-Historyczne Akademii Umiejętności”, t. 4, Kraków 1875, s. 158–262.

Pocieszające jest to, iż nie budzi wątpliwości środowiska historyków uznanie Fredry za jednego z najwybitniejszych polskich teoretyków wojskowych XVII wieku. Ogólną charakterystykę oddającą osobowość tego niewątpliwie wybitnego pisarza ukazał uznany historyk literatury – prof. Julian Krzyżanowski pisząc: „Kasztelan lwowski nie był bynajmniej tępym i ślepym sarmatą, jak bowiem zestawienie jego poglądów polskich i łacińskich dowodzi, konserwatyzm jego był wyrazem pogodzenia się z warunkami, wśród których żyć mu przypadło. Niepodobna dziś jeszcze rozstrzygnąć, czy taka postawa opierała się na sceptycyzmie intelektualisty, czy może kryły się za nią przeżycia głębsze, niepozabawione tragicznego zabarwienia”¹⁵⁰. Również Henryk Barycz twierdzi, iż mimo zauważalnej sprzeczności poglądów, działalność i twórczość pisarską Andrzeja Maksymiliana Fredry cechowało dążenie do ulepszeń i zmian w Rzeczypospolitej. Tym samym zasługuje on na nowe spojrzenie i osąd współczesnych¹⁵¹. Pogląd H. Barycza podziela również historyk, Łukasz Kurdybacha mówiąc, że po Fredrze, aż do Stanisława Konarskiego nikt nie zdobył się na opracowanie tak wszechstronnego i dostosowanego do polskich potrzeb programu edukacji w duchu obywatelsko-rycerskim. Było to dzieło „doskonałego pisarza-obywatela Andrzeja Maksymiliana Fredry”¹⁵².

Po okresie świetności czasów Sobieskiego pod koniec XVII wieku zaznaczył się wyraźny upadek wojskowości polskiej a wraz z nim i myśli wojskowej. Polska wkroczyła w osiemnaste stulecie w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji tak wewnętrznej, jak i międzynarodowej. Po wyniszczających kraj wojnach, jakie Polacy zmuszeni byli prowadzić w XVII wieku, nastąpiło wyraźne pogorszenie zarówno sytuacji ekonomicznej, jak i militarnej. Proces ten postępował przez całą pierwszą połowę XVIII wieku. Przyczyny tego stanu rzeczy były bardzo złożone. Do zasadniczych zalicza się wyniszczenie ludności ciągłymi wojnami, upadek gospodarczy państwa, niesprawiedliwe rozłożenie podatków obciążających głównie warstwę najuboższą, brak zaufania do królów z dynastii Sasów, występująca decentralizacja ustroju państwowego. Niemoc finansowa państwa powodowała brak środków na utrzymanie odpowiednio silnej armii. W rezultacie liczebność wojska spadła do minimum. Niepłatny i często głodujący żołnierz skłonny był do buntów i dezercji. Złe warunki służby stały się przyczyną upadku ducha moralnego wojska i jego dyscypliny. Niekorzystnie dla Polski układała się także sytuacja międzynarodowa. Polska nadal była uczestnikiem licznych wojen, także takich jak wojna północna (1700–1721), które były sprzeczne z jej racją stanu. Uzasadnione obawy budziło również szybkie umacnianie się sąsiadów, którzy dostrzegając jej bezwład, osłabienie, coraz jawniej rościli sobie prawa do decydowania o jej żywotnych interesach. Wszelkie próby odbudowy wojska rozбивały się o intrygi obcych mocarstw, niechęć magnaterii obawiających się wzmocnienia władzy monarszej oraz egoizm szlachty unikającej podatków na wojsko i na sprawę obronności kraju. Okres reform wojskowych rozpoczął się dopiero po objęciu tronu przez Stanisława Augusta Poniatowskiego na fali ożywienia ekonomicznego i kulturalnego Rzeczypospolitej. Słabość ekonomiczna i militarna – spowodowana głównie czynnikami pozawojskowymi – potęgowana była także niekorzystną sytuacją w nauce i oświacie. Brak było bodźców dla rozwoju życia kulturalnego narodu. Wszystko to powodowało, iż utrudniona była również wszelka działalność intelektualna.

¹⁵⁰ J. Krzyżanowski, *Historia literatury polskiej*, Warszawa 1986, s. 285.

¹⁵¹ H. Barycz, *Barok*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970, s. 212.

¹⁵² Ł. Kurdybacha, *Staropolski ideał...*, s. 94; zob. też tenże, *Staropolski ideał wychowawczy*, [w:] *Pisma wybrane*, wybór i wstęp J. Miąso, Warszawa 1976, s. 109.

Zmiany przyniosły docierające do Polski idee oświeceniowe. Na polskim gruncie przyczyniły się one do aktywizacji – zwłaszcza środowisk mieszczańskich. Ożywieniu zaczęło ulegać życie naukowe. Jest swoistym paradoksem, że epoka Oświecenia, która w szeregu dziedzinach kultury odegrała doniosłą rolę, nie wywarła znaczącego wpływu na rozwój polskiej myśli wojskowej. Taka prawidłowość zaistniała w zachodniej Europie¹⁵³, gdzie teoretycy wojskowi w swych pracach podejmowali, obok analizy doświadczeń edukacji wojskowej, doświadczeń konfliktów militarnych lat minionych i prowadzonych współcześnie, także problematykę przyszłego pola walki. Skłaniały ich do tego przede wszystkim postęp techniki wojskowej, zmiany strukturalne w samej armii, które niejako stymulowały tworzenie nowych koncepcji taktycznych, wizji edukacji, szkolenia żołnierzy.

W Polsce zaś uwidocznił się wyraźny zastój polskiej myśli wojskowej. Pierwsza połowa XVIII w. stanowi w historii wojskowości okres, w którym wyraźnie zaznacza się brak nowych, twórczych osiągnięć. Równocześnie jednak są to czasy, w których pojawiają się tendencje systematyzowania i popularyzowania wcześniejszych zdobyczy intelektualnych. Sytuacja ta znajduje odzwierciedlenie również w dziedzinie piśmiennictwa wojskowego. Z omawianego okresu na uwagę zasługują trzy odmienne w swym charakterze prace. Są to *Chwała y Apologija Kopii i Pik cum refutatione niektórych zarzutów przeciwko nim* wydana w Kaliszu w 1737 roku. Jej autor generał major Jan Joachim Kampenhausen¹⁵⁴ deklaruje się w niej jako gorący zwolennik w zmaganiach bitewnych broni białej. Za wszelką cenę pragnie udowodnić wyższość tej broni nad innymi, głównie bagnetu, nie doceniając wzrastającego znaczenia broni palnej w taktyce piechoty. O stosunku Kampenhausena do tego rodzaju uzbrojenia dobitnie świadczy fragment części pierwszej wspomnianej powyżej pracy, w którym autor pisze: „Jeżeli na grecką i rzymską Rzeczypospolitą i państwo wspomniemy pikami i kopiami wsparli państwo swoje, granice rozszerzyli, podbili narody [...] Ale nie tylko Greków i Rzymianów, lecz też i inszych narodów wojennych kopia państwa obroniła i rozszerzyła granice [...] więc należy, aby kopia i pika, jako najstarsza broń, prym i poszanowanie od innych miała, wespół z tymi, którzy je noszą i zażywają¹⁵⁵. O niesłuszności swojej koncepcji przekonał się osobiście, kiedy to wprowadzone za jego namową przez króla Augusta II przebrożenie wybranych regimentów nie przyniosło spodziewanych rezultatów w trakcie działań wojennych (niepowodzenia w bitwach nad Dźwiną i Kliszowem). Na uznanie zasługuje – przewijająca się w tekście – jego nieodparta chęć odrodzenia polskich instytucji w duchu narodowym, w czym nawiązywał do wielu postulatów głoszonych wcześniej przez Andrzeja Maksymiliana Fredrę. Stał na stanowisku, że dowodzenie wojskiem powinno spoczywać w rękach doświadczonych praktyków wojskowych, gruntownie wykształco-

¹⁵³ Europejską myśl wojskową omawianego okresu reprezentują tacy wybitni twórcy jak: pisarz, dyplomata N. Machiavelli, marszałek hr. R. Montecuccolo, marszałek S. de Vauban, ks. Wellington, gen. A. de Feuquières, gen. J. A. Guibert, płk J. F. Puysegur, ks. M. Saski, gen. K. von Geissler, B.F. de Belidor, L. Ch. Sturm, pisarz H.H. Lloyd, król Prus Fryderyk II, ich dorobek – trwale zapisał się w historii światowej myśli wojskowej – A.C.

¹⁵⁴ Biogram Jana Joachima Kampenhausena opracowany przez J. Gierowskiego, PSB, t. 11: 1964–1965, s. 590–592; inne prace tego autora to: *Obserwacje do wojennych operacji i akcji dla komendującego oficera, O sztukach i przykładach wojennych albo de stratagemmatibus, Sen albo też różne myśli o musztrze polskiej*, czteroczęściowy rękopiśmienny zbiór artykułów wojskowych i przepisów – Biblioteka PAN w Kórniku, rkps. nr 974.

¹⁵⁵ J. K a m p e n h a u s e n, *Chwała y Apologija Kopii i Pik cum refutatione niektórych zarzutów przeciwko nim*, [w:] *Wypisy źródłowe do historii polskiej sztuki wojennej*, oprac. Z. S p i e r a l s k i, z. 8^A, Warszawa 1966, s. 164–166.

nych w rodzimych szkołach wojskowych, a nie ludzi zamożnych i utytułowanych. Nie ulega wątpliwości, że w historii myśli wojskowej osoba gen. mjr. J. Kampenhausena zajmuje ważne miejsce.

Zupełnie inny charakter – typowo popularyzatorski – ma praca wykładowcy w szkołach jezuickich Wojciecha Bystrzonowskiego¹⁵⁶ zatytułowana *Informacyja matematyczna, rozumie ciekawego Polaka, świat cały, niebo, y Ziemię y co na nich jest w trudnych kwestyach y praktyce temuż ułatwiająca...* (Lublin 1743), której trzy rozdziały poświęcone są wojsku (taktyka, artyleria, budowa fortec, szkolenia), pozostałe dotyczą astronomii, astrologii, geografii, hydrografii, a także wiadomości o kalendarzach, o monetach, miarach i wagach. Praca Bystrzonowskiego nie nosiła znamion pracy odkrywczej, nie wносиła nic nowego do tematyki wojskowej, niemniej jest pożyteczna, przyczyniła się bowiem poprzez liczne wznowienia¹⁵⁷ do zapoznania dość szerokich kręgów czytelniczych z zagadnieniami związanymi z obronnością kraju – czyniąc to w sposób kompetentny, odwołując się do europejskiej literatury fachowej i encyklopedycznej.

Trzecia i ostatnia praca o tematyce wojskowej stanowi w pewnym sensie konsekwencję stosunków panujących w ówczesnym szkolnictwie polskim. Ponieważ szkolnictwo wojskowe w tych czasach w Polsce praktycznie nie istniało, a zainteresowanie problematyką wojskową w kręgach szlacheckich wzbudzało pewne zainteresowanie i należało do dobrego tonu, niektóre kolegia jezuickie (np. Jarosław, Kalisz, Krasnystaw, Lwów, Brześć nad Bugiem, Krosno) kształcące młodzież szlachecką, wprowadziły do swych programów elementy wiedzy wojskowej. Odpowiednie wykłady, noszące zwykle nazwę „architectura militaris”, obejmowały głównie zagadnienia artylerii, inżynierii wojskowej z naciskiem na fortyfikację stałą (stąd nazwa zajęć) i ewentualnie taktyki. Wykładowcy tej dyscypliny nie pozostawili po sobie żadnych drukowanych podręczników, zdarzało się jednak, że ich byli uczniowie wydawali w formie książkowej rodzaj skryptów z wykładów, utrwalając w ten sposób stan wiedzy wojskowej w danym zakładzie edukacyjnym. Najbardziej znaną tego typu publikacją jest *Scientia atrium militarium architecturam pyrotechnicam, tacticam, polemicam, perspectivam complectens, sive lectiones...* (*Nauka sztuki wojennej...*) Ignacego Bogatki, wydana we Lwowie w 1747 r. Zawiera treść wykładów o zastosowaniu matematyki i prochu strzelniczego w teorii i praktyce wojskowej, które wygłaszał w lwowskim kolegium jezuickim Faustyn Ignacy Grodzicki¹⁵⁸.

Polskie piśmiennictwo wojskowe pierwszej połowy osiemnastego stulecia odzwierciedlało ówczesny stan wiedzy w zakresie wojskowości, nie wnosząc nowości do treści swej dyscypliny. Jednakże spełniało ono – w czasach swego powstania i oddziaływania – pożyteczną rolę, rozpowszechniając wcześniejsze zdobycze wiedzy w szerszych niż dotąd kręgach społeczeństwa.

Wszyscy ci, którzy pragnęli jednak gruntownie poznać najnowsze osiągnięcia sztuki militarnej, studiowali w zagranicznych akademiach rycerskich oraz posiłkowali się

¹⁵⁶ Wykładał m.in. matematykę, teologię i filozofię w Krasnymstawie, Lublinie, Poznaniu, Lwowie, Lublinie i Jarosławiu – zob. biogram Bystrzonowskiego napisany przez ks. S. Bednarskiego, PSB, t. 3: 1937, s. 176.

¹⁵⁷ Ukazała się po raz pierwszy w roku 1743 w Lublinie, po raz kolejny dwa lata później, ostatnie wydanie datowane jest w roku 1749 również w Lublinie; Drukarnia J.K.Mci Colleg. Soc. – A.C.

¹⁵⁸ Tę rzadką i poszukiwaną książkę autor oglądał w czerwcu 2004 r. w Krakowskim Antykwariacie Naukowym, Kraków, ul. św. Tomasza 8 (na stronie tytułowej widnieje dedykacja ostatniemu ordynatowi ostrogskiemu, miecznikowi litewskiemu, marszałkowi nadwornemu litewskiemu księciu Januszowi Sanguszce Lubartowiczowi, książka nosiła ślady znacznych zniszczeń – A.C.).

fachową literaturą – głównie francuską lub niemiecką. Wspomina o tym – mocno bolejąc nad tym faktem – m.in. ówczesny kanclerz wielki koronny Andrzej Stanisław Załuski w swych wystąpieniach skierowanych do polskiej oświeconej magnaterii. Ubolewając nad mizérią edukacji wojskowej w Rzeczypospolitej podkreśla jednocześnie ważność, niezbędność instytucjonalnego kształcenia młodzieży w rzemiośle wojskowym przez wysoko kwalifikowanych specjalistów. Przykładem głębokiej troski o poziom przygotowania zawodowego kadry dowódczej jest list z 29 maja 1745 roku skierowany do wojewody lubelskiego z okresu panowania Augusta III Sasa – Tomasza Zamoyskiego, w którym sugeruje podjęcie konkretnych działań mogących rozwiązać ten palący problem. Proponuje, by: „profesorów dobrych, we wszystkich naukach [wojskowych i cywilnych – A.C.] zupełnie wyćwiczonych, z cudzych krajów zaciągać, co bez kosztu i kłopotu być nie może, albo młodź akademicką do cudzych krajów posyłać, wybrawszy takie subiekta, w których większa wydaje się sposobność i otwarty umysł, ażeby im tam spadła ta fatalna łuszcza z oczu, która nie dopuszcza discernere dobrych i prawdziwych w naukach postępów, co się łatwiej i z mniejszym nakładem stanie [...] WMM Pan obaczysz z pociechą uberes studiorum fructus et frequentiam uczących się, którzy z całej Polski confluent tam, gdzie vera scientia invitabit scire cupientes”¹⁵⁹. Bardzo trafnie ówczesny stan polskiej edukacji, myśli wojskowej przedstawił Z. Kaczkowski: „Piszą o wszystkim, ale o wojsku jak najmniej; nie umieją niekiedy i rzeczy nazwać jej właściwym imieniem”¹⁶⁰.

Sytuacja ulegała stopniowej poprawie od lat trzydziestych XVIII w. Miało to związek z przenikaniem do kraju nowych prądów kulturowych z zachodniej Europy związanych z epoką Oświecenia, rozwojem sztuki i techniki wojennej w następstwie licznych konfliktów zbrojnych (np. wojna północna 1700–1721). W Wojsku Polskim nastąpił rozwój artylerii i inżynierii. Wzrastało zapotrzebowanie na wykształconą specjalistycznie kadrę. Wobec braku rodzimych szkół rycerskich kształcących specjalistów służb technicznych kontraktowano oficerów cudzoziemskich, a także wysyłano uzdolnioną młodzież szlacheckiego pochodzenia na koszt króla na studia zagraniczne, głównie do Holandii i Francji. Wyjazdy takie sponsorowali także inni mecenaszy – ich uczestnikami byli m.in. Paweł Grodzicki, gen. artylerii koronnej (odbył studia wojskowe w Niderlandach i Francji), Krzysztof Arciszewski (studia wojskowe we Francji, praktyka dowódcza w Holandii), płk Kazimierz Siemienowicz i inż. Józef Naronowicz-Naroński (Niderlandy), gen. artylerii konnej Marcin Kątski (studia w Padwie i Francji). W wyniku starań czynionych przez dwór monarszy o modernizację sił zbrojnych pojawiło się w Polsce wielu wybitnych inżynierów, ludzi wszechstronnie wykształconych umiejących łączyć działalność praktyczną z twórczością naukową. W tym okresie w literaturze militarnej przeważają zagadnienia techniczne.

Idea szkoły rycerskiej przewija się również w dokumentach koronacyjnych i konstytucyjnych królów z dynastii saskiej – Augusta II z 1699 roku i Augusta III z 1733 roku. Pozostała ona tak jak jej poprzedniczki martwym zapisem prawnym. Dla ścisłości należy jednak zaznaczyć, że za panowania Augusta II w 1729 roku został utworzony w Dreźnie, na wzór Saksońskiego Korpusu Kadetów, polski regiment gwardii konnej, zwany Grand-Muszkietierami. Komendantem był ks. Aleksander Lubomirski – gen. arty-

¹⁵⁹ List ten został ogłoszony przez B. Suchodolskiego w *Nauce polskiej w okresie Oświecenia* (Warszawa 1953, s. 170–177), fragmentarycznie cytuje go również M. Chmćówna w monografii: *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kołłątaja 1777–1786*, Wrocław – Warszawa 1957, s. 19–20.

¹⁶⁰ Z. Kaczkowski, *Tradycje rycerstwa polskiego*, „Sfinks”, 1917, nr 10–12, s. 23.

lerii koronnej. Liczył około 165 kadetów pochodzenia szlacheckiego. Kadeci ci, po kilku latach służby otrzymywali stopień chorążego armii saskiej. Oprócz funkcji typowo wojskowych pełnił także rolę ośrodka „kształcącego” zawodowe kadry dowódcze. Program nauki był bardzo ubogi. Przede wszystkim uczono regulaminów i musztry pieszej i konnej. Mało uwagi poświęcano rozwojowi, wykształceniu intelektualnemu przyszłych oficerów. Na zajęcia ogólne, humanistyczne przeznaczano tylko cztery godziny tygodniowo w czasie popołudniowym – tzw. wolnym od zajęć służbowych, poświęcając je głównie czytelnictwu książek, prasy oraz teoretycznym „studiom” podstawowej literatury wojskowej w drodze samokształcenia. Zasadniczymi kryteriami przyjęcia do regimentu był wygląd zewnętrzny (wysoki wzrost, tężyzna fizyczna) i deklarowane zamiłowanie do tzw. „wojaczki”. „Szkoła” ta nie przyniosła większych korzyści dla armii polskiej¹⁶¹.

W epoce saskiej jednym z wyróżniających się pisarzy wojskowych był wspomniany już gen. Jan Joachim Kampenhausen, autor kilku ciekawych prac z dziedziny wojskowości, w których zawarł wartościowe uwagi z dziedziny organizacji, szkolenia i taktyki oraz instytucjonalnej edukacji kadr dowódczych¹⁶².

W tym okresie w wielu krajach Europy Zachodniej oraz u naszych najbliższych sąsiadów istniały silne armie i dobrze zorganizowane szkolnictwo wojskowe, jak na przykład: założona w 1555 roku przez króla Hiszpanii Karola V szkoła artylerii w Burgos, a także istniejąca we Francji od 1655 roku w La Rochelle Szkoła Marynarki Wojennej i Szkoła Artylerii w Douay założona w 1669 roku. Szkoły te funkcjonowały między innymi na podstawie projektu szkół wojskowych opracowanego już w roku 1587 przez kardynała Julesa Mazariniego. W Niemczech istniały szkoły wojskowe w Berlinie (1653), Nadrenii (1616), Saksonii (1540), Księstwie Badeńskim (1587), Prusach (1717) oraz w Bawarii (1765). Oprócz szkół wojskowych istniały dobrze zorganizowane i wyposażone zakłady kształcące kadrę dowódczą wyższego szczebla. Do nich zaliczyć należy utworzoną w 1752 roku paryską École Royale Militaire oraz istniejącą od 1736 roku akademię w Pemoncie, a także podobną szkołę w Holandii (1735). W Anglii kształcono specjalistów z zakresu inżynierii lądowej i artylerii w Królewskiej Akademii Inżynieryjno-Artyleryjskiej w Sandhurst, która powstała w 1741 roku. Również w Danii funkcjonowała od 1623 r. słynąca z wysokiego poziomu nauczania Akademia w Soroe założona przez duńskiego króla Christiana. W Rosji car Piotr Wielki dekretemi z r. 1702 i 1712 powołał do życia w Moskwie szkoły: matematyczno-nawigacyjną (przekształconą później w akademię marynarki) oraz szkołę inżynierii i artylerii. Z jego inicjatywy w roku 1715 w nowej stolicy imperium Petersburgu (od 1712 r.) powołano do życia Akademię Morską. Carya Katarzyna II kontynuując reformy swego poprzednika utworzyła w roku 1766 moskiewski Korpus Kadetów, przeznaczony dla młodzieży szlacheckiej.

Ważnym, wręcz przełomowym momentem rozwoju europejskiego szkolnictwa wojskowego była działalność wspomnianej już École Royale Militaire oraz powstałej również w 1752 roku Austriackiej Akademii Wojskowej (kończyli ją również liczni Polacy)¹⁶³, a także Berlińskiej Akademii Wojskowej założonej w 1765 roku. Korzenie tej ostatniej wywodzą się z założonej przez księcia Fryderyka Wilhelma w 1653 roku aka-

¹⁶¹ A. S u j k o w s k i, dz. cyt., s. 24; A. K n o t, dz. cyt., s. 30.

¹⁶² Inne prace: *Obserwacje do wojennych operacji i akcyj dla komenderującego oficera, O sztukach i przykładach wojennych albo de stratagemmatibus, Sen albo też różne myśli o musztrze polskiej*, czteroczęściowy rękopiśmienny zbiór artykułów wojskowych i przepisów – Biblioteka PAN w Kórniku, rkps. nr 974.

¹⁶³ Była to tzw. Akademia w Wiener-Neustadt; inne szkoły istniejące w ówczesnej Austrii to: założona w 1616 roku przez hr. Nassau „Kriegsschule zu siegen” oraz powstała w r. 1628 tzw. Akademia Waldsteina kształcąca paziów, a także Theresianische Militär-Akademie (1769).

demii rycerskiej, mającej swoją siedzibę w Kołobrzegu. W XVIII wieku król Fryderyk I przeniósł uczelnię do Berlina przeznaczając jednocześnie znaczne subwencje na jej rozbudowę i wyposażenie¹⁶⁴.

Wszystkie wspomniane wyżej zakłady były uczelniami elitarnymi, słynącymi z bardzo wysokiego poziomu nauczania i wychowania. Programy edukacyjne tych szkół stały się między innymi wzorem dla przyszłej Szkoły Rycerskiej w Warszawie¹⁶⁵.

Natomiast w Polsce, w przeciwieństwie do naszych sąsiadów, sprawa szkolnictwa wojskowego znajdowała się w fazie postulatów, projektów, prób kończących się niepowodzeniem.

Potrzebą kształcenia wojskowego młodzieży był bardzo mocno zainteresowany, rozumiejąc ważność problemu, król Stanisław Leszczyński. Dostrzegał postępujące opóźnienie rozwojowe Wojska Polskiego w porównaniu z innymi armiami w Europie. Będąc człowiekiem starannie wykształconym oraz zwolennikiem reform w kraju, dostrzegał, że jedną z istotnych przyczyn słabości wojska polskiego zwłaszcza w okresie saskim, był wyjątkowo niski poziom wykształcenia ogólnego i specjalistycznego korpusu oficerskiego. Swoje stanowisko przedstawił w *Głosie wolnym wolność ubezpieczającym*, w którym pisał w roku 1749: „nie mniej potrzebne są szkoły rycerskie, które sposobią młodzież do służby wojennej pieszej, do artylerii, do zdobywania i obrony fortec, aby nie szukać po obcych krajach in haec expertos [biegłych w tej sztuce – A.C.] oraz aby ojczyzna jako dobra matka taką dała synom swym edukację, żeby z nich mogła mieć dobrą pociechę i usługę”¹⁶⁶.

Zamierzenia swoje dotyczące szkolnictwa wojskowego urzeczywistnił dopiero na obczyźnie, zakładając 1 maja 1737 r. École des cadets – gentilshommes, Szkołę Rycerską (Akademię Rycerską) w Luneville w Lotaryngii, do której udał się zmuszony do emigracji z kraju. Zakład kształcił jednorazowo 48 uczniów pochodzenia polskiego i francuskiego w wieku 15–20 lat. Realizowany program nauczania obejmował m.in. matematykę, języki obce, historię, geografę, rysunki, muzykę. Znaczna część programu zawierała teorię i praktykę wojskową. Wprowadzoną nowością edukacyjną było codzienne czytanie i omawianie na zajęciach z historii bieżących wiadomości politycznych z Europy i świata. Słuchacze odbywali kilkudniowe wycieczki do Paryża, poznając tamtejsze bogate życie kulturalne. Były one także pewną formą urozmaicenia monotonii szkolnej. Akademia Rycerska w Luneville za czasów Leszczyńskiego wyróżniała się wysokim poziomem nauczania. Absolwenci otrzymywali oficerskie stopnie wojskowe i odbywali służbę w armii francuskiej. Program nauczania dostosowany był do wymagań francuskich, lecz zawierał wiele nośników natury emocjonalnej związanych z kulturą polską. Do najważniejszych z nich zaliczyć należy: kultywowanie na obczyźnie przywiązania, miłości do ojczyzny, do polskich tradycji wojskowych, kultywowanie honoru, godności polskiego rycerza, wpajanie karności, sumiennego wypełniania obowiązków

¹⁶⁴ Do uczelni kołobrzesckiej uczęszczała młodzież pruska. Zdobywała wiedzę z zakresu wojskowości ze szczególnym uwzględnieniem artylerii, uczono także matematyki, muzyki, języka francuskiego; po przeniesieniu do Berlina program nauki rozbudowano o przedmioty: musztra, taktyka, wiadomości z dziedziny fortyfikacji – A.C.

¹⁶⁵ W bibliotece Czartoryskich, w archiwum rodzinnym zachowała się korespondencja pomiędzy komendantem Szkoły Rycerskiej a jego odpowiednikiem w Akademii Berlińskiej dotycząca m.in. zagadnień kształcenia i wychowania wojskowego, organizacji, funkcjonowania zakładu kadecckiego (informacje na ten temat odnaleźć można np. w Wiadomościach Warszawskich z 17 maja 1766 roku, artykuł: *Tygodniowa wizyta w Akademii Berlińskiej*).

¹⁶⁶ S. L e s z c z y ń s k i, *Głos wolny wolność ubezpieczający*, Kraków 1858, s. 116, a także: A. S u j k o w s k i, dz. cyt., s. 20; H. M o ś c i c k i, dz. cyt., s. 11.

obywatelskich. W myśl intencji założyciela szkoły miały one w przyszłości „przysparzać korzyści Rzeczypospolitej, czy to przez zbawienne rady, czy przez wierną służbę wojskową”¹⁶⁷. Mury tej uczelni opuściło dwudziestu kilku oficerów z Polski, wśród nich: Feliks Oraczewski – działacz oświatowy w okresie Komisji Edukacji Narodowej oraz rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego; Józef Prozor – wojewoda witebski; Szymon i Michał Zabiełło – generałowie wojsk litewskich. Inni zasłynęli w służbie dyplomatycznej, jak na przykład pułkownik w regimencie Leszczyńskiego – Wojciech Jakubowski, który w 1780 r. otrzymał stopień marszałka polnego Francji. Podobnie wysoki stopień wojskowy nadano również wybitnemu inżynierowi wojskowemu za panowania Ludwika XV i Ludwika XVI, uczestnikowi kampanii napoleońskiej w Egipcie, Józefowi Łazowskiemu. Jego nazwisko widnieje wyryte na Łuku Triumfalnym w Paryżu. Kres działalności szkoły położyła śmierć jej założyciela w roku 1766. Na uwagę zasługuje fakt, iż późniejsze zakłady wojskowe, w tym m.in. Szkoła Rycerska w Warszawie, wykorzystywały pewne wypracowane i sprawdzone wzorce organizacyjne, wychowawcze szkoły Leszczyńskiego w swojej bieżącej działalności. Tym samym można postawić tezę, że szkoła lunevillska wniosła swój wkład do historii rozwoju polskiego szkolnictwa wojskowego, praktyki wychowawczej¹⁶⁸.

W roku 1751 „Le Roi Bienfaisant” („Król dobroczyńca”), jak nazywano Leszczyńskiego w Lotaryngii ufundował w Nancy Królewskie Towarzystwo Nauk i Sztuk, od roku 1850 noszące nazwę Akademii Stanisława (istnieje po dziś dzień) oraz Wyższą Szkołę Medyczną (Akademię Medyczną), w której, szczególnie w okresie Wielkiej Emigracji, kształcili się również dość licznie Polacy.

Podobne plany, lecz w Rzeczypospolitej, snuł Hieronim Radziwiłł. W celu ich realizacji planował około roku 1740 własnym kosztem utworzyć w Białej Podlaskiej na wzór zachodnich akademii rycerskich – szkołę o profilu wojskowym. Pragnął pokazać szlachcie „do czego ich syny – młodzież szlachecka powinna się aplikować i straconą [tu: nadszarpniętą – A.C.] opinię o nas u postronnych wznawiając”¹⁶⁹. Zachowany projekt programu edukacji uwzględniał naukę przedmiotów: religii („bojaźni Bożej”), historii powszechnej, geografii, matematyki, podstaw ekonomii i architektury cywilno-wojskowej. Zakładał naukę języka łacińskiego, francuskiego, włoskiego i niemieckiego. Na uwagę zasługuje wprowadzenie do zajęć lekcyjnych wiadomości z zakresu konstytucjonalizmu polskiego i zagranicznego, „aby uczniowie wiedzieli czem status rzeczpospolitych różnych – różni się która od której, jakimi prawy i wolności”¹⁷⁰. Każdy absolwent szkoły miał się także legitymować znajomością regulaminów wojskowych oraz „tańcować, fechtować i na koniu jeździć”¹⁷¹. Takie były magnackie zamiary. Brak jest jednak szerszych informacji o tej szkole. Szkoła prawdopodobnie nigdy nie uruchomiła swoich podwoi. Koncepcję Hieronima Radziwiłła można uznać za interesującą z uwagi na pierwszą próbę połączenia zachodnich koncepcji edukacyjnych z realiami polskimi (za interesowania, potrzeby szlachty). To, co nie udało się Radziwiłłowi, z powodzeniem realizował jakiś czas później Stanisław Konarski.

¹⁶⁷ *Dispositio in rem nobilium, qui exercentur in Academia Luneville*, Lunexille 1740, k. 1 – egzemplarz w Bibliotece Polskiej w Paryżu (zbiór lunevillski, vol. 13); P. B o y è, *La cour polonaise de Luneville*, Nancy 1926, s. 175 (egz. Biblioteka Polska w Paryżu).

¹⁶⁸ Zob. A. B e n o i t, *L'École des cadets – gentilshommes du roi de Pologne a Lunèville 1738–1766*, Lunèville 1867.

¹⁶⁹ Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1721, k. 29.

¹⁷⁰ Tamże, k. 32.

¹⁷¹ Tamże, k. 33.

W tym samym czasie w roku 1738 pod obrady Sejmu został wniesiony projekt reformy skarbowo-wojskowej, mający zapoczątkować zmiany gospodarcze i wzmocnienie Polski. Część wojskowa wspomnianej ustawy przewidywała utworzenie w każdym regimencie (pułku) chorągwi szkolnej liczącej 50 kadetów, którzy po odpowiednim przeszkoleniu mogliby zajmować wakujące stanowiska oficerskie¹⁷². Również w roku 1746 w trakcie debaty sejmowej wysunięto projekt sformowania w każdym województwie oddziału kadetów konnych i pieszych z późniejszym ich przeznaczeniem na stanowiska oficerskie i podoficerskie¹⁷³. Jednak na skutek trudności finansowych, gospodarczych, a także słabości wewnętrznej państwa (waśnie, spory, szczupłość budżetu) oraz częstego zrywania Sejmów przez szlachtę sowiec wynagradzaną przez rządy państw ościennych zainteresowanych utrzymaniem istniejącej anarchii w Rzeczypospolitej, postulaty dotyczące edukacji wojskowej nie znalazły większego oddźwięku wśród posłów.

W początkach osiemnastego wieku, wskutek toczących się walk frakcji magnackich, głównie Potockich i Czartoryskich cierpiały żywotne interesy Rzeczypospolitej. Przede wszystkim nie można było przeprowadzić nieodzownych przemian skarbowo-wojskowych, bez których wszelkie dążenia do zapewnienia niezależności kraju pozostawały mrzonką, skoro otaczające Polskę państwa dysponowały wielokrotnie liczniejszymi armiami. Z inicjatywy Potockich współdziałających z królem Prus Fryderykiem II zostały zerwane cztery kolejne sejmy: 1738, 1744, 1746, 1748, które miały realne szanse przeprowadzenia reform. Tym samym przekreślona została rysująca się możliwość próby odnowy Rzeczypospolitej i jej sił zbrojnych. Z zagranicy płynęły wskazówki i pieniądze, znajdowali się chętni rwacze sejmowi, a kraj trwał w stagnacji i bezsile¹⁷⁴. Nierzadkie były przypadki zaprzędania obcym dworom przedstawicieli ówczesnej polskiej elity, świadectw serwilizmu w stosunku do wysokich urzędników centralnej administracji z Moskwy, Wiednia, Berlina, Paryża czy Londynu, służalczego zachowania się członków rodów Radziwiłłów, Potockich, Branickich, Lubomirskich, Tyszkiewiczów, Czetwertyńskich i innych – i to nie tylko samej magnaterii, ale i bogatej szlachty¹⁷⁵. Przykładem ambiwalentnej postawy wobec narodu, jego tradycji, naiwnego, na pokaz dla mas szlacheckich apologetyzmu polskiej przeszłości wyraża najdobitniej treść prywatnego listu Szczęsnego Potockiego do niedawna jeszcze jednego z czołowych działaczy obozu staroszlacheckiego, do podobnie myślącego Seweryna Rzewuskiego. Pisał w nim m.in.: „Nie mówię już o przeszłej Polsce i Polakach. Znikło już i to państwo i to imię, jak znikło tyle innych w dziejach świata. Każdy z przeszłych Polaków ojczyznę sobie obrać powinien. Ja już jestem Rosjaninem na zawsze”¹⁷⁶.

¹⁷² A. Sujkowski, dz. cyt., s. 20–21.

¹⁷³ Tamże, s. 20.

¹⁷⁴ W ciągu 100 lat stosowania liberum veto, tj. do 1764 r. zerwano 42 sejmy na ogólną liczbę 71 (oprócz sejmów elekcyjnych), tj. blisko 60%, przy czym ich liczba w kolejnych latach panowania poszczególnych monarchów wzrastała; analiza poszczególnych przypadków – jak stwierdza Gierowski – wskazuje, iż działo się to za podżeganiem poszczególnych frakcji magnackich, działających na ogół w porozumieniu z przedstawicielami dworów państw ościennych zainteresowanych paraliżowaniem poczynań reformatorskich w Polsce. Zob. J. A. Gierowski, *Historia Polski*, Warszawa 1988, s. 249 – można przypuszczać, że w podobny sposób oraz z podobnymi konsekwencjami prawymi były zrywane sejmiki.

¹⁷⁵ S. Askenazy, *Napoleon a Polska*, t. 1, Warszawa – Kraków 1918, s. 85–87, 215–220; M. Kulel, *Próby powstańcze po trzecim rozbiore 1795–1797*, Kraków 1912, s. 20 i nast.

¹⁷⁶ Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 3474, k. 7 (zbiór o sygn. 3471–3475 obejmuje listy z lat 1788–1800); E. Rostrowski, *Korespondencja Szczęsnego Potockiego z Sewerynem Rzewuskim z lat 1788–1796*, „Przegląd Historyczny”, t. 45: 1954, s. 740 (list z dn. 4 stycznia 1796 roku).

Od połowy XVIII w. światlejsza część polskiego społeczeństwa dostrzega rysując się niebezpieczeństwo upadku i utraty niepodległości. Pojawiają się pierwsze coraz silniej brzmiące głosy konieczności reform wewnętrznych, postulujące nie tylko usprawnienie działalności sejmu i organów administracyjnych, wzmocnienie sił zbrojnych, ale także stopniowe przeobrażenia społeczne, wzrost roli ekonomicznej i politycznej mieszczaństwa, przywrócenie swobody osobistej chłopom, zmiany w systemie edukacyjnym polskiej młodzieży.

Rozpoczęta przez Stanisława Konarskiego reforma edukacyjna na fali docierających do Polski prądów i wzorów oświeceniowych i coraz powszechniejszej krytyki dotychczasowego status quo, zmierzała do rozbudzenia poczucia obywatelskiego wśród szlachty i magnatów. Hasła zmian docierały także do obozów magnackich, będąc przez część ich przedstawicieli – bardziej postępowych, stopniowo, nie bez oporów akceptowane. Zasadniczym jednak warunkiem powodzenia postulowanych przemian społeczno-politycznych i gospodarczych było podniesienie poziomu wykształcenia i upowszechnienie oświaty, zwłaszcza wśród młodego pokolenia¹⁷⁷. Istotnym było unowocześnienie szkolnictwa i postawienie przed nim nowych zadań wychowawczych. Chodziło o przygotowanie obywatela świadomego swych zadań i obowiązków społecznych i politycznych. Nieodzowne musiały być zmiany programowe – położenie większego nacisku na nauki ścisłe i przyrodnicze, na naukę języków nowoczesnych, na historię ojczystą i na te przedmioty, których znajomość wymuszały potrzeby ówczesnego życia.

Pierwsze próby reform szkolnych podjęli w latach trzydziestych w swych nielicznych w Polsce kolegiach włoscy teatyni. Założone przez nich w roku 1737 Collegium Varsaviense (Colegium teatynskie)¹⁷⁸, wspierane przez Stanisława Augusta Poniatowskiego i formalnie dostępne dla wszystkich synów szlacheckich, faktycznie jednak przeznaczone było dla młodzieży wywodzącej się z najbogatszych polskich domów. Wysokie czesne sprawiło bowiem, że tylko najzamożniejsi mogli w niej kształcić swoje dzieci. Bez wątpienia była to szkoła elitarna. Ucząca się w niej młodzież zdobywała wykształcenie nowoczesne, prawdziwie oświeceniowe, zorientowane w kierunku włoskiej tradycji nauczania otwartego na całą Europę. Miejsce scholastyki zajął kartezjanizm. Poprzez odpowiedni dobór materiału teatyni pragnęli przygotowywać przyszłych członków korpusu dyplomatycznego, działaczy politycznych i wojskowych – „obywateli gotowych do wypełniania obowiązków obywatelskich wobec Rzeczypospolitej czy to w czasie pokoju, czy podczas wojny”¹⁷⁹. Do programu wprowadzono języki nowożytne – francuski, niemiecki i fakultatywnie włoski. Ich opanowanie oparto na solidnych podstawach gramatycznych i ćwiczeniach konwersacyjnych. Zakładano, iż biegłość lingwistyczna pomoże wychowankom Collegium stać się mądrymi obywatelami swego kraju, a jednocześnie obywatelami świata (idea kosmopolityzmu). Jan Daniel Janocki, bibliotekarz i sekretarz Józefa Andrzeja Załuskiego, utrzymujący ściśle kontakty z teatynami wspominał, że uczniowie „z rana po francusku, po obiedzie po niemiecku, przy stole po wło-

¹⁷⁷ W początkach XVIII w., niepiśmiennych było 28% magnatów i bogatej szlachty, 40% szlachty średniej, drobnej – 92%, liczba nieumiejących czytać i pisać wśród mieszczan wynosiła ok. 44%, analfabetyzm ludności wiejskiej był niemal powszechny – por. J. A. Gierowski, *Historia Polski*, Warszawa 1988, s. 288.

¹⁷⁸ *Encyklopedia kościelna podług Teologicznej encyklopedii Wezera i Welfego*, t. 28, Warszawa 1905, hasło „teatyni”; J. Bartoszewicz, *Dziela, Studia historyczne i literackie*, t. 2, Kraków 1881, rozdział *Teatyni w Warszawie; Historia wychowania*, red. Ł. Kurdycha, t. 1, Warszawa 1965, s. 579–581.

¹⁷⁹ *Collegi Varsaviensis apud Clericos Regulares instituti brevis notitia*, Varsaviae 1737, k. 2 (forma wstępu).

sku [...] rozmawiają”¹⁸⁰. Naukę łaciny zawężono do znajomości niezbędnych reguł gramatycznych, rozszerzono natomiast zakres opanowania lektury pisarzy klasycznych (np. Cyserona, Seneki, Horacego, Tacyty, Liwiusza, Plutarcha). W szerszej skali realizowano podstawowe formy dydaktyczne: wykład i ćwiczenia. Przekazując wiedzę z obszaru historii, geografii, matematyki, geometrii, trygonometrii, astronomii. Wykorzystywano pomoce naukowe: mapy, globusy. Program uzupełniano ćwiczeniami terenowymi z wykorzystaniem map i wykonanych przez uczniów szkiców oraz wycieczkami w rejony podwarszawskie. Dla przyszłych kandydatów do zawodowej służby wojskowej przewidziano naukę wybranych zagadnień z mechaniki, statyki, hydrostatyki, balistyki, optyki. W programie uwzględniono także takie przedmioty, jak: pirotechnika, architektura wojskowa i cywilna¹⁸¹. Wzorując się na zachodnich akademiach rycerskich w proces dedykacyjny włączono zajęcia rekreacyjne z elementami ćwiczeń o zabarwieniu wojskowym. Instrukcja szkolna zalecała, by „na podniesienie tężyzny ducha i gotowości bronięcia kraju, młodź mogła się bić w kije i sposobić do dobrego zażycia szabli [...] ten sposób wielce jest potrzebny dla stanu osobliwie szlacheckiego, jako wprawiający młodź do umiejętności rycerskich, których nasi przodkowie na wojnach najwięcej dokazywali”¹⁸². W dalszej części zarządzenia czytamy, by na rekreacjach profesorowie zachęcali – „agitowali” młodzież, aby ta „bawiła się zręcznym rzucaniem piłki i innymi tego rodzaju przedmiotami, gdyż to potrzebne dla zdrowia i kiedy indziej, w wojsku, może być wielce pomocne”¹⁸³. Ważnym środkiem wspomagającym edukację uczniów był teatr. Realizowane przez konwiktów formy widowiskowe nawiązywały do utworów antycznych, ukazujące w swej wymowie nieprzemijające wartości moralne (dobroć, sprawiedliwość, pomoc, tolerancję), którymi winien kierować się uczeń i przyszły pełnoprawny obywatel Rzeczypospolitej. Uczyli nie tylko moralności, ale były również szkołą ogłady towarzyskiej, kształcącej mowę, gesty i grację, czyli jak wówczas nazywano tzw. „talentów”. Częściowo realizowano także repertuar współczesny odnoszący się do zagadnień z obszaru prawa, polityki, kwestii społecznych¹⁸⁴. W szkole organizowano popisy publiczne odbywające się w zapusty i na wiosnę. Oceniane były bardzo wysoko, ukazywały wysoki poziom nauczania. Kolegium charakteryzowało się umiarkowaną religijnością, daleką od przejawów fanatyzmu szkół jezuickich. Kadra nauczająca (głównie włoska) w działalności wychowawczej bacznie uwagę zwracała na kształtowanie u młodzieży ambicji, honoru, umiejętności współżycia społecznego, szacunku dla osób starszych, poszanowania obowiązującego prawa, dbałości o dobro ogólne.

Przełomową rolę w kierunku zmian edukacyjnych, rozwoju szkolnictwa i powstania pierwszej w historii Polski szkoły wojskowej odegrała inicjatywa Stanisława Konarskiego. W roku 1740 książę pijar Stanisław Konarski założył w Warszawie elitarnie i ekskluzywnie Collegium Nobilium¹⁸⁵, kształcące dzieci magnackie, przyszłą elitę społeczno-polityczną kraju. Zakład ten o zabarwieniu wojskowym był na gruncie polskim całkowi-

¹⁸⁰ *Wiadomość o edukacji młodzi szlacheckiej w Collegium Warszawskim XX. Theatynów* (b.m.w) 1738, k. 4 (BN).

¹⁸¹ *Collegi Varsaviensis apud Clericos Regulares instituti brevis notitia*, Varsaviae 1737, k. 8 (program wykładów).

¹⁸² Tamże, k. 11.

¹⁸³ Tamże.

¹⁸⁴ L. B e r n a c k i, *Teatr, dramat i muzyka w czasach Stanisława Augusta*, t. 2, Lwów 1925, s. 214, repertuar utworów scenicznych (np. w r. 1750 wystawiono w konwikcie – łacińską wersję sztuki Metastasia *Laskawość Tita*, zaś w 1752 r. dramat Metastasia pt. *Katon*).

¹⁸⁵ K. B a r t n i c k a, *Koncepcje wychowania obywatelskiego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Studia z dziejów edukacji*, Warszawa 1994, s. 56.

cie nową instytucją szkolną. W swojej formie organizacyjnej wzorowane na rzymskim Collegium Nazarenum i na zachodnich akademiach rycerskich, w skali europejskiej nie było czymś oryginalnym. Organizacja szkoły w niewielkim tylko stopniu była znaczącą dla jej roli. To forma i treść życia wewnętrznego szkoły, podporządkowana celom wychowania obywatelskiego, sprawiła, że w pejzażu szkolnym Polski – i nie tylko Polski – Collegium było czymś wyjątkowym. W murach tej placówki jej twórca mocno zaniepokojony brakiem zainteresowania sprawami kraju i obronności, naukami wojskowymi (artylerią, inżynierią) wśród ówczesnej młodzieży magnacko-szlacheckiej¹⁸⁶ urzeczywistniał swoją ideę wychowania człowieka rozumiejącego potrzeby kraju, społeczeństwa, w swej działalności stawiającego dobro Ojczyzny jako cel nadrzędny. Koncepcję tę Konarski przedstawił i rozpropagował w słynnej *Mowie, jak od wczesnej młodości wychowywać uczciwego człowieka dobrego obywatela* (1750)¹⁸⁷. Zatrudniona w Collegium kadra była głęboko przeświadczona, iż edukacja, rozwój nauk mogą stanowić istotne źródło wzmocnienia siły, obronności państwa, zdolności bojowych sił zbrojnych. Powyższe potwierdza wypowiedź jednego z profesorów – Antoniego Wiśniewskiego: „W czym narody szukają obrony? W męstwie zastępów wojskowych i wodzów. Na czym opiera się siła żołnierzy i wodzów? Na umiejętnościach i naukach”¹⁸⁸. W trakcie każdych zajęć lekcyjnych, a także inicjowanych zarówno przez nauczycieli, jak i samych uczniów szkolnych popisach, publicznych dysputach nawiązywano do kwestii obronności, mocno podkreślano znaczenie sił zbrojnych dla kraju, dla jego bezpieczeństwa¹⁸⁹. Stanisław Konarski opowiadał się za potrzebą przygotowywania młodzieży do służby wojskowej przez ćwiczenia fizyczne, jazdę konną, naukę władania bronią białą, musztrę. W szkole wykładali oddelegowani z armii oficerowie jako instruktorzy wojskowi. W uznaniu zasług Collegium Nobilium na polu edukacji młodzieży król August III nadał jej prawa akademii rycerskiej. Jakkolwiek wprowadzone przez Konarskiego innowacje wywoływały zastrzeżenia zarówno w jego własnym zakonie, a szczególnie ze strony jezuitów, Collegium Nobilium stało się wzorem nowej szkoły.

Doświadczenia reformatorskie i koncepcje pijarów zaowocowały dyskusją o potrzebie i zakresie reform edukacyjnych w Polsce i rozpropagowaniem idei naprawy Rzeczypospolitej poprzez reformę edukacji szkolnej. W latach 1750–1753 zostały zreformowane wszystkie publiczne kolegia pijarskie; wkrótce w ślad za nimi poszło szkolnictwo jezuickie. Rozpoczęto przygotowywanie nowych podręczników oraz uczyniono pierwsze kroki w kierunku doskonalenia fachowego nauczycieli. W ten sposób zapoczątkowana została przebudowa szkolnictwa, jedno z najważniejszych osiągnięć epoki Oświecenia.

¹⁸⁶ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Warszawa 1905, s. 113.

¹⁸⁷ Inne rozprawy poruszające problematykę przygotowania młodzieży do życia publicznego to m.in.: *Rozmowa, na czym dobro i szczęście Rzeczypospolitej zaległo, O co najbardziej i najpierwej w edukacji starać się potrzeba* – A.C.); zob. też. np. S. Konarski, *Pisma wybrane*, t. 2, oprac. J. Nowak-Dłużyński, wstęp Z. Libera, Warszawa 1955.

¹⁸⁸ A. Wiśniewski, *Mowa o korzyściach, jakie spłyną na Polskę z Warszawskiej Akademii Szlachetnych Umiejętności*, Warszawa 7 XII 1753 r.

¹⁸⁹ Wspomina o tym m.in. J. D. Janowski (Janoszkowski) w *Lexicon derer itztlebenden Gelehrten in Polen*, t. 1–2, Breslau 1755, który jest prawdziwą kopalnią materiałów źródłowych oraz Mitzler de Kolof w *Acta Litteraria Regni Poloniae et Magni Ducatus Lithuaniae* A. MDCCLV publicata Trimestre II.

Ze względu na swoją działalność S. Konarski jest uznawany za pioniera wychowania patriotyczno-obywatelskiego w Polsce¹⁹⁰. Z tej szkoły wyszli wychowankowie, którzy w kilka lat później z powodzeniem propagowali i wprowadzali reformy w czasach Oświecenia.

Kwintesencją tego, co Polska zawdzięcza działalności na polu edukacyjnym ks. Konarskiego, oddają, jak sądzę, słowa kardynała Stefana Wyszyńskiego, prymasa Tysiąclecia wypowiedziane w roku 1974, w 200 rocznicę śmierci tego wybitnego pedagoga: „Można mówić o swoistym geniuszu ks. Konarskiego. Ujawnił się on w trzech punktach. Pierwszym elementem składowym jego geniuszu jest naprawdę przodująca pedagogika, przodujący system organizowania oświaty narodowej [...] Drugim elementem, który świadczy o geniuszu ks. Konarskiego, jest dziedzina społeczno-polityczna [...] Istnieje jeszcze trzeci element składający się na geniusz pedagogiki ks. Konarskiego, to wychowanie religijne narodu”¹⁹¹.

Wartym odnotowania, ciekawym projektem kształcenia wojskowej kadry dowódczej w początkach transformacji polskiej edukacji był, nadesłany we wrześniu 1752 roku przez Ludwika Kreutza, projekt założenia szkoły inżynierów wojskowych przy Bibliotece Załuskich, przełożonemu i współtwórcy tej fundacji biskupowi krakowskiemu Stanisławowi Załuskiemu. Pozostał on jedynie w sferze projektu. Pierwsze szkoły korpusu inżynierów zostały utworzone w postaci odrębnych zakładów, dopiero w ostatnich latach niepodległej Rzeczypospolitej około roku 1780 w Warszawie i w roku 1789 w Wilnie¹⁹².

Z nie mniej interesującym pomysłem wystąpił w roku 1765 gen. Franciszek Sułkowski, inspektor piechoty koronnej. Wzorując się na utworzonej w 1776 w Paryżu Wyższej Szkole Wojennej postulował założenie w Polsce podobnej placówki. Zapoczątkowałaby ona, wzorem francuskim, dwustopniowy system kształcenia oficerów. Pierwszym etapem byłaby szkoła rycerska przygotowująca podstawowe kadry oficerskie, specjalistów-dowódców określonego rodzaju broni (np. artylerii, piechoty, kawalerii, inżynierii). Najzdolniejsi absolwenci tych szkół kontynuowaliby dalszą naukę w akademii, będącej wyższą formą kształcenia wojskowego. Obok czynności dydaktycznych miałyby ona, zdaniem Sułkowskiego spełniać funkcje ośrodka naukowo-badawczego, „być kuźnią nowych myśli”¹⁹³. „Niepodobna być wojennym bez teorii i praktyki”¹⁹⁴ – przypomina autor *Pamiętnika żołnierskiego*.

O nieodzowności łączenia teorii i praktyki wojennej w procesie kształcenia oficerów pisał także gen. Alojzy Fryderyk Brühl w komentarzach do książki F. Kinsky’ego *Elementarz służby*. Udowadnia tam ponadto potrzebę istnienia wyższej uczelni wojskowej. Ukazuje również sposoby podnoszenia kwalifikacji przez kadrę oficerską. Są to: „1) aplikacja nieustanna; 2) własne uwagi i rozmyślanie; 3) własnych doświadczeń dochodzenie”¹⁹⁵.

Myśli o rozwoju, modernizacji sił zbrojnych, szkolenia, wychowania, samokształceniu kadry znajdujemy także w pismach Stanisława Staszica, według którego „w kraju

¹⁹⁰ B. Rudnicki, *Idea wychowania wojskowego w Polsce w XVIII wieku*, „Kultura i Oświata”, 1987, nr 2.

¹⁹¹ H. Bohdziewicz, *O ks. Stanisławie Konarskim i innych pijarach w poezji*, Kraków 2000, s. 20.

¹⁹² J. Kozłowski, dz. cyt., s. 285–288 (Ludwik Kreutz był oficerem o rodowodzie austriackim).

¹⁹³ F. Sułkowski, *Pamiętnik żołnierski*, Wschów 1780, s. 290–294.

¹⁹⁴ Tamże, s. 295.

¹⁹⁵ F. Kinsky, *Elementarz służby wojskowej*, tłumacz. z niemieckiego A. F. Brühl, Warszawa 1787, s. 453.

wolnym jedyną i pospolitą edukacją być powinny szkoły rycerskie”¹⁹⁶, zapewniając zdaniem Staszica właściwe przygotowanie specjalistyczne do wykonywania zawodu wojskowego oraz wychowanie obywatelskie i moralne młodej generacji Polaków, przysposabiające człowieka do życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa. Poszukując sposobu objęcia jak największej liczby młodzieży przygotowaniem proobronnym zaleca wprowadzenie do szkół cywilnych elementów szkolenia wojskowego. Zdaniem autora rozprawy politycznej *Prestrogi dla Polski...*¹⁹⁷ nakłaniającej do wszczęcia gruntownych reform ustrojowych, szkoła obywatela miała być zarazem szkołą rycerską. Program reform społeczno-politycznych Stanisława Staszica wynikał z głębokiej troski o kraj, z obawy przed utratą niepodległości.

Problemem edukacji, szkolnictwa wojskowego był mocno zainteresowany, wykazując przy tym dużą znajomość problematyki, Hugo Kołłątaj. Zaniepokojony powolnym rozwojem szkolnictwa wojskowego, uświadomienia obronnego młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej postulował m.in. organizowanie zakładów kadeckich w miastach, w których znajdują się szkoły wyższe. Tym samym kształceniem wojskowym i obywatelskim objęte by zostały szersze rzesze młodzieży szlacheckiej. Reformując z ramienia Komisji Edukacji Narodowej Szkołę Główną Koronną w Krakowie dążył do zwiększenia jej roli w rozwoju nauk wojskowych. Proponował utworzenie w uczelni Katedry Nauk Żołnierskich z przedmiotami: taktyka, architektura militarna, teoria i praktyka fortyfikacji, pirotechnika¹⁹⁸. Kołłątaj uważał, że „...polski żołnierz ma być przygotowywany do wszelkich usług dla ojczyzny. Duch żołnierski nie powinien przeszkadzać naukom, powszechnym hasłem powinno być oświecenie i obrona ojczyzny”¹⁹⁹. Jednak wskutek braku odpowiednich specjalistów z zakresu przedmiotów wojskowych projektu nie rozwinięto. W roku 1788 wystąpił z poglądem wzbudzającym znaczne zainteresowanie w ówczesnych kręgach militarnych. Prezentowana koncepcja zakładała, że fundamentalną zasadą polskiej sztuki operacyjnej powinna być wypracowana własna strategia walki uwzględniająca posiadany potencjał ekonomiczno-demograficzny i możliwości jej stosowania w różnych sytuacjach zagrożenia państwa²⁰⁰. Był to nowatorski postulat tworzenia własnej doktryny wojennej.

Warto również przywołać poglądy byłego wychowanka Szkoły Rycerskiej oraz późniejszego profesora architektury cywilnej i wojskowej w tymże zakładzie, w latach 1788–1795, Józefa Łęskiego²⁰¹, propagującego idee tworzenia szkół rycerskich w Polsce. Łęski był zwolennikiem obligatoryjnego kształcenia ogółu wojskowej kadry zawodowej. Uważał, że dla wojska będącego gwarantem niepodległości, suwerennego bytu państwowego, „nic bardziej nie jest ubliżającym jak niewiedza”²⁰². Interesująca wydaje się także jego myśl pedagogiczna. Postulowany przez Józefa Łęskiego system wychowania żołnierskiego składał się z następujących faz i elementów:

¹⁹⁶ S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Wrocław 1952, s. 32.

¹⁹⁷ Tenże, *Prestrogi dla Polski z teraźniejszych politycznych Europy związków i praw natury wypadające*, 1790.

¹⁹⁸ H. Kołłątaj, *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej i o wskrzeszeniu Milicji Wojewódzkich R-u 1784*, Biblioteka Czartoryskich Kraków, rkps. 1187; od 1765 r. w Szkole Głównej Koronnej dzięki dużemu zaangażowaniu Kołłątaja udało się uruchomić coroczny kurs matematyki stosowanej, na którym wykładano m.in. architekturę wojskową i pirotechnikę.

¹⁹⁹ *Memoriał w sprawie organizacji wychowania w Księstwie Warszawskim*, Biblioteka PAN w Krakowie, rkps. nr 193.

²⁰⁰ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, t. 1, Warszawa 1954, s. 209.

²⁰¹ Biogram Józefa Łęskiego napisany przez K. Mrozowską, PSB, t. 18: 1973, s. 358–260.

²⁰² P. Horew, *Miernictwo wojenne*, przedmowa i dodatki J. Łęskiego, Warszawa 1790, s. 11.

- przygotowanie fizyczne (sprawność, tężyzna, hart, zdrowie, odporność na trudy i niewygody życia żołnierskiego);
- wyszkolenie wojskowe (musztra, znajomość poszczególnych broni i umiejętność posługiwania się nimi);
- zajęcia wypełniające czas przerw w szkoleniu (zajęcia „utrzymujące w żołnierzu siłę i wesołość”) – jest to pomysł wprowadzenia w tok szkolenia elementów pracy kulturalnej, zajęć sportowych.

Ich realizacja zapewniłaby, zdaniem Łęskiego, właściwe przygotowanie żołnierza do roli obrońcy Ojczyzny. Końcowa faza wychowania kształtowałaby „męstwo, obyczaje, charakter i sposób jego myślenia”. Jest to – według autora – etap bardzo istotny, a jednocześnie zaniedbany i nieznany wielu „generałom i rządcom”²⁰³. Nie wdając się w głębszą analizę myśli Łęskiego, można, jak sądzę, z łatwością zauważyć, iż były to wówczas idee w znacznym stopniu nowe, z ducha republikańskie, możliwe do zrealizowania w armii narodowej, stawiające na swobodny rozwój żołnierza-obywatela, akcentujące znaczenie jego uświadamienia.

W Polsce proces taki zaistniał pod wpływem przemian dokonujących się podczas powstania kościuszkowskiego. W ich następstwie charakter naszego wojska ewoluował ze szlacheckiej armii stanowej w kierunku armii narodowej²⁰⁴.

W trakcie panowania ostatniego króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego, zaistniały wówczas zarówno warunki wewnętrzne (prawno-ustrojowe), jak też szczególnej groźby nabrały stosunki z sąsiadami, co w sumie stworzyło przesłanki do innego niż dotychczas traktowania funkcji armii w ogóle i kształcenia zawodowych kadr w szczególności. W drugiej połowie XVIII stulecia zataczało szerokie kręgi zrozumienie dla konieczności reform ustrojowych, społecznych i politycznych. Reformy te zaczęto traktować jako warunek (początkowo) rozwoju państwa, (a później) jako warunek w ogóle jego istnienia. W okresie tym niebywale wzrosło zagrożenie zewnętrzne – i to już nie w postaci dokuczliwych najazdów tatarskich czy peryferyjnego zagrożenia ze strony Turków, ale teraz trzy sąsiednie państwa (Prusy, Austria i Rosja), które urosły do rangi mocarstw – jawnie zagrażały rdzennym ziemiom Korony i Litwy. Ogromnego znaczenia nabrał problem obronności, utworzenia armii zdolnej do obrony granic, przepojonej ideałami nowej epoki (Oświecenia). Okazało się raptem, że ilościowo armia nie może sprostać narastającym potrzebom, aby zwiększyć jej liczebność potrzebne są m.in. odpowiednie kadry oficerskie i środki finansowe. Pojawiło się zapotrzebowanie na profesjonalnie przygotowanych do zawodu oficerów, oficer stał się stopniowo zawodem społecznie pożądanym. Wszelako miałby to już być oficer odpowiadający zupełnie nowym wymaganiom. Dotychczasowe tradycyjne wzorce, które obowiązywały w trakcie szkolenia kadry zawodowej uległy zdezaktualizowaniu. Oficer (a coraz częściej oczekiwano by był nim Polak, a nie cudzoziemiec) miał być nie tylko wysokiej klasy fachowcem (wymagało tego coraz bardziej skomplikowane pole walki), ale i człowiekiem wykształconym wszechstronnie. Pewną nowością było i to, że członkiem korpusu oficerskiego mógł zostać nie tylko szlachcic, ale i mieszczanin.

²⁰³ J. Łęski, *Taktyka, poświęcona także sposobom walk powstańczych*, Warszawa 1974, s. 14.

²⁰⁴ Por. zapisy Ustawy Rządowej z 3 Maja 1791 roku: „Naród winien jest sobie samemu obronę od napaści i dla przestrzegania całości swojej. Wszyscy przeto obywatele są obrońcami całości i swobód narodowych. Wojsko nic innego nie jest, tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu”, w: *Konstytucje polskie 1791–1921*, Warszawa 1922, s. 12, a także J. Brun-Brunowicz, *Narodziny armii narodowej (1789–1794)*, Warszawa 1956, s. 104–105.

W roku 1764 Kanclerz Andrzej Zamoyski w swym wystąpieniu na Sejmie Konwokacyjnym stawiał dobitnie problem szkolnictwa wojskowego, doszkalania kadry oficerskiej, rozwijania polskiego piśmiennictwa militarnego oraz wychowania młodzieży, którą traktował jako kwestię nadrzędną w polityce wewnętrznej. On wówczas rzucił śmiałe pytanie: „Jak służyć i radzić wojsku nie znając, co do wojny należy”²⁰⁵. Mówił: „Nie dość na tym ustanowić rządy, ustanowić prawa, trzeba jeszcze uformować ludzi, żeby umieli kochać i bronić Ojczyznę, prawa stanowić i być posłusznymi [...] Trzeba uformować serce, uformować umysł [...] przyzwoitą nauką dla rządów Rzeczypospolitej w czasie wojny i w czasie pokoju”²⁰⁶. Zmieniające się potrzeby stwarzały konieczność wypracowania i przyjęcia nowych koncepcji systematycznego i ogólnorozwojowego kształcenia oficerów. Podkreślała to dobitnie wspomniana sejmowa wypowiedź kanclerza Zamoyskiego w sposób precyzyjny określając zadania edukacyjne, które stały się celem przyszłej Szkoły Rycerskiej powstałej dopiero u schyłku niepodległego bytu państwowego, po podpisaniu przez króla *pacta conventa* w dniu 7 września 1764 roku.

Przyczyn upadku zgłaszanych projektów szkolno-wojskowych mających swoje niewątpliwe przełożenie na tak późne powstanie jakże potrzebnej instytucji kształcącej wysoko kwalifikowaną kadrę dowódczą oraz oddanych sprawie kraju obywateli było wiele i były one złożone.

Jedną z nich była jak sądzę, ambiwalentność a czasami wręcz niechęć bogatej szlachty do kształcenia się i obowiązku wojskowego. Wynikało to z kolei z sytuacji ekonomicznej i ustrojowo-prawnej. Od XVI wieku w Polsce, na skutek rozwoju gospodarki folwarcznej, rosła rola i znaczenie szlachty ziemiańskiej. Wymuszała ona na kolejnych władcach szereg przywilejów, które osłabiały władzę królewską i sukcesywnie zmniejszały obowiązki szlachty w zakresie obronności.

Stan szlachecki w swej masie przekonany o niewzruszonej potędze Rzeczypospolitej, ówczesny zdeformowany obraz polskiej rzeczywistości, anarchię, chaos będący następstwem niedoskonałości polskich urządzeń politycznych i społecznych postrzegał jako zjawisko najzupełniej normalne. Wierzone, iż stosunki panujące w Polsce są tak doskonałe, iż stanowią przedmiot zazdrości obcokrajowców. Panowało prawie że powszechne przeświadczenie, że „Tak na świecie ród Lechitów nad wszystkie rodzaje siłą, radą, cnotami przedniejszym się staje”²⁰⁷.

Stan samozadowolenia, samouspokojenia podtrzymywała ówczesna obfita literatura polityczna. Przykładem potwierdzającym powyższy pogląd i stan umysłów większości ówczesnej szlachty może być popularność czytelnicza dzieła jednego z czołowych ideologów złotej wolności Andrzeja Maksymiliana Fredry – *Monita politico-moralia et icon ingeniorum* (1664), po 1765 licznie wznawianego. Autor poświęcił traktat apologii urządzeń ustrojowych Rzeczypospolitej i sarmackiego obyczaju, połączonego ze skrajnym ksenofobicznym stosunkiem do wszystkiego co niepolskie²⁰⁸. Inny publicysta polityczny – prawdopodobnie jezuita Walenty Pęski – przekonywał, że „Polska nie rządem stoi, to jest nie zwyczajnym u innych narodów trybem, nie po cudzoziemsku, nie po francusku,

²⁰⁵ W. Kisielewski, *Reforma Książąt Czartoryskich na Sejmie Konwokacyjnym w 1764 roku*, Sambor 1880, s. 248.

²⁰⁶ Tamże, s. 247–248.

²⁰⁷ Np. J. Jurek, *Tragedia o polskim scylurusie i trzech synach koronnych ojczyzny polskiej*, Kraków 1949, s. 19; tenże, *Lech wzbudzony i lament jego żaloszny*, [w:] *Pisma polityczne z czasów rokoszu Zebrzydowskiego*, red. J. Czuba, t. 1, Kraków 1916, s. 55.

²⁰⁸ Por. J. Stopa, *Pisarz o dwu obliczach: Andrzej Maksymilian Fredro*, „Przegląd Współczesny”, t. 39: 1931, s. 399–413.

nie po niemiecku etc., ale po naszymu, po polsku, niby też nie po ludzku, ale po niebiesku”²⁰⁹ i dodawał, iż: „Królestwo polskie jest ludem wybranym”²¹⁰. Z kolei pisarz Stanisław Dunin-Karwicki uważał stan ówczesnej Rzeczypospolitej za zjawisko najzupełniej normalne i dowodził, że jak inne państwa wskutek anarchii giną, Rzeczypospolitą ten stan wzmacnia, konserwuje, a wszelkie zmiany mogą być szkodliwe²¹¹. Opinie powyższe, które można mnożyć, odzwierciedlają punkt widzenia większości ówczesnej szlachty. Obrazują istotną cechę mas szlacheckich, mianowicie ich konserwatyzm. Jakiegokolwiek zmiany traktowano jako szkodliwe, próby deformacji „idealnego” polskiego status quo, uznając, że „...odmiana jego niczym innym jeno upadkiem jego” oraz „każda odmiana kazi rzecz”²¹².

Innym, nie mniej istotnym, czynnikiem zdecydowanie opóźniającym postulowane projekty zintegrowanych form edukacji wojskowej był głęboko zakorzeniony pogląd, iż dotychczasowy system kształcenia kadr dowódczych oparty głównie o werbalno-pisemne międzypokoleniowe przekazy wiedzy, doświadczenia wojskowego oraz nabywany określony zasób umiejętności pod okiem doświadczonych wodzów w trakcie wypraw wojennych jest wystarczający i nie wymaga zmian w postaci instytucjonalnego kształcenia. Generalnie nie dostrzegano także potrzeby przyswajania sobie płynących z Zachodu nowości w sztuce wojennej. Większość ukazujących się w XVI i XVII stuleciu pism głoszących potrzebę instytucjonalnej edukacji żołnierskiej nosiła cechy polemiczne. Pozwala to przypuszczać, iż wśród szlachty głosy niechętnie nie tylko kształceniu rycerstwa, ale w ogóle rozwojowi oświaty i nauki były liczne. Były one związane ze znacznym oporem zdecydowanej większości szlachty do jakichkolwiek zmian, silnymi tendencjami do zachowania istniejącego stanu rzeczy. Na ów fakt zwracał uwagę m.in. Łukasz Górnicki w *Dworzaniu* przytaczając wypowiedź jednego z bohaterów – szlachcica Lupy Podlódowskiego „Widzi mi się, iż póki nasz Polacy czytać nie umieli, póty w Polsce było więcej cnoty; teraz za tą nauką wszystko złe przyszło...”²¹³. Wypowiedzi podobnej treści o zagrożeniu szlachetności ducha rycerskiego i wierności dla kościoła przez naukę, postępową literaturę i czytelnictwo powtarzają się w licznych ówczesnych publikacjach (szczególnie mocno uwidoczniły się w okresie kontrreformacji) i tkwiły w umysłach szlacheckich niczym skamienielina myślowa. Rozpowszechnionym poglądem było wówczas twierdzenie, że nauka bardziej szkodzi, niż pomaga, zaś Bóg dał w wieczyste posiadanie dóbra (ziemię) ludziom silnym, a nie wykształconym „...im ludzie będą uczeńszy na świecie, tym więcej będą błdzić w wierze”²¹⁴. „Starsi nasi czytać nie umieli, a umieli sprawować rządy w Rzeplitej [...] i przy prawym powszechnym kościele statecznie stali”²¹⁵. Zasygnalizowane powyżej opinie jeszcze na początku XVII wieku musiały być dość rozpowszechnione, skoro w trakcie obrad sejmowych w 1611 roku profesor Akademii Krakowskiej – Adam Stephanides przemawiając do

²⁰⁹ J. Dębowski z Dębów, *Różne mowy publiczne, sejmikowe i sejmowe*, Częstochowa 1727, s. 121; J. Ostrowski-Danekowicz, *Swada polska i łacińska albo miscellanea oratorskie*, t. 1, Lublin 1745, s. 317 i nast.

²¹⁰ S. Orzechowski, *Polskie dialogi polityczne 1563-1564*, Kraków 1919, s. 217.

²¹¹ Por. J. Gierowski, *Rzeczypospolita w dobie upadku 1700-1740. Wybór źródeł*, Wrocław 1955, s. 30.

²¹² S. Orzechowski, *Policja Królestwa Polskiego*, Kraków 1859, s. 151; L. Szczerbicka-Ślęk, *W kręgu Klio i Kalliope. Staropolska epika historyczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1937, s. 22.

²¹³ Ł. Górnicki, dz. cyt., s. 63.

²¹⁴ *Postępek prawa czartowskiego przeciw narodowi ludzkiemu*, (Brześć 1570), Kraków 1892, s. 95–96.

²¹⁵ J. Wujek, *Judicium albo rozsądek*, Kraków 1570.

króla, senatu i szlachty ubolewał nad wygłaszanymi opiniami polityków, iż nauka więcej przynosi szkód niż pożytku.

Na poparcie swojego wywodu przytaczał krążące wówczas dość powszechnie przyjmowane w sferach szlacheckich przekonanie mówiące, że: „Teraz, gdy przywędrowała do Polski ta zagraniczna mądrość, zaczęli ludzie niewieścieć i podupadać [...] nauka jest przyczyną braku ducha wojennego”²¹⁶. Polemizując stwierdzał, że nie zna przypadku, by wybitnym wodzem był człowiek niewykształcony. Na poparcie swojej tezy przywoływał postać Aleksandra Macedońskiego, którego podstawą sukcesów militarnych była wiedza przekazana mu przez osobistego nauczyciela Arystotelesa. „Prawy rycerz – mówił w swym wystąpieniu – ma się uczyć wiedzy wojskowej z książek i z doświadczenia, aby mógł być dobrym rotmistrzem, pułkownikiem, a w końcu hetmanem”²¹⁷. Jednak brak ochoty do szeroko pojmowanego edukowania się wśród „panów braci” nie można generalizować. Część szlachty, zwłaszcza ta o niższym statusie majątkowym, problem szkolnictwa wojskowego postrzegała odmiennie. W szkolnictwie wojskowym widziała możliwość kształcenia swych synów oraz zapewnienia im w miarę stabilnej dalszej drogi życiowej (kariera wojskowa).

Przeciwno projektom szkół wojskowych bogata szlachta i magnateria występowała również z obawy o wzrost władzy królewskiej, gdyż absolwenci szkół rycerskich stanowiliby oparcie w armii, urządach publicznych dla poczyńań króla, próbującego zmienić istniejący status quo w państwie.

Przyczyna tkwiła również w trudnościach finansowych państwa. Wpływ na to miał niewątpliwie wadliwy system fiskalny. W tym czasie wyraźnie zaznaczył się wzrost potrzeb finansowych przy jednoczesnym spadku wpływów do skarbu królewskiego. Dochody z dóbr monarszych nie były w stanie pokryć rosnących potrzeb państwa i dworu.

Organizacji szkół wojskowych i kultywowaniu tradycji polskiego oręża nie sprzyjał ustrój stanowy, który powodował, iż przywileje i różne funkcje, stanowiska, w tym wojskowe, otrzymywało się wraz z urodzeniem, majątkiem i tytułem rodowym. Stopień – patent oficerski, stanowisko hetmana można było uzyskać na drodze kupna lub nadania. W wielu przypadkach otrzymywali je ludzie niewłaściwi, bez należytego przygotowania teoretycznego i praktycznego, bez predyspozycji, zamiłowania do zawodu wojskowego, którzy swoimi arbitralnymi, nieprzemyślanymi do końca decyzjami poczynili w wojsku dużo szkód. Brak było bodźców do nauki, do długoletnich studiów²¹⁸.

Pewien wpływ na sprawę kształcenia kadry dowódczej (oficerskiej) wywierał charakter prowadzonych wcześniej przez nasz kraj wojen. Polska w omawianym okresie prowadziła wojny przede wszystkim z Turcją i Moskwą – państwami, które posiadały silne armie konne, a teren stepowy wschodnich rubieży kraju narzucał konieczność walki manewrowej. Z tych powodów Polska orientowała się głównie na jazdę szlachecką składając mniejszą wagę do innych rodzajów broni, wymagających dłuższego i systematycznego szkolenia oraz dobrze przygotowanej i wykształconej kadry oficerskiej²¹⁹.

Inną poważną przeszkodą w realizacji postulatów dotyczących szkolnictwa wojskowego był brak silnej, stałej armii. Wszelkie potrzeby dotyczące obrony kraju rozwią-

²¹⁶ A. Stephanides, *Mowa akademicka do króla, senatu i szlachty, zebranych na walnym sejmie w Warszawie R.P. 1611 o wzmożeniu sił Rzeczypospolitej przez zatroszczenie się o Akademię Krakowską*, [w:] *Wybór pism pedagogicznych...*, s. 486.

²¹⁷ S. Starowski, *Prawy rycerz*, b.m.w., 1648, s. 40.

²¹⁸ J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, Wrocław 1970, s. 284, 337–339; S. Starowski, *Polska albo opisanie położenia Królestwa Polskiego*, Kraków 1676, s. 142.

²¹⁹ Np. artyleria, wojska inżynieryjne, piechota wyposażona w broń palną.

zywane były doraźnie, w zależności od aktualnych sytuacji i możliwości. Nie sprzyjało to kształceniu zawodowo pełniących służbę wojskową kadr dowódczych.

Również struktura autoramentu narodowego nie służyła kształceniu kadr dowódczych. Pospolite ruszenie opierało się na tzw. zaciągu towarzyskim, w którym pułkownik, rotmistrz po odebraniu od hetmana „listów przypowiednich” (zapowiednich) ustalających warunki powołania chorągwi, jej liczebności i uzbrojenia, na dowódców poszczególnych oddziałów wyznaczał, preferował swoich krewniaków, najbliższych znajomych, którzy zajmowali się stricte werbunkiem towarzyszy, bez zbytniego wnikania w umiejętności bojowe mobilizowanych. W ten sposób poszczególne chorągwie składały się w większości ze szlachty powiązanej ze sobą bliższym lub dalszym powinowactwem. Istniejące nieliczne wojska zaciężne, kwarciane²²⁰ nie stanowiły dostatecznego bodźca do tworzenia wysoko kwalifikowanego korpusu oficerskiego.

Istotnym wydaje się również to, iż w Rzeczypospolitej praktycznie do połowy wieku XVIII nie zaistniały sprzyjające warunki umożliwiające należyte przygotowanie teoretyczne oficerów. Szlachta polska nie przykładła do wykształcenia należytej wagi: młodzież pobieżnie zaprawiano do „cnót i dzielności”, a człowieka ceniono nie według jego kwalifikacji i przygotowania do obrony kraju, do walki, lecz kierowano się kryterium urodzenia, stanu majątkowego, posiadanych koneksji. Do zawodowej służby wojskowej szli często ludzie uzdolnieni, ale niezamożni. Wykształcenie uzyskiwali dzięki mecenatowi monarchy lub magnata. Karierę wojskową (kolejne wyższe stopnie wojskowe, stanowiska służbowe) mogli osiągnąć głównie w służbie artyleryjskiej i inżynierskiej, tj. w dziedzinach, w których nikt nie mógł zastąpić ludzi o rzetelnej wiedzy technicznej i wojskowej. Jednak w tamtych czasach, niemająca odpowiedniej pozycji w hierarchii wartości społeczeństwa szlacheckiego zawodowa służba wojskowa, nie gwarantowała należytej pozycji społecznej. Stwierdza to Józef Naronowicz-Naroński, jeden z najzdolniejszych ówczesnie inżynierów wojskowych. Charakteryzując utrudnienia rozwoju kształcenia i wiedzy w Rzeczypospolitej oraz sytuację społeczną inżynierów, jednostek wykształconych, niezamożnych – napisał: „Pijaństwo od nauki jest dalekie; wielkiego czasu potrzeba do nauki, a pijaństwo czas gubi. Zaczynam trudno o uczone ludzi. A jeśli który najdzie i będzie w naukach matematycznych biegły i do usług Rzeczypospolitej godny, za nic go poczytują i ważą; bardziej się w animuszowatych pijakach i gębatach, następnie chłopiętach [...] kochają”²²¹.

Nie bez znaczenia na postrzeganie polskiej rzeczywistości, staczania się kraju po równi pochyłej w otchłań niebytu politycznego był analfabetyzm. Zjawisko to wśród magnatów i bogatej szlachty było widoczne, szlachty średniej – znaczne, drobnej niemal powszechne. Studia krajowe i zagraniczne wiązały się ze znacznym wysiłkiem finansowym i jako kosztowne, były dostępne tylko dla najzamożniejszych. Ta droga kształcenia zaspokajała ambicje klasy rządzącej i czyniła mniej pilną potrzebę założenia akademii rycerskiej w kraju. Czasy oligarchii magnackiej doprowadziły do stopniowego paraliżu i demontażu państwa, pojawienia się na szeroką skalę zjawisk korupcji, partykularyzmu, anarchii w życiu społeczno-politycznym. Skutkiem ubocznym był rozkład struktur wojskowych, mechanizmów obronnych – przyspieszających upadek państwa.

²²⁰ Stałe wojsko zaciężne, utworzone w połowie XVI w. w celu obrony południowo-wschodnich rubieży Rzeczypospolitej; utrzymywane z tzw. kwarty, czyli ¼ podatku pochodzącego z dóbr królewskich; ich liczebność wahała się od 4 do 6 tys. żołnierzy.

²²¹ H. B a r y c z, *Barok...*, s. 36.

Szlachta na przestrzeni od XVI do końca XVIII stulecia generalnie zajmowała stanowisko pacyfistyczne – nie reprezentowała tendencji ekspansywnych. Wojnie była przeciwna, a już w szczególności wojnie zaborczej, ofensywnej. Gotowa była bronić terytorium państwowego, przez co rozumiała obszar ustalony w ramach monarchii jagiellońskiej. Na tym praktycznie wyczerpywała się jej inicjatywa polityczna. Wynikało to w głównej mierze z przekonania, że Rzeczpospolita jest państwem o optymalnym zasięgu terytorialnym i nowe zdobycze są zbyteczne. Szlachecka opinia z wielkim trudem akceptowała myśl o konieczności przeciwstawiania się zagrożeniu zewnętrznemu. Ponieważ wzrost tego zagrożenia był powolny, niekiedy dla mniej wprawnego oka zupełnie niezauważalny. W tych warunkach zawodowe żołnierstwo, w tym funkcje oficerskie nie były atrakcyjne społecznie. Kariera wojskowa nie przedstawiała szczególnych walorów dla szlachty polskiej. Nie bez znaczenia był także fakt, że stanowa armia Rzeczypospolitej, źle opłacana, przez długi czas pozornie zbędna, coraz mniej liczna, posiadała w większości kadre, której poziom fachowości pozostawiał wiele do życzenia, o ograniczonych horyzontach intelektualnych, nieciesząc się społecznym uznaniem.

Nie mniej istotnymi przyczynami, które w sposób szczególny odcisnęły swoje piętno na stan światopoglądowy mas szlacheckich, tempo przemian cywilizacyjnych w kraju – były niewątpliwie nasze wady narodowe. Wydaje się, że najgorszą wadą Polaków tamtych czasów, która i dziś daje znać o sobie, była nieumiejętność pogodzenia różnorodnych stanowisk w imię wspólnego dobra. Obca była naszym przodkom zdolność zawierania kompromisów. Niezdolność odnalezienia płaszczyzny porozumienia, wypracowania jakichkolwiek form kompromisu, prowadzenia dialogu między Polakami, ich krótkowzroczność polityczną w sposób bardzo obrazowy ukazał np. Julian Ursyn Niemcewicz w komedii politycznej *Powrót posła*. Polacy tamtych czasów spierali się nie tylko o ważne problemy polityczne. Łatwo wpadano w złość i wzajemną nienawiść z lada błażej przyczyny. W naturze naszych przodków leżała swarliwość i pieniactwo, wynikające z właściwego Polakom uczucia dumy. Tą to naszą narodową wadę gani m.in. Ignacy Krasicki w *Monachomachii*. Również ciemnota i nieuctwo należały do głównych i najgorszych wad stanu szlacheckiego. Charakteryzowała się nimi znaczna część szlachty o konserwatywnych poglądach. Dominował pogląd, iż zgłębianie nauki pisania, czytania, ślęczenie nad księgami to strata czasu i zdrowia, ponieważ i bez odpowiednich kwalifikacji można sprawować odpowiedzialne funkcje państwowe. Brak wykształcenia, pomimo zajmowania odpowiedzialnych stanowisk, był w Rzeczypospolitej zjawiskiem nagminnym. Poważną wadą Polaków było przywiązanie szlachty do tradycyjnej złotej wolności. W schyłkowym okresie istnienia niepodległego bytu państwowego (czasy saskie) demokracja szlachecka zdegenerowała się przybierając formy anarchii. Nadużywanie liberum veto do załatwiania swych doraźnych interesów i sejmikowe pieniactwo doprowadziły do paraliżu władzy państwowej. Liberum veto, instrument, przy pomocy którego zniszczony został parlamentaryzm polski, było uważane za źrenicę szlacheckiej demokracji i wolności. Dokuczliwą przywarą narodową Polaków, która pozostała po dziś dzień, było także pijaństwo. Alkoholicyzm stanowił doskonałą pożywkę dla pozostałych przywar Polaków. Nałóg pijaństwa, burzliwe, zakrapiane „patriotyczne” dyskusje braci szlacheckiej ukazują i ostro piętnuje Krasicki w satyrach *Pijaństwo* i wspomnianej już *Monachomachii*. Katalog naszych wad narodowych można by jeszcze długo mnożyć. Kłótniowość, ciemnota, wsteczność i alkoholizm to główne przywary, które kształtowały wizerunek stanu szlacheckiego.

Przedstawione powyżej przyczyny były na tyle istotne, iż przez długi czas uniemożliwiały, a nawet wręcz hamowały rozwój wielu dziedzin ówczesnego życia społeczno-politycznego, gospodarczego, w tym również szkolnictwa wojskowego. Warunki sprzyja-

jące powstaniu tego typu szkolnictwa ukształtowały się w drugiej połowie XVIII wieku w okresie panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego. Niestety, próby odrzucenia starego feudalnego sposobu myślenia o świecie i otwarcia się na cywilizacyjne nowinki przypadły w okresie chylącego się ku upadkowi państwa, które jeszcze sto lat wcześniej było jedną z większych europejskich potęg.

W tym okresie jednym z najważniejszych i najpilniejszych zadań w walce o naprawę i utrzymanie niepodległości Rzeczypospolitej, wobec narastającego zagrożenia z zewnątrz, była rozbudowa i unowocześnienie armii. Droga do tego celu prowadziła m.in. przez kształcenie nowej kadry dowódczej i dokształcanie istniejącej.

Problem objęcia działaniami przygotowującymi do obrony kraju, wychowania patriotyczno-obywatelskiego młodej generacji szlacheckiej mocno eksponowały ówczesne ośrodki opiniotwórcze – prasa. Na jej łamach coraz silniej brzmiały głosy postulujące potrzebę pilnej modernizacji sił zbrojnych, kształcenia kadry zawodowej, wychowania obrończego młodzieży. Przodował w tym „Monitor”²²², na łamach którego obok stwierdzeń, że „nauki mogą służyć tak mądrym królom na tronie jako też generałom i oficerom doskonałym i walecznym na wojnie”²²³, występują także próby określenia kierunków nauki odpowiadających wojsku. Preferuje się kierunki ścisłe, dające „możliwość zrozumienia fortyfikacji i tego, co należy do artylerii”²²⁴. Odnaleźć można sformułowania traktujące o tym, że wojskowi powinni orientować się w filozofii, będącej „...użyteczną tak niższemu, jak i wyższemu oficerowi znać ludzkie serca, a jakoż dokaże tego nie będąc biegłym w dobrej filozofii”²²⁵. Ostatnie zdanie można, jak sądzę uznać za zalecenie znajomości psychologii, pedagogiki, która winna cechować dowódców wojskowych. Problematyka obronna, szkolenia wojskowego młodzieży znajdowała swoje odzwierciedlenie również w czasopiśmie „Pamiętnik Historyczno-Polityczno-Ekonomiczny”²²⁶.

Król i skupieni wokół jego osoby zwolennicy reform zdawali sobie sprawę a faktu, iż w sytuacji, w jakiej znalazł się kraj (zagrożenie niepodległego bytu), kluczowych stanowisk w wojsku i administracji nie powinni piastować ludzie myślący utartymi schematami, nie rozumiejący i nie widzący potrzeby zmian społeczno-politycznych. Grono reformatorów było świadome faktu, że chcąc przeprowadzić zmiany, należy się oprzeć na szerokich kręgach młodzieży szlacheckiej – przyszłych decydentów losów kraju. Przebudowę struktur państwa należy rozpocząć od zmian w systemie kształcenia i wychowania.

Utworzenie zakładu wojskowego – Szkoły Rycerskiej było dla narodu i państwa dziejową koniecznością. Potrzebna była instytucja systematycznie kształcąca wysoko kwalifikowaną kadrę zawodową na potrzeby armii odradzającej się po zapaści czasów

²²² „Monitor” – pierwsze polskie czasopismo (moralne i częściowo o charakterze pedagogicznym) wzorowane na angielskim „Spectatorze” (1711) i „Tatlerze” (1709); wydawane i redagowane przez F. Bohomolca, I. Krasickiego, J. Minasewicza w Warszawie w latach 1765–1785 – zob. *Wielka Encyklopedia Powszechna*, wyd. Gutenberga, t. 10, Kraków 1924–1927, s. 295, *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 78; przed „Monitorem” ukazywał się tygodnik „Merkuriusz” (1661) oraz różne efemerydy – najdłuższy żywot miała „Pocztą Królewską” (1718–1720); dopiero od 1720 można mówić o systematycznym ukazywaniu się czasopism, wydawali je najpierw pijarzy „Nowiny Polskie”, a następnie jezuita „Kurier Polski”, „Wiadomości Uprzywilejowane z Cudzych Krajów”, aktualnie są one trudno dostępne – rozproszone po wielu bibliotekach – A.C.

²²³ „Monitor”, Warszawa 1773, nr 63, s. 525.

²²⁴ Tamże, s. 522.

²²⁵ Tamże, s. 523.

²²⁶ Np. A. K n o t, dz. cyt., s. 63.

saskich, a także do drugiego, jakże istotnego celu, jakim było wychowanie wszechstronnie wykształconych obywateli, rozumiejących potrzebę dokonania gruntownych zmian w systemie funkcjonowania państwa.

Założenie Szkoły Rycerskiej nie było zadaniem łatwym. Wymagało dużego wysiłku w kwestii opracowania planów, zdobycia odpowiednich funduszy, pozyskania kadr, zwolenników. Prace organizacyjne rozpoczęto w czerwcu a zakończono na przełomie grudnia i stycznia 1765/1766 roku. Uroczysty moment otwarcia zakładu, któremu nadano oficjalną nazwę Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów JKM i Rzeplitej, nastąpił w czerwcu 1765 roku²²⁷. Z uwagi na pojawiające się problemy natury organizacyjnej, głównie w zakresie wewnętrznej struktury wojskowej szkoły oraz powiązania placówki z całokształtem spraw militarnych w Polsce – kształcenie młodzieży rozpoczęło od lutego 1766 roku. Powołaniu do życia Korpusu Kadetów nie towarzyszyły enuncjacje programowe ani pisma kierowane do szerszej publiczności. Koncentrowano się przede wszystkim na pracy wewnętrznej.

Był to doniosły akt reformy wojska, rozpoczęty od wysiłków nad wykształceniem wojskowo-obywatelskim nowej kadry oficerskiej. Król przejął tę troskę zapewne w jakimś stopniu od swego ojca. Istnieją bowiem dowody, że Stanisław Poniatowski już w roku 1744 jako kasztelan krakowski poszukiwał sposobów wzmocnienia armii przez kształcenie kandydatów do służby wojskowej (kadetów)²²⁸. Należy tutaj wspomnieć, że istniejący przy dworze korpus paziów króla Stanisława, liczący 24 wychowanków, nosił cechy szkoły rycerskiej. Pod kierownictwem komendanta kształcili się oni w przedmiotach ogólnokształcących i wojskowych, poznając jednocześnie etykietę dworską. Po ukończeniu nauki oraz osiągnięciu odpowiedniego wykształcenia otrzymywali szlify oficerskie i odchodzili do służby w jednostkach.

Charakter Korpusu Kadetów był świecki, nauczanie – jak na ówczesne czasy bardzo postępowe. Dzięki wysiłkom organizacyjnym w krótkim okresie Szkoła Rycerska weszła do grona podobnych, nowoczesnie funkcjonujących instytucji tego typu w Europie. Była nową jakością na mapie szkolnej Rzeczypospolitej. Szkoła Rycerska miała dwojaki cel: zapewnienie armii wysoko wykwalifikowanych oficerów a zarazem wychowanych w duchu patriotyzmu i postępu obywateli. Zatrudniona w Korpusie kadra dydaktyczno-wychowawcza wносиła w mury szkolne nowe idee Oświecenia, rzetelną wiedzę, duży wysiłek w proces kształcenia i wychowania kadetów. Dużą rolę wychowawczą spełniali oficerowie. Kadeci w trakcie pobytu w zakładzie znajdowali się pod ich bezpośrednim nadzorem. Byli to żołnierze starannie dobrani pod względem etyczno-moralnym tak, aby stanowili wzorzec godny do naśladowania.

Zakres oddziaływania szkoły był szeroki. Było to spowodowane z jednej strony bezpłatnością, dlatego o przyjęcie w poczet słuchaczy mogli się starać nie tylko przedstawiciele szlachty bogatej, lecz również średniej, a nawet biednej. Z drugiej strony możliwość zdobycia gruntownego wykształcenia bez narażania się na wysokie koszty finansowe sprzyjała między innymi tworzeniu tak bardzo potrzebnego monarsze zaplecza politycznego w postaci licznej rzeszy wykształconych i kompetentnych zwolenników.

²²⁷ M. M i t e r z a n k a, *Działalność pedagogiczna Ks. Adama Czartoryskiego*, Lwów 1931, s. 26; S. R u t k o w s k i, dz. cyt., s. 18 (król podpisując 7 września 1764 r. pacta conventa stworzył podstawy prawne do utworzenia zakładu kadeckiego – VL, t. 8, s. 101); K. M r o z o w s k a podaje, że wiosną 1765 r. utworzono podstawy militarne Korpusu, zaś w okresie jesienno-zimowym (luty 1766 r.) rozpoczęto dopiero kształcenie ogólne kadetów – K. M r o z o w s k a, dz. cyt., s. 23.

²²⁸ S. P o n i a t o w s k i, *List ziemianina do pewnego przyjaciela z innego województwa (1744)*, [w:] *Czasy saskie. Wybór źródeł*, Kraków 1929, s. 226.

Stronnicy ci wychowani i wykształceni w murach królewskiej uczelni, na fali idei oświeceniowych rozumieli potrzebę dokonania istotnych zmian w systemie organizacji i zarządzania państwem. Stanowili istotny element w planach politycznych stronnictwa królewskiego.

W okresie swego trzydziestoletniego, chlubnego istnienia Szkoła Rycerska spełniała podwójną rolę: z jednej strony zakładu naukowego, dającego swoim wychowankom pewną sumę wiedzy potrzebnej do dalszej efektywnej działalności publicznej, z drugiej strony – szkoły wojskowej, mającej zapewnić krajowi napływ dobrej, wszechstronnie przygotowanej, patriotycznej kadry oficerskiej. Istotą wychowania, opartego na mocnych podstawach etycznych, najwyższym celem, do którego wszyscy i wszystko miało zmierzać, był ideał oficera-obywatela chcącego i umiającego służyć państwu w pracy cywilnej i w służbie wojskowej. Obywatela, który w swym postępowaniu uwzględniałby przykazania religii katolickiej, kierowałby się zasadami honoru i zawsze miałby na uwadze dobro Ojczyzny²²⁹, rozumiejącego pilną konieczność przeprowadzenia istotnych reform politycznych i społecznych w kraju.

Doświadczenia i tradycje Korpusu Kadetów wykorzystywała w swej działalności Komisja Edukacji Narodowej. Od połowy lat siedemdziesiątych można wyraźnie dostrzec zazębianie się działalności Szkoły Rycerskiej z pracami Komisji Edukacji Narodowej²³⁰. Dotyczyło to głównie współpracy z KEN dyrektorów nauk korpusu, a także przejmowania przez Komisję pewnych wzorów ze Szkoły Rycerskiej (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, elementy wychowania wojskowego). Ustawy KEN oraz projekty edukacyjne jej członków, opracowywane na potrzeby Komisji, kładły nacisk na moralno-etyczną stronę wychowania młodzieży, stosując elementy ćwiczeń fizycznych i wojskowych pod fachowym kierownictwem instruktorów – żołnierzy zawodowych, zmierzały do wskrzeszenia tradycji rycerskich. Projekty zalecały „by sztuka wojskowa wykładana też obowiązkowo w szkołach była [...] by z każdego chłopca zrobić żołnierza, a z szlachcica dowódcę”²³¹. Zakres proponowanych ćwiczeń miał obejmować: musztrę, marsze, jazdę konną, walki na palcaty (kije) jako przygotowanie do późniejszej nauki posługiwania się szablą, zasady ataku i obrony przed nieprzyjacielem, umiejętności zakładania obozów wojskowych.

Wzorce edukacyjne wypracowane w murach pierwszej w dziejach Polski uczelni wojskowej były kontynuowane i wzbogacane przez szkolnictwo polskie w XIX wieku, a niektóre z nich przetrwały, szczególnie w szkolnictwie wojskowym, do czasów współczesnych, stanowiąc wzór godny naśladowania.

W ślad za Szkołą Rycerską, stopniową rozbudową armii oraz wzrostem zapotrzebowania na specjalistycznie wykształconą i przygotowaną zawodową kadre dowódczą stopniowo powstawały, wzorowane na Korpusie Kadetów, inne zakłady wojskowe. Różniły się one jednak dość zasadniczo od szkoły królewskiej oraz między sobą strukturą organizacyjną, programami kształcenia, zakresem oddziaływania. Kwestia ta zostanie potraktowana szerzej w dalszej części opracowania.

W Polsce, w społeczeństwie wojsko zawsze odgrywało istotną rolę. Znaczenie armii wyraźnie wzrastało wraz z zagrożeniem państwa, jego suwerenności. Zacieśniała się

²²⁹ S. T y n c, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 50–55.

²³⁰ Komisja Edukacji Narodowej – powołana uchwałą sejmu rozbiorowego 14 X 1773 r. – pierwsza w Polsce i Europie centralna władza szkolna; wypracowała wyróżniający się w Europie system oświatowo-wychowawczy – zob. *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 79.

²³¹ G. D o l i Ń s k i, *Jak u nas chowano dzieci*, przedmow. J. O c h r o w i c z, Warszawa 1899, s. 106 (wychowanie wojskowe postuluje m.in. Piotr Samuel Dupont de Nemours w swoim projekcie nadesłanym Komisji Edukacji Narodowej w 1774 r.).

wieź wojska ze społeczeństwem. Proces ten można wyraźnie dostrzec w XVIII wieku, szczególnie zaś w okresie panowania ostatniego króla – Stanisława Augusta Poniatowskiego, kiedy zawisła nad Polską realna groźba utraty niepodległości. Nastąpiło wówczas gruntowne przewartościowanie społecznych (głównie szlacheckich) poglądów na wojsko oraz przeprowadzone zostały radykalne zmiany w zasadach tworzenia i funkcjonowania narodowych sił zbrojnych, a także zmieniło się ich oddziaływanie na społeczeństwo.

W odróżnieniu od absolutystycznych państw ościennych Polska, jako Rzeczpospolita szlachecka, stanowiła wyjątek w ówczesnej Europie. Osiemnastowieczna Rzeczpospolita rządzona przez szlachtę i do 1763 roku przez rozrzutnych Sasów, była pogrążona w głębokim kryzysie gospodarczym, politycznym i militarnym. Sadzę, że można zaryzykować stwierdzenie, że ówczesnym elitom rządzącym w imię partykularnych interesów nie zależało na wzmocnieniu państwa i władzy królewskiej, dominował złudny pogląd, że Polska nie zagrażając nikomu, sama również nie będzie obiektem agresji.

Z początkiem XVIII wieku w Europie następował proces umacniania się państw absolutystycznych, które rezygnując z kosztownych i doraźnych armii zaciężnych – zaczęły tworzyć wojsko stałe oparte na przymusowym poborze i wyposażone w nowoczesne jak na owe czasy techniczne środki ogniowe (karabiny skałkowe), dowodzone przez profesjonalnie przygotowaną zawodową kadrę. Stopniowo kształtował się typ oficera zawodowego. Przekonanie o konieczności posiadania przez dowódców, zwłaszcza wyższego szczebla, wysokiej wiedzy ogólnej i wojskowej stawało się niemal powszechne. W Anglii śmiało wdrażano nowatorską strategię militarną gen. Henry’ego Lloyda, we Francji – nowe zasady sztuki wojennej autorstwa gen. Jacquesa A. Guiberta, postulującego m.in. głębsze przygotowanie oficerów wyższych sztabów. W Prusach gruntowne reformy i modernizację armii (powszechna służba wojskowa) przeprowadzał gen. Gerhard Scharnhorst wspólnie ze współtwórcą zwycięstw spod Lipska i Waterloo, feldmarszałkiem Augustem N. von Gneisenau. Wprowadzanym zmianom przyświecała idea rozwoju kultury umysłowej oficerów i generalicji. Rosja spożytkowywała najwybitniejszych specjalistów Europy, m.in. Lloyda, do reorganizacji systemów dowodzenia, pracy sztabów. Znamienity rosyjski wódz, feldmarszałek Aleksander Suworow – twórca rosyjskiej strategii wojskowej, w której główną rolę przypisano masie i przestrzeni, na spotkaniach z korpusem oficerskim zwykł mawiać, że w bitwie zawsze zwycięża wiedza i umiejętności wsparte doświadczeniem. Wspomniane powyżej działania znalazły swoje odbicie w polityce militarnej przodujących państw europejskich w postaci m.in. rozwoju szkolnictwa wojskowego.

Natomiast Polska wskutek krótkowzrocznej polityki obronnej, a nawet braku takiej, tak jak trafnie zauważył prof. E. Rostworowski: „Rzeczpospolita w epoce powszechnego wyścigu zbrojeń zdemilitaryzowała się”²³². Szlachta polska, w swej podstawowej masie przeciwna silnemu centralnemu ośrodkowi kierowania krajem (król i dwór), niechętnie płacąca podatki, czyniła wszystko, co możliwe celem zachowania swego status quo – „...na wszelkie bezprawne zakusy majestatu trzeba odpowiedzieć związkiem konfederackim”²³³. Obrona kraju praktycznie przez cały XVIII wiek (do czasu obrad Sejmu Czteroletniego) spoczywała na tzw. szlacheckim pospolitym ruszeniu.

Skuteczniejszą działalność w zakresie odbudowy, unowocześnienia polskich sił zbrojnych zaczęto rozwijać dopiero za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego

²³² E. Rostworowski, *Sprawa aukcji wojska na tle sytuacji politycznej przed Sejmem Czteroletnim*, Warszawa 1957, s. 26.

²³³ Tenże, *Ostatni król Rzeczypospolitej. Geneza i upadek konstytucji 3 Maja*, Warszawa 1966, s. 17.

(1764–1795) w sytuacji groźby rozbiorów i utraty niepodległości. Z uwagi na charakter podjętej przeze mnie tematyki rozważań sądzę, że zasadne będzie dogłębnierze przeanalizowanie tegoż zagadnienia. Efektem wspomnianych prac modernizacyjnych było m.in. powołanie w 1764 r. komisji wojskowych Korony i Litwy, będących załącznikiem przyszłego ministerstwa spraw wojskowych, zaczęto wypracowywać zasady kolegialnego kierowania sprawami militarnymi państwa, odbierając dotychczasowe dożywotnie prawo decydowania w kwestiach polityki obronnej hetmanom²³⁴. W 1765 roku król utworzył wspomnianą już pierwszą w historii wojskowości polskiej Szkołę Rycerską, kształcąca synów szlacheckich zarówno do służby wojskowej, jak i administracji państwowej. Z jej murów wyszli wykształceni oficerowie i przyszli działacze polityczni tej miary co: Tadeusz Kościuszko, Jakub Jasiński, Julian Ursyn Niemcewicz, Karol Sierakowski, Michał Sokolnicki, Józef Sowiński i wielu innych. Król, dążąc do podniesienia sprawności bojowej wojska, ściągał z zagranicy oficerów głównie z Prus i Saksonii. Wraz z dobraną grupą służących w wojsku magnatów, wspieranych przez zaufanych oficerów monarcha zaczął reorganizować wojsko na wzór bardziej nowoczesny, odpowiadający ówczesnym zachodnim standardom uzbrojenia i wyszkolenia. Ambitny proces reform został przerwany przez Konfederację Barską (1768–1772). Akt konfederacji znosił komisje wojskowe i przywracał władzę hetmanom. Głosił również chwytliwe hasła walki o suwerenność państwa, obrony wiary, które trafiały do szlachty niezadowolonej z reform i pogłębiających się wpływów rosyjskich. Konfederatom nie powiódł się zamiar utworzenia ponad 200 tys. armii opartej na ochotniczym zaciągu szlachty i poborze rekruta z miast i wsi. Niewiele pomogli także sprowadzeni z Francji oficerowie. Siły konfederackie liczyły około 20 tys. przeważnie słabo wyszkolonej i niezdyscyplinowanej jazdy szlacheckiej. Pozbawione jednolitego dowództwa, wykwalifikowanych kadr oficerskich, bez środków finansowych i źródeł zaopatrzenia, oparte na przestarzałych zasadach organizacyjnych, stanowiły słabe siły, które szybko uległy rozproszeniu. Jednocześnie wojna domowa doprowadziła do znacznego zubożenia kraju, osłabienia i demoralizacji, dezorganizacji wojska wiernego królowi, które razem z oddziałami rosyjskimi zwalczało konfederatów. Obniżeniu uległa zdolność obronna Polski. Wykorzystując fakt rozbitcia wewnętrznego kraju i jego niemoc militarno-polityczną, państwa ościenne zrobiły to, do czego od dłuższego czasu przymierzały się, oczekując sprzyjających okoliczności – zaanektowały część ziem Rzeczypospolitej.

Nowy etap reform wojskowych rozpoczął się po I rozbiorze. W 1775 r. sejm powołał do kierowania państwem kolegialny organ rządowo-administracyjny – Radę Nieustającą z królem na czele. W łonie Rady utworzono w miejsce dawnych komisji Departament Wojskowy. Pracami departamentu kierowali kolejno wchodzący w jego skład hetmani. Utworzono i zatwierdzono nową strukturę terytorialną armii. Jej podstawą były dywizje terytorialne, których poszczególnie brygady, pułki, bataliony i kompanie rozmieszczone zostały w określonych garnizonach miejskich. Stabilizacji uległa dyslokacja dotychczas rozproszonych oddziałów oraz tryb życia kadry zawodowej i ich rodzin. Sejm zatwierdził także uchwałę, na mocy której obsadzanie stanowisk oficerskich powierzono królowi, który, „uwzględniając zdolności, zasługi i lata służby, miał dokonać wyboru spośród kandydatów przedstawianych przez szefów”²³⁵. Kierując się zapisami uchwały, monarcha zatwierdzał propozycje kandydatur Departamentu Wojskowego na

²³⁴ W. S m o l e ŋ s k i, *Szlachta w świetle opinii wieku XVIII. Pisma polityczne*, t. 1, Kraków 1901, s. 45.

²³⁵ *Zarys dziejów wojskowości polskiej do roku 1864*, t. 2, Warszawa 1966, s. 205.

stanowiska generała i pułkownika. Nadawał patenty oficerskie w pododdziałach kawalerii narodowej. W reformowanych siłach zbrojnych na stanowiska podoficerskie miano wano mieszczan oraz uboższą szlachtę. Podoficerów obowiązywała umiejętność czytania i pisanie (np. sporządzanie raportów, meldunków). Natomiast wszędzie tam, gdzie wymagano odpowiedniego przygotowania, specjalistycznej wiedzy fachowej, dostęp do korpusu oficerskiego umożliwiano wykształconym mieszczanom i obcokrajowcom. Pewnym demokratyzmem w systemie awansowania charakteryzowała się artyleria, gdzie – jak podają przekazy historyczne – „Artyleria polska korzystała z przywileju, którego ku swojej szkodzi pozbawione były inne rodzaje broni, mianowicie z awansu na stopnie oficerskie bez różnicy stanu, tak że każdy kanonier, gorliwie pełniący służbę i postępując w wykształceniu, mógł się wysłużyć na oficera...”²³⁶. Jednak przypadki takiego awansowania były niezwykle rzadkie. Ówczesny korpus oficerski pozostawał środowiskiem hermetycznym, nie akceptującym nobilitantów, stanowił odbicie feudalnego porządku społecznego. Przy tak zachowanym układzie hierarchicznym dystans pomiędzy poszczególnymi korpusami był znaczny i rodził wiele kontrowersji służbowych. Tego rodzaju stosunki społeczne w wojsku nie stanowiły dobrego spoiwa modernizowanych struktur armijnych. Stanowiły źródło osłabiające wartość bojową pododdziałów, były przyczyną naruszeń dyscypliny wojskowej i stosunków międzyludzkich, dezercji i wielu innych ujemnych zjawisk. Z tego faktu zdawała sobie w pełni sprawę część wyższych oficerów – np. gen. F. Kiński czy A. F. Brühl, którzy starali się przekonać podległych sobie oficerów, że „...urodzenie co do żołnierstwa nic nie znaczy; w żołnierstwie krew parobka tak jest szacowana, jak jedynaka najpierwszego pana” podkreślali również, iż „...subordynacja nie jest przywiązana do osoby, lecz do urzędu, czyli do stopnia starszeństwa w służbie”²³⁷. Były to jednak poglądy odosobnione. Takie i podobne stwierdzenia przyjmowane były przez szlachtę jako obraźliwe, nietaktowne, godzące w szlacheckie przywileje i ustalony porządek społeczny. Z powyższego można wywnioskować, że omawiany okres cechowało mniej lub bardziej udane porządkowanie spraw wojska i obronności Rzeczypospolitej. Proces ten przebiegał w trudnych warunkach osłabienia władzy królewskiej, problemów płynności finansów państwa, silnie zakorzenionych szlacheckich tradycji wojskowych, nieodpowiadających duchowi czasu. Czynnikiem mobilizującym środowiska dostrzegające i rozumiejące pilną potrzebę przeprowadzenia istotnych zmian w funkcjonowaniu kraju, wzmocnienia jego siły obronnej była w miarę stabilna sytuacja zewnętrzna i narastająca świadomość narodowa, pozwalająca wyraźnie postrzegać grożące niebezpieczeństwo utraty suwerenności.

Stan obronności i siły zbrojnej narodowej przed Sejmem Czteroletnim, jakkolwiek skromny, przedstawiał się o wiele korzystniej niż w początkach wieku. Nie gwarantował on co prawda wystarczającego bezpieczeństwa kraju, ale oznaczał wychodzenie z impasu, w jakim się znajdowała nasza obrona po konfederacji barskiej i I rozbiorze Polski. Kolejny istotny etap w rozwiązywaniu problemów obronności i dalszej rozbudowy armii i szkolenia kadr dowódczych rozpoczął się wraz ze zwołaniem sejmu zwanego później czteroletnim (wielkim). Obradował on w skomplikowanym dla Polski okresie politycznym – w sytuacji europejskiego zarzewia wojennego, zbliżających się do wschodnich rubieży konfliktów zbrojnych prowadzonych z jednej strony przez Rosję i Austrię zaś

²³⁶ K. Górski, dz. cyt., s. 172–173 (płk Konstanty Górski – oficer Wojska Polskiego w r. 1866 odchodzi ze służby w stopniu pułkownika i poświęca się studiom nad dziejami armii polskiej od początku XV wieku do powstania kościuszkowskiego).

²³⁷ *Elementarz służby wojskowej, tłumacz. z dzieła grafa F. Kińskiego... z niektórymi przypadkami przez A.F.B. G.A.K. oficera polskiego*, Warszawa 1787, s. 70–71.

z drugiej przez Szwecję i Turcję. Ich wynik był nieprzewidywalny. W tym czasie trzeciemu sąsiadowi Polski – Prusom udało się przez zakulisowe naciski dyplomatyczne doprowadzić do storpedowania przygotowywanego z wielkim trudem przez stronę polską traktatu z Rosją²³⁸ o dobrosąsiedzkich wzajemnych stosunkach. Rola tej umowy miała istotne znaczenie dla bezpieczeństwa Rzeczypospolitej, ponieważ wraz z konwencją austriacko-rosyjską z 21 maja 1788 roku o nienaruszalności granic Polski eliminowała zapędy terytorialne Prus wobec Gdańska, Torunia i Wielkopolski. Nie dopuszczała do kolejnej grabieży polskiego terytorium. W tej sytuacji – uwzględniając sugestie monarchy – główny nacisk w porządku obrad zbierającego się na kolejną kadencję Sejmu położono, kierując się troską o los kraju i gotowością podjęcia wysiłku zbrojnego dla jego obrony, na aukcję wojska. Kwestie wojska, zwiększenie jego stanu liczebnego, polityki obronnej poruszane były także na łamach ówczesnej prasy – czynnika silnie opinotwórczego. Postulowano między innymi rozwój szlacheckiej kawalerii narodowej lub tworzenie milicji wojewódzkich wzmacniających potencjał regularnych sił zbrojnych. Głos w tych ważkich sprawach zabierali także wybitni myśliciele, publicyści epoki formatu Kołłątaja, Zamoyskiego czy Potockiego. Wypada także wspomnieć o innych nie mniej znaczących postaciach postulujących daleko idące zmiany w kierunku unowocześnienia sił zbrojnych, podniesienia stanów osobowych i poziomu wyszkolenia armii. Należeli do nich między innymi Stanisław Szczuka, Wacław Rzewuski, Antoni Popławski, Franciszek Radzewski²³⁹.

Stopniowo narastał i krystalizował się jednolity front zrozumienia pilnej potrzeby wzmocnienia siły obronnej Rzeczypospolitej, to jednak w tej ogólnej atmosferze troski występowały dość znaczne różnice poglądów co do sposobu i wyboru dróg realizacji postulatów. Król i jego zwolennicy dążyli do ścisłego sojuszu z Rosją. Grupa hetmańska, szukająca również poparcia w Petersburgu, była jednak przeciwna wzmacnianiu władzy królewskiej i podporządkowaniu mu wojska. Z kolei część magnaterii i szlachty łudząc się wsparciem politycznym Prus skłaniała się ku bliższej współpracy z zachodnim sąsiadem. Jeszcze inna frakcja szlachecka optowała za zbrojną neutralnością Polski powiązaną z wewnętrznymi reformami. To rozbieżności polityczne, szczególnie na stronników króla i Rosji oraz zwolenników zbrojnej neutralności było wyraźnie widoczne w trakcie obrad sejmowych²⁴⁰. W tej sytuacji uchwała sejmowa z 20 października 1788 roku o 100 tys. armii dla każdej reprezentowanej opcji miała zgoła inne znaczenie polityczne. Przy jej uchwalaniu posłowie, kierując się w zdecydowanej większości euforią sejmową i entuzjazmem środowiska warszawskiego nie brali pod uwagę ograniczonych możliwości finansowych państwa²⁴¹. W tak rozwijającym się nastroju uchwalono powiększenie woj-

²³⁸ J. D u d k i e w i c z, *Prusy a Polska w dobie Sejmu Czteroletniego w świetle korespondencji dyplomatycznej pruskiej*, „Przegląd Historyczny”, t. 13: 1935, s. 59–66; S. B e m b i Ń s k i, *Polska na przełomie*, Lwów 1913, s. 60–98; S. A s k e n a z y, *Przymierze polsko-pruskie*, Warszawa 1918, s. 51–52.

²³⁹ S. S z c z u k a, *Eclipsis Poloniae*, Kraków 1902, s. 119 i nast.; W. R z e w u s k i, *Myśl w teraźniejszych okolicznościach Rzeczypospolitej*, Kraków 1756, s. 49 i nast.; A. P o p ł a w s k i, *Zbiór niektórych materii politycznych* (b.m.w.) 1774, s. 203–293; F. R a d z e w s k i, *Kwestie polityczne obojętne*, Poznań 1749, s. 110–111, 122–123.

²⁴⁰ A. Z a h o r s k i, *Stanisław August polityk*, Warszawa 1966, s. 196; B. L e ś n o d o r s k i, *Ojczyznę wszelkimi sposobami ratować*, „Polityka”, 1966, nr 18, s. 6.

²⁴¹ M. S t a r z e Ń s k i, *Na schyłku dni Rzeczypospolitej. Karty z pamiętnika Michała Starzeńskiego (1757–1795)*, wyd. H. M o ś c i c k i, Warszawa 1914, s. 74 („W Wiedniu wątpię zupełnie o możliwości zorganizowania w Polsce 100 000 armii. Minister Kaunitz kilkakrotnie mi mówił, że nie wierzy w to, żebyśmy temu podołali. Na to odpowiedziałem ministrowi, że widocznie nie zna doniosłości naszego patriotyzmu i co naród zrobić może”).

ska do ilości, jakiej Polska nigdy jeszcze nie posiadała. Innym elementem silnie zarysowującym się w trakcie obrad sejmowych była walka o sprawowanie kontroli nad siłami zbrojnymi. Pozostawienie jej w rękach monarchy i Departamentu Wojskowego, czyli zwolenników przymierza polityczno-militarnego z Rosją, wydawało się zbyt niebezpieczne i nie gwarantowało realizacji zasady zbrojnej neutralności. Przeciwno tej władzy ostro występowało stronnictwo hetmańskie oraz zwolennicy zbliżenia Polsko-Pruskiego. Opracowano nawet daleko idące kontrakcje, zmierzające do unicestwienia dotychczasowych osiągnięć. Zamierzano m.in. odmówić uchwalenia większych podatków na wojsko, a nawet zwrócić się do Prus o interwencję zbrojną w przypadku przechylenia się szali poparcia na stronę obozu królewskiego. Niewątpliwym sukcesem zwolenników zbrojnej neutralności była likwidacja Departamentu Wojskowego i przejęcie faktycznej kontroli nad armią przez sejm i utworzoną w listopadzie 1788 r. Komisję Wojskową, będącą na arenie europejskiej tworem wyłącznie polskim niemającym odpowiednika w żadnym z krajów Europy. Również rozwiązanie w styczniu 1789 r. Rady Nieustającej nie napotkało zbyt wielu oporów, interpelacji poselskich.

Stan rzeczy oraz prace Sejmu bacznie obserwowały rządy państw ościennych, a szczególnie dyplomacja naszego zachodniego sąsiada. Prusy w tym czasie przygotowywały się militarnie do konfliktu z Austrią. Szukając potencjalnych sojuszników podpisały w styczniu 1790 r. porozumienie zaczepno-obronne z Turcją, a pragnąc pozyskać dla swoich celów także i Polskę zrezygnowały z podnoszenia na forum kontaktów bilateralnych tematów drażliwych. W marcu 1790 r. Prusy weszły w koalicję obronną z Rzeczpospolitą. Alians był traktowany bardzo poważnie przez stronę polską, czego dowodem było zintensyfikowanie prac sejmowych nad uporządkowaniem spraw wojskowych. W styczniu 1790 roku opracowano i zatwierdzono przejściowy etat stanu liczebnego armii wynoszący 64 tys. żołnierzy oraz usunięto szereg przeszkód natury formalno-prawnej i finansowej w należytym wyekwipowaniu wojska. Przyspieszeniu uległ proces szkolenia pododdziałów. Podniesiono ich gotowość bojową. Ten nagły pośpiech nie był już dyktowany lansowaną dotychczas doktryną zbrojnej neutralności, która w wyniku zmienionej sytuacji politycznej w Europie Środkowowschodniej zdeaktualizowała się. W jej miejsce zaczęła obowiązywać koncepcja przygotowań zbrojnych i wystąpienia w przypadku konfliktu u boku Prus przeciwko Austrii i Rosji lub obrony przed nimi przy wsparciu armii pruskiej. Sojusz z Prusami traktowano wówczas jako tarczę ochronną przed ewentualną interwencją rosyjską i siłę pozwalającą na w miarę bezpieczne zreformowanie ustroju państwowego. Tymczasem Prusy układ z Polską traktowały instrumentalnie, jako posunięcie taktyczne dla osiągnięcia doraźnie założonych celów politycznych. Początek roku 1791 przyniósł uspokojenie napiętych od dłuższego czasu stosunków między ówczesnymi mocarstwami europejskimi. Efektem zaistniałej „normalności” było wstrzymanie na przełomie marca i kwietnia przygotowań wojennych Prus wobec Rosji. Dla Polski oznaczało to osamotnienie w poważnie zdrażnionych stosunkach z naszym wschodnim sąsiadem oraz realna groźba konfliktu zbrojnego z imperium carskim. Ratunkiem i wyjściem z politycznego impasu, w jakim znalazła się Rzeczpospolita, miało być według zwolenników zbliżenia polsko-pruskiego uchwalenie konstytucji mającej zdopingować dotychczasowych sojuszników do bardziej zdecydowanych ruchów antyrosyjskich. Zaniechanie dalszych działań mających zaowocować poczuć stabilizacji, bezpieczeństwa, nienaruszalności terytorialnej u boku Prus oznaczało utratę tego wszystkiego „co kosztem największych wysiłków zdobyto dotychczas na ciężkiej drodze usamowolnienia i naprawy”²⁴².

²⁴² S. A s k e n a z y, dz. cyt., s. 141.

W takich to warunkach międzynarodowych uchwalono majową ustawę zasadniczą – dzieło wewnętrznej odbudowy kraju. Przeprowadzono ją, jak stwierdza zapis wstępu do najważniejszego dokumentu w państwie: „dla dobra powszechnego, dla ugruntowania wolności, dla ocalenia ojczyzny naszej i jej granic”²⁴³. W Konstytucji 3 Maja sporo miejsca zajęły kwestie obronności oraz sprawy wojska, przygotowane i przedstawione do projektu przez Komisję Wojskową. Pod względem poczynionych zapisów prawnych konstytucja stanowi zdaniem historyka wojskowości Mariana Kukiela – „wielką i wciąż żywą kartę konstytucyjną wojska narodowego, pierwszą w Polsce deklarację programową państwa w sprawach wojska”²⁴⁴. Zawarta w niej została idea ówczesnej polskiej doktryny wojennej, sankcjonującej osiągnięty postęp na odcinku wojskowości i obronności państwa oraz wytyczająca kierunek dalszego rozwoju. Obrazowo te sprawy ujmował rozdział XI poświęcony siłom zbrojnym. „Naród – czytamy w nim – winien jest sobie samemu obronę od napaści i dla przestrzegania całości swojej. Wszyscy przeto obywatele są obrońcami całości i swobód narodowych. Wojsko nic innego nie jest, tylko wyciągnięta siła obronna i porządna z ogólnej siły narodu. Naród winien wojsku swemu nagrodę i poważanie za to, iż się poświęca jedynie dla jego obrony. Wojsko winno narodowi strzeżenie granic i spokojności powszechnej, słowem winno być jego najsilniejszą tarczą. Aby przeznaczenia tego dopełniło nieomylnie, powinno zostawiać ciągle pod posłuszeństwem władzy wykonawczej, stosownie do opisów prawa, powinno wykonać przysięgę na wierność narodowi i królowi i na obronę konstytucji narodowej. Użytem być więc wojsko narodowe może na ogólną kraju obronę, na strzeżenie fortec i granic, lub na pomoc prawu gdyby kto egzekucji jego nie był posłusznym”²⁴⁵. Przytoczony artykuł, w którym można doszukać się odniesień do popularnych ówczesnie sformułowań francuskiego Zgromadzenia Narodowego znosił wyłączność prawa szlachty do obrony kraju, likwidował jej tradycyjny monopol na pospolite ruszenie, określał obowiązki całego społeczeństwa wobec obrony kraju. Regulował ogólne zasady istnienia siły zbrojnej oraz zwierzchnictwa nad nimi. Wojsko miało obowiązek służenia całemu narodowi, a nie jak to było dotychczas – elitom społecznym. Jego więź ze społeczeństwem oparta została na wzajemnych zobowiązaniach obronnych przepełnionych patriotyzmem. Władze państwowe otrzymały pełne i wszechstronne możliwości wykorzystania potencjału społecznego na użytek powszechnej obrony Rzeczypospolitej. Było to stanowisko ze wszech miar słuszne i jak na owe czasy rewolucyjne. Armia będąc instytucją przeznaczoną do obrony kraju musiała być wspierana przez naród – bez tego w ówczesnych warunkach specyficznie polskich nie sprostałaby celom, którym miała służyć. Kierownictwo sprawami obronności ustawa zasadnicza zachowała w rękach szlachty, o czym mówią artykuły II, V, VI, VII, ponieważ szlachta była jedyną grupą społeczną korzystającą z pełni praw obywatelskich i bez przeszkód mogła ją sprawować. Nie bez znaczenia była tutaj tradycja piastowania urzędów, z której nie chciano rezygnować. Novum w zapisach ustawowych było stworzenie możliwości mieszczanom dostępu do stanowisk oficerskich i nobilitacji społecznej, stanowiło to istotne źródło rekrutacji zawodowej kadry średniego szczebla dowodzenia. Mówią o tym m.in. zapisy art. II „W całym wojsku (oprócz kawalerji narodowej), w każdym korpusie, regimencie i pułku, dla obywateli kondycji miejskiej będzie odtąd wolny wstęp do dosługiwania się rang oficerskich stopniami. A który

²⁴³ VL, t. 9, s. 220.

²⁴⁴ M. K u k i e l, *Problemy wojska narodowego na tle Konstytucji 3 Maja*, „Szaniec”, 1928, nr 9, s. 1.

²⁴⁵ *Ustawa Rządowa z dnia 3-go Maja 1791 roku, rozdz. X – Siła Zbrojna Narodowa*, [w:] *Konstytucje Polskie...*, s. 48; VL, t. 9, s. 225.

dosłuży się rangi sztabs-kapitana, lub kapitana chorągwi u piechoty, a rotmistrza w pułku mocą terażniejszego prawa szlachcicem z potomkami swemi, w wszelkich do niego przywiązanych prerogatywach zostanie i My król diplomata nobilitatis takowym, za okazaniem patentu wydawać będziemy, od którego opłata stemplu następować niema”²⁴⁶. Decyzje w kwestii wojny i pokoju miały być w gestii sejmu jako najwyższej władzy reprezentującej „wolę” stanu szlacheckiego. Rola monarchy, mającego władzę wykonawczą, została zawężona do przygotowania i prowadzenia negocjacji oraz podejmowania doraźnych decyzji wymagających zatwierdzenia przez sejm. „Do króla należało również „rozporządzanie najwyższymi siłami zbrojnymi kraju w czasie wojny i mianowanie komendantów wojska należeć będzie, z wolą atoli ich odmianą za wolą narodu”²⁴⁷. Zapis ten powierzał królowi funkcję naczelnego wodza – najwyższego zwierzchnika sił zbrojnych na czas wojny. Priorytet nadany sprawom wojskowym po uchwaleniu Konstytucji 3 Maja dowodził, że sejm realnie oceniał ówczesną sytuację i przywiązywał odpowiednią wagę do roli, znaczenia siły obronnej państwa – o czym historiografia nasza nie zawsze pamięta, skupiając się głównie na walce politycznej, jaka rozgorzała pomiędzy obozem zwolenników a przeciwników konstytucji.

Kwiecień i maj roku 1792 przebiegały w Polsce pod znakiem gorączkowych przygotowań do ewentualnej wojny z Rosją. Ogłoszono między innymi stan stałej podwyższonej gotowości bojowej dla wojska na wypadek konfliktu.

Tak też pokrótce można przedstawić decyzje i proces modernizacji sił zbrojnych o okresie narastania niebezpieczeństwa konfliktu zbrojnego z Rosją i gorączkowych prób ratowania jedności terytorialnej kraju. Zrobiono bardzo wiele, by zniwelować zapóźnienia lat ubiegłych. Decyzje, które podejmowano, warunkowane były zmieniającą się sytuacją polityczną. Część postanowień dotyczących przygotowań obronnych była spóźniona, można to tłumaczyć po części niewiarą króla i jego najbliższego otoczenia w nieuchronność wojny, a także brakiem przezorności w polityce obronnej państwa. Podjęcie decyzji o przystąpieniu do wojny z Katarzyną II w sytuacji ogólnego stanu przygotowań wojennych, wyszkolenia i wyposażenia armii, jej stanu ilościowego, w warunkach politycznego osamotnienia, miało charakter desperacji, lecz innego wyboru nie było.

Proces modernizacji i rozbudowy sił zbrojnych miał swoje przełożenie na instytucjonalne kształcenie i wychowanie kandydatów do zawodowej kadry wojskowej. Praktycznie od połowy wieku XVIII datuje się w Polsce początek zintegrowanej edukacji wojskowej, w specjalnie do tego celu tworzonych zakładach kształcących specjalistycznie przygotowaną wojskową kadrę zawodową. Przykład króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, pomysłodawcy i twórcy pierwszej w historii polskiej wojskowości szkoły kształcącej przyszłych dowódców, zachęcił innych magnatów, by „...naśladować czyn królewski założenia korpusu kadetów, czy też stawać do licytacji swych czynów z innymi magnatami”²⁴⁸. Na podstawie założeń programowych warszawskiej Szkoły Rycerskiej oraz wypracowanych zasad i metod nauczania w kraju powstało, za aprobatą królewską, kilka zakładów noszących charakter wojskowy.

²⁴⁶ Tamże, art. II *O prerogatywach mieszczan*, pkt. 8, [w:] *Konstytucje Polskie...*, s. 52.

²⁴⁷ VL, t. 9, s. 449.

²⁴⁸ S. Truchim, *Szkoły rydzyskie Augusta Sułkowskiego*, Poznań 1928, s. 8.

Książę Karol Radziwiłł założył w 1767 roku „Szkołę inżynierii i artylerzystów” (Korpus Kadetów) w Nieświeżu o profilu techniczno-artyleryjskim. Była to pierwsza tego typu szkoła na Litwie²⁴⁹. Naukę w niej pobierało 17–20 uczniów w wieku 10–12 lat wywodzących się ze środowisk mieszczańsko-szlacheckich. Nauka trwała dwa lata. Na uwagę zasługuje zastosowanie w procesie kształcenia elementów wzajemnego nauczania, gdzie zdolniejsi, starsi uczniowie przekazywali określone elementy wiedzy specjalistycznej swym młodszym kolegom²⁵⁰. W metodzie tej można się dopatrzeć późniejszego systemu monitoralnego opracowanego przez pedagogów A. Bella i J. Lancastera (znacznie rozwiniętego i udoskonalonego od stosowanego w korpusie nieświeskim). W zakładzie uczono tylko przedmiotów specjalistycznych; wiedzę ogólnokształcącą kadeci zdobywali w szkołach nieświeskich. W korpusie zaangażowano na etatach wykładowców zagranicznych oficerów (głównie z Niemiec i Francji). Komendantem szkoły był Saksонецzyk oberszterlieutenant (podpułkownik) Franciszek Ksawery Froelich (na początku roku 1774 odszedł na równorzędne stanowisko do korpusu kadetów w Grodnie, gdzie pełnił również funkcję komendanta tamtejszego garnizonu). Kadeci nosili mundury i barwy artylerii Wielkiego Księstwa Litewskiego. Korpus przestał istnieć w roku 1776 wraz z wkroczeniem wojsk rosyjskich do Nieświeża²⁵¹.

Z inicjatywy ks. Michała, Kazimierza Radziwiłła zwanego „Rybeńka”, przy wydatnej pomocy króla udało się zorganizować również w Nieświeżu (ok. 1768 r.) drugą szkołę – a pierwszą w historii szkolnictwa wojskowego w Polsce szkołę morską – Korpus Kadetów Majtków²⁵². Założenia programowe i proces edukacji w obydwu zakładach był zbliżony. Program Korpusu Majtków wzbogacony był jedynie o elementy służby morskiej i szkutnictwa. Zajęcia praktyczne odbywały się na bazie 24 szalup uzbrojonych w 4 działa każda, otrzymanych w darze od króla. Absolwenci po ukończeniu 21 roku życia, odbyciu praktyki morskiej, byli kierowani do służby na okrętach królewskich. Nad rekrutacją oraz realizacją programu nauczania pieczę sprawowała specjalnie w tym celu powołana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego Komisja Marynarki Wojennej Rzeczypospolitej (Komisja Morska)²⁵³.

Od roku 1774 w Grodnie istniał założony przez podskarbiego litewskiego Antoniego Tyzenhousa Korpus Kadetów²⁵⁴. W 1782 roku dzięki finansowemu wsparciu monarchy zakład został przeniesiony do Wilna. Umieszczono go w budynku na terenie Szkoły Głównej jako „Korpus JKM Kadetów Wileńskich”. Dzięki takiej lokalizacji kadeci zyskali możliwość uczęszczania na wybrane wykłady uniwersyteckie. Naukę w nim pobierało 24 uczniów. Komendantem szkoły był mjr Ludwik Wiazowski. Zarówno szkoła, jak i osobiście jej komendant, ściśle współpracowali z warszawską Szkołą Rycerską, korzy-

²⁴⁹ H. Mościcki, dz. cyt., s. 67.

²⁵⁰ Tamże.

²⁵¹ S. K., *Kilka szczegółów o Korpusie Kadetów w Nieświeżu*, „Litwa i Ruś”, 1912, z. 1, s. 19–35; S. Truchim, dz. cyt., s. 9.

²⁵² K. Klimowicz, *Oświecenie*, Warszawa 1980, s. 64; (Klimowicz opisując życie kulturalne w Polsce w okresie Oświecenia pisze m.in.: „Oddzielne miejsce w dziejach sceny magnackiej zajmuje teatr Radziwiłłów w Nieświeżu z główną aktorką sztuk w nim wystawianych, Urszulą z Wiśniowieckich Radziwiłłową [...], żoną hetmana Michała Kazimierza [...] Scena w Nieświeżu działająca co najmniej od r. 1746, miała charakter amatorski, grali w niej domownicy, kadeci z założonej przez hetmana akademii rycerskiej, szkoły morskiej, czasem studenci z kolegium jezuickiego”).

²⁵³ Korzenie Komisji Morskiej sięgają okresu I wojny północnej i podejmowanych przez króla Zygmunta II Augusta i jego najbliższe otoczenie prób tworzenia silnej, własnej floty wojennej przy realizacji programu tzw. dominium maris Baltici.

²⁵⁴ S. K., *Kilka szczegółów o Korpusie...*; S. Truchim, dz. cyt., s. 9, a także H. Mościcki, dz. cyt., s. 78, 69.

stając z jej dorobku, doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych (Katechizm, Definicje i inne). Wzorem bratniego zakładu – na terenie wileńskiego korpusu kadetów organizowano uroczystości wojskowo-patriotyczne związane z ważnymi wydarzeniami państwowymi, regionalnymi, świętami kościelnymi (np. poświęcenie sztandarów, znaków rozpoznawczych okolicznych pułków, regimentów, rocznica odsieczy wiedeńskiej, imieniny monarchy, przyjazdy do szkoły senatorów, posłów). Otrzymywały one zawsze bardzo uroczystą oprawę (zbiórka stanu osobowego, nabożeństwo, przemówienia komendy, gości i na koniec parada). W trakcie uroczystości zawsze głos zabierał kapelan korpusu, nawiązując do okresów chwały i potęgi Rzeczypospolitej. Przypominał o powinnościach żołnierskich, obywatelskich względem króla i ojczyzny. Z uwagi na istotę treści kazań ks. Michała Karpowicza – kapelana korpusu i jednocześnie prof. Szkoły Głównej w Wilnie, właściwym wydaje się przytoczenie fragmentu jednego z nich wygłoszonego 12 października 1783 r. z okazji stulecia wiktorii wiedeńskiej: „...o duchu ojczystym, czyli cnotliwym patryotyzmie, w następującym podziale, najprzód, że praw narodowych miłość i zachowanie czyni naród mocnym i szczęśliwym; powtóre, że bez ducha patryotycznego pełny narodu upadek; bez cnoty obyczajów próżny w narodzie patryotyzm” w dalszej części „zachęcał słuchaczy do wskrzeszenia i naśladowania staroświeckiej cnoty”²⁵⁵. Antoni Tyzenhauz był również pomysłodawcą i organizatorem drugiej placówki edukacyjnej w Grodnie przygotowującej specjalistów od finansów – Szkoły Rachmistrzów. Istniała ona w latach 1775–1785, kształciła kadry finansowe na potrzeby zarówno armii, jak i administracji cywilnej.

W roku 1783 książę August Sułkowski (były wicekomendant Szkoły Rycerskiej) ufundował w Rydzynie koło Leszna Korpus Kadetów²⁵⁶, przeznaczając na ten cel część pomieszczeń przypałacowych w swojej siedzibie rodowej. Zapewnił także możliwość korzystania przez uczniów z okazałych rodzinnych polskich i obcojęzycznych zbiorów bibliotecznych. Twórca zakładu powierzył jego prowadzenie pijarom, zachęcony reformami szkół pijarskich przeprowadzonych przez ks. S. Konarskiego – miało to zapewnić zdaniem założyciela wysoki poziom nauczania²⁵⁷. Za szkolenie wojskowe kadetów odpowiadał płk Hieronim Michał Husson. Z ramienia ks. Sułkowskiego sprawował również pełnię władzy dyscyplinarnej nad wychowankami. Husson wzorując się na przepisach wojskowych, opracował ściśle przestrzegany przez kadetów – porządek dnia w korpusie.

Opierając się na zapisach zawartych w obwieszczeniu o utworzeniu szkoły kadeckiej z września 1783 r. można go w ogólnych zarysach zrekonstruować.

²⁵⁵ AGAD, Zbiór Popielów, rkps., nr 103: Raport Malewskiego Profesora 4-tej klasy w Szkołach Podwydziałowych Wileńskich wyznaczonego do egzaminowania kadetów uczyniony 1787 dnia 25 lipca w Wilnie; Raport JX Mickiewicza profesora fizyki w Szkole Głównej WXLit. wyznaczonego do egzaminowania kadetów, dany dnia 25 lipca 1787.

²⁵⁶ *Vitae et scriptio quorundam e Congr. Cler. Corp Cdt. in provincia Polonia, Varsoviae 1812*, s. V (dwa obwieszczenia Sułkowskiego o założeniu Korpusu w Rydzynie i korzyści z tego wynikających dla Rzeczypospolitej – oba obwieszczenia datowane – 26 IX 1873 r.).

²⁵⁷ A. D a n y s z, *Studia z dziejów...*, s. 332–365.

„Porządek domowy przez księcia fundatora aprobowany w 1783 roku”

Dzień powszedni		Niedziele/święta	
6 ⁰⁰	pobudka	7 ³⁰	pobudka
7 ⁰⁰ –8 ⁰⁰	śniadanie, poranna msza	9 ⁰⁰	ekshortacje w klasach
8 ⁰⁰ –12 ⁰⁰	lekcje (rysunki, geometria, fortyfikacje)	10 ⁰⁰	msza święteczna
12 ⁰⁰ –13 ⁰⁰	obiad	11 ⁰⁰	spacer
13 ⁰⁰ –14 ⁰⁰	czas wolny, spacer	12 ⁰⁰	obiad
14 ⁰⁰ –16 ⁰⁰	lekcje (język niemiecki, język francuski)	13 ⁰⁰ –15 ⁰⁰	czas wolny
16 ⁰⁰ –17 ⁰⁰	ćwiczenia wojskowe	15 ⁰⁰ –16 ⁰⁰	katecheza
17 ⁰⁰ –19 ⁰⁰	spacer, gry i zabawy sportowe	16 ⁰⁰ –17 ⁰⁰	nauka własna
19 ⁰⁰ –20 ⁰⁰	kolacja	17 ⁰⁰	spacer, gry, zabawy sportowe
20 ⁰⁰ –21 ⁰⁰	czas wolny	19 ⁰⁰	kolacja, czas wolny
21 ⁰⁰	cisza nocna	21 ⁰⁰	cisza nocna

Opracowanie własne, źródło: *Vitae et scripta quorundam e Contr. Cler Regni Corp. Cdt. in. provincial Polonia, Varsoviae 1812, s. VIII–IX.*

Ówczesny rektor szkoły pijarów w Rydzynie podaje następujące (ogólne) powody założenia szkoły rycerskiej w mieście przez Sułkowskiego „Wiedział, że w województwie poznańskim zbywało tak na szkołach jak i nauczycielach, widział niesposobność wielu obywateli do odleglejszych szkół odsyłania dzieci swoich; chcąc więc dogodzić ich żądaniom publiczne do tutejszego miasta wprowadza szkoły”²⁵⁸. Innym nie mniej ważnym powodem wpływającym na decyzję Sułkowskiego, powierzającą kierowanie korpusem przez Pijarów był brak konkurencji ze strony innych zakonów. O ewentualnie mogącym zagrozić Pijarom – zakonie Jezuitów w tym okresie w szkolnictwie „myśleć nie uczono, nawet zakazywano”²⁵⁹. Realizowany przez Jezuitów proces kształcenia zdeaktualizował się, nie przystawał do ówczesnych potrzeb, chociaż – jak celnie zauważył Hugo Kołłątaj – metody stosowane przez Jezuitów nie były odosobnione. Problem, zdaniem Kołłątaja, polegał na opieszałości w reformowaniu programu nauczania i stosowanych metod dydaktycznych przez zakon „wszystkie inne szkoły podobnej podlegały wadzie, cała na tem między niemi różnica, że jedne dawniej wprowadziły zły gust w literaturę i zaniechały pożytecznych umiejętności, ale wcześniej się na swym spostrzeżły błędzie, a inne jak Jezuici później”²⁶⁰. Sadzę, iż nie mniej istotną przyczyną wyboru Pijarów był osobisty do nich stosunek Augusta Sułkowskiego. Pijarzy bowiem wychowywali jego ojca Augusta, Aleksandra Sułkowskiego.

Również w Niemirowie na Podolu istniała utworzona w 1787 r. przez podkomorzego wielkiego koronnego Wincentego Potockiego szkoła kadecka.

Wszystkie wspomniane powyżej zakłady kadeckie w poważnym stopniu swoje programy oraz metody kształcenia opierały na sprawdzonych doświadczeniach Szkoły Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego w Warszawie²⁶¹. Wartym podkreślenia jest

²⁵⁸ Zob. S. Konopczyński, *Konarski*, Warszawa 1926, s. 307.

²⁵⁹ Zob. J. Wybicki, *Pamiętniki*, cz. 1, Warszawa 1905, s. 38.

²⁶⁰ H. Kołłątaj, dz. cyt., s. 38.

²⁶¹ A. Knót, dz. cyt., s. 60–61.

fakt, iż oprócz prywatnych szkół o charakterze wojskowym utrzymywanych ze środków finansowanych fundatorów, istniały w kraju także inne placówki kształcące przyszłych adeptów zawodu wojskowego – utrzymywane z funduszy państwowych.

Należały do nich powstała w Warszawie Główna Szkoła Artyleryczna i zespolona z nią Szkoła Inżynierska (1780)²⁶². Z ramienia króla nad placówkami i uczącą się w nich młodzieżą opiekę sprawował generał Alojzy Brühl. Kwestie rekrutacji i nadzoru nad procesem edukacji leżały w gestii Departamentu Wojskowego Rady Nieustającej. W murach obydwu zakładów jednorazowo szkolono 40 słuchaczy powoływanych z pododdziałów artylerii. Pewnym novum było przyjmowanie do szkół kandydatów pochodzenia mieszczańskiego w przeciwieństwie do pozostałych szkół wojskowych, gdzie podstawowym kryterium warunkującym przyjęcie w poczet słuchaczy było pochodzenie szlacheckie. W ciągu dziesięciu lat swego istnienia wyszkolono około 400 specjalistów z dziedziny artylerii²⁶³.

Na przełomie roku 1789/1790 powstała w Wilnie Szkoła Korpusu Inżynierów („Korpus Inżynierów W.X.L”), zorganizowana przez wychowanków Szkoły Rycerskiej – ppłk. Jakuba Jasińskiego i kpt. Michała Sokolnickiego²⁶⁴. Według przekazów historycznych był to zakład o wysokim poziomie nauczania. Szkoła ściśle współpracowała z Uniwersytetem Wileńskim, dzięki czemu program nauczania został wzbogacony o przedmioty ogólne wykładane przez uniwersytecką kadrę naukową. Wśród nich znajdujemy m.in. architekturę cywilną i hydraulikę. Nauczanie teoretyczne było ściśle powiązane z doskonaleniem praktycznym w zakresie inżynierii wojskowej na przykoszarowym placu ćwiczeń. Corocznie Sejm „na utrzymanie szkoły, instrumenta, papier, farby, ołówki, opał i extra expens” przeznaczał kwotę 3000 złp²⁶⁵. Wybuch powstania 1794 roku, jego upadek i trzeci rozbiór Rzeczypospolitej położył kres działalności tej wartościowej placówki.

Należy również odnotować założenie przez protomedyka Michała Bergonzoniego i Walentego Gagatkiewicza w 1789 roku w Warszawie na potrzeby wojska Szkoły Chirurgicznej „kształcącej uzdolnionych cyrulików”²⁶⁶. Inicjatywa była przedsięwzięciem niezwykle cennym z uwagi na fakt, iż w tym czasie w Księstwie Warszawskim nie było żadnej placówki kształcącej personel medyczny. Nowo otwarta placówka usytuowana była w bocznym skrzydle Pałacu Kazimierzowskiego. Istniała do 1793 roku. W 1808 roku została na krótko restytuowana przy generalnym szpitalu garnizonowym znajdującym się w koszarach sapieżyńskich przy ul. Zakroczymskiej w Warszawie. Prowadzono w niej wykłady z teorii medycyny, chirurgii, anatomii, botaniki i chemii łączone z zajęciami praktycznymi w szpitalu. Duże zasługi w przywróceniu do życia Szkoły Chirurgów Wojskowych położyli m.in. wspomniany już M. Bergonzoni oraz protochirurg Leopold

²⁶² J. Giergielewicz, *Szkoły korpusów inżynierów i rozwój literatury wojskowo-technicznej w epoce Stanisława Augusta*, [w:] *Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności naukowej prof. Marceliego Handelsmana*, Warszawa 1929, s. 128.

²⁶³ S. Rutkowski, dz. cyt., s. 35.

²⁶⁴ Tamże, s. 36.

²⁶⁵ H. Mościcki, dz. cyt., s. 73.

²⁶⁶ AGAD, Dokumenty Towarzystwa Przyjaciół Nauk, sygn. 79, 98, 104, 107–110; „Gazeta Warszawska”, 1808, nr 49, s. 802; nr 78, s. 1183; F. Giedroyc, *Służba zdrowia w dawnym wojsku polskim*, Warszawa 1927, s. 349; L. Zambrowski, *Michał Bergonzoni 1748–1819 (Kartka z dziejów medycyny wojskowej i społecznej)*, „Lekarz Wojskowy”, 1925, nr 12, s. 1071; tenże, *Służba zdrowia w Wojsku Polskim w epoce napoleońskiej*, „Lekarz Wojskowy”, 1925, nr 12, s. 1071–1072; A. Krasuski, *Leopold Lafontaine, lekarz, działacz społeczny, protochirurg armii Księstwa Warszawskiego*, „Prace Komisji Historii Medycyny i Nauk Matematyczno-Przyrodniczych”, t. 2: 1949, s. 20–22; „Lekarz Wojskowy”, 1921, nr 19, s. 589.

de la Lafontaine, lekarze Onufry Lucy, Teodor Mrozowski, Józef Przybylski, a także naczelny aptekarz B. Guidet. Bezinteresownie „...ustąpili ze swych własnych bibliotek znacznej liczby książek, dotyczących się wszystkich części lekarskiej nauki, tak w polskim, jak i w obcych językach pisanych”. Dar umożliwił rozpoczęcie nauki. W zamyśle ofiarodawców stanowił on także zaczątek szkolnej biblioteki²⁶⁷. Skromna baza dydaktyczna, nieliczna obsada kadrowa nie wróżyła dobrze placówce na przyszłość. Została zamknięta w końcu 1809 roku. Niewątpliwie wpływ na tę decyzję miało otwarcie w stolicy Szkoły Lekarskiej²⁶⁸. Część lekarzy wysyłano także na koszt państwa na studia zagraniczne celem specjalizacji w chirurgii.

Wymienione szkoły były na ogół małe, a niektóre z nich, zorganizowane dopiero w okresie Sejmu Czteroletniego, zostały rozproszone przez wypadki lat 1792–1794, zanim zdołały okrzepnąć. Był to jednak znaczny postęp w kształceniu kadry w porównaniu z minionymi okresami, ale daleko mu jeszcze było do sprostania ówczesnym potrzebom modernizowanej, rozbudowywanej armii i osiągnięcia poziomu przodujących w tej dziedzinie krajów Europy: Francji, Prus, Austrii, Rosji, Anglii²⁶⁹. Szczególne dotkliwie, z uwagi na brak wyższej uczelni odpowiadającej standardom zachodnim, odczuwane były niedobory kadrowe w grupie oficerów sztabowych i wyższych dowódców (przygotowanie teoretyczne i doświadczenie). Coroczne grupy absolwentów Szkoły Rycerskiej nie rozwiązywały w stopniu zadowalającym nabrzmiałego problemu. Sytuację w pewnym stopniu, ale nie do końca łagodziło wysyłanie najzdolniejszych oficerów na studia zagraniczne dla zdobycia wyższych kwalifikacji wojskowych i ogólnych (takie studia odbyli m.in. przyszli generałowie: J. Bakałowicz, T. Kościuszko, J. Orłowski, J. Jakubowski i inni). Po powrocie do kraju wzmacniano nimi głównie kadrę szkolnictwa wojskowego. Pewnym rozwiązaniem, nie do końca sprawdzonym, były kontrakty zawierane z oficerami zagranicznymi (głównie Francuzi i Niemcy).

Formą dokształcania oficerów, a nawet wybranych – uzdolnionych przedstawicieli korpusu podoficerskiego, której nie można pominąć, były wykłady typu otwartego organizowane przez komendy szkół oficerskich dla kadry garnizonu stołecznego i wileńskiego. W Warszawie organizował je dyrektor nauk Szkoły Rycerskiej – Michał Hube i były one dostępne, jak wynika ze źródeł, również dla osób cywilnych. W Wilnie prowadził je w tamtejszym Arsenale, a niekiedy we własnym mieszkaniu kpt. Karol Hube²⁷⁰. Przedstawione formy kształcenia obejmowały tylko wąską grupę kadry. Znaczna jej część, w tym generalicja, wiedzę teoretyczną mogła zdobywać jedynie indywidualnie, drogą samokształcenia.

Elementarnych wiadomości wojskowych młodzieży szlacheckiej udzielały niektóre kolegia jezuickie i pijarskie. Ucząca się w nich młodzież poznawała wybrane zagadnienia z zakresu architektury wojennej, a niekiedy także musztry i taktyki. Do nauki geo-

²⁶⁷ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 24 (dodatek), s. 357 (publiczne podziękowanie szkoły za zaangażowanie w prace organizacyjne i przekazanie prywatnych zbiorów bibliotecznych na potrzeby kadry i słuchaczy).

²⁶⁸ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 78, s. 1183; F. Giedroyc, dz. cyt., s. 349.

²⁶⁹ T. Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta (1764–1794)*, t. 5, Kraków 1897, s. 41.

²⁷⁰ AGAD, Archiwum Królestwa Polskiego, rkps nr 241; *Akta powstania Kościuszki*, t. 1, Kraków 1918, s. 156, a także: M. Bałiński, *Dawna Akademia wileńska*, Petersburg 1862, s. 291 (źródło podaje, że w 1786 r. z inicjatywy ppłk Ruszczycy, oficerowie, podoficerowie, szeregowi 6 regimentu piechoty uczęszczali na zajęcia do Akademii Wileńskiej na „lekcje stanowi wojskowemu właściwe”. Źródła nie podają jednak tematyki tych zajęć oraz czasu ich trwania).

grafii i historii włączano dzieje wojen, a podczas lekcji z tych przedmiotów posługiwano się mapami, szkicami i modelami sprzętu wojennego. W niektórych szkołach młodzież ucząc się matematyki, geometrii poznawała zasady balistyki, posiłkowano się także pomocami naukowymi do przedmiotów wojskowych²⁷¹. Czasami zajęcia prowadzili specjalnie w tym celu oddelegowani z wojska oficerowie. Wiadomości uzyskiwane tą drogą były skromne i praktycznie nie wychodziły poza ramy pewnego rodzaju przysposobienia wojskowego. Ranga i zasięg oraz jego poziom nauczania znacznie wzrosły w czasach Komisji Edukacji Narodowej²⁷².

SZKOLNICTWO WOJSKOWE NA ZIEMIACH POLSKICH PO ROZBIORACH

Ostatni rozbiór Polski przerwał wszelkie działania na polu oświaty i szkolnictwa prowadzone przez Komisję Edukacji Narodowej. Na pewien okres zablokował także wszelkie działania zmierzające do modernizacji i rozbudowy rodzimych zakładów wojskowych. Na obszarach zaanektowanych przez zaborców polskie szkolnictwo wojskowe przestało istnieć. Reaktywowano je szczątkowo dopiero w Księstwie Warszawskim wraz odbudową i rozbudową wojska polskiego.

Na obszarach polskich włączonych mocą traktatów rozbiorowych do państw zaborczych istniało szkolnictwo wojskowe tworzone przez administrację Austrii i Prus. W jakimś sensie przygotowywały one nieliczną garstkę młodzieży polskiej, która zdecydowała się w nich podjąć naukę do służby wojskowej w armiach zaborczych.

W zaborze austriackim, z polecenia cesarzowej Marii Teresy, powstała we Lwowie w 1776 r. tzw. Akademia Stanowa, wzorowana na francuskiej szkole wojskowej o charakterze akademii rycerskiej. Ucząca się w niej młodzież obok wykształcenia ogólnego otrzymywała także podstawy wiedzy wojskowej. Poziom kształcenia był bardzo niski. Większego znaczenia edukacyjnego dla polskiej młodzieży szkoła ta nie miała.

W zaborze pruskim z inicjatywy Fryderyka II i jego następcy Fryderyka Wilhelma II powołano do życia w różnych odstępach czasu dwie szkoły wojskowe o charakterze zakładów kadeckich, w których dopuszczano kształcenie Polaków. Zadaniem obydwu tych placówek miała być germanizacja językowa i kulturalna młodzieży polskiej pochodzenia szlacheckiego²⁷³. Pierwsza z nich powstała w roku 1776 w Chełmnie jako tzw. „Niższy Korpus Kadetów” (prace organizacyjne rozpoczęto już w pod koniec roku 1775). Kolejną rząd pruski utworzył w roku szkolnym 1795/1796 w Kaliszu²⁷⁴. Organizacja oraz program kształcenia tych szkół był bardzo zbliżony. Przyjmowano do nich młodzież w wieku 8–10 lat. Nauka trwała 2 lata i odbywała się na koszt państwa. W szkołach uczono: języka niemieckiego i francuskiego, podstaw arytmetyki, geometrii oraz geografii, historii Prus, historii naturalnej, rysunku wojskowego. Kadre dydaktycz-

²⁷¹ M. B a l i Ń s k i, dz. cyt., załączniki; Suplement do „Wiadomości Warszawskich”, 1766, nr 61, 1767, nr 64; S. B e d n a r s k i, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, s. 278–279, 299, 358, 368; J. B i e l i Ń s k i, *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 2, Kraków 1899–1900.

²⁷² *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin 1923 (przepisy zobowiązywały studentów m.in. do „wprawiania się w sztuki wojenne i do rozmyślania w rysz-tunkach wojskowych”).

²⁷³ A. K n o t, dz. cyt., s. 68.

²⁷⁴ *O założeniu Szkoły Rycerskiej Kaliskiej, a odmianach dotąd w niej zaszłych, kilka słów, przez które zapowiada się rozpoczęcie kursu lekcji na rok 1816/17, w Szkole będącej pod komendą Wielmożnego Regul-skiego, pułkownika, różnych orderów kawalera*, Kalisz 1816, s. 6; J. U. N i e m c e w i c z, *Podróże historyczne po ziemiach polskich między rokiem 1811 a 1828 odbyte*, Paryż 1858, s. 127 (szkoła kaliska mieściła się w gmachu pojezuickim).

no-wychowawczą stanowili pruscy oficerowie. Po ukończeniu zakładów najlepsi absolwenci znający biegle język niemiecki byli wysyłani na dalszą naukę do wyżej zorganizowanego berlińskiego Korpusu Kadetów²⁷⁵. Jak podaje A. Knot w *Dziejach szkolnictwa wojskowego*, mimo iż oba korpusy służyły faktycznie germanizacji polskiej młodzieży szlacheckiej „chętnych nie brakowało”²⁷⁶. W drugiej połowie XIX wieku szkoły te zlikwidowano.

Traktat Tylżycki z 1807 roku dał podstawy prawne do utworzenia zależnego od Napoleona Księstwa Warszawskiego, które patrioci polscy traktowali jako punkt wyjścia do odbudowy państwa polskiego²⁷⁷. Samo Księstwo Warszawskie nie zaspokajało aspiracji Polaków. Przeżywało ono trudności gospodarcze. Według przekazów źródłowych „księstwo borykało się z olbrzymimi trudnościami: budżety były z reguły deficytowe, bilans handlowy bierny, urzędnicy nieopłacani, administracja nieudolna, gospodarka wadliwa”²⁷⁸. Na podstawie umów sojuszniczych polsko-francuskich strona polska zobowiązała się do wystawienia 60 tys. wojska²⁷⁹ mającego walczyć u boku Francuzów w prowadzonych przez nich kampaniach wojennych. Tak wysoka liczebnie armia była ogromnym ciężarem dla małego zniszczonego wojnami państewka. Sformowanie jej wymagało wielu zabiegów organizacyjno-logistycznych, w tym przygotowania odpowiedniej liczby zawodowej kadry oficerskiej. Kadra, którą dysponowały oddziały Księstwa Warszawskiego, była dalece niewystarczająca. Stanowili ją nieliczni oficerowie legionowi oraz oficerowie kadrowi starej armii przedrozbiorowej. Posiadane kwalifikacje zarówno jednych, jak i drugich wobec rozwoju sztuki wojennej pozostawiały wiele do życzenia. Istniała więc pilna potrzeba utworzenia ośrodków szkoleniowych przygotowujących odpowiednio wykształcone nowe zastępy oficerów, spełniających wymogi ówczesnego pola walki i związanych z tym umiejętności dowodzenia. Na ziemiach włączonych do Księstwa Warszawskiego znalazły się dwa korpusy kadetów, wspomniane już zakłady w Chełmnie i Kaliszu. Wymagały one jednak przeprowadzenia radykalnych zmian w systemie szkolenia, a szczególnie wychowania. Poziom nauczania w korpusach był niski. Kadeci w trakcie nauki otrzymywali zaledwie elementarną wiedzę wojskową. Na ów fakt zwracał uwagę dowódca sił polskich (straży bezpieczeństwa) – gen. Józef Poniatowski w listach do króla Fryderyka Augusta²⁸⁰. W jednym z nich pisał: „...nauki kadetów w Kaliszu i Chełmnie są ogólne i tylko początkowe...”²⁸¹. Należało także zrezygnować z dotychczasowej pruskiej kadry i niezwłocznie zastąpić ją Polakami.

²⁷⁵ AGAD, Akta Rady Stanu Księstwa Warszawskiego /RS/, sygn. 293, k. 162; *O założeniu Szkoły Rycerskiej Kaliskiej...*, s. 7; *Sprawa z pięcioletniego urzędowania Izby Edukacyjnej, zdana przez Józefa Lipińskiego, sekretarza generalnego tejże Izby. Na posiedzeniu publicznym przy uroczystym rozwiązaniu przez JW., ministra sprawa wewnętrznych Izby Edukacyjnej, a wprowadzeniu Dyrekcji na dniu 7 stycznia 1812 r.*, Warszawa 1812, s. 16.

²⁷⁶ A. Knot, dz. cyt., s. 69 (tylko szkoła kaliska liczyła 125 uczniów).

²⁷⁷ Zasady ustroju politycznego i administracyjnego Księstwa Warszawskiego zostały określone przez Napoleona w Konstytucji nadanej Księstwu w Dreźnie 22 VII 1807; zgodnie z konstytucją saski monarcha wszedł w dziedziczne posiadanie korony Księstwa Warszawskiego (unia personalna z Królestwem Saksonii) – A.C.

²⁷⁸ AGAD, Akta Rady Stanu Księstwa Warszawskiego (RS), sygn. 294, k. 114.

²⁷⁹ Niektóre źródła historyczne podają liczbę 100 tys. żołnierzy (w Ustawie Konstytucyjnej Księstwa Warszawskiego z dnia 22 lipca 1807 roku w Tytule X, art. 79 *O Sił Zbrojnej* mówi się jedynie „Siła zbrojna składać się będzie ze 30.000 ludzi wszelkiego rodzaju żołnierza, obecnego pod bronią, nie licząc w to gwardyj narodowych”. – pododdziały obywatelskie, pospolite ruszenie – A.C., zob. *Konstytucje Polskie...*, s. 73).

²⁸⁰ AGAD, Akta Rady Stanu Księstwa Warszawskiego, sek. V, vol. 292, nr 13, 14 (listy Poniatowskiego do króla).

²⁸¹ AGAD, Archiwum Publiczne Potockich APP, sygn. 265, t. 2, s. 267; *Materiały do dziejów Komisji*

Pomimo zastanych trudności i niełatwej sytuacji politycznej i gospodarczej, z czym wiązał się niedostatek funduszy, kierownictwo sił zbrojnych zdawało sobie sprawę z faktu jak znaczącą siłą w tym okresie będzie profesjonalnie przygotowana, oddana krajowi kadra zawodowa. Taką należało kształcić od podstaw w specjalnie do tego powołanych ośrodkach – szkołach wojskowych „instytucjach militarnych oferujących szeroką gamę rzeczywistych i uporzonych sytuacji, których młody człowiek nigdy nie spotkał w środowisku cywilnym”²⁸².

W systemie przygotowania zawodowej kadry wojskowej istotne ogniwo stanowiły szkoły kadetów. W szybkim tempie podjęto prace nad reformą organizacyjno-edukacyjną tych zakładów. Już 30 kwietnia 1807 roku Komisja Rządząca nakazała Izbie Edukacyjnej Publicznej przygotowanie dla nich programu „nauk wojskowych” oraz „określenie treści kształcenia ogólnego”, jak również zdobycie odpowiednich funduszy na utrzymanie obydwu placówek²⁸³. W trakcie prac nad zmianą charakteru obydwu placówek uwiódł się ostry spór co do ich podporządkowania pomiędzy cywilną władzą oświatową – Izbą Edukacyjną, a ministrem wojny ks. Józefem Poniatowskim, który w programie kształcenia zamierzał główny nacisk położyć na przedmioty specjalistyczno-wojskowe, wskrzeszając jednocześnie w korpusowych murach Chełmna i Kalisza tradycje Szkoły Rycerskiej. Decyzja Autonomicznego Rządu Księstwa Warszawskiego (Komisji Rządzącej) rozwiązała wszelkie spekulacje, polemiki, konflikty – szkoły kadeckie zostały oddane pod opiekę Izby Edukacyjnej, jednak uwzględniając postulaty armii przedstawiciele wojska sprawowali nadzór nad szkoleniem i wychowaniem wojskowym. Generalnym komendantem obu placówek mianowano gen. art. koronnej Stanisława Kostkę Potockiego, odpowiedzialnego za zreformowanie szkół i przywrócenie im narodowego charakteru. Zwierzchnictwo nad korpusem kaliskim powierzono byłemu wychowankowi Szkoły Rycerskiej – płk. Wincentemu Podczaskiemu, zaś w Chełmnie – płk. Ignacemu Cybulskiemu²⁸⁴. Stan etatowy obu korpusów ustalono na 80 uczniów. Kandydaci w wieku 10–12 lat winni mieć ukończone wykształcenie elementarne, dobry stan zdrowia poświadczony opinią lekarską wraz z ze świadectwem szczepienia ospy oraz przejść pomyślnie egzamin wstępny obejmujący podstawowe umiejętności pisania i czytania, znajomość czterech reguł matematycznych i katechizmu²⁸⁵. Formalnie (w duchu republikańskiej Francji), zgodnie z przyjętymi 22 grudnia 1807 roku *Prawidłami zachowania się przy przyjmowaniu kandydatów do Korpusu Kadetów* – opracowanymi na polecenie Izby

Rządzącej z R. 1807, t. 1, *Dziennik czynności Komisji Rządzącej*, wyd. M. Rostworowski, Kraków 1918, s. 173.

²⁸² M. Porwit, *Duch żołnierski*, Warszawa 1935, s. 98.

²⁸³ *Materiały do dziejów Komisji...*, s. 174 i nast.

²⁸⁴ *O założeniu Szkoły Rycerskiej Kaliskiej...*, s. 11; B. Gembarzewski, *Wojsko Polskie. Księstwo Warszawskie 1807–1814*, Warszawa 1905, s. 226; A. Mańkowski, *Szkoła kadetów chełmińskich w dobie Księstwa Warszawskiego*, „Dziennik Poznański”, 1917, nr 288, s. 3; *Dzieje Kalisza*, red. W. Rusiński, Poznań 1977, s. 431; J. Stojanowski, *Korpusy Kadetów w Księstwie Warszawskim*, Warszawa 1924, s. 14–15; W. Gorzycki, *Oświata publiczna w Księstwie Warszawskim, organizacja władz i funduszy*, „Rozprawy Historyczne Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, t. 1: 1921, z. 2, s. 64–65.

²⁸⁵ *Zbiór uchwał i ogólnych rozporządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia*, Warszawa 1809, s. 109–111. W kwietniu 1809 roku Izba dokonała zmian przy przyjmowaniu do szkół kadeckich – obniżono wiek kandydatów: „kandydaci powinni mieć ukończony 8 r. życia” – „Dziennik Doniesień Rządowych i Prywatnych Departamentu Bydgoskiego” 1808, nr 12, s. 97 (warunki przyjęć do korpusów); „Dziennik Doniesień Rządowych i Prywatnych Departamentu Bydgoskiego”, 1809, nr 1, s. 7–8 (warunki przyjęć do korpusów).

Edukacyjnej przez Stanisława Staszica, szkoły dostępne były dla wszystkich warstw społecznych, co wyraźnie świadczyło o demokratycznych tendencjach w ówczesnej polityce oświatowej. W myśl *Prawideł...* pierwszeństwo przyjęcia zapewniało synom zasłużonych wojskowych, urzędników państwowych, obywateli poszkodowanych przez wojnę²⁸⁶. Ponadto preferencjami objęto „dzieci rodziców ubogich, które znamienitą zdatnością w szkołach według zaświadczeń profesorów innych współuczni przewyższają”²⁸⁷. Przyjmowano również młodzież z bogatych domów szlacheckich, z zastrzeżeniem, iż z jednej takiej rodziny mógł się ubiegać o przyjęcie w poczet kadetów tylko jeden syn. Korpusy kadeckie cieszyły się ogromną popularnością. Była ona spowodowana głównie tym, że kształcenie odbywało się na koszt skarbu publicznego. Każdego roku ograniczenia budżetowe oraz limit miejsc (80 słuchaczy w każdej ze szkół) powodowały, iż z części ubiegających musiano zrezygnować²⁸⁸. W późniejszym okresie wobec utrzymującej się dużej liczby chętnych do podjęcia nauki w korpusach na wniosek Komendanta Generalnego Korpusów Kadeckich – Stanisława Kostki Potockiego²⁸⁹, władze wojskowe podjęły decyzję o zwiększeniu liczby miejsc tak, aby „oprócz liczby kadetów kosztem rządowym utrzymywanych przyjmować synów obywateli majątnych w liczbie 24 do każdego korpusu za odpłatnością 1200 złp rocznie”²⁹⁰. Najzdolniejsi absolwenci szkół kadeckich mieli być kierowani na dalsze studia do Szkoły Wielkiej Kadeckiej, której powołanie zapowiadała Izba Edukacyjna w swoim Planie edukacji publicznej z 1 grudnia 1807 roku²⁹¹. Zmodernizowany program kształcenia w szkołach kadeckich – *Plan nauk w Korpusach Kadeckich Kaliskim i Chełmińskim*²⁹², odpowiadał zakresowi ówczesnej szkoły departamentowej – najwyżej zorganizowanej placówce w strukturze szkolnictwa średniego Księstwa Warszawskiego, umożliwiającej kontynuowanie dalszej nauki w Szkole Głównej (uniwersytet)²⁹³. Powyższe potwierdza §1 *Wewnętrznego urządzenia szkół departamentowych zatwierdzonego 16 listopada 1812 roku* stwierdzający, że:

²⁸⁶ AGAD, APP, sygn. 307, k. 85; zob. też. „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 9, s. 116.

²⁸⁷ Tamże; kryteria przyjęć zastosowane w korpusach kadetów ok. Księstwa Warszawskiego w wersji zmodyfikowanej obowiązywały również w całym dwudziestolecu międzywojennym; pewne elementy są aktualne w szkolnictwie wojskowym do dnia dzisiejszego – A.C.

²⁸⁸ AGAD, APP, sygn. 155, k. 481–482 (w roku szkolnym 1813/1814 w korpusie kaliskim nie przyjęto 33 chłopców, zaś w chełmińskim – 48); AGAD, APP, sygn. 265, t. 4, k. 245, sygn. 152, k. 139–140, sygn. 265, t. 4, k. 142 i nast., sygn. 309^a, k. 12 (listy z prośbami rodziców do S. K. Potockiego o przyjęcie do szkół kadeckich).

²⁸⁹ Nominację na to stanowisko Potocki otrzymał z rąk Fryderyka Augusta 23 stycznia 1809 roku – AGAD, Archiwum Publiczne Potockich, sygn. 365, k. 39 (list nominacyjny).

²⁹⁰ Biblioteka Czartoryskich w Krakowie, rkps. 2807, cz. IV, k. 1; „Dziennik Doniesień Rządowych i Prywatnych Departamentu Bydgoskiego” 1809, nr 5, s. 39–40; szacunkowy roczny koszt utrzymania kadeta (ok. 1280 zł) poddaje także „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 9, s. 116; kadeci utrzymywani ze środków publicznych nazywani byli „funduszowymi”, natomiast na koszt rodziców, opiekunów – „pensjonariuszami”; kwota 1200 złp stanowiła sumę znaczną – korzec pszenicy (ok. 98 kg) kosztował w Warszawie wówczas 27–28 złp – „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 10, s. 144.

²⁹¹ AGAD, Akta Rady Stanu i Rady Ministrów Księstwa Warszawskiego (RsiRM), sygn. II. 140, k. 3 (Wielka Szkoła Kadecka nie została powołana z powodu braku funduszy – A.C.).

²⁹² Tamże, s. 4.

²⁹³ Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego założyła funkcjonowanie sieci szkół departamentowych obejmującej 12 placówek; departament poznański i warszawski miały posiadać po dwie takie szkoły, pozostałe osiem departamentów – po jednej; roczny koszt utrzymania każdej z nich oszacowano na kwotę 33 600 złp. – Z. Kułski, *Udział Staszica w pracach Izby Edukacyjnej (1807–1812)*, [w:] *Stanisław Staszic MDCCLV – MDCCCXXVI*, red. Z. Kułski, Lublin 1926, s. 561.

„właściwym każdej szkoły departamentowej celem jest dać uczniom tak gruntowne zasady wszystkich nauk i umiejętności, kształcących rozum i napawających serce szlachetnymi uczuciami, ażeby młodzieniec, ukończywszy chwalebnie wszystkie tej szkoły klasy, był usposobiony do słuchania w Szkole Głównej tej umiejętności, w której się szczególnie wydoskonalić zechce, końcem użycia jej za główny przedmiot przeznaczenia swojego do ważniejszych w kraju posług; przestając zaś na edukacji w tejże szkole wziętej, aby mógł z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel i sam się dobrze rządzić i radami swymi współobywateli wspierać, i urzędy ogólnego tylko obeznania się ze wszystkimi gatunkami nauk i umiejętności użytecznych potrzebujące, z dobrem narodu sprawować”²⁹⁴. Najważniejszym zadaniem szkół departamentowych było przygotowanie młodzieży do studiów uniwersyteckich, zapewnienie rozwoju wewnętrznego i przygotowanie do pożytecznej pracy dla społeczeństwa i kraju. Określony w *Wewnętrznym urządzeniu...* program nauczania obejmował następujące przedmioty: naukę religii i moralności, język polski, francuski, niemiecki, łaciński, historię powszechną, historię polską, geografję, matematykę, fizykę, chemię, historię naturalną, logikę, kaligrafię i rysunki. Fakultatywnie uczniowie mogli wybrać języki: grecki, rosyjski lub litewski.

Tygodniowy plan nauczania w szkole departamentowej Księstwa Warszawskiego przedstawia poniższa tabela.

Tygodniowy plan nauczania w szkole departamentowej (1812 r.)

Przedmiot	Liczba godzin w poszczególnych klasach					
	I	II	III	IV	V	VI
Język polski i literatura	4	3	2	2	2	2
Język francuski	5	4	4	5	5	5
Język niemiecki	3	3	3	3	-	1
Język łaciński	4	4	5	6	9	9
Język grecki (w czasie wolnym od lekcji)						
Historia powszechna	2	2	2	2	2	2
Historia Polski	-	1	1	1	1	2
Geografia	1	2	2	1	2	-
Arytmetyka	3	2	2	2	2	2
Geometria	1	2	2	2	2	2
Historia naturalna	2	2	2	2	3	1
Fizyka i chemia	-	1	2	2	-	2
Prawo (Konstytucja Księstwa Warszawskiego)	-	-	-	-	-	1
Logika Condillaca (w języku francuskim)	-	-	-	-	1	-
Kaligrafia	4	3	2	1	-	-
Rysunki	2	2	2	2	2	2
Nauka religii	1	1	1	1	1	1
Łącznie	32	32	32	32	32	32

„-”: przedmiot nie występuje w planie.

Źródło: *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych 1812 roku*, Warszawa 1812, s. 71 (*Plan nauk szkół Departamentowych 1812 r.*).

²⁹⁴ *Wewnętrzne urządzenie szkół departamentowych z 1812 roku*, Warszawa 1812, s. 3–4.

Analiza zestawienia planu nauczania pozwala na sformułowanie wniosków następujących. Ogólna liczba godzin przeznaczonych na naukę języków obcych jest wyższa od liczby godzin poświęconych przedmiotom matematyczno-przyrodniczym. Wynosi 79 do 45. Wraz ze zmniejszaniem się liczby godzin języka polskiego stopniowo wzrastał czas poświęcony łacinie. W klasie V i VI nauczano jej po 9 godzin, czyli więcej niż łącznie języka polskiego i francuskiego. Liczba godzin tego ostatniego była w każdej klasie wyższa niż polskiego. Tę uprzywilejowaną pozycję należy, jak sądzę, tłumaczyć zarówno ówczesną sytuacją polityczną, a także dominującymi wpływami kultury francuskiej wśród społeczności zajmujących średnie i wyższe szczeble drabiny społecznej (arystokracja, ziemiaństwo-szlachta). Można również zauważyć także inną charakterystyczną cechę planu nauczania – oscylowanie w kierunku profilu bardziej ogólnokształcącego.

Placówkami średnimi niższego stopnia miały być szkoły wydziałowe i podwydziałowe. Realizowany program szkoły średniej w zakładach kadeckich rozbudowano o podstawowe wiadomości i czynności wojskowe, obejmujące elementarną wiedzę młodszego oficera (jazda konna, musztra, szermierka, budowa prostych fortyfikacji polowych itp.). W trakcie dwutygodniowych obozów letnich słuchacze odbywali ćwiczenia praktyczne – ugruntowując i rozszerzając wiadomości teoretyczne zdobyte na wykładach. Kadet przebywał w korpusie sześć lat, w trakcie których uzyskiwał podstawowe kompendium wiedzy i umiejętności praktycznych niezbędnych na niższych stanowiskach dowódczych i urzędniczych – „...nauka ta ma być tak ułożona – czytamy w Planie nauk – iżby przeciąg sześcioletni zajmowała”²⁹⁵. Dopuszczano możliwość wyboru kariery wojskowej ewentualnie administracyjnej. Absolwenci wyrażający akces zawodowej służby wojskowej byli zobligowani do odbycia kilkuletniej praktyki na stanowiskach podoficerskich w jednostkach liniowych. Po jej zakończeniu mogli się ubiegać o nadanie stopnia oficerskiego. Osiągającym najwyższe wyniki w kształceniu umożliwiano kontynuowanie dalszej edukacji w istniejącej od roku 1809 warszawskiej Szkole Aplikacyjnej Artylerii i Inżynierii.

Dwukrotnie każdego roku zakłady były wizytowane przez Juliana Niemcewicza i ks. Onufrego Kopczyńskiego – wizytatorów Izby Edukacyjnej.

W pracy wychowawczej wzorowano się na Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego. Akcent położono na wychowanie moralne. Na podstawie podręczników opracowanych przez A. Czartoryskiego (*Katechizm, Definicje*) – z inicjatywy Dyrekcji Edukacji Narodowej i osobiście Komendanta Generalnego Korpusów Kadetów – S.K. Potockiego – powierzono J. Lipińskiemu opracowanie wytycznych do pracy wychowawczej z młodzieżą kadecką. Zredagował on, korzystając z podręczników opracowanych przez A. Czartoryskiego (*Katechizm, Definicje*) – *Katechizm dla Korpusów Kadeckich*²⁹⁶. W części pierwszej podręcznika, zatytułowanego *O powinnościach Młodzieńca w Korpusie Kadetów*, określone zostały cele wychowania intelektualnego, moralno-patriotycznego i fizycznego. Mocno akcentowano powinność służby dla ojczyzny, co uwidocznione jest już w pierwszych jego fragmentach. Na pytanie: „Co to jest kadet” autor udziela następującej odpowiedzi: „Jest to dziecię przysposobione od Ojczyzny,

²⁹⁵ *Zbiór uchwał i ogólnych rozporządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia*, Warszawa 1809, s. 112–116 (*Plan nauk w Korpusach Kadeckich kaliskim i chełmińskim*, dokument zatwierdzony na sesji Izby Edukacyjnej w dn. 8 XI 1808 r.); *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i wstępem poprzedził Z. Kukski, Lublin 1931, s. 459.

²⁹⁶ *Katechizm dla Korpusów Kadeckich*, Warszawa 1813; *Katechizm* został zatwierdzony i wprowadzony do użycia dn. 11 stycznia 1813 r. (BN).

która opatruie wychowanie iego, aby z czasem stało się użyteczne iey i sobie”²⁹⁷. W dalszej części pytań i odpowiedzi pierwszej części *Katechizmu...* Lipiński jasno sprecyzował zasady i formy poprawnego zachowania się w różnych sytuacjach życia szkolnego. Szczególnie zaakcentowane zostały wzajemne relacje z nauczycielami, przełożonymi oraz kolegami. Troską otaczano zdrowie fizyczne i psychiczne kadetów, ponieważ „bez zdrowia nie ma siły, bez której człowiek z największą zdolnością dopełniać służby wojskowej nie może, ani iey trudami wypłacić się Ojczyźnie”²⁹⁸. Część druga dokumentu – *O powinnościach Kadeta po zakończeniu Nauk i wyjściu z Korpusu* określała zasady moralne, jakimi powinien kierować się absolwent szkoły w życiu dorosłym, zwłaszcza w służbie wojskowej. Odpowiedzi na kolejne pytania mówiły o nierozłączności obowiązków żołnierza i obywatela, o zachowaniu się na polu walki, postępowaniu w służbie cywilnej. Do rzetelnego pełnienia służby wojskowej i działalności na niwie cywilnej powinna kadeta skłaniać „miłość Ojczyzny, iey dobro, iey sława, szacunek dla siebie powszechny współziomków, chwała nieśmiertelna w potomności”²⁹⁹. Z tym moralno-patriotycznym przesłaniem właściwie korespondował zamieszczony na końcu podręcznika *Hymn do miłości Ojczyzny* Ignacego Krasickiego³⁰⁰. Zapisy tam zawarte – ciągle, systematyczne odwoływanie się do nich kształtowały charakter kadetów, postawy obywatelskie, patriotyzm, zamiłowanie do służby wojskowej, wdrażały do aktywności, samodzielności, działań kolektywnych.

Ważność wychowania patriotyczno-obywatelskiego, moralnego na kształtowanie osobowości młodych ludzi doceniano również w szkolnictwie cywilnym. Dowodem na powyższe są m.in. słowa rektora Uniwersytetu Wileńskiego Jana Śniadeckiego apelującego do młodzieży akademickiej, aby: „wspierała i umacniała swój naród gruntownymi wiadomościami, okazałością talentów, wiernością prawom honoru, sprawiedliwości i cnoty. Bez pracy i staranności człowiek nie tylko nic nabyć nie potrafi, ale rzeczy nabytych utrzymać nie zdoła. Do ciebie należy, młodzi szkolna, odniesionymi z nauk korzyściami powiększać tak szczęśliwie obudzone czucie chwały narodowej”³⁰¹.

Istotną rolę w kształtowaniu dyscypliny i zachęcaniu do współzawodnictwa w nauce i służbie spełniał opracowany w sierpniu 1809 roku przez Komendanta Generalnego Korpusów Kadetów – Stanisława Kostkę Potockiego system nagród i kar (regulamin dyscyplinarny)³⁰². Najwyższą nagrodą za wysokie wyniki w nauce, szkoleniu i wzorowe zachowanie się był złoty orzełek na zielonej wstążce, przypięty do munduru wyróżnionego kadeta. Stanowił on szczyt marzeń każdego słuchacza. Posiadający go cieszyli się zrozumiałym autorytetem wśród kolegów. Dowody sympatii okazywała im również kadra dowódcza i nauczająca. Nie mniej cenną nagrodą drugiego stopnia był orzełek srebrny, uhonorowywano kadetów także odznaką srebrnego wieńca (korony). Wręczając słuchaczowi nagrodę komendant korpusu zwracał się do niego następującymi słowami: „Król i Ojczyzna dają W. Panu ten zaszczyt jako nagrodę za okazaną pilność w naukach i podjętę do dalszego w nich postępowania. Staraj się W. Pan nie tylko opuszczeniem się w naukach nie stracić do zaszczytu tego prawa, ale i owszem podwojeniem aplikacji zasłużyć sobie na większą jeszcze od Rządu nagrodę i względy. Niech wierność Królowi,

²⁹⁷ Tamże, s. 1 (punkt 1).

²⁹⁸ Tamże, s. 5 (punkt 10).

²⁹⁹ Tamże, s. 15 (punkt 15).

³⁰⁰ Tamże, s. 16.

³⁰¹ I. H e l p e r n, *System pedagogiczny Jana Śniadeckiego*, Warszawa 1920, s. 88.

³⁰² Regulamin został podpisany przez Potockiego 19 VIII 1809 r., a w 10 dni później opublikowała go na swych łamach „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 69, s. 1043–1045.

miłość Ojczyzny, honor na koniec, w całym biegu życia największymi dla niego będą prawidłami”³⁰³. Zachętą do pilności w naukach i dyscyplinie było umieszczanie nazwisk kadetów na specjalnych tablicach odzwierciedlających ich osiągnięcia. Tablice takie znajdowały się w miejscu ogólnie dostępnym dla ogółu słuchaczy i gości korpusowych – jadalni. Najlepsi kadeci znajdowali się na tablicy białej i niebieskiej, słabsi na szarej, a odstający – na czarnej. Umieszczenie słuchacza na tablicy czarnej przynosiło wstyd i miało mobilizować do poprawy. W zależności od poziomu osiągnięć szkolnych przekładających się w pozycji klasyfikacyjnej we współzawodnictwie, uplasowaniu na jednej z czterech tablic, stopnia przyznawanej nagrody kadeci zajmowali odpowiednie miejsca w klasie, jadalni, kościele. Otrzymujący mierne noty zasiadali w ostatnich rzędach. Ogromnym wyróżnieniem wpływającym na postawy młodzieży było również podawanie i publikowanie personaliów najlepszych kadetów przez prasę³⁰⁴.

Podobną formę dowartościowywania najlepszych uczniów praktykowano także w szkolnictwie cywilnym. W dniach 23–24 i 30–31 lipca 1810 roku w gimnazjach bydgoskim i kaliskim odbyły się publiczne egzaminy (popisy) uczniów, obejmujące „wszystkie prawie umiejętności, które służą oświeceniu młodego obywatela”³⁰⁵. Wypadły one bardzo dobrze – w uznaniu Izba Edukacyjna wyraziła publicznie swoje podziękowanie rektorom, kadrze dydaktycznej za wysiłek, trud włożony w edukację młodzieży, zaś personalia wyróżniających się uczniów podała do publicznej wiadomości na łamach „Gazety Warszawskiej”³⁰⁶. W monografii poświęconej szkole wydziałowej w Płocku z okresu Królestwa Polskiego znajduje się informacja, że Rektor tamtejszej szkoły wojewódzkiej Kajetan Markoni polecił „dla zachęty i nagrody imiona celujących uczniów w [...] drukowanej liście w prasie ogłosić”³⁰⁷.

Absolwenci szkół kadeckich, opuszczający mury korpusów żegnani byli na uroczystej zbiórce całego stanu osobowego szkoły. Komendant, wzorem Szkoły Rycerskiej, osobiście podawał każdemu z odchodzących rękę i ściskając dłoń wypowiadał następujące słowa: „Pamiętaj, żeś miał honor być kadetem; żyj i umieraj dla Króla i Ojczyzny”³⁰⁸. Praktyka dyscyplinarna (system wyróżnień i kar) – nie przewidywał kar cielesnych(!). Regulamin nagród i kar dopuszczał stosowanie: upomnienia, aresztu, a w przypadku jaskrawego naruszenia norm życia szkolnego – relegowanie z korpusu za zgodą S.K. Potockiego. Nazwisko wydalonego wpisywane było na czarną tablicę i przepasywa-

³⁰³ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 69, s. 1044–1045; B. G e m b a r z e w s k i, dz. cyt., s. 217.

³⁰⁴ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 88, s. 1389 (wykaz odznaczonych kadetów w korpusie kaliskim i chełmińskim; w korpusie kaliskim nagrodę złotego orzelka otrzymał kadet I klasy Szczepkowski, w drugim zaś – kadet I klasy Bońkowski).

³⁰⁵ „Programma do Popisu Publicznego z Nauk w Gymnazjum Bydgoskim mającego się odprawić w dniach 23 i 24 lipca roku 1810 (b.m i r.w.)”, s. 6.

³⁰⁶ „Gazeta Warszawska”, 1810, nr 87, s. 1547; zob. też: „Gazeta Warszawska”, 1810, nr 82, s. 1463–1464 (egzaminy w pułtuskiej placówce księży bernardynów); tamże, nr 86 (dodatek), s. 1541; nr 90 (dodatek), s. 1615 – egzaminy w gimnazjach w Płocku i Sejnach; „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1819, nr 61, s. 1151 (popis uczniów Radomskiej Szkoły Wojewódzkiej w 1819 r. na którym najlepszym uczniom nagrody wręczał prezes Komisji Województwa Sandomierskiego); „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1823, nr 119, s. 1382 (na popisie Warszawskiej Szkoły Wojewódzkiej Księża Pijarów był obecny minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego S. Grabowski, który wygłosił krótkie przemówienie i uhonorował wyróżniających się słuchaczy).

³⁰⁷ *Wiadomości o szkole płockiej od roku 1781, zebrane dla Towarzystwa Naukowego przez członka sekretarza w towarzystwie Kajetana Markoni*, [w:] *Z dziejów szkoły płockiej 1781–1821*, podał A. M a c i e s z a, Płock 1931, s. 25.

³⁰⁸ A. K n o t, dz. cyt., s. 73.

no je czarną krepą³⁰⁹. Realizowano również bogaty wojskowy ceremoniał szkolny służący nie tylko celom wychowawczym, lecz także integracji i identyfikacji młodzieży ze szkołą i przyszłą profesją. Właściwymi wychowawcami młodzieży przebywającej w korpusie byli tzw. guwernerzy pełniący funkcje nauczycieli domowych, w ich towarzystwie uczniowie spędzali praktycznie cały dzień (spożywali posiłki, odrabiali zadane lekcje, odbywali spacer, przechadzki). Prawa i obowiązki personelu dydaktyczno-wychowawczego i pomocniczego korpusów zostały wyraźnie sprecyzowane przez Izbę Edukacyjną i zatwierdzone do użytku na sesji 8 listopada 1808 roku w dokumencie – Przepisy władzy i obowiązki oficerów i wszystkich osób składających się na Korpus Kadetów³¹⁰. „Obowiązki i stosunki guwernerów względem młodzieży im powierzonej – czytamy w nim – są też same, jakie nauczyciela domowego dobre wychowanej młodzieży. Oni są dozorcami, przyjaciółmi i przewodnikami w klasach nauk, które im powierzy pierwszy profesor [Dyrektor Nauk – A.C.]. W domu zaś lekcje w klasach dane z uczniami powtarzać będą i trudności ich rozwiązywać”³¹¹. Byli to specjalnie wyłonieni przez komendy szkół pedagodzy cieszący się autorytetem, zaufaniem kadetów, charakteryzujący się wysokim poczuciem odpowiedzialności, umiejętnościami pracy z młodzieżą, osoby o wysokich walorach etyczno-moralnych.

Pilne potrzeby organizującej się polskiej artylerii skłoniły ks. J. Poniatowskiego do powołania specjalistycznej placówki kształcącej kadre artylerii polowej. W 1808 roku w Warszawie, w Arsenale, przy ul. Długiej, na bazie stacjonującego tam 1 batalionu artylerii z inicjatywy ministra wojny – władze wojskowe podjęły decyzję o utworzeniu dwuletniej Szkoły Zakładowej Artylerii i Inżynierii³¹². Kształciło się w niej 48 słuchaczy wyłonionych w drodze egzaminów konkursowych, co świadczy o jej elitarności i starannym doborze kandydatów. Listę nowo przyjętych osobiście zatwierdzał Minister Wojny – gen. ks. Józef Poniatowski. Pierwszy miesiąc pobytu w szkole traktowano jako okres wstępny, próbny, w trakcie którego bacznie obserwowano, oceniano predyspozycje oraz motywacje do służby wojskowej poszczególnych kandydatów, ich stosunek do obowiązków, dyscyplinę. Po tym okresie zapadała ostateczna decyzja o zakwalifikowaniu kandydata „do dalszej aplikacji” potwierdzona akceptem Ministra Wojny. W zasadzie w poczet słuchaczy szkoły przyjmowano wyróżniających się w służbie żołnierzy, którzy zdecydowali się podpisać ośmioletni kontrakt zawodowy. Realizowany trzyletni program nauki³¹³ obejmował następujące przedmioty: arytmetykę, teoretyczną i praktyczną geometrię, solidometrię (stereometrię), trygonometrię, algebrę, rysunek odręczny, topografię, architekturę cywilną i wojskową, fortyfikacje stałe i polowe, zagadnienia artylerii, pirotechnikę („nauka o ogniach wojennych i kunsztowych”), języki obce nowożytne (francuski, rosyjski), historię, geografję. Najzdolniejsi poznawali dodatkowo wiadomości z mechaniki, hydrauliki, fizyki i geografii astronomicznej (kosmografii)³¹⁴. Oprócz zajęć

³⁰⁹ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 69, s. 1044–1045.

³¹⁰ AGAD, Akta Rady Stanu i Rady Ministrów Księstwa Warszawskiego (RsiRM), sygn. II. 140, k. 9.

³¹¹ *Zbiór uchwał i ogólnych rozporządzeń Izby Edukacyjnej od czasu jej ustanowienia*, Warszawa 1809, s. 126–127.

³¹² „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1808, nr 62 (dodatek), s. 807; nr 63 (dodatek), s. 818–822 (relacja z otwarcia szkoły w dn. 1 VIII 1808 r., udział w niej wziął oprócz ks. J. Poniatowskiego m.in. rezydent Napoleona w stolicy – Jan Karol Serry, nabożeństwo odprawił wizytator księży misjonarzy ks. Józef Jakubowski).

³¹³ Klasa druga była dwuletnia – A.C.

³¹⁴ B. Gembarski, dz. cyt., s. 233; K. Levittoux, *Szkoły artylerii i inżynierii za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego*, „Saper i Inżynier Wojskowy”, 1923, nr 8, s. 324; A. Knot, dz. cyt., s. 75.

teoretycznych elewi odbywali szkolenie praktyczne w 1 Batalionie Artylerii. Realizowany zakres tematyczny w poszczególnych przedmiotach gwarantował uzyskanie wszechstronnej wiedzy ogólnej i gruntowne przygotowanie specjalistyczne do zawodowej służby wojskowej na poziomie średniego oraz wyższego szczebla dowodzenia. W procesie wychowania podkreślano znaczenie patriotyzmu, honoru, obowiązkowości, koleżeństwa, dbałości o podwładnych, lojalności względem przełożonych, starszych służbą. Od pierwszych dni pobytu w szkole przypominano słuchaczom ich podstawowe obowiązki. Już podczas pobierania umundurowania i broni przełożeni wręczając ekwipunek osobisty wypowiadali następującą formułę: „Przypasuję W. Panu ten oręż, którym zawsze zastawiać się powinienś za Króla i Ojczyznę. Pamiętaj, że w obecności zbrojnie zgromadzonych kolegów czynisz uroczyste przyrzeczenie pełnić takowe obowiązki. Pomyśl, jakim by to dla ciebie było wstydem, gdybyś postępując kiedyś inaczej, skaził mundur i imię kadeta”³¹⁵.

Efekty nauczania sprawdzała specjalnie do tego powołana komisja szkolna – Rada Dyrekcyjna na podstawie przeprowadzonych co pół roku egzaminów. Trzykrotne otrzymanie oceny niedostatecznej w trakcie pobytu w zakładzie skutkowało natychmiastowym relegowaniem z niej słuchacza. Na uwagę zasługuje niezwykle staranny dobór kadry dydaktyczno-wychowawczej i dowódczej. Angażując ją komenda szkoły kierowała się kwalifikacjami, umiejętnościami dydaktyczno-pedagogicznymi, w tym szczególnie umiejętnością pracy z młodzieżą. Ogromną rolę przywiązywano do walorów etyczno-moralnych zatrudnianych pracowników. Na terenie szkoły obowiązywał przemysłany i ściśle przestrzegany ceremoniał wojskowy oraz praktyka dyscyplinarna. W tym ściśle nawiązywano do stanisławowskiego korpusu kadetów. Absolwenci otrzymywali patent oficerski i podpisywali zobowiązanie o przestrzeganiu reguł wpojonych im w murach szkolnych. Zwyczajem Szkoły Rycerskiej żegnani byli słowami: „Pamiętaj, żeś miał honor być kadetem”.

Wartym odnotowania jest fakt roztoczenia mecenatu nad placówką przez ks. Józefa Poniatowskiego. Książę wspierał ją finansowo oraz z własnych funduszy doposażył ją w wiele podstawowych środków dydaktycznych. Nie bez znaczenia była także pomoc materialna kupców warszawskich, którzy już w pierwszym tygodniu jej funkcjonowania przekazali na potrzeby zakładu kwotę 5 tys. złp³¹⁶. Przykładów takiej ofiarności było więcej.

Rok 1809 zaznaczył się reorganizacją struktur wojskowych związanych z rozbudową sił zbrojnych, przeznaczeniem, wyposażeniem. Zmiany objęły także szkolnictwo wojskowe. W lutym tegoż roku Szkołę Zakładową Artylerii i Inżynierii przemianowano na Szkołę Elementarną Artylerii i Inżynierii³¹⁷, przeznaczając ze skarbu państwa subwencje finansowe na jej dodatkowe wyposażenie, wzbogacając dotychczasową bazę szkoleniową o nowy sprzęt i sale wykładowe. Dotychczasowi elewi otrzymali miano kadetów, co spowodowało, iż zakład potocznie nazywano Warszawskim Korpusem Kadetów. Zmianie uległ także proces edukacyjny, na który zwracano baczniejszą uwagę. Wychowanek szkoły Józef Jaszowski, wspomina: „Co do nauk kadeci byli podzieleni na

³¹⁵ *Szkoła Podchorążych Artylerii. Ku uczczeniu dziesięciolecia 1923–1933*, Toruń 1933, s. 7; J. Jakiewicz, *Zarys rozwoju szkół artyleryjskich w dawnej Polsce*, „Przegląd Artyleryjski”, 1930, nr 2.

³¹⁶ ADAD, Akta Rady Stanu i Rady Ministrów Księstwa Warszawskiego (RsiRM), sygn. II. 285, k. 2; *Protokoły Rady Stanu Księstwa Warszawskiego*, wyd. B. Pawłowski, t. 1, cz. 2., Toruń 1960–1962, s. 70.

³¹⁷ Dekret Władz Księstwa Warszawskiego z dnia 11 lutego 1809 roku o reorganizacji szkolnictwa wojskowego (CBW); Obwieszczenie Ministra Wojny – „Gazeta Warszawska”, 1809, nr 16.

klasy; dawano matematykę, trochę artylerii, fortyfikacji i taktyki, języków francuskiego, niemieckiego i rosyjskiego, rysunków ręcznych, architektonicznych i topograficznych, dalej fechtunków i tańców, mówiono o historii, Polsce, obowiązkach obywatela, jak ojczyznę kochać...³¹⁸. Działalność wychowawczą prowadzono opierając się o opracowane i opublikowane *Przepisy i powinności kadetów Szkoły Elementarnej Artylerii i Inżynierów*. Ich autorem był zespół dydaktyczno-wychowawczy, w skład którego wchodził m.in.: płk. J.C. Millet, kpt. W. Gutkowski, prof. A.K. Konkowski, S. Kurczyński, F. Rojecki, J. Rousseau. Liczący 84 strony dokument składał się z XII artykułów. Określały one, normowały całokształt życia służbowego słuchaczy szkoły. Z punktu widzenia naszych rozważań najistotniejsze znaczenie ma artykuł ostatni – XII zatytułowany: *Prawidła i zasady moralne*, zawierający 87 punktów, który można określić mianem katechizmu moralnego kadetów. Wskazania, wartości przekazywane kadetom, obrazują przytoczone poniżej wyjątki z *Przepisów*:

- „[...]”
 3. Każdy człowiek winien Bogu jako łaskawemu Ojcu swemu wdzięczność; każdy więc powinien do tej religii, w której się urodził, przyznawać się do Boga podług obrządków jej wielbić. [...]”
 5. Każdy człowiek waży tylko tyle na świecie, ile sam sobie wagi nadaje. [...]”
 8. Nie odkrywaj nigdy z pogardą słabości bliźniego twego. [...]”
 14. Nie kłam nigdy, bo gdy się raz kłamstwem okażesz, choćbyś i prawdę mówił, to ci nikt wierzyć nie będzie. [...]”
 17. Czyniącemu ci dobrze wywzajemniaj się, czyni to ostrożnie i delikatnie.
 22. Nie wyśmiewaj nikogo. [...]”
 26. Staraj się od każdego czegoś nauczyć. [...]”
 28. Gdy co ganiś lub zaprzeczasz, czyni to ostrożnie i delikatnie. [...]”
 52. Sądź o ludziach nie podług ich mowy, lecz podług uczynków. [...]”
 60. Nie oburzaj się, gdy ci kto prawdę mówi, ponieważ ta tylko, a nie pochlebstwo, sprostuje i wydoskonali twoje uczynki. [...]”
 73. Bądź ostrożnym w wyborze przyjaciela. [...]”
 87. Nie upieraj się przy swoim zdaniu, jeżeli cię gruntownie przekonywają, gdyż będziesz mianą za głupiego lub dumnego³¹⁹.

Przekształceniom organizacyjnym towarzyszyły liczne enuncjacje prasowe. W obwieszczeniu prasowym z dnia 28 marca czytamy, że Szkoła Zakładowa „popadła wielorakim odmianom, które do jej wydoskonalenia uznane zostały za nieuchronnie potrzebne³²⁰”. Zmiany zaowocowały wzrostem poziomu kształcenia ogólnego i specjalistycznego. Szkoła szybko zyskiwała sobie uznanie zarówno w kręgach wojskowych, jak i cywilnych. Świadczyła o tym rosnąca liczba kandydatów ubiegających się o przyjęcie oraz pochlebne opinie osób hospitujących. Zakład wizytował w lutym 1810 roku m.in. twórca Legionów Polskich na ziemi włoskiej gen. Jan H. Dąbrowski w towarzystwie gen. Karola Kniaziewicz i Józefa Wielhorskiego. Wyrazili oni swoje uznanie kadrze i kadetom. Szkoła znajdowała się w sferze zainteresowania ks. Józefa Poniatowskiego, budząc jego dumę. Książę z upodobaniem dokonywał jej przeglądów. Znany pamiętnikarz Ludwik Jabłonowski wspomina: „Widziałem go wiele razy [...] w sobolej burce, zarzuconej przez lewe ramię, odbywającego przegląd szkoły kadetów na Nalewkach, to galopujące-

³¹⁸ J. Jasowski, *Pamiętnik dowódcy rakietników konnych*, przedmow. J. Łojek, Warszawa 1968, s. 44.

³¹⁹ *Przepisy y powinności kadetów Szkoły Elementarnej Artylleryi i Inżynierów*, Warszawa 1811, s. 71–84, CBW (głównym architektem dokumentu był W. Gutkowski).

³²⁰ Zob. „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, (nr 25 dodatek), s. 367.

go przed liniami naszego wojska na Saskim lub Ujazdowskim placu...”³²¹. Odbity w dniach 21–23 sierpnia popis (sprawdzian) publiczny kadetów³²² wypadł bardzo dobrze. Zawiadomiony o tym fakcie pisemnym raportem przez komendanta szkoły – kpt. inżynierii W. Gutkowskiego³²³ – przebywający w Krakowie ks. J. Poniatowski „był bardzo ukontentowany i wyraził podziękowanie komendantowi oraz kadrze dydaktycznej”³²⁴.

Słuchacze szkoły byli zobowiązani, by „Wszystkich nauk w instytucie przepisanych uczyć się [...] z największą pilnością i bez żadnego wyjątku”³²⁵. Wyniki nauczania i szkolenia oceniane były w pięciostopniowej skali, przewidującej osiągnięcia na poziomie: wielkim, znacznym, miernym, małym i żadnym³²⁶. Znajdowały one swoje odzwierciedlenie w raportach składanych przez poszczególnych wykładowców do komendy szkoły³²⁷ oraz na specjalnych tablicach umiejscowionych w centralnej części jadalni kadeckiej. Nazwiska słuchaczy uzyskujących najwyższe noty wpisywane były na tablicy białej, natomiast kadetów odstających na tablicy czarnej³²⁸. W przypadku figurowania na tej ostatniej przez trzy miesiące kadeta takiego relegowano ze szkoły³²⁹. Skreślenie z listy słuchaczy – traktowane jako kara najwyższa przewidziana *Przepisami i powinnościami...* – poprzedzało wiele sankcji pośrednich mobilizujących do większej aktywności, zaangażowania w szkolenie. Kary te dzieliły się na kilka kategorii. Do najbardziej dolegliwych zaliczano kary „sprawujące cierpienie” – areszt, areszt ścisły o chlebie i wodzie; łżejszymi „sprawującymi wstyd” były: upomnienie indywidualne, upomnienie wobec klasy, upomnienie wobec całej społeczności szkoły, zakaz noszenia munduru, zakaz noszenia broni oraz polecenie noszenia kija zamiast karabinka lub szabli.

Komenda szkoły przywiązywała ogromną rolę do przestrzegania ceremoniału wojkowego, stanowiącego istotny element oddziaływania wychowawczego na kadetów. Wszelkie wydarzenia, uroczystości, obrzędy, których uczestnikami i świadkami byli słuchacze, odbywały się zawsze zgodnie z postanowieniami ceremoniału wojkowego. Niezwykle podniosłą oprawę miało pożegnanie absolwentów, „błogosławieństwa” na przyszłą drogę zaszczytnej służby dla ojczyzny udzielał osobiście komendant szkoły w obecności kadry i pozostałych słuchaczy. Dowodzący uroczystością najstarszy stopniem oficer sztabu wręczając patent oficerski absolwentowi szkoły i gratulując świeżo upieczonemu oficerowi wypowiadał następującą formułę: „Mam tu do dania W. Panu dymisję od Korpusu Kadetów, pamiętaj W. Pan o tem zawsze, żeś miał zaszczyt w nim się znajdować, czyn mu zawsze honor, dystyngując się cnotą i aplikacją, w jakimkolwiek powołaniu i stanie życia znajdować się będziesz; ten masz jedyny sposób do wypłacenia

³²¹ *Pamiętniki Ludwika Grzymały na Jabłonowie hr. Jabłonowskiego 1815–1863*, Biblioteka Ossolineum, Wrocław, sygn. 4793/III, k. 1 – część *Saski Plac* (wspomnienia zawierają łącznie 572 strony); a także: L. Jabłonowski, *Pamiętniki*, wstęp i przypisy K. L e w i c k i, Kraków 1963, s. 117.

³²² Popisy dzieliły się na wewnętrzne (wewnątrzklasowe) i publiczne (zewnątrzne) dla całej kadry szkoły i słuchaczy; w charakterze gości zapraszani byli przedstawiciele władz administracyjnych – A.C.

³²³ Stanowisko komendanta szkoły powierzył Gutkowskiemu – ks. J. Poniatowski w lipcu 1809 r. donosi o tym fakcie „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 57 (dodatek), s. 830–831.

³²⁴ Píše o tym m.in.: „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 80, s. 1221.

³²⁵ *Przepisy y powinności kadetów...*, § 1.

³²⁶ Tamże, § 17.

³²⁷ Jeden egzemplarz raportu pozostawał w aktach szkolnych, drugi był przesyłany do ministerstwa wojny – tamże, § 18.

³²⁸ Tamże, § 13 i 18.

³²⁹ Tamże, § 14 („Jeżeli który uczeń przez trzy miesiące wciąż na tablicy czarnej znajdować się będzie, takowy oddalonym ze szkoły zostanie”).

się z tej wdzięczności, którąś temu Korpusowi winienesz za swoją edukację”³³⁰. Opuszczający szkolne mury podpisywał zobowiązanie, iż będzie dbał o dobre imię zakładu i kierował się w swoim dalszym życiu zasadami honoru³³¹.

W tym samym czasie utworzono w Warszawie kolejną szkołę wojskową – roczną Szkołę Aplikacyjną Artylerii i Inżynierii. Dwunastomiesięczny cykl studiów – zdaniem wielu wyższych oficerów, jako zbyt krótki – przyjęto ze względów ograniczonych możliwości budżetowych Ministerstwa Wojny oraz pilności potrzeb szybkiego dostarczania armii kwalifikowanych fachowców. Przy jej zakładaniu skorzystano ze wzorów oraz pomocy specjalistów francuskich. Opracowując program kształcenia teoretycznego posiłowano się programem obowiązującym w szkole artylerii i inżynierii w Metz. Zajęcia o charakterze praktycznym odbywały się na przyszkolnym poligonie ćwiczebnym, zwanym popularnie Praktyczną Szkołą Poligonu³³². Na utrzymanie obu tych ośrodków rocznie wyasygnowano z budżetu Ministerstwa Skarbu niebagatelną wówczas kwotę 72 tys. złp³³³.

Szkoła Aplikacyjna mieściła się w zaadaptowanym na jej potrzeby byłym Collegium Nobilium księży pijarów, przy dzisiejszej ul. Miodowej 22/24 (dawna ul. Napoleona)³³⁴, gdzie obecnie mieści się Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza. Program nauki został przystosowany do praktycznych potrzeb armii ukierunkowanych na służbę inżynieryjną. Obejmował przedmioty: geometrię wykreślną, mechanikę, wyższą matematykę, rysunek techniczny, architekturę wojskową, budowę fortyfikacji, teorię i praktykę strzelań artylerii, budowę i obsługę dział oraz naukę języków obcych (francuski, niemiecki, rosyjski). Kandydować do uczelni mogły zarówno osoby cywilne (16–24 lat), jak i żołnierze służby czynnej nie przekroczywszy 30 roku życia. Kryteria przyjęcia były bardzo ostre. Rocznie przyjmowano tylko 12 słuchaczy. Obowiązywał egzamin konkursowy z zakresu arytmetyki, geometrii, trygonometrii, algebry, rysunków i statystyki. Atmosferę panującą w trakcie egzaminów wstępnych odbywających się pomiędzy 20 marca a 5 kwietnia opisują w swych wspomnieniach późniejsi wybitni artylerzyści, dowódcy wojskowi m.in.: gen. Klemens Kołaczkowski i płk Józef Matkowski. Zdający egzamin 4 kwietnia K. Kołaczkowski wspomina: „Ojciec od początku roku 1809 postanowił mnie zawieźć do Warszawy i przedstawić na ucznia do Szkoły Aplikacyjnej Artylerii i Inżynierów Księstwa Warszawskiego, której program ogłosiły pisma publiczne [...] Ponieważ liczba wybranych nie miała przechodzić 12, było przeto bardzo wielu ubiegających się o te miejsca. Obrany na egzaminatora p. Łęski, profesor Liceum Warszawskiego, jego świadectwo miało stanowić o egzaminie. Ojciec nic nie opuścił, ażeby pozyskać jego dla mnie względy, miał bowiem niezrozumiałą dla mnie młodą zasadę,

³³⁰ *Przepisy y powinności kadetów...*, s. 67.

³³¹ Tamże, s. 6, 35–36, 68–69.

³³² AGAD, Ustawodawstwo Księstwa Warszawskiego, *Dekret o utworzeniu w Warszawie szkół artylerii i inżynierii i szkoły poligonowej* z dn. 11.II.1809, art. 1, sygn. 33, k. 33 („Będą założone w Warszawie: szkoła specjalna artylerii i inżynierii, jako też szkoła praktyczna, poligonową nazwana...”).

³³³ Tamże, art. 5 („Na utrzymanie tych szkół przeznaczamy sumę roczną siedemdziesiąt dwa tysiące złotych, które minister skarbu zaczawszy od 1 marca r. b. po sześć tysięcy co miesiąc za rekwizycją ministra wojny do kasy wojennej wpłacać będzie.”); a także: *Ustawodawstwo Księstwa Warszawskiego. Akty normatywne władzy najwyższej*, t. 2., 1809–1810, oprac. W. Bartel, J. Kosim, W. Rostocki, Warszawa 1964, s. 9–10.

³³⁴ AGAD, Akta Rady Ministrów Księstwa Warszawskiego, sygn. 70, k. 49; Akta Rady Najwyższej Tymczasowej Księstwa Warszawskiego, sygn. 150, k. 67–68, 343; sygn. 151, k. 63; *Sumariusz protokołów Rady Administracyjnej Królestwa Polskiego 1815–1876*, cz. I, 1815–1830, t. 1, systematyzacja i red. K. Konarski i F. Ramotowska, Warszawa 1958, s. 262.

iż wpływy bardzo wiele znaczą na tym padole. Z tej to więc wychodząc zasady, pocziwy ojciec umieścić mnie, na kilka dni przed egzaminem w pensji pana Łęskiego na placu Saskim i tam egzaminowany przez niego, w czym niedostawało, starałem się dopełnić za jego radą. Nareszcie dzień przeznaczony zajaśniał dla mnie [...] Sala Arsenалу na ten cel była przeznaczoną. Zastałem tam publiczność liczną, wielu młodych ludzi należących do mojej kategorii i komisję egzaminacyjną, na czele której był generał Pelletier. Pomiędzy młodzieżą zwracał na siebie uwagę Ignacy Prądzyński, adiutant podoficer 11 Pułku Piechoty, przybyły z Gdańska dla złożenia egzaminu, którego odpowiedzi jasne i zwięzłe nie pozostawiały nic do życzenia [...] Przez nadzwyczajny fawor pozwolono mi zdać egzamin po niemiecku jako przybywającemu ze szkół niemieckich i to, co mnie może uratowało, nie bardzo pochlebne musiało dać o mnie zdanie publiczności. Egzamin odbył się jako tako, dość przytomnie, lecz niedostatecznie. Odchodząc od tablicy, pewny byłem, że przepadnę. Tymczasem inaczej się stało z wielkim mojem zdziwieniem. Bądź to owe wpływy, których nie pojmowałem, bądź wzgląd na wielką młodość, bądź znajomość języka francuskiego, niemieckiego i klasycznych języków, zostałem przyjęty i otrzymałem nr 9. Trudno było wyrazić radość moją na tę wiadomość, a skoro mundur oficerski na się włożyłem i szpadę przypasałem do boku, myślałem, że się niebo dla mnie otworzyło. Cóż dopiero, kiedy sztyldwach przede mną broń prezentował! Przyjęci wraz ze mną uczniowie (elewi) nazywali się: Hiacynt Idziński, Józef Korriot, Ignacy Prądzyński, Michał Świda, Fabian Wiszniewski, Benon Tykiel, Jan Romański, Ludwik Łobodzki, Julian Suzin, Feliks Szymanowski, Antoni Rostworowski³³⁵. Z kolei J. Matkowski powracając pamięcią do okresu młodości pisze: „Mnie zaś ojciec i generał Paszkowski zniewolili, żem się poddał na elewa do Szkoły Aplikacyjnej i po odbytem egzaminie publicznym z liczby 40-tu wybrano 12-tu [...] W tej szkole byłem rok, bo potrzeba ile tyle zdolnych oficerów nie dozwalała dłuższej nauki. Była to druga warstwa tej szkoły. Pierwszych 12-tu po roku nauki z niej wyszło, a wcale zdolni ludzie, jak Prądzyński, Kołaczkowski, Chrzanowski etc. Wraz ze mną uczyli się Bem i Lewicki i inni. Od tego czasu datuje się moja ścisła przyjaźń z Bemem, który [...] tak był skromnymi do kobiet nieśmiały, ale był pilnym, pracowitym i w obcowaniu bardzo łagodnym”³³⁶.

Mimo stosunkowo krótkiego okresu nauczania, dzięki odpowiedniej selekcji, wysokiego poziomu kształcenia, wspartego posiadaną i rozwijaną bazą dydaktyczną (pracownice, laboratoria, biblioteki)³³⁷, zagwarantowano wyposażenie absolwentów w gruntowną wiedzę narzędziową niezbędną w dowodzeniu. Absolwent otrzymywał stopień podporucznika artylerii „z płacą i dostojnością stopniowi właściwą”³³⁸. W obydwu zakładach cywilną kadrę nauczającą stanowili doświadczeni pedagodzy szkół departamentowych (np. topografia i rysunek – Stanisław Kurczyński, język niemiecki – Franciszek Rojecki, język francuski – Józef Rousseau, matematyka – Aleksander Karol Konkowski)³³⁹. Wykłady z przedmiotów wojskowych oraz zajęcia poligonowe prowadzili wieloletni praktycy – oficerowie służby czynnej.

³³⁵ *Wspomnienia generała Klemensa Kołaczkowskiego. Księga I od roku 173 do 1813*, Kraków 1898, s. 22–26.

³³⁶ J. M a t k o w s k i, *Zbiór niektórych szczegółów życia mego*, Biblioteka Ossolineum, Wrocław, rkps. 12913, k. 8, cz. 1 – służba wojskowa (rękopis liczy łącznie 114 stron); a także tenże, *Zbiór niektórych szczegółów życia mego*, [w:] *Pamiętniki z lat 1792–1848*, oprac. R. G r a b a ł o w s k i, Wrocław 1961, s. 108–109.

³³⁷ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 78, s. 1183.

³³⁸ „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, 1809, nr 16, s. 209.

³³⁹ A. K. K o n k o w s k i wydał podręcznik pt. *Nauka matematyki do użycia Szkoły Elementarnej Artylleryi i Inżynierów przez Aleksandra Karola Konkowskiego*, t. 1 (matematyka), Warszawa 1811.

Zakład opuściło wielu utalentowanych oficerów, wśród nich m.in. przyszli generałowie – Józef Bem, Ignacy Prądzyński, Wojciech Chrzanowski, Klemens Kołaczkowski.

W armii Księstwa Warszawskiego przepełnionej ideałami republikańskimi w procesie wychowania żołnierskiego nawiązywano do postępowych tradycji legionowych, opierając wychowanie wojska na założeniu, że żołnierze są obywatelami, tworzą siłę zbrojną narodu walczącego o swą niezawisłość. Rozwijano w nich poczucie wolności, patriotyzmu i honoru, wykazując jednocześnie dbałość o rozwój umysłowy. Zasady wychowania w armii Księstwa Warszawskiego opracował w 1807 roku na polecenie gen. ks. Józefa Poniatowskiego, doświadczony oficer legionowy – płk Cyprian Godebski. Wyłożył je w dwóch pracach: *Zbiór zasad życia wojskowego* i *Dziennik podręczny dla podoficerów i żołnierzy*³⁴⁰. W rozważaniach tam zawartych istotne miejsce znalazło zagadnienie rozwoju umysłowego żołnierzy i kształtowanie takich cech, jak: rycerskość, prawość i rozsądek. Przełożonych zachęcał do nadzoru nad kształceniem podwładnych w rzemiośle wojennym oraz opanowywaniu przez nich wiedzy ogólnej.

Również cywilne władze szkolne Księstwa Warszawskiego (Izba Edukacyjna) w swoich projektach edukacji narodowej troską otaczała kwestie wychowania obornego młodej generacji Polaków³⁴¹, podejmując prace nad stworzeniem jednolitego systemu edukacyjnego³⁴². Komisja posiadała kilka propozycji organizacyjnych, wśród których najdojrzalszymi były pomysły: J. Lipińskiego *Myśli i zasady ogólne projektu edukacji narodowej* (1 II 1809), S.B. Lindego *Zasady projektu ogólnego edukacji narodowej*, J. Łęskiego *Myśli do zasad urzędzenia szkół narodowych* (5 II 1809), J.S. Kaulfussa *O edukacji narodowej dla kraju naszego* (10 II 1809). Z wszystkich tych projektów emanowała troska o odpowiednie wykształcenie i wychowanie młodego pokolenia. Przywiązywały one duże znaczenie do przygotowania wojskowego młodzieży szkolnej (utrzymujące się zagrożenie niepodległego bytu, zapotrzebowanie na tzw. „rekruta” z uwagi na uczestnictwo wojska polskiego w kampaniach napoleońskich). Do zawartych w nich przemyśleń sięgnął S. Staszic opracowując własny projekt edukacji w Księstwie Warszawskim. W grudniu 1809 roku został on na sesji Izby Edukacji Publicznej zaaprobowany i pod nazwą *Myśli względem ustanowienia Komisji Edukacji Publicznej* przesłany do zatwierdzenia Fryderykowi Augustowi do Dreżna³⁴³.

Kierując się zaleceniami Komisji do szkół cywilnych wprowadzono naukę musztry i władania bronią. W skład grona pedagogicznego szkół wszedł instruktor wojskowy³⁴⁴, który dbał o przysposobienie wojskowe. Uczniowie otrzymywali drewniane atrapy karabinków z metalowymi lufami i dębowe pałasze nacierane ołowiem, by swym wyglądem przypominały oryginalny oręż. Co wieczór przez jedną godzinę prowadzono zajęcia

³⁴⁰ C. G o d e b s k i, *Dziennik podręczny dla podoficerów i żołnierzy czyli wyjątek z przepisów służbowych dla piechoty względem służby wewnętrznej, karność i porządku*, Warszawa 1807 (Godebski Cyprian 1765–1809; poeta, żołnierz legionów polskich i armii Księstwa Warszawskiego; poległ w bitwie pod Raszyńem – A.C.).

³⁴¹ *Zasady do urzędzenia Komisji Rządzącej i innych władz Jej podległych*, Rozdział 7, Izba Edukacyjna, [w:] *Materiały do dziejów Komisji Rządzącej z R. 1807*, t. 1, *Dziennik czynności Komisji Rządzącej*, wyd. M. R o s t w o r o w s k i, Kraków 1918, s. 505.

³⁴² Tamże, § 70 („Izba Edukacyjna ułoży projekt ogólny Edykacji Narodowej...”).

³⁴³ AGAD, Akta Rady Stanu i Rady Ministrów Księstwa Warszawskiego, sygn. II. 140, k. 29; *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, zebrał i wstępem poprzedził Z. K u k u l s k i, Lublin 1931, s. 398–400; o zaangażowaniu Staszica w opracowanie projektu edukacji w Księstwie pisze także S. D i c k s t e i n, *Stanisław Staszic (1755–1826). Wspomnienie w 80-tą rocznicę zgonu*, Warszawa 1906, s. 10; Z. K u k u l s k i, *Udział Staszica w pracach Izby Edukacyjnej (1807–1812)*, Lublin 1927, s. 11, (przypis nr 2).

³⁴⁴ B. G e m b a r z e w s k i, dz. cyt., s. 233.

z musztry. W dni wolne młodzież obowiązkowo uczestniczyła w ćwiczeniach praktycznych w polu za miastem lub w paradach, przemarszach wojskowych.

Przyjęty i realizowany system edukacji w szkolnictwie cywilnym i wojskowym miał w pełni charakter narodowy. W działalności oświatowo-wychowawczej skupiono się na rozbudzaniu u młodzieży szczerego patriotyzmu i świadomości narodowej, sięgano po uznane wzorce w zakresie kształtowania oblicza moralnego, karność wojskowej. Zakres tego wychowania był rozległy. Uwzględniał pielęgnowanie miłości do języka ojczystego, historii od czasów najdawniejszych po współczesne młodzieży, polskich zwyczajów i obyczajów, przynależności narodowej. Działania te miały na celu rozpalanie w sercach i umysłach młodej generacji Polaków gorącego patriotyzmu, uczulanie na sprawy narodowe i ogólnospołeczne.

„Bitwa Narodów” – Lipsk 1813 r. i upadek cesarstwa Napoleona spowodował, iż o dalszych losach polskiej państwowości zdecydowali „inni”. Postanowieniami Kongresu Wiedeńskiego z 1815 roku, na obradach którego znaczną aktywność w sprawach Polski wykazała dyplomacja rosyjska utrzymano w mocy rozbiory. Z części ziem byłego Księstwa Warszawskiego utworzono marionetkowe Królestwo Polskie, połączone unią personalną z Rosją carską, zależne całkowicie od monarchii Romanowów³⁴⁵. Królestwo Polskie otrzymało co prawda konstytucję, formalnie zapewniającą Polakom znaczne swobody samorządowe, jednak w praktyce sytuacja wyglądała zgoła inaczej. Wiele postanowień konstytucyjnych w ogóle nie weszło w życie, inne były często łamane, a nawet wręcz anulowane. Stopniowo wzrastał ucisk polityczny i represje. W tych warunkach wzrastał się opór przeciwko przemocy, który w 1830 roku przybrał jawne formy walki zbrojnej.

Zapisy Ustawy Zasadniczej Królestwa Polskiego (art. 156) nadanej przez Aleksandra I stanowiły, że „Wojsko zachowa kolory swego munduru, swój ubiór właściwy i wszystko, co się tyczy jego narodowości”³⁴⁶. Stan liczebny wojska był różny, wahał się od 22 tys. żołnierzy w początkach istnienia królestwa, do 40 tys. w chwili wybuchu powstania listopadowego. O jego wysokości i ewentualnym przeznaczeniu każdorazowo decydował car³⁴⁷. Należy podkreślić, iż trzon kadrowy armii Królestwa Polskiego stanowiła kadra wywodząca się z sił zbrojnych Księstwa Warszawskiego. Nadawała ona wojsku charakter wybitnie narodowy – polski. Taki stan rzeczy bardzo niepokoił władze rosyjskie, które wszelkimi dostępnymi środkami i pod różnymi pozorami starały się stopniowo eliminować z szeregów wojska doświadczonych, wykształconych, odznaczających się niezależnością umysłową, a co najważniejsze – patriotycznie nastawionych oficerów (weteranów wojen napoleońskich). W szkołach wojskowych istniejących bądź zorganizowanych ponownie na ziemiach Królestwa, administracja zaborcza starała się

³⁴⁵ *Konstytucje Polskie...*, tytuł I *Stosunki Polityczne Królestwa*, art. 1, gdzie widnieje zapis następujący: „*Królestwo Polskie jest na zawsze połączone z Cesarstwem Rosyjskim*”, zaś art. 3 mówi: „*Korona Królestwa Polskiego jest dziedziczna w osobie naszej i naszych potomków, dziedziców i następców podług porządku następstwa, ustanowionego dla tronu cesarsko-rosyjskiego*”; zob. też: *Zasady Konstytucji Królestwa Polskiego z dnia 25 maja 1815 roku*, art. 1, [w:] *Konstytucje Polskie...*, s. 76 („*Prowincje Polskie, które z mocy umów na Kongresie wiedeńskim przyłączone zostały do Rosji pod oddzielnym tytułem Królestwa polskiego, zostaną na zawsze przywiązane do berła tego mocarstwa i mieć będą konstytucję narodową, ugruntowaną na zasadach porządku, sprawiedliwości i wolności*”).

³⁴⁶ *Ustawa Konstytucyjna Królestwa Polskiego z dn. 27 listopada 1815 r.* tytuł VI *O sile zbrojnej*, art. 156, [w:] *Konstytucje Polskie...*, s. 99.

³⁴⁷ Tamże, tytuł VI, art. 154 („*Siła wojska na koszcie krajowym oznaczona jest przez panującego w miarę potrzeby i w stosunku do dochodów, w budżecie umieszczonych*”).

wychować nowe kadry w duchu oddania, uległości wobec caratu. Jednak mimo wysiłków, rachuby te, poza nielicznymi wyjątkami, generalnie zawiodły.

Szkolnictwo wojskowe w Królestwie Polskim było zorganizowane w siedmiu zakładach. Placówkami tymi były: Korpus Kadetów w Kaliszu, Szkoły Podchorążych Piechoty i Jazdy w Warszawie, Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii w Warszawie, Zimowa Szkoła Artylerii w Warszawie, Szkoły Pływania na Marymoncie i w Łazienkach, Szkoła Praktyczna Bombardierów, Szkoła Felczerów.

Korpus Kadetów w Kaliszu po upadku Księstwa Warszawskiego został zachowany i do 1820 roku podlegał cywilnym władzom oświatowym na równi z innymi istniejącymi szkołami wojewódzkimi. Do korpusu przyjmowano młodzież w wieku 10–16 lat. Kandydat winien legitymować się umiejętnością czytania i pisania w języku polskim, posiadać podstawową wiedzę z matematyki w zakresie czterech działów. Początkowo zakład był szkołą cztero-, a następnie, po reorganizacji w sierpniu 1820 r., sześcioklasową o charakterze szkoły wojewódzkiej.

Plan nauczania w Korpusie Kadetów w Kaliszu w r. 1822

Przedmiot	klasa wstępna	klasa I	klasa II	klasa III	klasa IV	II oddział klasy IV
Religia	-	+	+	+	+	+
Język polski	+	+	+	+	+	+
Język rosyjski	-	+	+	+	+	+
Język niemiecki	-	+	+	+	+	+
Język francuski	-	+	+	+	+	+
Arytmetyka	+	+	-	-	-	-
Algebra	-	-	+	+	+	-
Matematyka	-	-	-	-	+	+
Geometria	-	+	-	-	-	-
Solidometria	-	-	-	-	-	-
Trygonometria	-	-	-	-	+	-
Statyka	-	-	-	-	+	-
Fizyka	-	-	-	-	+	-
Chemia	-	-	-	-	+	-
Geografia	-	+	+	+	+	+
Historia powszechna	-	+	+	-	-	-
Historia Polski	-	-	-	-	+	-
Historia Rosji	-	-	-	-	+	-
Historia tegoczesna	-	-	-	+	-	-
Historia wojskowa	-	-	-	-	-	+
Artyleria	-	-	-	+	+	-
Taktyka	-	-	-	-	+	+
Fortyfikacje polowe	-	-	-	+	+	+
Rysunek odręczny	-	+	+	+	+	+
Rysunek topograficzny	-	-	-	+	+	+
Kaligrafia	-	+	+	+	+	+

„+”: przedmiot występuje w planie studiów na danym roku.

„-”: przedmiot nie występuje w planie studiów na danym roku.

w dokumencie źródłowym nie występuje liczba godzin lekcyjnych.

Źródło: Archiwum Państwowe Kraków, Archiwum Krzeszowickie Potockich, sygn. 3333 (Nauki dawane w Korpusie Kadetów Kaliskich; bez paginacji – A.C.).

Program nauczania obejmował przedmioty: język polski, łacinę, matematykę, logikę, historię Polski i historię powszechną, naukę o konstytucji, rysunki i kaligrafię, religię, uczono także języka francuskiego, niemieckiego oraz śpiewu i tańców³⁴⁸.

Z przedmiotów o charakterze wojskowym wykładano: historię wojskowości (ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień polskich), organizację wojska, taktykę, podstawy fortyfikacji, artylerii, miernictwa, architektury wojskowej, rysunek wojskowy, uczono musztry pieszej³⁴⁹. W okresie letnim organizowano dwutygodniowe obozy szkoleniowe, gdzie w sposób praktyczny przerabiano i ugruntowywano wiadomości teoretyczne wyniesione z sal lekcyjnych. Realizowany program warunkował dobre przygotowanie absolwentów do służby wojskowej. Kierownictwo korpusu – gen. Józef Wasilewski, płk Ignacy Mycielski, płk Józef Regulski a po nim ppłk Antoni Koss (dyrektorzy nauk) dbało o utrzymanie wysokiego poziomu moralnego i etycznego szkoły. W procesie wychowawczym wzorowano się na zapisach „Katechizmu moralnego” z czasów Szkoły Rycerskiej. Powyższe potwierdzają opinie wizytujących kaliską placówkę, w tym np. list S.B. Lindego do S.K. Potockiego z czerwca 1819 roku, w którym pisał: „Korpus Kadetów bardzo dobrze utrzymany, widziałem wszystko, bardzo mi się podobało, oddałbym tam syna mego, gdyby żył; wszędzie i we wszystkim panuje duch porządku, rozsądku, bez przesady, bez fanfaronady”³⁵⁰. Uczniowie w większości wywodzili się z rodzin zamożnej szlachty i urzędników państwowych wyższego szczebla. Szeroko rozbudowany system stypendialny umożliwiał także naukę młodzieży pochodzącej z biedniejszych kręgów szlacheckich. Corocznie ogólna liczba kształcących się kadetów wahała się w granicach 150–200. Najzdolniejszym absolwentom umożliwiano kontynuowanie dalszej nauki w warszawskiej Szkole Aplikacyjnej, pozostali byli kierowani do pododdziałów liniowych, gdzie obejmowali stanowiska podoficerskie³⁵¹. W sierpniu 1820 roku władze carskie – mimo głosów sprzeciwu Dyrekcji Edukacyjnej i samego Staszica – zreorganizowały zakład i podporządkowały go armii. Ograniczeniu uległo nauczanie przedmiotów ogólnokształcących na rzecz szkolenia wojskowego – „Kadeci winni kształcić się we wszystkich umiejętnościach głównie wojskowych, w szczególności [...] inżynierii dróg, mostów i grobel przeznaczonych dla armii”³⁵². Rozbudowano także zakres nauczania musztry. Wprowadzono jako obowiązkowy język rosyjski. Wszystkie podjęte działania miały na celu stopniową rusyfikację uczącej się młodzieży oraz wyrugowanie polskich tradycji narodowych. Dzięki jednak wysiłkom patriotycznie nastawionego kierownictwa korpusu, intencje władz carskich nie przyniosły zakładanego celu. Zdołano kontynuować wychowanie kadetów oparte na postępowych tradycjach narodu oraz zapewnić wysoki poziom nauczania. W 1830 roku kadra dowódcza, dydaktyczna korpusu i kadeci w ol-

³⁴⁸ *O założeniu Szkoły Rycerskiej Kaliskiej, a odmianach dotąd w niej zaszytych, kilka słów, przez które zapowiada się rozpoczęcie kursu lekcyj na rok 1816/17, w Szkole będącej pod komendą Wielmożnego Regulskiego, pułkownika, różnych orderów kawalera*, Kalisz 1816, s. 18-43.

³⁴⁹ *Na popis publiczny uczniów Szkoły rycerskiej, mający się odbywać w dniach 28, 29, 30 i 31 miesiąca lipca* *Prześwietną Publiczną imieniem Instytutu zaprasza Komendant Korpusu Kadetów Józef Regulski*, Kalisz 1819, s. 4–10 (wykaz nauczycieli i wykładanych przez nich przedmiotów).

³⁵⁰ M. Ł o d y Ń s k i, *Materiały do dziejów państwowej polityki bibliotecznej w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim, (1807–1831)*, Wrocław 1957, s. 40.

³⁵¹ A. K o n t, dz. cyt., s. 83–85.

³⁵² Biblioteka XX Czartoryskich Kraków, rkps. 5236, cz. 4, k. 606; Staszic w apelu skierowanym do Komisji Rządowej Wojny podkreślając niesłuszność decyzji o zmianie podporządkowania szkoły kadeckiej pisał: „Szkoly kadeckie nie są instytucjami militarnymi, lecz kształcą jedynie uczniów, którzy po ukończeniu szkoły mogą w wojsku służyć” – W. G o r z y c k i, *Oświata publiczna w Królestwie Polskim...*, s. 66 (apel Staszica oraz ówczesnych władz szkolnych było podyktowane pragnieniem uchronienia szkoły kadeckiej przed rusyfikatorskimi planami zaborców).

brzymiej większości złożyli przysięgę na wierność Rzeczypospolitej, a najstarsi uczniowie wzięli czynny udział w powstaniu listopadowym. Po zakończeniu walk powstańczych decyzją cara Mikołaja I z marca 1832 roku Korpus został rozwiązany, zaś najmłodszy kadeci zwolnieni do domów bądź za zgodą rodziców odesłani do innych szkół wojskowych na terenie Rosji.

Szkoły podchorążych piechoty i jazdy powstały w lipcu 1815 roku w Warszawie. Pierwsza z nich mieściła się w byłych koszarach artylerii koronnej przy ul. Dzikiej, drugą usytuowano – w pałacu Łubieńskich przy ul. Królewskiej. Za formalny początek organizowania obu zakładów przyjmuje się rozkaz Konstantego z 28 lipca 1815 r., nakazujący dowódcom dywizji odkomenderowanie do Warszawy najlepszych ich zdaniem oficerów piechoty i jazdy³⁵³. Celem nowo otwartych zakładów było przygotowanie kadry zawodowej dla potrzeb armii Królestwa Polskiego. Nauka w obydwu placówkach trwała w zasadzie dwa lata. Kandydaci winni odbyć uprzednio praktykę w pułku jazdy lub piechoty, z których byli następnie kierowani na egzaminy wstępne do wybranej przez siebie szkoły. Corocznie do szkoły podchorążych piechoty przyjmowano około 200, a do szkoły podchorążych jazdy około 100 kandydatów. Realizowany program zajęć obejmował głównie podstawowe szkolenie z zakresu działania pojedynczego żołnierza, a następnie szkolenie na szczeblu plutonu, kompanii, batalionu i pułku. Słuchacze zapoznawani byli także z organizacją, zasadami działania na polu walki pododdziałów bojowych szczebla brygady i dywizji. Znaczną ilość czasu szkoleniowego przeznaczano – zgodnie z wytycznymi namiestnika carskiego w królestwie, wielkiego księcia Konstantego – na tzw. „praktyczną naukę rzemiosła wojskowego [...] i wyrabianie głosu do komendy...”³⁵⁴. Nauka ta obejmowała przeglądy, parady, pokazy, musztrę, stanowiące wówczas podstawę wyszkolenia kadry zawodowej średniego i wyższego szczebla dowodzenia. Proces edukacji wojskowej nadzorowali z polecenia ks. Konstantego jego zaufani oficerowie, w Szkole Podchorążych Piechoty – gen. Dymitr Kuruta, zaś w Szkole Podchorążych Jazdy, gen. A. Roźniecki³⁵⁵. Utrapieniem dla podchorążych, oprócz wszechobecnej musztry, był również wymyślny system pełnienia służb, wart w zdecydowanej większości wokół obiektów, pomieszczeń nie wymagających takiej ochrony. Angażował on dużą liczbę podchorążych, odrywając ich od i tak uboższego programu kształcenia.

Wielki książę Konstanty lansował własną koncepcję przygotowania kandydatów na oficerów, jej założenia odwoływały się do doświadczeń rosyjskich. Zakładała ona wychowanie wiernopoddańczego korpusu oficerskiego, sprawnych wykonawców decyzji wyższych przełożonych, mających w przyszłości zastąpić wątpliwych ideologicznie i niezależnych duchowo polskich oficerów epoki napoleońskiej. Kwestie wykształcenia ogólnego, humanistycznego w edukacji wojskowej traktowano marginalnie. Nie wszczęto podchorążym potrzeby samorozwoju, samodoskonalenia się w rzemiośle wojskowym, nie zakładano, iż przyszły oficer będzie żołnierzem zawodowym o szerokich horyzontach myślowych. W instrukcjach Konstantego nie ma prawie zaleceń i zachęty do pracy umysłowej. Ogół oficerów obowiązywała głównie mistrzowska znajomość regulaminu musztry i heroiczna wręcz wytrzymałość podczas częstych parad. W tym czasie w armii carskiej wobec oficerów liniowych do stopnia majora nie stosowano wyższych wymagań w zakresie kultury umysłowej. Staranne wykształcenie otrzymywali tylko ofi-

³⁵³ W. Tokarz, *Armia Królestwa Polskiego (1815–1830)*, Piotrków 1917, s. 263.

³⁵⁴ I. A. Komorowski, *Wspomnienia podchorążego z czasów W. Ks. Konstantego z ilustracjami*, Warszawa 1900, s. 75 i nast.; zob. też: S. Rosołowski, dz. cyt., s. 208.

³⁵⁵ B. Gembarzewski, dz. cyt., s. 169; A. Knot, dz. cyt., s. 90.

cerowie sztabu, gwardii, artylerii i inżynierii. Wielki ks. Konstanty nie popierał rozwoju twórczości naukowej i uzdolnień, które mogłyby godzić w interesy caratu. Wszelkimi sposobami tamował dążenie oficerów do wyższego wykształcenia, przez co skutecznie obniżał ogólny poziom intelektualny korpusu oficerskiego. Była to działalność podyktowana stricte względami politycznymi. Ówczesną sytuację bardzo obrazowo ujął Ludwik Mierosławski stwierdzając, że pułkownicy i generałowie strategii i taktyki słuchali w cukierni Lourse'a i na pokojach belwederskich. Brakowało im na ogół głębszego wychowania obywatelskiego i zainteresowania dla wiedzy wojskowej³⁵⁶. Z kolei oficer pułku gwardii Konstantego Napoleon Sierawski w swym pamiętniku z okresu służby wojskowej pisał: „W. ks. Konstanty nie lubił ani wymagał naukowych we froncie oficerów, zostawiał te przymioty korpusowi artylerii, inżynierom i sztabom kwatermistrzostwa”³⁵⁷. W porównaniu ze szkołami wojskowymi okresu Księstwa Warszawskiego program kształcenia realizowany w szkołach podchorążych pozostawiał wiele do życzenia pod względem merytorycznym, dydaktycznym. Generał Józef Mroziński w swych wspomnieniach z okresu służby wojskowej w armii Królestwa Kongresowego pisze: „Podchorążowie prócz musztry praktycznie niczego się nie uczyli. Musztra zajmowała parę godzin czasu, a czas wolny w bezczynności pędzili [życie – A.C.] w koszarach obok Łazienek, w pobliżu Naczelnego Wodza, który mieszkał Belwederze”³⁵⁸. Wysiłki polskiej kadry instruktorskiej w celu jego wzbogacenia zakończyły się połowicznym sukcesem. Mimo niechęci ks. Konstanty zgodził się na rozszerzenie programu kształcenia. Absolwent Szkoły Podchorążych Piechoty – I.A. Komorowski wspomina, że „Dopiero po 1824 r. zaczęto dawać języki, tj. francuski, niemiecki i rosyjski, do czego profesorowie cywilni przychodzili, ale postępy w tym względzie były mało znaczące. Kto chciał sam z książek się czego uczyć, prawie na to czasu nie miał, tak wszystkie godziny wypełnione były detalami służby”³⁵⁹. Inny wychowanek szkoły – J. Patelski cofając się pamięcią o lat podchorążackich stwierdza: „Nauka i umysłowe wykształcenie podchorążych było zaniedbane, a dopiero ku schyłkowi szkoły poczęto uczyć rysunków topograficznych, wyrobu materiałów palnych i wykladać matematykę wyższą, artylerię, nieco strategii”³⁶⁰.

Podstawową część programu kształcenia zajmowała taktyka i musztra, które stanowiły fundament wyszkolenia ogólnowojskowego przyszłego oficera. Codzienne recytowanie fragmentów regulaminu służbowego było jak odmawianie pacierza³⁶¹. Niski poziom ogólnego przygotowania wielu podchorążych uniemożliwiał pełne korzystanie z wprowadzonych wykładów. W wielu przypadkach, jak podaje wspomniany już J. Mroziński, z uwagi na fakt, że „Szkoła Podchorążych [...] nie była zbiorem ludzi czytających”, a „Niektórzy z podchorążych zaledwie umieli się podpisać” – wielu przypadkach trzeba było zaczynać naukę „od czterech działań arytmetycznych”³⁶². Jest zatem wątpli-

³⁵⁶ L. Mierosławski, *Rozbiór krytyczny kampanii 1831 roku*, t. 1, Paryż 1845, s. 30.

³⁵⁷ *Pamiętnik Napoleona Sierawskiego, oficera konnego pułku gwardii za czasów W. Księcia Konstantego*, Lwów 1907, s. 26–27.

³⁵⁸ K. Hoffman, *Rzut oka na stan polityczny Królestwa Polskiego pod panowaniem rosyjskim*, Warszawa 1831, Biblioteka Jagiellońska, rkps. 2994, k. 53, a także: *Uwagi wrywkowe. Niektóre urywki z rewolucji 1830 przez naocznego świadka generała Mrozińskiego*, Biblioteka Ossolineum, Wrocław, sygn. 2113/II, k. 21.

³⁵⁹ I. A. Komorowski, dz. cyt., s. 75.

³⁶⁰ *Wspomnienia wojskowe Józefa Patelskiego z lat 1823–1831*, wyd. i przypisy B.G, Wilno 1914, s. 63–64.

³⁶¹ J. Patelski, *Wspomnienia wojskowe z lat 1823–1831*, wyd. i przypisy BG, Wilno 1921, s. 67.

³⁶² *Uwagi wrywkowe*, Biblioteka Ossolineum, sygn. 2113/II, k. 18.

wym, by młodzież o takim poziomie sięgała po jakąkolwiek głębszą treściowo lekturę. W obu zakładach istniały co prawda niewielkie biblioteki, gromadzące głównie podstawową literaturę fachową, lecz zainteresowanych czytelnictwem było niewiele³⁶³.

Klimatu sprzyjającego zgłębianiu wiedzy wojskowej nie było również w drugiej ze szkół – Szkole Podchorążych Jazdy, mimo, iż wielu jej słuchaczy legitymowało się ukończoną szkołą wojewódzką, a co poniektórzy próbowali swoich sił podejmując studia uniwersyteckie. Były żak, a następnie podchorąży – N. Sierawski, wspomina, że szkoła „nie miała na celu żadnego umysłowego wykształcenia młodzieży, bo to uważano jako już poprzednio skończone. Wielki książę Konstanty nie lubił, ani wymagał naukowych we froncie oficerów, zostawiał te przymioty korpusowi artylerii, inżynierom i sztabom kwatermistrzostwa”³⁶⁴.

Absolwenci szkół piechoty i jazdy, opuszczając szkoły zdawali tylko jeden egzamin – z praktycznego głośnego komenderowania pododdziałami. Odbywał się on na Placu Saskim. Wychowanek Szkoły podchorążych Jazdy W. Zamoyski wspomina: „Egzamin szkoły jazdy był musztrą jakby dywizyjną na pieszo, do której pułk strzelców konnych gwardii dostarczał ludzi. Uczniowie szkoły zastępowali oficerów, od dowódcy dywizji, do dowódców plutonów i podoficerów. W. Książę sam dawał rozkazy do ruchów, które podchorąży jako dowódca dywizji, powtarzał, poczem każdy stopień i oddział część własną ruchu wykonywał [...] Po skończonej musztrze W. Książę mianował oficerem najprzód podchorążego, który zastępował dowódcę dywizji, następnie tych, co zastępowali dwóch dowódców brygad, czterech dowódców pułków, ośmiu dowódców dywizjonów, szesnastu dowódców szwadronów i czterech adiutantów pułkowych. Na tej liczbie trzydziestu pięciu zwykle się ograniczał”³⁶⁵.

Liczba nominacji w poszczególnych latach była różna. Zależała nie tyle od kaprysów księcia, ile od liczby wakatów w pułkach. W niewielkiej armii Królestwa Polskiego nie było ich dużo. W tej sytuacji nominacje oraz przydział do określonej jednostki wojskowej niektórzy próbowali uzyskać poprzez protekcje. W. Zamoyski pisze, że ks. Konstanty zatracił resztki godności osobistej i nie „wstydił się przez żyda faktora traktować z podchorążymi o zapłatę za protekcję do awansu. Opłacali się wszakże tylko najbiedniejsi, zwłaszcza tacy, co nie celowali w służbie”³⁶⁶. Podchorążowie piechoty i jazdy, którzy nie uzyskali promocji na pierwszy stopień oficerski, pozostawali w swoich szkołach i od początku przerabiali znany im już program. Wielu z nich, tzw. „przerośniętych”, „pobierało nauki” nawet dłużej niż dwa lata. Rodziło to wiele niezadowolenia, czasami zawiści wśród podchorążych i miało demoralizujący wpływ na młodszych słuchaczy. Mimo tych niekorzystnych zjawisk, istotną wartością szkół podchorążych z punktu widzenia narodowego było wbrew zakazom i nadzorowi władz carskich – patriotyczne, w duchu narodowym wychowanie podchorążych. Duże zasługi na tym polu położyły polskie komendy szkół oraz liczni instruktorzy wywodzący się z oddziałów legionów i armii napoleońskiej. Nie bez znaczenia na kształtowanie postaw podchorążych miało oddziaływanie założonego przez mjr Waleriana Łukasińskiego (1821) Narodowego Towarzystwa Pa-

³⁶³ Por. J. Zieliński, *Z dziejów polskich bibliotek wojskowych (1767–1918)*, „Roczniki Biblioteczne”, 1968, z. 1–4, s. 159.

³⁶⁴ *Pamiętnik Napoleona Sierawskiego...*, s. 26.

³⁶⁵ *Jenerał Zamoyski 1803–1868*, t. 1., 1803–1830, Poznań 1910, s. 158–159; o egzaminach i mianowaniach wspomina także T. Lipiński w *Zapiskach z lat 1825–1831*, Kraków 1883, s. 44–45, 69–70, 79, 102, 112, 115.

³⁶⁶ *Jenerał Zamoyski...*, s. 158.

triotycznego³⁶⁷. Wbrew surowym zakazom Konstantego słuchacze podchorążówek utrzymywali żywe kontakty z ludnością Warszawy, młodzieżą akademicką oraz kadrami pobliskich jednostek wojskowych stacjonujących wokół stolicy. Zaowocowało to późniejszymi postawami patriotycznymi, społecznymi – gremialnym uczestnictwem podchorążych w powstaniu listopadowym.

Na terenie Warszawy istniała jeszcze założona w 1819 roku Zimowa Szkoła Artylerii – jej funkcjonowanie wynikało z rosnącego zapotrzebowania na wykształconą kadrę artylerii i inżynierii³⁶⁸. Mieściła się w koszarach gwardii wołyńskiej. Jej nazwa wywodzi się z stąd, iż zajęcia odbywały się tylko w okresie zimowym, tj. od listopada do marca. W ramach realizowanego programu słuchacze – rekrutujący się z podoficerów i młodszych oficerów artylerii konnej³⁶⁹, teoretycznie i praktycznie zgłębiali zasady sztuki artyleryjskiej (działoczości). Program obejmował również wiadomości z fizyki, chemii, matematyki, geometrii wykreślnej, naukę o wagach i miarach. Kursanci poznawali także regulaminy, musztrę oraz podstawy umocnień polowych. Instruktorami i wykładowcami byli oficerowie Szkoły Aplikacyjnej oraz kadra z Uniwersytetu Warszawskiego (np. J.K. Skrodzki – fizyka, A.M. Kitajewski – chemia)³⁷⁰. Stanowisko komendanta piastował spolszczony Francuz – płk Valentin d' Hauterive, oficer wykształcony i oddany bez reszty swojej nowej ojczyźnie³⁷¹. Pod względem organizacyjnym zakład dzielił się na dwie klasy: niższą (podoficerską) i wyższą (oficerską). Według raportów Komisji Rządowej Wojny z 1820 roku program nauczania był „co do przedmiotów zupełnie podobny do realizowanej w Szkole Aplikacyjnej Artylerii...”³⁷². Absolwent tej szkoły (promocja kwiecień 1820 r.), a następnie wykładowca w tejże – J. Jaszowski wspomina, że: „Szkoła szła wybornie, młodzież przykładała się z wielką chęcią, bo szło o awans”³⁷³.

Najbardziej prestiżową uczelnią wojskową w Królestwie Polskim była powołana dekretem Aleksandra I z 15 listopada 1820 r. Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii w Warszawie³⁷⁴. Powstała ona na bazie byłej Szkoły Aplikacyjnej Księstwa Warszawskiego (w nazwie nawiązywała do swej poprzedniczki)³⁷⁵. Szkoła zajmowała część po-

³⁶⁷ Towarzystwo Patriotyczne: tajna organizacja niepodległościowa (1821–1826) w Królestwie Polskim przekształcona z Wolnomularstwa Narodowego w r. 1821; utrzymywała ściśle kontakty z rosyjskimi dekabrystami; przywódcy: W. Łukasiński, S. Krzyżanowski – A.C.

³⁶⁸ AGAD, Akta Komisji Rządowej Wojny, sygn. 279, k. 53; R. Ł o ś, *Artyleria Królestwa Polskiego 1815-1831*, Warszawa 1969, s. 108; natomiast S. R u t k o w s k i w swym opracowaniu *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego* (Warszawa 1970) mylnie podaje datę powstania szkoły jako rok 1825.

³⁶⁹ AGAD, Akta I Rządu Tymczasowego Królestwa Polskiego, sygn. 143, k. 144 (reprezentowali pododdziały artylerii, raketników i kompanii rzemieślniczej).

³⁷⁰ „Pamiętnik Fizycznych, Matematycznych i Statystycznych Umiejętności z Zastosowaniem do Przemysłu”, 1830, z. 7, s. 407–412 (pozytywna recenzja podręcznika „Nauka praktyczna kanoniera” – Józefa Paszkowskiego, wykładowcy Zimowej Szkoły Artylerii; tekst zawiera m.in. nazwiska profesorów UW wykładających w szkole wojskowej).

³⁷¹ Krótkie informacje o płk. F. V. d'Hauterive zawierają prace J. G i e r g i e l e w i c z, *Zarys historii Korpusu Inżynierów w epoce Stanisława Augusta*, Warszawa 1933, s. 52, 118, 151–152, 176; A. K n o t, *Dzieje szkolnictwa wojskowego...*, s. 92; R. Ł o ś, *Artyleria Królestwa Polskiego...*, s. 109 (przypisy nr 26–28).

³⁷² AGAD, Akta Komisji Rządowej Wojny, sygn. 279, k. 53.

³⁷³ J. Jaszowski, *Pamiętnik...*, s. 155.

³⁷⁴ AGAD, Dokumenty I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 279, k. 53; W. T o k a r z, dz. cyt., s. 274; R. Ł o ś, *Artyleria Królestwa Polskiego...*, s. 113.

³⁷⁵ B. G e m b a r z e w s k i niesłusznie twierdzi, iż Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii powstała w wyniku reorganizacji Szkoły Aplikacyjnej Artylerii i Inżynierii Księstwa Warszawskiego. Zakład ten zaprzestał działalności wraz z upadkiem Księstwa – pisze nt. m.in.: T. K o r z o n, *Dzieje wojen i wojskowości...*, t. 3, s. 381.

mieszceń dwupiętrowego gmachu dawnego Collegium Nobilium, w której funkcjonowała już Szkoła Zimowa Artylerii. Komendantem mianowano wychowanka Szkoły Rycerskiej płk Józefa Sowińskiego – przyszłego generała i bohaterskiego obrońcę Woli. Stanowisko dyrektora nauk powierzono wychowankowi Szkoły Aplikacyjnej Księstwa Warszawskiego – płk Klemensowi Kołaczkowskiemu³⁷⁶. Szkołę oprócz wysokiego poziomu edukacji charakteryzowała niezwykle staranna rekrutacja kandydatów. Pierwszeństwo ubiegania się o przyjęcie uzyskiwali absolwenci kaliskiego Korpusu Kadetów dla których rezerwowano ok. 25% miejsc. W dalszej kolejności przyjmowano pozostałych kandydatów rekrutujących się z pododdziałów inżynierii, kwatermistrzostwa i artylerii. Nowością była możliwość uczestnictwa w wykładach na zasadzie wolnych słuchaczy kadry oficerskiej garnizonu warszawskiego. W pamiętnikach gen. Klemensa Kołaczkowskiego znajdujemy wzmiankę: „Szkoła aplikacyjna nie była szkołą elementarną dla żaków, lecz uniwersytetem wojskowym dla dojrzałszej młodzieży”³⁷⁷.

Należy jednak zaznaczyć, iż w odniesieniu do szkół wojskowych termin „wyższa” nie zawsze ma sens „akademicka”. W Encyklopedii wojskowej Ottona Laskowskiego pod hasłem „Aplikacyjna Szkoła” czytamy: „Wojskowy zakład naukowy o wyższym poziomie. Nazwa pochodzi od słowa <appliquer> – kłaść, przykładać się, stosować. Zadania: kształcenie oficerów dla niektórych broni (służb), doskonalenie oficerów celem przygotowania ich do pewnych funkcji lub też specjalizacji”³⁷⁸. Wydaje się, że intencją władz wojskowych zakład miał być uczelnią o charakterze politechniki wojskowej, kształcącej wysokiej klasy specjalistów w określonych rodzajach broni, ponieważ „do artylerii i inżynierii brakowało zdolnych, gdyż trudno było o ludzi z pewnym wykształceniem, potrzebnym do służby tego rodzaju”³⁷⁹. Świadczy o tym jej program, kwalifikacje zatrudnionej wojskowo-cywilnej kadry dydaktycznej, jak również dobór kandydatów. Powyższe potwierdza oświadczenie ówczesnego generalnego inspektora szkół wojskowych – gen. bryg. Kajetana Hebdowskiego, które zostało podane do publicznej wiadomości w marcu 1809 roku. Generał stwierdza w nim m.in.: „Ta szkoła urządzona jest podług zasad, rozkładu nauk, sposobu ich dawania i przepisów Szkoły Artylerii i Inżynierów Francuskich w Metz”³⁸⁰. Pełne urealnienie tych zamierzeń pokrzyżował jednak bieg wydarzeń historycznych. Placówka ta opierając swój program kształcenia o doświadczenia szkolnictwa francuskiego miała niewątpliwie większe ambicje od pozostałych szkół wojskowych. Wszystkich ubiegających się o przyjęcie w poczet słuchaczy obowiązywał konkursowy egzamin wstępny – „publiczny popis”³⁸¹, odbywający się rokrocznie pomiędzy 20 marca a 5 kwietnia. Komisja egzaminacyjna oprócz egzekwowania wiedzy z zakresu szkoły departamentowej, brała pod uwagę także motywację, predyspozycje, zainteresowania, umiejętności, poziom inteligencji, walory moralne oraz prezencję każdego z kandydatów³⁸². Troska o właściwe, na wysokim poziomie profesjo-

³⁷⁶ *Wspomnienia generała Klemensa Kołaczkowskiego*, t. 3, Kraków 1900, s. 6–7; R. Łoś, *Generał Józef Sowiński*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 9: 1963, cz. 2, s. 136–137.

³⁷⁷ *Wspomnienia generała...*, t. 2, s. 105.

³⁷⁸ *Encyklopedia Wojskowa*, red. O. Łaskowski, t. 1, Warszawa 1931, s. 94–95.

³⁷⁹ E. Bignon, *Polska w r. 1811–1813*, t. 1, Wilno 1913, s. 34–35.

³⁸⁰ „Gazeta Warszawska”, 1809, nr 25 i 27, załącznik nr 2 (*Obwieszczenie Generalnego Dyrektora Wydziału Wojny z dnia 28.III.1809 r.*; uczelnia wojskowa w Metz – jedna z dwóch prestiżowych szkół wojskowych armii francuskiej podlegała bezpośrednio pod Sztab Generalny, tzw. „szkoła generałów”; drugą szkołą był zakład w Saint Cyr. – A.C).

³⁸¹ „Gazeta Warszawska”, 1809, nr 16, załącznik nr 1.

³⁸² Wymagania egzaminacyjne z 1810 obejmowały wiadomości ze szkoły departamentowej ze „szczególnym uwzględnieniem zastosowania algebry do matematyki i geometrii” zawierały także zastrzeżenie:

nalizmu przygotowanie zawodowych kadr wojskowych spowodowała, że komenda szkoły odeszła od tzw. naboru masowego. Do roku 1821 przyjmowano jednorazowo – 16, a w następnych latach maksymalnie 24 słuchaczy, głównie najlepszych absolwentów Kalisza. Świadczy to niewątpliwie o elitarności zakładu. Okres kształcenia początkowo wynosił 2 lata, od 1821 – 3 lata, zaś w roku 1829 przedłużono go do lat 4³⁸³. Opracowany na podstawie wzorów francuskich szkół politechnicznych program szkolenia uwzględniał przedmioty: wyższą matematykę, fizykę (szczególnie obszar dynamiki), hydrodynamikę, hydrostatykę, chemię, budownictwo wodno-ładowe i komunikacyjne, geografę, geodezję oraz języki obce (rosyjski, francuski, niemiecki). Na uwagę zasługuje rozbudowany program nauk wojskowych obejmujący: taktykę (zasady działań bojowych), strategię (prowadzenie kampanii wojennych), artylerię (teoria i praktyka strzelania oraz obsługi dział, urządzeń celowniczych), fortyfikację (budowa umocnień stałych i polowych), taktykę walki artylerii i użycie wojsk inżynieryjnych na polu walki, topografię wojskową (wykonywanie map oraz pomiarów triangulacyjnych).

Słuchacze uczestniczyli także w szeregu zajęciach praktycznych, wzbogacających program kształcenia, takich jak: poligonowe strzelania artyleryjskie, wyrabianie, klasyfikacja, przeznaczenie amunicji, współudział w pracach fortyfikacyjnych twierdzy Zamość, współuczestnictwo przy opracowywaniu planów odbudowy twierdzy Modlin, prace saperско-minerskie, opracowywanie planów topograficznych wybranych miejscowości, zwiędzanie, poznawanie charakteru, produkcji śląskich zakładów metalurgicznych.

Jak na ówczesne czasy był to program niezwykle bogaty, wszechstronny, zapewniający gruntowne, specjalistyczne przygotowanie kadr zarówno dla potrzeb armii, jak i cywilnych. Dla realizacji tego ambitnego programu edukacyjnego komenda szkoły pozyskała grono wybitnych uczonych wywodzących się z kręgów Uniwersytetu Warszawskiego (np. prof. Józef Karol Skrodzki – fizyk; prof. Rafał Skolimowski – matematyk; inż. Fryderyk Rossman – budownictwo; prof. Józef Koriot – fortyfikacje; prof. Mikołaj Chopin – ojciec Fryderyka, kompozytor, wykładał język francuski, prof. Joachim Livet – matematyka, prof. Piotr Ch. Aigner – architektura, prof. Ludwik Roman – architektura, Józef K. Werbusz – kaligrafia, Jan K. Krzyżanowski – dyrektor studiów, wykładowca chemii)³⁸⁴ oraz specjalistów wojskowych. W procesie nauczania szeroko korzystano z gabinetów naukowych, laboratoriów. Słuchaczom, jak i kadrze naukowej zagwarantowano szeroki dostęp do szkolnych zbiorów bibliotecznych. Organizowano także, podróże naukowe, wycieczki do różnych zakładów przemysłowych – dążąc umiejętnie do łączenia teorii z praktyką. Dzięki wysiłkom komendanta, komendy szkoły, wykładowców i samych słuchaczy zakład systematycznie podnosił swój poziom nauczania. W maju 1830 roku zakład wizytował pruski następca tronu Fryderyk Wilhelm (po koronacji Fryderyk IV) w towarzystwie znanego ówczesnego podróżnika i przyrodnika Aleksandra Humboldta. Szkoła – jej organizacja, poziom kształcenia wywarł na gościach duże wrażenie. W rozmowie z carem Mikołajem I – Humboldt stwierdził, iż „znalazł w niej wszystkie nowe metody używane w szkole politechnicznej paryskiej”³⁸⁵. Nad właściwym przebiegiem programu szkolenia czuwała komenda szkoły oraz Komitet Artylerii

„Gdyby jednak który z popisujących się posiadał inne znajomości, jak powyższe do popisu naznaczone, może uczynić z nich popis J.P.P. profesorom egzaminującym” – „Gazeta Warszawska”, 1810, nr 9; zob. też: „Gazeta Warszawska”, 1809, nr 22, dodatek.

³⁸³ S. Rutkowski, dz. cyt., s. 49–50.

³⁸⁴ AGAD, Akta Komisji Rządowej Wojny, t. 352, k. 42–47, 52–53, 56–57, 83–85, 86–87, 88–89; t. 552, k. 58–60; „Gazeta Warszawska”, 1809, nr 25, załącznik nr 2 (obwieszczenie z dn. 28 III 1809 r.).

³⁸⁵ *Wspomnienia jenerała...*, t. 3, s. 135.

i Inżynierii przy Komisji Rządzącej Wojny (ówczesny resort Obrony Narodowej Królestwa Polskiego).

Szkoła nie cieszyła się jednak względami Namiestnika carskiego – Konstantego, który wykazywał wyjątkowo niechętny, wręcz wrogi do niej stosunek. Wprowadzał do korpusu zakamuflowanych agentów tajnej carskiej policji politycznej. Starał się wszelkimi dostępnymi środkami ograniczać pozytywny wizerunek zakładu, jego rolę i znaczenie w Królestwie. Jednym z takich spektakularnych posunięć Konstantego była jego decyzja z czerwca 1827 roku, rozmieszczająca czasowo wychowanków szkoły po kresowych pułkach liniowych. Zarządzenie to miało na celu demoralizację słuchaczy, wypaczenie zasad moralnych szkoły, obniżenie ich dyscypliny, karność³⁸⁶. Działania te spotkały się z natychmiastowymi cichymi, przewencyjnymi reakcjami komendy i samych kursantów w stosunku do intencji władz carskich – przeciwwreakcje zniweczyły zamysły władzy zaborczej. W. ks. Konstanty polecał również przyjmować do szkoły swoich protegowanych, których wykształcenie, predyspozycje do służby zawodowej, morale pozostawiały wiele do życzenia³⁸⁷. Mieli oni spełniać rolę tzw. „konja trojańskiego” rozsądzającego od wewnątrz spoistość placówki. Zamiary te również spaliły na panewce, jednostek tych, mimo poparcia, życzliwości Namiestnika – było niewiele i znajdowały się na marginesie życia społeczności szkolnej.

Program studiów Szkoły Aplikacyjnej Artylerii i Inżynierii w latach 1821–1822

Przedmiot	I rok nauki	II rok nauki	III rok nauki
Religia i nauka moralna	+	-	-
Język francuski	+	-	-
Język rosyjski	-	-	+
Język niemiecki	+	-	-
Geometria wykreślna	+	+	-
Matematyka	+	-	+
Fizyka	+	+	-
Chemia	+	-	-
Statyka	-	+	-
Dynamika	-	+	-
Hydrostatyka	-	+	-
Hydrodynamika	-	+	-
Teoria parcia ziemi	-	+	-
Budownictwo	-	+	+
Geodezja	-	+	+
Topografia	+	-	-
Fortyfikacje polowe	+	-	-
Fortyfikacje stałe	-	+	+
Artyleria	-	+	+
Taktyka	+	-	-
Kaligrafia	+	-	-

„+” : przedmiot występuje w planie studiów na danym roku.

„-” : przedmiot nie występuje w planie studiów na danym roku.

w dokumencie źródłowym nie występuje liczba godzin lekcyjnych.

Źródło: Archiwum Państwowe, Kraków, Archiwum Krzeszowickie Potockich, sygn. 3333 (Nauki dawane w Szkole aplikacyjnej w Warszawie, bez paginacji – A.C.).

³⁸⁶ Tamże, s. 102–103 (słuchacze powrócili do szkoły w końcu września i od razu rozpoczęli zdawanie egzaminów).

³⁸⁷ A. K n o t , dz. cyt., s. 88.

Rozważając problematykę szkolnictwa wojskowego Królestwa Polskiego nie sposób nie dostrzec pewnych zjawisk mających wówczas miejsce. Otóż w początkowym okresie istnienia Królestwa znaczna część oficerów wywodzących się legionów i armii napoleońskiej opuszczała szeregi wojska, protestując przeciwko autokratycznemu stylowi kierowania wojskiem przez Konstantego, brakowi szerszych perspektyw rozwojowych (awanse). Z kolei carski namiestnik nie czynił przeszkód w odejściach – pozbywając się w ten sposób kadry o nastawieniu demokratycznym, patriotycznym. Liczył, iż nowe zastępy zawodowej kadry, wykształcone i wychowane w szkołach Królestwa Polskiego, spełnią oczekiwania carskiej administracji i jego samego.

Po roku 1823 nastąpiło wyraźne ustabilizowanie się korpusu oficerskiego, kadra z wolną przyzwyczajała się do systemu i metod dowodzenia ks. Konstantego. Pod wpływem sugestii płynących z moskiewskiego dworu oraz kręgów wyższych polskich dowódców częściowemu złagodzeniu uległa dotychczasowa polityka namiestnika wobec wojska. Zmodyfikowano programy szkolne zwiększając liczbę godzin przeznaczonych na nauki teoretyczne oraz wprowadzając czas na tzw. naukę własną – kosztem musztry. Zaowocowało to podniesieniem jakości nauczania i wynikami osiąganymi przez słuchaczy szkół wojskowych. Wychowaniem podchorążych zajmowali się odpowiednio przez poszczególne komendy szkół dobierani pod względem walorów etyczno-moralnych oficerowie – instruktorzy. Mimo trudnych, wręcz niesprzyjających warunków politycznych w Królestwie oraz penetracji szkół wojskowych przez agenturę żandarmerii carskiej i policji realizowano proces wychowania podchorążych w duchu patriotyzmu, umiłowania, oddania Ojczyźnie, skutecznie opierano się procesowi rusyfikacji. Miarą wartości wychowania patriotycznego i ofiarności dla sprawy narodowej może być fakt zawiązania spisku niepodległościowego wśród podchorążych piechoty oraz bezprzykładne męstwo, waleczność słuchaczy szkół wojskowych w powstaniu listopadowym (spośród 960 absolwentów szkół podchorążych około 30% otrzymało Krzyże *Virtuti Militari*)³⁸⁸.

Kolejną widoczną oznaką czynionych zmian w dotychczasowym systemie szkolenia było polecenie wydane ówczesnemu zastępcy ministra wojny – gen. Maurycemu Hanke, przez ks. Konstantego w maju 1828 r. zorganizowania kompleksowej nauki dla podchorążych, kadetów i żołnierzy³⁸⁹. Podejmując tą decyzję Konstanty wzorował się na osiągnięciach w tym zakresie armii austriackiej. Książę popierał nauczanie żołnierzy umiejętności pływania, ponieważ podnosiło to ich ogólny poziom wyszkolenia i sprawność fizyczną. Umiejętności te mogły być z powodzeniem wykorzystywane w trakcie kampanii wojennych. Szkoły uczące pływać powstały na bazie istniejących już od początku lat dwudziestych ośrodków szkoleniowych usytuowanych na Marymoncie i w Łazienkach (1821–1822). Zajęcia w nich prowadzili sprowadzeni z Austrii instruktorzy. Komendantem obydwu placówek mianowano płk. F.V. d’Hauterive, kierującego jednocześnie Zimową Szkołą Artylerii. Organizację procesu nauczania w szkole marymonckiej znamy z relacji T.J. Chamskiego, który w swoich wspomnieniach pisze: „Pierwsze zasady pływania pokazywano na szelce suchej, następnie na drągu, później na lince i na tym się kończyła klasa trzecia. Którzy byli w stanie opłynąć bez odpoczynku trzy razy wokoło staw szkoły, przechodzili do klasy czwartej i pływali w oddziałach. Ci, co mogli pływać godzinę, przystępowali do klasy piątej i doskonalili się w pływaniu na wznak, stojąc

³⁸⁸ J. S. H a r b u t, *Noc listopadowa w świetle i cieni historii i procesu przed Najwyższym Sądem Kryminalnym*, t. 1, Warszawa 1930, s. 40; A. S u j k o w s k i, *Szkoła Podchorążych Piechoty 1815–1830*, [w:] *Księga Pamiątkowa 1830–29 XI 1939. Szkice z dziejów szkół piechoty polskiej*, Ostrów-Komorowo 1930, s. 153, 157.

³⁸⁹ AGAD, Akta I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 267.

oraz w skakaniu różnymi sposobami w wodę. Najlepsi pływali w ubiorze. Chodzili oni manewrować na Wiśle, zwykle od mostu w Warszawie do Bielan, ciągle z jednego brzegu rzeki na drugi, przepływając tym sposobem Wisłę dziesięć lub piętnaście razy bez odpoczynku³⁹⁰. Żołnierze absolwenci otrzymywali świadectwo z napisem „Szkoła Pływania” potwierdzające posiadane umiejętności pływackie³⁹¹. Źródła historyczne podają, że w latach 1824–1828 uczyło się pływania około 5000 żołnierzy i kadetów. W roku 1828 szkoły marymoncka i łązienkowska łącznie posiadały około 2000 kursantów, w roku następnym szkoleniem objęto 2781 żołnierzy polskich i rosyjskich³⁹².

W Królestwie Polskim intensywnie szkolono także kadry podoficerskie na potrzeby wojsk artyleryjskich. Zadanie to spełniała Szkoła Praktyczna Bombardierów. W zachowanych dokumentach z okresu Królestwa Polskiego znajduje się niewiele informacji na jej temat. Nieznana jest także data jej otwarcia. Jedyna oficjalna wzmianka ówczesnych władz wojskowych – raport czynności Komisji Rządowej Wojny, pochodząca z 1828 roku mówi, że „z rozkazu Jego Cesarzewiczowskiej Mości Wielkiego Księcia Cesarzewicza, który wysoką swą troskliwość i opiekę nad wszystkimi gałęziami służby rozciąga, założona została na czas zimowy Szkoła Praktyczna Bombardierów. Ćwiczenia praktyczne dobywania twierdz w tym roku podczas obozowania miały miejsce³⁹³. Placówkę usytuowano w koszarach gwardii wołyńskiej u zbiegu ulic Dzikiej i Gęsiej. Kursanci wywodzili się z żołnierzy służby czynnej, głównie pochodzenia chłopskiego. Zajęcia prowadzili oddelegowani do szkoły oficerowie z jednostek artylerii. Rozpoczęły się one 1 listopada i kończyły się egzaminem praktycznym w marcu roku następnego. W tym okresie słuchacz uzyskiwał podstawowe kompendium wiedzy teoretyczno-praktycznej z zakresu sztuki walki artylerii³⁹⁴.

Średnie kadry medyczne na potrzeby armii od roku 1823 kształciła mieszcząca się w Głównym Szpitalu Wojskowym na Ujazdowie – Szkoła Felczerów.³⁹⁵ Zajęcia dydaktyczne prowadzili chirurdzy Głównego Szpitala oraz lekarze sztabowi pułków gwardii. Oprócz przedmiotów kierunkowych i praktyki program przewidywał wykłady ogólnokształcące mające na celu podniesienie wiedzy ogólnej przyszłych felczerów. Według raportów rządowych w 1825 uczyło się w niej 25 słuchaczy. Zaś w latach 1826–1828 szkołę ukończyło kilkunastu „młodzieńców na dobrych felczerów usposobionych³⁹⁶. Najlepsi absolwenci jako stypendyści Komisji Rządowej Wojny kontynuowali naukę na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Warszawskiego, otrzymując po jego ukończeniu nominacje na lekarzy batalionowych³⁹⁷.

³⁹⁰ *Opis krótki lat upłynionych Tadeusza Józefa Chamskiego, członka Towarzystwa Historyczno-Literackiego w Paryżu*, Paryż 1873, Biblioteka Polska, Paryż, sygn. 2474, vol. 14, k. 11 (*Wspomnienie czwarte – Mary niewinnych urojeń. W armii Królestwa*).

³⁹¹ Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław, rkps. 12905, cz. 3, k. 75.

³⁹² AGAD, Akta I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 232, 267, 282; sygn. 149, k. 130.

³⁹³ AGAD, Dokumenty I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 266; zob. też: *Szkoła Bombardierów w nocy 29 listopada czyli Odpowiedź W. Nieszkoć kapitana artylerii wojsk polskich na zarzuty mu poczynione w historii Spaziera o rewolucji polskiej*, Mont-de-Marson 1834; ogólnikowo o szkole informuje B. Gembarski, dz. cyt., s. 165; podane przez Gembarskiego informacje o szkole powtórzyli K. Levittoux, *Szkoły Artylerii i Inżynierii za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego*, „Saper i Inżynier Wojskowy”, 1923, nr 8, s. 330 i R. Łoś, *Artyleria...*, s. 104.

³⁹⁴ AGAD, Dokumenty I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 267.

³⁹⁵ Tamże, k. 227.

³⁹⁶ Tamże, k. 121; sygn. 149, k. 130.

³⁹⁷ Tamże, sygn. 121, k. 267, 283 (w roku 1828 stypendia otrzymało dwóch absolwentów Szkoły Felczerów).

Omawiając szkolnictwo doby Królestwa Kongresowego nie sposób nie wspomnieć o działaniach władz wojskowych, poszczególnych dowódców jednostek wojskowych na rzecz zwalczania plagi ówczesnych sił zbrojnych, jakim był analfabetyzm żołnierzy. Prawie 90% rekrutów wcielanych do armii nie posiadało umiejętności czytania i pisania. Podejmując próby ograniczenia tego palącego problemu sięgnięto z powodzeniem do metody wzajemnego nauczania J. Lancstra. Pierwsze kursy nauki czytania i pisania tą metodą zorganizowano w pułkach piechoty w 1819 roku. Wiele inicjatywy w organizacji i zabezpieczeniu ich toku wykazały dowództwa poszczególnych jednostek wojskowych, wspomina o tym między innymi w swym *Pamiętniku* z lat 1827–1840, kapelan wojskowy pułku strzelców konnych, ks. Tomasz Puchalski – „W pierwszych dniach maja generał Krasieński Izidor, dowódca całej piechoty, przybył do Rawy [Rawa Mazowiecka – A.C.] na obejrzenie broni w pułku, a razem widzieć i szkołę. Obejrzawszy broń zakomenderował: Szkoła Lankstra naprzód! Żołnierze – uczniowie tej szkoły stosownie do rozkazu wystąpili z tablicami. Egzaminował sam [...] Nazajutrz w rozkazie swym dziennym nie szczędził pochwał [...] za znaczny postęp w naukach dla dyrygujących tą szkołą...”³⁹⁸. Praktycznie od roku 1820, korzystając z przychylności ks. Konstantego akcją likwidacji analfabetyzmu prowadzono już w skali masowej³⁹⁹. W batalionie piechoty w Końskich dzięki osobistemu zaangażowaniu dowódcy – mjr. J.L. Sierzyńskiego nauczono czytać i pisać wszystkich żołnierzy w ciągu dwóch lat służby⁴⁰⁰. W wielu jednostkach nauką elementarną żołnierzy zajmowali się kapelani wojskowi. Pamiętnikarz Józef Patelski wspomina: „W kompaniach zaprowadzono naukę czytania i pisania, czyli, jak wówczas zwano, szkołę Lankstra; acz pocieszającym był widok naszego obozu w dni słotne, gdy pod czujnym okiem duszpasterzy na całej linii po namiotach, jak żaby po dołkach, skrzecze żołnierze, powtarzając a, b, c lub kreślili po pisku liczby 1, 2, 3”⁴⁰¹.

Reasumując można stwierdzić, że na siedem istniejących wówczas szkół wojskowych tylko trzy – Korpus Kadetów w Kaliszu, Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii oraz po części Zimowa Szkoła Artylerii zapewniały wysoki poziom nauczania i przygotowanie zawodowe, odpowiednie dla średniego szczebla dowodzenia (kompania, batalion, dywizjon). Absolwenci pozostałych – z uwagi na zbyt wąskie, jednostronne wykształcenie – mogli obejmować niższe stanowiska dowódcze⁴⁰².

Po wybuchu powstania szkoły wojskowe zawiesiły swoją działalność. Zdecydowana większość kadry i słuchaczy wzięła udział w działaniach bojowych. Po upadku powstania zorganizowane szkolnictwo wojskowe na ziemiach polskich przestało istnieć.

Szkolnictwo wojskowe doby Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego mimo, że funkcjonowało w niełatwych warunkach wyedukowało znaczący zastęp zdolnej, patriotycznej młodzieży. Jednak wobec braku pełnych danych źródłowych nie jest możliwe całościowe ukazanie jego dorobku mierzonego liczbą absolwentów. Jednak warto – opierając się na informacjach fragmentarycznych – pokusić się o zaprezentowanie osiągnięć polskich szkół wojskowych doby autonomicznej w takim zakresie, w jakim jest to wykonalne.

³⁹⁸ Biblioteka Polska, Paryż, rkps. 470, k.1–2, *Pamiętnik 1827–1840* (pamiętnik liczy 237 stron oraz załączniki, urywa się na roku 1840, prawdopodobnie w związku z postępującą chorobą ks. Puchalskiego, skutkiem której został ubezwłasnowolniony – tamże, rkps. 471, k. 12–16), a także „Orzeł Biały”, t. 1; 1819, s. 199.

³⁹⁹ AGAD, Akta Komisji Rządowej Wojny, sygn. 279, k. 53.

⁴⁰⁰ T. Ben i, *Jana Piastowskiego „Teoria i mechanizm mowy”*, „Sprawozdania z posiedzeń Towarzystwa Naukowego Warszawskiego”, Wydział I i II, 1917, t. 10, z. 6, s. 78.

⁴⁰¹ *Wspomnienia wojskowe Józefa Patelskiego...*, s. 54.

⁴⁰² A. K o t, dz. cyt., s. 92–93.

Tak jak wyżej wspomniano szczupłość archiwaliów (bazy źródłowej) powoduje, iż prezentacja dokładnej liczby absolwentów Szkoły Podchorążych Jazdy sprawia określoną trudność. Wiadomo, że w latach 1825–1829 promowano na pierwszy stopień oficerski, podporucznika 104 podchorążych. Enigmatycznymi danymi dysponujemy w zakresie Szkoły Felczerów. Na podstawie zachowanych skąpych danych można szacować, iż ukończyło ją około 30–40 słuchaczy. Trudno również oszacować pełną liczbę wychowanków Korpusu Kadetów w Kaliszu. Ogólne dane zbiorcze mówią jedynie o 222 absolwentach, z których większość, tj. 185 skierowano do pełnienia dalszej służby w pododdziałach liniowych jako podoficerów. 37 podjęło naukę w szkole Aplikacyjnej Artylerii i Inżynierii⁴⁰³. Tę ostatnią ukończyło 107 słuchaczy. Liczbą około 60 szczyli się Zimowa Szkoła Artylerii. Nieznana jest niestety liczba wychowanków Szkoły Praktycznej Bombardierów⁴⁰⁴.

Dorobek szkolnictwa wojskowego okresu Królestwa Polskiego był znaczny, co potwierdzają nawet szczątkowe dane zawarte w tabeli. Kapitał ten, co należy z przykrością stwierdzić został w dużym procencie zmarnotrawiony dla sprawy polskiej. Po upadku powstania listopadowego wielu polskich oficerów siłą wcielono do armii carskiej i zesłano do odległych garnizonów w głąb Rosji. Wielu wybrało życie emigranta, próbując z różnym skutkiem zaadaptować się do nowych warunków.

Zestawienie niepełnych danych o liczbie absolwentów szkół, co do których udało się uzyskać szacunkowe dane prezentuje poniższa tabela.

Absolwenci szkół wojskowych Królestwa Polskiego w latach 1816–1830

Rok	Liczba absolwentów				
	Szkoła Podchorążych Piechoty	Szkoła Podchorążych Jazdy	Zimowa Szkoła Artylerii	Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierii	Korpus Kadetów w Kaliszu
1816	57	-	N	N	-
1817	70	-	N	N	-
1818	0	-	N	N	-
1819	66	-	-	N	-
1820	75	-	-	0	-
1821	0	-	-	0	-
1822	77	-	-	9	-
1823	25	-	-	8	-
1824	62	-	7	9	-
1825	102	31	4	6	48
1826	3	14	11	11	31
1827	52	44	12	12	41
1828	25	0	10	7	36
1829	27	15	17	6	37
1830	252	-	-	12	-
1831	0	-	-	27	-

W roku 1830 w Szkole Podchorążych Piechoty były dwie promocje: 23 VII – 23 podch. I 9 XII – 220.

„0”: nie było promocji; „-”: brak informacji; „N”: szkoła nie istniała.

Źródło: AGAD, Dokumenty I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 190–191, 210, 222–223, 245, 267, 282; sygn. 146, k. 122, 266; sygn. 149, k. 129–130; „Gazeta Warszawska” 1830, nr 329, s. 3155, 3163–3164; *Wspomnienia generała Klemensa Kołaczowskiego*, Księga III od roku 1820 do 1830, Kraków 1900, s. 46, 52, 72, 97, 103, 120, 124, 135; W. Tokarz, *Armia Królestwa Polskiego (1815–1830)*, Piotrków 1917, s. 279; A. Sujkowski, *Szkoła Podchorążych Piechoty*, [w:] *Księga pamiątkowa 1830–29 XI 1930. Szkice z dziejów Szkół Piechoty Polskiej*, Ostrów-Komorowo 1930, s. 137–138.

⁴⁰³ AGAD, Dokumenty I Rady Stanu Królestwa Polskiego, sygn. 121, k. 190, 210, 220–223, 243, 245, 266, 282; sygn. 146, k. 121–122, 265; sygn. 149, k. 129; „Goniec Warszawski”, 1830, nr 69, s. 553.

⁴⁰⁴ „Gazeta Warszawska”, 1830, nr 345, s. 3289, zamieściła krótką notkę informującą, iż 24 XII dyktator gen. Chłopicki mianował podporucznikami następujących podoficerów ze Szkoły Bombardierów: Karol Kostecki, Antoni Kożuchowski, Wincenty Romiszewski i Aleksander Strzemieczny.

POLSKIE KURSY I SZKOŁY WOJSKOWE NA EMIGRACJI

Upadek powstania listopadowego spowodował utratę odrębności konstytucyjnej Królestwa Polskiego. Wojsko Polskie, a wraz z nim szkolnictwo wojskowe przestało istnieć. Rząd carski rozpoczął energiczną, zakrojoną na szeroką skalę akcję represyjną wobec wszystkich, na których ciążyło podejrzenie udziału, poparcia czy sympatii dla zrywu niepodległościowego. Wielu Polaków, pragnąc uniknąć upokorzeń ze strony zaburcy, wybrało emigrację, mając nadzieję na kontynuowanie walki o niepodległość kraju. Do realizacji koncepcji walki zbrojnej, walki niepodległościowej potrzebna była profesjonalnie przygotowana kadra zawodowa. W ośrodkach skupiających polską emigrację niemalże od pierwszych dni aranżowano działalność kursową, szkoleniową o charakterze wojskowym kierując się przekonaniem, iż „w wojenności jako sztuce [teoretycznie – A.C.] można się doskonalić przez wprawę, natomiast w wojenności jako umiejętności obyć się nie można bez metody, bez należytych szkół”⁴⁰⁵. Dobitnie i przekonywająco brzmiały również głosy kręgów wojskowych zwracające uwagę środowisk wychodźczych na potrzebę organizacji zintegrowanego systemu szkolenia i doskonalenia zawodowych kadr dowódczych. Interesującymi w kwestii organizacji sił zbrojnych, szkolenia i wymagań w stosunku do kadry dowódczej w zakresie wykształcenia, wartości intelektualnych i moralnych są spostrzeżenia zawarte w pracy autorstwa Kazimierza Ducha – *Mała wojna i zbrojne powstanie*. Píše w niej, że dowódcę samodzielnego oddziału w wojnie nieregularnej (podjazdowej) powinny cechować odmienne predyspozycje, cechy charakteru, zdolności, umiejętności niż oficera armii regularnej oraz rozleglejsza wiedza, obejmująca zarówno elementy działań partyzanckich, jak i zwartych oddziałów bojowych⁴⁰⁶. Od dowódców winno się wymagać swoistej siły charakteru, żelaznej woli, szczególnych uzdolnień, predyspozycji wspartych fachowym wykształceniem. Duch stoi na stanowisku, popartym przykładami płynącymi z historii, że geniusze wojenni zawdzięczają sukcesy nie tylko wrodzonym talentom, ale także w dużej mierze pracy i gruntownemu wykształceniu. Autor wskazuje na konieczność utworzenia emigracyjnych polskich szkół wojskowych. Zdając sobie jednak sprawę z tego, że jest to zadanie trudne do realizacji na obczyźnie, proponuje Polakom szukanie wiedzy w zagranicznych akademiach, szkołach oficerskich nie wyłączając służby w armiach nieprzyjacielskich. Znaczenie militarnej funkcji nauki i szkolnictwa dostrzegał również Franciszek Horthyński stwierdzając, że „...nauka dostarcza broni i sposobów wojowania, przygotowania żołnierzy i uodparnia ich psychikę na działanie nowoczesnych broni, że najlepsi wojownicy trwających zmagających wychowywali się i wzrosli na łonie i pod wpływem nauki”⁴⁰⁷. Z kolei Janusz Gąsiorowski rozważając wojskowe zagadnienia ogólne i problemy zaangażowania nauki polskiej w szkoleniu, w pracach nad uzbrojeniem, organizacją, wychowaniem przyszłej armii narodowej, pisał m.in. „...nie można pomyśleć wojny nowoczesnej bez oparcia jej o naukę; każda gałąź wiedzy ludzkiej musi uwzględniać potrzeby wojny”⁴⁰⁸.

Szczególnie sprzyjające warunki do utworzenia załączków polskich szkół wojskowych zaistniały we Francji, gdzie znalazła się liczna emigracja, która nie zaniechała myśli o kontynuowaniu walki zbrojnej w celu odzyskania niepodległości Polski. Z cza-

⁴⁰⁵ J. Głębocki - Doliwa, *O wojenności w ogóle mianowicie polskiej...*, Kraków 1883, s. 4–5.

⁴⁰⁶ K. Duch, *Mała wojna i zbrojne powstanie*, Kraków 1914, s. 119.

⁴⁰⁷ F. Horthyński, *Nauka i wojna*, „Przegląd Powszechny”, 1916, z. 2–3.

⁴⁰⁸ J. Gąsiorowski, K. Gostyński (pseud.), *Militaryzacja nauki*, „Bellona”, 1918, z. 9, s. 692–693.

sem za przyzwoleniem tamtejszych władz administracyjnych, na terenie których istniały większe skupiska polskich emigrantów rozpoczęto zabiegi w kierunku utworzenia szkół wojskowych z prawdziwego zdarzenia. Na ziemi francuskiej w organizowaniu różnego rodzaju przedsięwzięć o charakterze wojskowym bardzo aktywnie partycypowało założone w 1823 roku w Paryżu przez Adama Czartoryskiego Towarzystwo Naukowej Pomocy. Już w pierwszym roku swojej działalności Towarzystwo wsparło inicjatywę gen. K. Kniaziewicza i gen. J. Bema mających poparcie francuskich władz wojskowych przy uruchomieniu kursu wojskowego z zakresu artylerii w Besancon dla młodszych dowódców. Była to tzw. „szkoła żołnierza plutonu i batalionu”. Uczestnicy szkolenia w liczbie 21 oprócz zajęć z artylerii poznawali podstawy działania pododdziałów piechoty i kawalerii do szczebla batalionu⁴⁰⁹.

Staraniem Towarzystwa Naukowej Pomocy w lutym 1833 r. w Bourges zorganizowano kolejny kurs wojskowy obejmujący, jak na warunki emigracyjne, szeroki zakres tematyczny. Słuchacze uczyli się między innymi taktyki piechoty i jazdy, podstaw strategii, zasad działania artylerii, budowy umocnień polowych, kartografii. Odbywali praktyczne ćwiczenia z musztry pieszej i konnej. Nabywali umiejętności biegłego posługiwania się bronią białą i palną. W Bourges obok kursów wojskowych prowadzono także polską szkołę średnią⁴¹⁰. W latach 1832–1833 uruchomiono także szereg szkoleń, instruktaży wojskowych w Avignon, Tuluzie, Chateauroux, Dijon, Lunel i Cahors⁴¹¹. Brak jest jednak szerszych informacji w zachowanych źródłach historycznych o ich przebiegu. Optymalne warunki do tworzenia polskich kursów wojskowych istniały w Paryżu. Złożyły się na to dwie przyczyny. Po pierwsze w stolicy Francji zatrzymało się stosunkowo najwięcej dowódców wojskowych, a po wtóre tu miały siedzibę stowarzyszenia emigracyjne dysponujące odpowiednimi funduszami. Z tych względów od roku 1832 prawie bez przerwy do 1870 udało się zorganizować szereg wojskowych ośrodków szkoleniowych bądź szkół (kursów) o zabarwieniu militarnym. Późniejszy profesor i rektor chilijskiego Uniwersytetu w Santiago Ignacy Domeyko, uczestnik tych kursów, tak wspomina ów okres: „Nie masz w Paryżu ani wyższej szkoły specjalnej, gdzie nie było naszych, a jednak rankami schodziliśmy się na musztrę, już to w mieszkaniu Paprockiego, już to na małym placu na ustroniu koło Barrere de Clichy...”⁴¹². Wiele uwagi polska emigracja poświęcała sprawie kształcenia młodzieży we francuskich szkołach wojskowych. Szczególnie duże zasługi w tej materii należy przypisać założonemu przez J. Bema – Towarzystwu Politechnicznemu. Z jego inicjatywy i przy poparciu rządu francuskiego w latach 1833–1838 we francuskich szkołach wojskowych (głównie w Saint-Cyr i Metz) studioowało 87 Polaków. Również Towarzystwu Demokratycznemu Polskiemu dzięki sprzyjającej koniunkturze politycznej udało się umieścić 24 swych młodych członków w wojskowych szkołach francuskich (m.in. w Metz i École Royale Militaire). W Metz kształcił się J. Wysocki i L. Mierosławski, M. Domagalski, K. Bolewski, F. Sokulski, F. Książar-

⁴⁰⁹ E. Kozłowski, *Polska szkoła wojenna w Paryżu 1846–1848*, „Studia i Materiały do Historii Wojskowości”, t. 5: 1960, s. 82.

⁴¹⁰ J. Bartkowski, *Wspomnienia z powstania 1831 r. i pierwszych lat emigracji*, Kraków 1967, s. 155 i 165; W. Kozłowski, dz. cyt., s. 83.

⁴¹¹ „Pielgrzym Polski”, cz. 2, Paryż 1833, s. 81–82 („Wiadomość o Towarzystwie Naukowej Pomocy” – w materiale zawarte są informacje nt. wynajętych lokali na potrzeby kursów oraz zakupu niezbędnych sprzętów, podręczników i pomocy naukowych); „Dziennik Narodowy”, 1843, nr 99, s. 397 (różne informacje dot. Towarzystwa Naukowej Pomocy, np. o udzielanej pomocy finansowej na zakup podręczników, opłacanie egzaminów słuchaczom różnych kursów, pomoc w kontynuowaniu dalszej nauki w szkołach francuskich); *Zakład p. Zabielskiego w Tuluzie*, „Głos Wolny”, 1867, nr 148, s. 596–598.

⁴¹² A. Sujkowski, *Szkoły piechoty...*, s. 196.

ski. Od roku 1841 istniało w Paryżu – Towarzystwo Wychowania Narodowego. Prowadziło ono w paryskiej dzielnicy Batignolles polską szkołę średnią dla dzieci uchodźców. Realizowany program nauczania zawierał akcenty wojskowe. W klasach starszych uczono musztry, jazdy konnej, prowadzono zajęcia z szermierki, gimnastyki, nauki pływania. Wykładano również podstawowe wiadomości z taktyki, historii wojen, architektury militarnej. Przysposobienie wojskowe obejmowało ćwiczenia wojskowe i czynności zabawowe o tematyce militarnej. Wielu jej wychowanków uczestniczyło w powstaniu styczniowym. Ponad 50 zdobyło szlify oficerskie w armii francuskiej⁴¹³. W latach 1842–1846 staraniem Towarzystwa Demokratycznego Polskiego zorganizowano w Paryżu szereg kursów o charakterze wojskowym. Na zajęciach prowadzonych w czytelni polskiej Sekcji Paryskiej przy ul. La Harpe i Battoir St André des Arts 13 kursanci poznawali organizację wojska, zasady strategii, taktykę wali pododdziałów piechoty, jazdy i kawalerii. Uczyli się budowy fortyfikacji. Program kształcenia obejmował także wiadomości z obszaru historii wojen i wojskowości. Kursy oprócz przygotowania specjalistycznego miały kształtować oblicze ideowe przyszłej kadry oficerskiej – awangardy powstania narodowego – tak by rozumiała i akceptowała „obowiązki powstania i żołnierza”⁴¹⁴. Kursy nosiły charakter dwustopniowy. Pierwszy zakres obejmował: matematykę niższą, geometrię wykreślną, geografię Polski, podstawy wiadomości z organizacji i działania pododdziałów piechoty, artylerii i kawalerii. Drugi zaś: organizację wojska i administrację, regulaminy walki pododdziałów, taktykę, strategię, fortyfikację polową, budowę przepraw wodnych, szkice i plany wojskowe, wykonywanie rekonesansów⁴¹⁵. Z ramienia Towarzystwa działalność wspomnianych kursów nadzorowali L. Mierosławski i J. Wysocki. Paryskie kursy miano przekształcić w 2-letnią szkołę oficerską – na przeszkodzie temu stanęły jednak względy finansowe. Od 1846 do 1848 roku istniała w stolicy Francji także Polska Szkoła Wojenna, której pomysłodawcą był najprawdopodobniej – kpt. Zygmunt Jordan⁴¹⁶. Zakład ten pomyślany był jako placówka cywilno-wojskowa o charakterze emigracyjnego uniwersytetu mającego umożliwić polskiej młodzieży zdobycie wykształcenia i startu zawodowego na obczyźnie. W pisemnym oświadczeniu grupy założycielskiej czytamy: „Przybyli z kraju, po ostatnich wypadkach [chodzi o powstanie krakowskie r. 1846 – A.C.] uważając za jeden z głównych obowiązków wychodźstwa polskiego, kształcenie się w naukach, podług mniemania naszego najważniejszych, umyśleliśmy założyć Instytut, w którym by młodzież w sztuce wojskowej, inżynierii cywilnej kształcić się mogła – tak aby ukończywszy kurs przepisany w razie dłuższego tu pobytu, zdołała sobie utrzymanie zapewnić, a w takim razie, nie mając potrzeby pobierania żołdu, krajowi, który nas przyjął – nie była wiecznym ciężarem”⁴¹⁷. Po przejęciu projektu

⁴¹³ *Organizacja szkoły narodowej polskiej założonej w Paryżu*, Paryż 1845, s. 40, 46; zob. też „Demokrata Polski”, 1842, t. 4, s. 168; W. H e l t m a n, *Emigracja polska od 1831 do 1863. Krótki rys historyczny*, Lipsk 1865, s. 66.

⁴¹⁴ *Centralizacja Towarzystwa Demokratycznego Polskiego do Ogółu Towarzystwa, kwestia czwarta*, [w:] „Okólniki Towarzystwa Demokratycznego Polskiego”, 1839, s. 74, 75; „Demokrata Polski”, 1842, t. 4, s. 168, 173–175 („uczestnicy mieli uczyć się w manewrach, pozycjach, rekonesansach, użycia każdej broni, układania magazynów, poznawać sposoby robienia planów wojskowych, stawiania mostów, budować fortyfikacje polowe, niezbędne w przyszłym powstaniu”); tamże 1844, t. 4, s. 121–123 (*O kursie sztuki wojennej wykładanym w czytelni polskiej w Paryżu*); tamże, 1843, t. 5, cz. 3, s. 200.

⁴¹⁵ „Demokrata Polski” z dnia 31 X 1846, s. 78 (*Szkoła wojskowa*).

⁴¹⁶ Archiwum Państwowe Kraków, Zbiory Czartoryskich, rkps. 5568, s. 61 (pismo Chrzanowskiego z 11 VIII 1846 – *Urządzenie co do wyboru kandydatów do szkoły*, pojawia się tam nazwisko kapitana legionu polskiego w Siedmiogrodzie – Zygmunta Jordana); tamże, s. 27; wspomina o nim także J. N i e m o j e w s k i, *Wspomnienia*, Warszawa 1925, s. 580.

⁴¹⁷ Archiwum Państwowe Kraków, Zbiory Czartoryskich, rkps. 5568, s. 5.

przez ks. A. Czartoryskiego (sierpień 1846 r.), w toku prac organizacyjnych coraz większy wpływ na charakter i przyszły proces kształcenia wywierał główny fundator i protektor oraz związany z nim gen. W. Chrzanowski. Szkoła wyraźnie ewoluowała w kierunku wojskowym⁴¹⁸. Wieść o mającej powstać nowej polskiej szkole o nachyleniu wojskowym lotem błyskawicy rozeszła się wśród środowisk polonijnych. Pierwsze podania o przyjęcie do szkoły wpłynęły na ręce Czartoryskiego już w na początku sierpnia 1846 roku⁴¹⁹. Od 11 sierpnia 1846 roku zakład funkcjonował w wynajętym komitecie założycielski i spełniającym kryteria szkolne budynku usytuowanym przy ul. Chaillot 40 w Paryżu⁴²⁰. Oficjalnie placówkę otwarto 1 października 1846 roku. Wszyscy zakwalifikowani na I rok nauki od jej dyrektora – gen. Chrzanowskiego otrzymali pismo treści następującej: „w zakładzie przy ulicy Chaillot nr 40 otwarte zostaną w dniu 1 października Kursa matematyki i rysunków topograficznych oraz wyznaczone godziny na czytanie książek wojskowych; później dodane będą musztra, wykład sztuki wojskowej i nauka języka francuskiego...”⁴²¹. Liczba miejsc w szkole była ograniczona. Obowiązywał egzamin konkursowy obejmujący wiadomości z matematyki i przedmiotów ogólnych. Kandydatów osobiście zatwierdzał dyrektor. W jej murach naukę pobierało 20-25 uczniów wywodzących się głównie ze środowiska emigracyjnego skupionego wokół „Hotelu Lambert”. Spotkało się to z dość ostrą krytyką emigracyjnych kół demokratycznych⁴²². Młodzież zamieszkująca poza Paryżem mogła skorzystać z odpłatnych miejsc internatowych. Mieszkańcy bursy, nad którymi pieczę wychowawczą sprawował kpt. K. Orłowski podlegali surowym przepisom, które opracował osobiście dyrektor Chrzanowski. Postanowienia regulaminu głosiły, że:

„1. Każdy uczeń sam sobie słać będzie łóżko i sam czyścić swe suknie; buty czyścić będzie uczniom służący i on też będzie zmywał sypialnię.

2. Nie wolno jest uczniom przyjmować odwiedzających w sypialniach; przyjmować ich mogą tylko na dole przy Sali jadalnej lub w ogrodzie.

3. Uczniowie mogą wychodzić na miasto tylko w godzinach, w których nie będzie żadnej lekcji. Wychodzący winien jest opowiedzieć się kpt. Orłowskiemu i również wróciwszy powinien się jemu zameldować. O godzinie 9 wieczór wszyscy powinni już być w domu [...]

4. Z powodu, że fundusz na utrzymanie jest szczupły i że wszyscy są interesowani o jak można najlepszy byt, wszyscy też uczniowie będą się trudnić administracją po kolei i tygodniowo, a codziennie zdawać będą raport kpt. Orłowskiemu ze swej czynności [...]"⁴²³.

W realizowanym programie nauczania podstawowymi były przedmioty wojskowe, do których umiejętnie włączono ogólnokształcące. Wykładano m.in.: strategię, taktykę piechoty i jazdy, podstawy artylerii i inżynierii oraz topografię. Prowadzono ćwiczenia z musztry, uczono słuchaczy posługiwania się bronią osobistą (palną i białą). Poza obowiązkowymi godzinami nauki wyznaczony był czas na samokształcenie (tzw. nauka własna w internacie). Młodzież czytała i omawiała dzieła wielkich wodzów, wybitnych dowódców wojskowych. Korzystała również z biblioteki szkolnej, której księgozbiór,

⁴¹⁸ Tamże, s. 62 (list Korzeniowskiego do Czartoryskiego z dn. 29 VII 1846 – w liście czytamy m.in.: „Jenerał jak wszyscy Polacy, chętnie by widział i ten zakład dla młodzieży poświęcającej się wojskowości”).

⁴¹⁹ Archiwum Państwowe Kraków, Zbiory Czartoryskich, rkps. 5568, s. 87 (było to podanie W. Chotomskiego z Paryża).

⁴²⁰ Tamże, rkps. 5568, s. 35–41 (archiwum posiada dwa egzemplarze umowy podpisane przez Czartoryskiego i Chrzanowskiego oraz właściciela kamienicy – H. Espritę; roczny koszt wynajmu opiewał na sumę 4 000 franków, płatną w 4 ratach).

⁴²¹ Tamże, s. 67–68 (Ogłoszenie szkolne z dnia 19 IX 1846 r.).

⁴²² „Demokrata Polski”, 1846, R. 7, s. 78.

⁴²³ Tamże, s. 65.

dzięki wysiłkom komitetu organizacyjnego na czele z ks. A. Czartoryskim, był sukcesywnie wzbogacany o nowe pozycje⁴²⁴. Z uwagi na ograniczenia budżetowe młodzież szkolna nie była umundurowana, nie nosiła także jakichkolwiek emblematów szkolnych. Obowiązywała jednak, co wynikało z charakteru placówki – jednolitość ubioru. Koncepcja edukacyjna zakładała wykształcenie przyszłego pełnowartościowego oficera przyszłej armii regularnej⁴²⁵. Część absolwentów w 1848 roku nielegalnie przedostała się do Niemiec, by wziąć czynny udział w powstaniu wielkopolskim.

Próby utworzenia szkoły wojskowej przedstawiciele polskiej emigracji (Czartoryski, Bem) podejmowali także w Bolonii. Podobne wysiłki czyniono również na terenie Turcji (Konstantynopol) – dla tamtejszych Polaków, byłych uczestników powstania węgierskiego. Nie przyniosły one jednak spodziewanych wymiernych rezultatów. Ochotnicy odbywali jedynie ćwiczenia wojskowe, głównie musztrę, uczyli się języka francuskiego, niemieckiego, historii polskiej, geografii, matematyki. Dla analfabetów organizowano kursy czytania i pisanie⁴²⁶. Przez okres dwóch lat (1865–1867) istniała w Turcji przy formacji Kozaków Polskich (Ottomańskich) szkoła wojskowa utworzona przez Michała Czajkowskiego. Liczyła 80 uczniów. Wykładano w niej przedmioty wojskowe, a ponadto uczono: geografii, historii, matematyki oraz języków: polskiego, francuskiego i tureckiego. Po ukończeniu szkolenia – dla najzdolniejszych i odpowiadającym pod względem wymagań wiedzy ogólnej kryteriom szkoły oficerskiej – przewidywano prowadzenie dalszych wykładów według programu francuskiej szkoły w Saint-Cyr⁴²⁷.

Innym ośrodkiem kształcenia polskich kadr wojskowych była założona w 1849 roku w Montparnasse – Szkoła Przygotowawcza Polska, zwana również Szkołą Wyższą Polską. Od 1859 funkcjonowała jako trzyletnia szkoła Montparnaska. Wprawdzie była to szkoła średnia ogólnokształcąca, to jednak jej założyciele przewidzieli w programie elementarne wiadomości wojskowe z zakresu teorii działań pododdziałów piechoty, jazdy, wykładano również topografię, historię Polski, chemię – ukierunkowaną na produkcję materiałów i środków wybuchowych, uczono musztry, regulaminów. Dużą wagę przykładano do zajęć z wychowania fizycznego i gimnastyki. Przeciętnie na każdym roku kształciło się ok. 110 uczniów. Celem szkoły było przygotowanie młodzieży polskiej do francuskiej szkoły wojskowej w Saint-Cyr i Metz⁴²⁸. Dla pogłębienia wiadomości szkolnych i umożliwienia w przyszłości studiów we francuskich zakładach wojskowych zalecano uczniom nawiązywanie kontaktów ze słuchaczami i absolwentami szkoły Saint-Cyr i Szkoły Aplikacyjnej Sztabu w celu uzyskiwania notatek z wykładów, ćwiczeń – aktualnych informacji z zakresu wiedzy wojskowej – pomocnych przy egzaminach wstępnych i ewentualnej dalszej nauce w tych zakładach. Niektórzy jej absolwenci czynnie uczestniczyli w powstaniu styczniowym. Szkoła zakończyła swą działalność w roku 1871.

Jednym z centralnych miejsc spotkań polskiej emigracji w Paryżu była Biblioteka Polska na Quai d'Orleans, gdzie można było przeczytać liczne polskie pisma ze wszystkich trzech zaborów, najnowsze wydawnictwa książkowe wydawane za granicą zakazane

⁴²⁴ Archiwum Państwowe Kraków, Zbiory Czartoryskich, rkps. 5567, s. 31–35 (wykazy zakupionych książek, podręczników szkolnych).

⁴²⁵ E. K o z ł o w s k i, dz. cyt., s. 88–89.

⁴²⁶ *Szczątki byłego Legionu Polskiego na Węgrzech*, „Demokrata Polski”, 1851, nr 5, s. 19; A. Sujkowski, *Szkoły Podchorążych...*, s. 203.

⁴²⁷ „Głos Wolny”, 1865, nr 63, s. 258.

⁴²⁸ *Jak giną instytucje narodowe na emigracji. I Wyższa Szkoła Polska w Paryżu*, Paryż 1896, s. 60; *Szkoła Wyższa Przygotowawcza Polska*, „Wiadomości Polskie”, 1858, nr 21; *Szkoła Wyższa Polska*, tamże; *Szkoła Wyższa Polska Paryż*, „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 11, s. 37–47; *Wiadomość o szkole przygotowawczej Polskiej w Paryżu*, Paryż 1850; *Polska jej dzieje i kultura*, t. 3, Warszawa 1927, s. 303.

w kraju przez cenzurę. Liczba odwiedzających bibliotekę Polaków sukcesywnie wzrastała i jak podaje w swoich wspomnieniach Bogdan Limanowski „w 1860 przekroczyła setkę [...] i ogromna większość chyliła się ku Mierosławskiemu...”⁴²⁹. Od grudnia 1860 roku w Czytelni Polskiej Mierosławski wspólnie z Wysockim prowadząc intensywną akcję agitacyjno-wyjaśniającą potrzebę kolejnego zrywu niepodległościowego, zorganizowali cykl pogadarek wojskowych z historii polskiej wojskowości. Wykłady te wkrótce przybrały formę szkoleń o charakterze wojskowym (strategia wojen, taktyka walki piechoty, artylerii, jazdy, musztra). Ich ukończenie dawało uprawnienia instruktora-podchorążego. Jeden z uczestników takiego kursu B. Limanowski z ogromną dozą sympatii wspomina w swym *Pamiętniku* uczestnictwo w zajęciach – „...kpt. Rudzki wprowadzając nas do musztry, surowy, szorstki, nie kępował się w wyrazach, gdy trzeba było skarcić. Nieraz potężnym głosem huknął Błazny, spostrzegłszy ukradkiem przekroczenie dyscypliny, jak np. palenie papierosów w szeregu. Nauka szła dobrze i po kilku miesiącach wykonywaliśmy już składne zwroty, marsze, rozwijanie i łamanie szyków. Każdego wieczoru jeden z nas po kolei komenderował, tj. stawał obok Rudzkiego i pod jego kierunkiem wydawał rozkazy. Przygotowywaliśmy się na instruktorów wojskowych [...] Rudzkiemu pomagał kpt. Celiński, a nadto uczył nas robienia bronią. Uprzejmy, serdeczny, stał się naszym ulubieńcem. Po ukończeniu musztry gromadziliśmy się koło niego i opowiadał nam rozmaite szczegóły ciekawe z bojów 1831 r.”⁴³⁰. W podobnym tonie relacjonuje wykłady Mierosławskiego z historii i geografii Polski – „Piękne obrazowe i jasne przedstawienie rzeczy, łączył Mierosławski z ujęciem w proste i przystępne dla każdego prawie umysłu zasadnicze zdania. Z przyjemnością i wielką korzyścią słuchaliśmy dwugodzinnego jego wykładu”⁴³¹. Zainteresowanie kursami wśród środowisk emigracyjnych było znaczne, wywołując niepokój dyplomacji carskiej. Po roku działalności wskutek szeregu interwencji ambasadora Rosji władze francuskie znacznie ograniczyły ich dalsze prowadzenie. Dalsze kroki administracyjne Francuzów doprowadziły w lipcu 1861 roku do oficjalnego zawieszenia kursów⁴³². Młodzież jednak w dalszym ciągu zbierała się w Czytelni Polskiej, gdzie już konspiracyjnie kontynuowała dalsze kształcenie wojskowe.

Szczątkowe formy polskiego szkolnictwa wojskowego istniały również we Włoszech. Ówczesne władze włoskie (w tym szczególnie orędownik niepodległości Polski – gen. Giuseppe Garibaldi)⁴³³ odnosiły się z ogromną sympatią do emigrantów polskich m.in. za ich udział w walkach o zjednoczenie i niezawisłość Włoch. Ta sprzyjająca atmosfera zaowocowała otwarciem 1 października 1861 roku Polskiej Szkoły Wojskowej w Genui, o którą wcześniej bezskutecznie zabiegał Ludwik Mierosławski we Francji. Zaangażowanie wielkiego rzecznika sprawy polskiej Garibaldiego wspomaganego m.in. przez gen. ks. Napoleona Hieronima Bonaparte (zw. Plon-Plon)⁴³⁴ w utworzenie polskiej placówki kształcącej młodzież w rzemiośle wojskowym podkreśla w swych wspomnieniach jeden z ówczesnych słuchaczy genueńskiego zakładu, późniejszy uczestnik walk 1863 roku – Roman Rogiński, który pisze: „Garibaldi wymógł na Ratazzim”⁴³⁵ zezwolenie na utworzenie szkoły

⁴²⁹ B. Limanowski, *Pamiętniki 1835–1870*, Warszawa 1937, s. 218.

⁴³⁰ Tamże, s. 224; zob. też: *Polska jej dzieje...*, t. 3, s. 303.

⁴³¹ B. Limanowski, *Pamiętniki...*, s. 225.

⁴³² „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1861, nr 12, s. 47.

⁴³³ Garibaldi Giuseppe (1807–1882) – wybitny przywódca włoskiego ruchu narodowowyzwoleńczego; popierał polskie dążenia wyzwolenicze – A.C.

⁴³⁴ Zob. „Dwutygodnik Polityczny Rzeczypospolita”, 1913, nr 108 (wykaz imienny Komitetu Opiekuńczego Polskiej Szkoły Wojskowej we Włoszech 1861–1862 – poz. nr 3).

⁴³⁵ Ratazzi Urban (1810–1873) – adwokat, polityk włoski; w latach 1855–1858 minister spraw wewnętrznych w rządzie Królestwa Sardynii; w 1862 r. prezes gabinetu – A.C.

wojskowej polskiej, zebrał kilkunastu markizów genueńskich z wezwaniem na składkę i tym sposobem utworzył fundusz 17 000 lirów. Prócz tego markiz Bianchetti ofiarował swój dom na koszary. Inny znów ofiarował swój pałac za miastem, gdzie na dziedzińcu obszernym można się było uczyć musztry i fechtunku, co było tym ważniejszym dla nich, że w Genui placów nie masz, a żołnierze odbywają musztrę na ulicach⁴³⁶. Władze włoskie wyposażyły placówkę w broń piechoty, kawalerii i artylerii. Program kształcenia teoretycznego wiązał się z praktycznym kształtowaniem umiejętności posługiwania się bronią i dowodzenia. Funkcjonowanie szkoły nie było oparte o uregulowania prawne. Swój byt zawdzięczała koniunkturze politycznej we Włoszech. Była solą w oku ówczesnej administracji rządowej Rosji i Prus, które jej uruchomienie uważały za prowokację, dając temu niejednokrotnie wyraz w notach dyplomatycznych skierowanych na ręce przedstawicieli rządu włoskiego akredytowanych w tych państwach. Etat szkoły przewidywał kształcenie 70 słuchaczy. Zakład dysponował dość liczną i dobrze przygotowaną kadrą dydaktyczną. Wśród nich widnieją nazwiska m.in.: gen. Ludwika Mierosławskiego – dyrektora szkoły, byłego absolwenta Szkoły Podchorążych z 1830 r. – mjr. Władysława Englerta czy kpt. Mariana Langiewicza, uczestnika wyprawy Garibaldiego na Sycylię, mjr. Czapskiego, rtm. Stojowskiego, kpt. Dulfusa, kpt. Waligórskiego, płk. Fijałkowskiego, płk. Sarmackiego, kpt. Braziewicz, stanowisko lekarza piastował dr med. T. Tripplin. Posługę duszpasterską sprawował zapraszany ksiądz, który odwiedzał mury szkolne 2–3 razy w tygodniu⁴³⁷. Program nauczania był rozległy i obejmował m.in. wykłady z regulaminów walki podstawowych rodzajów broni, wykłady z historii wojen, geografii wojennej i geografii Polski. Słuchacze poznawali zagadnienia związane ze strategią, nabywali sztuki budowy prostych umocnień polowych. Prowadzono też zajęcia z pirotechniki, topografii, musztry oraz działaczynów (budowa i obsługa armat). Na terenie szkoły istniała biblioteka złożona głównie z podręczników, regulaminów i podstawowych dzieł o treści wojskowej. Zaspokajała ona elementarne potrzeby słuchaczy, jak i wykładowców. Jednak w żadnym ze znanych autorów źródeł nie ma o niej szerszej informacji. Udało się jedynie dotrzeć do krótkiej wzmianki zamieszczonej na łamach emigracyjnego „Tygodnika Ilustrowanego” przez Jana Złaznowskiego – byłego ucznia szkoły, który pisze: „Regulaminu piechoty nauczyliśmy się na pamięć z drukowanych podręcznych książeczek z biblioteki szkolnej”⁴³⁸.

Szkoła i jej słuchacze bardzo szybko wrosli w środowisko, wzajemne stosunki nacechowane były poprawnością, zrozumieniem. Zjednali sobie sympatię miejscowej ludności. Młodzież i kadra nauczająca byli częstymi gośćmi regionalnych uroczystości, obchodów świąt, festynów, na których zawsze występowali w umundurowaniu zawierającym polską symbolikę narodową. Przedstawiciele lokalnej administracji, społeczności rewizytowali szkołę podczas obchodów rocznicy wiktorii wiedeńskiej, utworzenia Szkoły Rycerskiej, święta 3 maja, walk o Olszynkę Grochowską. Przemarsze słuchaczy ulicami Genui w zwanym szyku, z bronią wywoływały „...uznanie, oklaski i okrzyki entuzjastyczne widzów”⁴³⁹.

⁴³⁶ R. R o g i ń s k i, *Z pamiętnika Romana 1859–1863*, Kraków 1898, s. 16; zob. też „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1861, nr 8 (odezwa polsko-włoskiego Komitetu pod przewodnictwem Garibaldiego wzywająca do wspierania polskich emigrantów we Włoszech i do dobrowolnych składek na mającą powstać w Genui szkołę); *Polska jej dzieje i kultura*, t. 3, Warszawa 1927, s. 304–305; pełna nazwa Komitetu brzmiała: „Comitato di sussidio agli esuli Polacchi” – „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1861, nr 8.

⁴³⁷ J. Z ł a s n o w s k i, *Wspomnienia z Polskiej Szkoły Podchorążych we Włoszech*, „Tygodnik Ilustrowany”, 1927, nr 4; „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 5.

⁴³⁸ Tamże.

⁴³⁹ *Polska jej dzieje...*, t. 3, s. 304; zob. też R. R o g i ń s k i, dz. cyt., s. 32.

W maju 1862 szkoła została przeniesiona do Cuneo w Piemontcie, malowniczego miasteczka o charakterze górskiej fortecy, położonej u podnóża Alp. Uzyskała lepsze warunki socjalne – na jej potrzeby przydzielono wyremontowany był po franciszkański klasztor oraz – co było nie bez znaczenia dla procesu kształcenia – nieograniczony dostęp do usytuowanych tam placów ćwiczeń armii włoskiej. Zmiana lokalizacji pozwoliła również zwiększyć liczbę słuchaczy do 110. Szkolenie w poszczególnych rodzajach broni odbywało się metodą kursową w cyklu trzymiesięcznym na wydziałach piechoty, kawalerii i artylerii⁴⁴⁰. Kandydaci na oficerów musieli odbyć kurs 6-miesięczny⁴⁴¹ i tak jak wszyscy absolwenci poszczególnych kursów zakończyć go egzaminem z wynikiem pozytywnym. Po egzaminach uczniowie otrzymywali świadectwa przydatności jako: podoficer lub oficer. Obok zajęć teoretycznych odpowiednich dla wybranego przez siebie rodzaju broni każdy słuchacz obligatoryjnie studiował: taktykę piechoty, poznawał topografię, zasady wznoszenia stałych, tymczasowych umocnień polowych. Równolegle odbywały się zajęcia praktyczne z taktyki i musztry. Ćwiczone także działaczyny, jazdę konną, fechtunek. Dbano o rozwój i tężyznę fizyczną – uprawiano różne gry sportowe, gimnastykę.

Stosunkowo pomyślny rozwój placówki został przerwany w czerwcu 1862 r. decyzją rządu włoskiego początkowo zawieszającą działalność szkoły, a następnie zamykającą jej dalsze funkcjonowanie z dniem 26 czerwca 1862 roku. Nastąpiło to pod presją ambasadatorów Rosji i Prus, którzy w imieniu swoich rządów wymusili zamknięcie szkoły. Likwidacja polskiego zakładu była warunkiem *sine qua non* uznania przez te rządy młodego państwa włoskiego na arenie europejskiej⁴⁴². Kilka dni po ogłoszeniu stanowiska Włochów w sprawie polskiej szkoły wojskowej ukazał się w „l'Opinion Nationale” artykuł Armand'a Lèvy'ego zatytułowany *Królestwo Włoskie a mocarstwa północne*, w którym autor oceniając decyzję o likwidacji polskiej placówki w Cueno pisze: „Gabinet włoski osiągnął świeżo wielkie zwycięstwo dyplomatyczne: rząd rosyjski uznaje królestwo włoskie, i rząd berliński idzie za przykładem rządu petersburskiego [...] Mocarstwa te przy uznaniu Włoch postawiły jeden warunek, a mianowicie zagładę szkoły polskiej w tym państwie...”⁴⁴³. Można zatem domniemywać, że rząd włoski pod pretekstem sympatii i wsparcia Polaków w ich dążeniach niepodległościowych kierował się głęboko ukrytym celem zapewnienia sobie pełnego uznania na arenie europejskiej. Szkoła polska stanowiła więc pewien instrument wywierania nacisku dyplomatycznego na Rosję w celu unormowania stosunków bilateralnych. Gdy tylko pojawiła się szansa ich uregulowania, a przeszkodą na tej drodze stała się polska placówka wojskowa, problem ten, co należy z przykrością podkreślić – został dość łatwo i bez żadnych sentymentów rozwiązany w imię państwowych interesów Zjednoczonego Królestwa Włoch.

⁴⁴⁰ Por. „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 3 i 6; „Głos z Paryża i Genui”, 1862, nr 4 i 5; „Dziennik Poznański”, 1862, nr 133.

⁴⁴¹ „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 5 i 6.

⁴⁴² „Dziennik Poznański”, 1862, nr 159; „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 7 (oba czasopisma podając fakt rozwiązania polskiej placówki wojskowej w Cuneo powołują się na pismo ministra Ratazziego do gen. Wysockiego z dn. 19 VI 1862, Turyn, w którym uzasadnia rozwiązanie szkoły: „...Obecnie poważna polityczna konieczność gwałtownie wymaga rozwiązania szkoły ...”); a także: „Głos z Paryża i Genui”, 1862, nr 5; „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 7 (fragmenty listu Wysockiego do Garibaldi'ego w sprawie szkoły); „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 6 (zamknięcie szkoły przez władze włoskie); W. Mickiewicz, *Pamiętniki*, t. 2, 1862–1883, Warszawa 1927, s. 222; *Polska jej dzieje...*, s. 305 (Ratazzi w liście z dn. 19.VI.1862 r., do Wysockiego zażądał rozwiązania szkoły z powodu „dyplomatycznych trudności i powikłań”).

⁴⁴³ l'Opinion Nationale 1862, nr 7, s. 1–2, Biblioteka Polska, Paryż, mf. 66656.

Próby przeniesienia szkoły z Włoch do innego kraju – brano pod uwagę Szwecję i Anglię nie udały się. Szkoła wydała ok. 200 absolwentów – w większości uczestników powstania styczniowego. Około 25% z nich poległo, zostało zamordowanych przez zaborcę, kilkunastu znalazło się na Syberii. Zachowane materiały źródłowe pozwalają na szacunkowe zestawienie strat poniesionych w powstaniu przez byłych słuchaczy Polskiej Szkoły Wojennej we Włoszech. Ilustruje je poniższe zestawienie⁴⁴⁴.

polegli i zmarli z odniesionych ran	51
skazani na śmierć przez rosyjskie sądy wojenne	co najmniej 7
zesłani na Syberię	co najmniej 14

Bardziej lub mniej udane próby uruchamiania kursów, szkoleń wojskowych z zakresu piechoty, artylerii, kawalerii podejmowali również Polacy w angielskich środowiskach emigracyjnych. Przy ich organizowaniu pomysłodawcy i organizatorzy musieli pokonać wiele trudności natury organizacyjno-technicznej oraz prawnej. Władze angielskie w przeciwieństwie do francuskich wykazywały o wiele większą wstrzemięźliwość przy wydawaniu pozwoleń na ich prowadzenie. Do bardziej udanych przedsięwzięć w tym względzie zaliczyć należy prowadzenie elementów zakamuflowanego przysposobienia wojskowego pod płaszczykiem zwalczania analfabetyzmu wśród polskich emigrantów skupionych w Portsmouth (1835). Oficjalnie uczono czytania i pisanie w języku polskim, podstaw języka angielskiego, francuskiego, rachunków, geografii, historii Anglii i Polski, a także, ale już w sposób konspiracyjny musztry, wiadomości z regulaminów walki piechoty, artylerii, jazdy. Zajęcia prowadzili m.in. Seweryn Dziewicki, Roch Rupniewski⁴⁴⁵. Znaczne zasługi we wspieraniu wysiłków polskiej emigracji na polu szkoleń wojskowych należy przypisać zawiązanemu na przełomie 1834/1835 londyńskiemu Towarzystwu Wzajemnego Oświecenia się. Towarzystwo to dzięki prowadzonym z dużym rozmachem wśród polskiej emigracji zajęć z historii Anglii, literatury angielskiej, a także nauki języka wyspiarzy zaskarbiło sobie przychylność części prominentnych urzędników królewskich w kwestii organizacji różnego rodzaju szkoleń, kursów dających nieoficjalnie namiastkę przygotowania wojskowego uczestniczącym w nich słuchaczy. Celem stowarzyszenia było: „udzielanie sobie nawzajem posiadanych wiadomości, wzajemne ułatwianie sposobów kształcenia i doskonalenia się za obrębem Towarzystwa; oświecania się w prawdach wiary naszej politycznej, zastanawianie się nad przeszłością, teraźniejszością i przyszłością ludzkości, nad stanem Ojczyzny, nad środkami odzyskania jej, do polepszenia moralnego i fizycznego jej bytu, najskuteczniej posłużyć mogącymi obudzanie sympatii w narodzie angielskim...”⁴⁴⁶. Istnieje także szczątkowa informacja, że w 1848 roku tzw. Komitet Ogółu pod kierownictwem Krystyna Lacha Szyrmy pod patronatem Towarzystwa i przy cichej aprobachie angielskiej administracji w londyńskim Domu Polskim uruchomił kurs wojskowy⁴⁴⁷.

⁴⁴⁴ „Rzeczypospolita”, 1913, nr 108 (anonimowy artykuł pt. *Szkoła Polska w Genui i Cuneo*); aneks zawierający wykaz wychowanków szkoły zamieszczony w J. Białynia-Chołodecki, *Księga pamiątkowa – w 40 rocznicę powstania 1863–1864*, Lwów 1904, s. 20–23; A. Sujkowski, *Emigracja i powstanie styczniowe (1832–1865)*, [w:] *Księga Pamiątkowa 1830–29 XI 1939. Szkice z dziejów szkół piechoty polskiej*, Ostrów-Komorowo 1930, s. 220–223; Z. Nowolecki, *Pamiętka dla rodzin polskich*, Kraków 1868; J. Maliszewski, *Uczestnicy powstania styczniowego, zesłani i internowani*, Warszawa 1931; niektóre źródła podają liczbę absolwentów szkoły – ok. 300, np. *Polska jej dzieje...*, s. 305.

⁴⁴⁵ P. Brock, *Z dziejów Wielkiej Emigracji w Anglii*, Warszawa 1958, s. 53, 61.

⁴⁴⁶ Komitet Towarzystwa Wzajemnego Oświecania się do Redakcji *Tygodnika*, „Tygodnik Emigracji Polskiej”, 1835, cz. 4, nr 1, s. 37, 38.

⁴⁴⁷ S. Szpotński, *Emigracja polska w Anglii (1831–1848)*, „Biblioteka Warszawska”, t. 2:1909,

Również kolejna emigracja wojskowa po roku 1863 duże znaczenie przywiązywała do problematyki szkolnictwa, kształcenia wojskowego – poszukiwała dróg edukacji politycznej i wojskowej kadr dla przyszłego powstania wykorzystując wszystkie swoje niewielkie możliwości. Na łamach „Głosu Wolnego” przedstawiciele Towarzystwa Wojskowych Polaków skupiającego kadrę powstańczą pisali: „Mamy w emigracji dużo generałów, pułkowników, majorów i wszelkiego stopnia oficerów, którzy w czasie ostatniego powstania zdobyli stopnie wojskowe, ale bardzo mało nauki i doświadczenia wojskowego; mamy dużo młodzieży ożywionej zapałem rycerskim...”⁴⁴⁸. W celu podniesienia i upowszechnienia wiadomości wojskowych Towarzystwo zakłada w Paryżu m.in. bibliotekę z czytelnią, urządza liczne odczyty, spotkania na tematy militarne. Organizuje kursy wojskowe. Inicjowane są także cieszące się znacznym odzewem kwesty, loterie na utrzymanie i prowadzenie zajęć wojskowych⁴⁴⁹. Szczególnie uzdolnionych absolwentów kursów wojskowych środowiska emigracyjne otaczały mecenatem. Istniejąca Komisja Pomocy Kształcącym się Wojskowo ze środków zgromadzonych przez emigracyjne organizacje niepodległościowe udzielała stypendiów na kształcenie we francuskich szkołach wojskowych. Z tej formy wsparcia np. w roku 1868 skorzystało: w Szkole Saint-Cyr – 6 uczniów; w Szkole Artylerii i Inżynierii w Metz – 3; w Szkole Sztabu w Paryżu – 1 słuchacz. Zabiegano usilnie u władz o zwiększenie zatrudnienia byłych żołnierzy powstańców we francuskich zakładach przemysłu zbrojeniowego. Z nich miała się wywodzić przyszła podoficerska kadra zawodowa⁴⁵⁰.

W 1872 roku w Londynie płk J. Rozwadowski, absolwent szkoły w Metz zamierzał zorganizować dla chętnych kurs sztuki wojennej. Nie są znane bliższe wyniki jego zamiarów⁴⁵¹. Można przypuszczać, iż skończyło się na planach, gdyż Francja z rywalizacji o hegemonię w Europie z Prusami (1870–1871) wyszła jako strona przegrana i nie angażowała się już tak mocno w sprawy polskie.

Wśród polskiej emigracji, co należy podkreślić nie było jednolitości politycznej i ideologicznej, zaważyło to na braku spójnej koncepcji w zakresie wychowania w polskich emigracyjnych szkołach wojskowych, ośrodkach szkoleniowych. Taki stan rzeczy był głównie spowodowany toczącymi się ostrymi sporami ideologiczno-politycznymi pomiędzy obozem arystokratycznym, zachowawczym a obozem demokratycznym. Sprawa, która tak mocno różniła stanowiska każdej ze stron i której rozwiązanie posiadało decydujący wpływ na wynik walki o niepodległość była kwestia chłopska i pozyskanie chłopów do idei przyszłego powstania. Wielu ówczesnych uznanych dowódców polskich wiązało powodzenie walk powstańczych z masowym udziałem w nich ludności wiejskiej. Jednym z nich był Jarosław Dąbrowski, który w r. 1865 w sposób jasny określał swoje stanowisko w tej palącej kwestii – pisał wówczas: „...dążenie do niepodległości wiąże się z ukończeniem kwestii włościańskiej na podstawach bezwarunkowej sprawiedliwości, porównania wobec prawa

s. 559 (Dom Polski w Londynie powstał w latach czterdziestych XIX w.; był miejscem spotkań ówczesnej londyńskiej elity emigracyjnej – tamże, s. 278.).

⁴⁴⁸ *Legiony*, „Głos Wolny”, 1866, nr 103, s. 415–416.

⁴⁴⁹ *Legiony*, „Głos Wolny”, 1865, nr 63, s. 258 (loteria na utrzymanie Szkoły Wojskowej w Paryżu i Szkoły Wojskowo-Przygotowawczej).

⁴⁵⁰ Zob. *Sprawozdanie Komisji Pomocy Kształcącym się Wojskowo*, „Niepodległość”, 1868, nr 77, s. 6, a także: *Sprawozdanie z czynności Komitetu Stowarzyszenia Pomocy Naukowej na Emigracji od 1.11.1868 do 31.12.1869*, s. 15 i 8 (zbiory specjalne CBW), zob. też P. Stębel, *Proces kryminalny Teofila Wiśniowskiego i towarzyszy oskarżonych o zbrodnię zdrady stanu*, „Przegląd Prawa i Administracji”, R. 33: 1908, z. 7, s. 553–558 (informacje o kształceniu emigrantów we francuskich szkołach wojskowych oraz uzupełnianiu praktycznego wykształcenia wojskowego poprzez pracę w zakładach zbrojeniowych).

⁴⁵¹ J. Rozwadowski, *Przemówienie na mityngu w stulecie I rozbioru Polski w Londynie*, „Gazeta Narodowa”, 1872, nr 221 (Lwów).

wszelkich stanów i wyznań, a na koniec zachęcenia wszystkich do udziału w gminowładnym zarządzie kraju”⁴⁵².

Idee demokratyczne wywierały duży wpływ na wychowanków szkół i kursów wojskowych na emigracji. Szczególnie nośne były te elementy, które łączyły walkę o wyzwolenie narodowe z akcentami społecznymi. Znaczną popularnością cieszyły się poglądy zawarte w pracach m.in. publicysty i działacza demokratycznego – Henryka Kamińskiego (*Wojna ludowa, Katechizm demokratyczny, O prawdach żywotnych narodu polskiego*). Uświadomienie społeczne Polaków o ich sile i sposobie wyzwolenia – to jeden z najważniejszych przedmiotów narodowego nauczania – głosił Kamiński⁴⁵³, a przekonanie to podzielała ówczesna patriotyczna i postępową wojskowa elita intelektualna. W podobnym tonie utrzymywane były wypowiedzi innego członka Towarzystwa Demokratycznego Polskiego, oficera artylerii – Karola Bogumiła Stolzmana (*Partyzantka, czyli wojna ludów powstających najwłaściwsza*)⁴⁵⁴. Myśli tam zawarte stały się przesłankami postulatów nawiązywania bliższych stosunków, a nawet pewnych form bratania się kadry zawodowej z żołnierzami oraz postrzegania kadry oficerskiej jako awangardy w walce o postęp społeczny i wyzwolenie narodowe. Na uwagę zasługuje zaprezentowana zarówno przez Kamińskiego, jak i Stolzmana koncepcja ukazująca drogę walki partyzanckiej z udziałem szerokich mas ludowych jako realną możliwość odzyskania niepodległości. Walka ta – zdaniem autorów – stworzy warunki stopniowego formowania oddziałów partyzanckich w regularną armię narodową. Teoria ta była przedmiotem analiz na zajęciach strategii i taktyki w polskich szkołach wojskowych na emigracji. Próbowano ją realizować bez większego powodzenia w trakcie walk powstańczych 1863–1864. Zawiodły jednak wówczas dwa istotne elementy mogące przesądzić o ewentualnym sukcesie podjętej walki, a mianowicie: nieefektywnie prowadzona przez emisariuszy emigracyjnych, a następnie władze powstańcze akcja agitacyjno-wyjaśniająca oraz utrzymująca się niewiara w sens i sukces zrywu przez ogół ludności polskiej. Nie bez znaczenia był czynnik strachu przed reperkusjami ze strony zaborcy.

Przywołując poglądy teoretyków powstańczej sztuki wojennej, istotnym wydaje mi również zasygnalizowanie znaczenia, jakie przywiązywali oni do zagadnień szkolenia powstańców i uzdolnień kadry dowódczej. W *Wojnie ludowej* – Kamiński pisze: „Jeżeli na skutek odznaczenia się w boju zostanie mianowany podporucznikiem człowiek prosty teoretycznie w wojsku niewykształcony, to wszyscy jego towarzysze podporucznicy winni ze wszystkich sił udzielić mu wszelkich wiadomości wojskowych”⁴⁵⁵. Radzi także, by na stanowiska kierownicze wyznaczać oficerów gruntownie przygotowanych do profesji w zakładach wojskowych, odznaczających się uzdolnieniami, predyspozycjami do dowodzenia, kierowania zespołami ludzkimi. Z innych pozycji dających podstawę wiedzy powstańczej na uwagę zasługują prace m.in. Wysockiego, Mierosławskiego, Bema. Zwracają uwagę opracowane na wysokim poziomie wiedzy, nie różniące się od podobnych, używanych w regularnych armiach mocarstw Europy – regulaminy wojskowe wydane przez Towarzystwo Demokratyczne Polskie⁴⁵⁶. Kompendium dającym szersze spojrzenie na sztukę wo-

⁴⁵² H. Dąbrowski, *Odezwa do emigracji 19 XI 1865*, [w:] *Listy*, Warszawa 1960, s. 69.

⁴⁵³ H. Kamiński, F. Prawdowski (pseud.), *O prawdach żywotnych narodu polskiego*, Bruksela 1844, s. 173; H. Kamiński, *Wojna ludowa*, Bendikon 1866 (napisana w 1863 r. na potrzeby powstania narodowego).

⁴⁵⁴ „Baczność”, Paryż, z dnia 1 VII 1862 (miesięcznik, nieregularny, egz. BN – mf. 12424).

⁴⁵⁵ H. Kamiński, dz. cyt., s. 61.

⁴⁵⁶ „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1861, nr 12 (na str. 47 widnieje informacja: „Wydane zostały regulaminy trzech broni piechoty, kawalerii, artylerii...”); zob. też *Polska Bibliografia Wojskowa*, red. K. Dąbrowski i J. Gąsiorowski, t. 1, Warszawa 1923, s. 175–176.

jenną miał być opracowany w 1861 roku przez Wojciecha Chrzanowskiego *Wyciąg z cenniejszych dzieł o wyższej części sztuki wojskowej*⁴⁵⁷. Istotną rolę wśród wychodźstwa wojskowego w działalności naukowej, pracach nad regulaminami, instrukcjami i upowszechnianiem wiedzy wojskowej odegrali także: J. Dąbrowski, J. Bosak, J. Gałęzowski, E. Rydzewski, A. Giedroyc i W. Pogorzelski, wychowani w wojennej akademii petersburskiej, która w okresie ich studiów uchodziła za jedną z najlepszych w Europie. Z dawnej emigracji – listopadowej – czynny był w życiu umysłowym L. Mierosławski.

Powołany i kierowany przez Dąbrowskiego zespół ds. podręczników i regulaminów powstańczych opracował liczne prace, skrypty o charakterze instruktażowo-szkoleniowym, jak np.: *Taktyka, czyli sztuka wojskowa zastosowana do potrzeb powstania, O podstawowych bojowych szykach, Szczegółowe rysunki do regulaminu jazdy, Instrukcje dla organizacji i działań artylerii powstańczej, Instrukcje dla organizacji powstańczego pociągu, Zasady dla połączenia trzech broni, Szkoła żołnierza, Szkoła plutonu (z rysunkami), Szkoła kompanii i batalionu, Zasady stosowania się do miejscowości, O organizacji znaczniejszej części piechoty, O marszach, O obronie piechoty przeciwko atakowi jazdy, O szkole obozowej, Instrukcje dla organizacji piechoty powstańczej, Kurs zastosowania taktyki do wszystkich trzech broni (z rysunkami), Służba posterunkowa, Plan ćwiczeń manewrowych. Ponadto Euzebiusz Rydzewski napisał kilka pomniejszych elaboratów w formie broszur rękopiśmiennych: *O Akademii artylerii, O organizacji batalionów i kompanii, O sztabie pułku, dywizji, korpusu, armii, O kierownictwie armii, jej organizacji i mobilizacji*, a Antoni Giedroyc – *Uwagi dotyczące artylerii jako broni*. Niestety, żadna z tych prac nie została ogłoszona drukiem i nie dochowała się do naszych czasów (spłonęły one wraz ze zbiorami raperswileckimi)⁴⁵⁸.*

Ważną rolę w kształtowaniu opinii i nastrojów społeczeństwa polskiego wywierało emigracyjne czasopiśmiennictwo, w szczególne zasługi przypisać należy paryskim „Wiadomościom Polskim” i „Przeglądowi Rzeczy Polskich” oraz „Prawdzie” (Berlin-Genewa) i „Demokracie Polskiemu” (Poitiers). Pisma poznańskie i galicyjskie miały w tym udział ograniczony.

Tak jak na emigracji również i w okupowanym kraju czyniono wysiłki mające na celu zorganizowanie kursów o charakterze wojskowo-dywersyjnym dla przyszłych oficerów i podoficerów. Próby takie podjęto m.in. w Krakowie, Kielcach i Warszawie⁴⁵⁹. W dawnej stolicy Rzeczypospolitej w maju roku 1862 instruktor szermierki sierżant armii francuskiej Franciszek Rochenbrun zorganizował tajny systematyczny kurs wojskowy, na którym przerabiano regulamin walki piechoty i musztrę (elementy szkoły pojedynczego żołnierza i plutonu)⁴⁶⁰. Józef Władysław Janowski na terenie kieleckiej szkoły rzemieślniczej w roku szkolnym 1862/1863 prowadził z młodzieżą w godzinach popołudniowych w ramach zajęć

⁴⁵⁷ S. Elżanowski, *O powstaniu polskim*, Paryż 1859, s. 7–8.

⁴⁵⁸ M. Ziotorzycka, *Nauki wojskowe na emigracji po r. 1865*, „Niepodległość”, t. 14: 1936, s. 276–181. Rapperswill – miejscowość w Szwajcarii nad jeziorem Zurychskim, w tamtejszym zamku z przełomu XII i XIV w. znajdowała się w okresie od 1870 do 1927 sala z pamiątkami historycznymi – Muzeum Narodu Polskiego; w 1927 większa część zamku spłonęła, ogień strawił wszystkie zbiory muzealne – A.C.

⁴⁵⁹ *Ogólne rozporządzenie dla siedmiu organizatorów pogranicznych* – wydane z polecenia Rządu Narodowego przez gen. Ludwika Mierosławskiego Jeneralnego Organizatora Wojska Polskiego poza granicami zaboru moskiewskiego, [w:] *Dokumenty urzędowe do dziejów Organizacji Jeneralnej powstania narodowego w latach 1863 i 1864*, Paryż 1864, s. 34, a także T. Siemaszko, *Zarys powstania i rozwoju polskiego szkolnictwa wojskowego (do 1939 r.)*, Warszawa 1984, s. 46 (wyd. ASG MON).

⁴⁶⁰ *Encyklopedia Wojskowa...*, t. 7, z. 61, s. 218.

wychowania fizycznego elementy zajęć z przysposobienia wojskowego⁴⁶¹. Jednak dokładniejsze informacje źródłowe na ten temat nie zachowały się.

Po upadku powstania styczniowego polskie szkoły, ośrodki, kursy wojskowe przestały istnieć. Zabiegi w celu ich wznowienia w Paryżu podejmowane już w listopadzie 1864 roku m.in. przez gen. Józefa Hauke-Bosaka nie powiodły się⁴⁶². Jeden z projektów wysuniętych, przez generała zakładał utworzenie polskiej szkoły podoficerskiej kształcącej 40–160 żołnierzy na potrzeby przyszłego powstania. Słuchacze mieliby w perspektywie zostać instruktorami „...w szeregach narodowych i przy pierwszej potrzebie zająć stanowiska oficerów”⁴⁶³.

Polские ośrodki kształcenia wojskowego w okresie walk narodowowyzwoleńczych i powstań narodowych spełniały istotną rolę w procesie przygotowywania przyszłych zawodowych kadr dla mającej się odrodzić armii polskiej. Ze względu na warunki historyczne i miejsce usytuowania cechuje je znaczne zróżnicowanie w zakresie programów, form kształcenia oraz niska efektywność w stosunku do potrzeb. Przygotowanie oficerów i podoficerów było niejednolite i niedostateczne. Uczestnik powstania styczniowego Franz L. Erlach kwalifikacje kadry charakteryzował następująco: „...u Ruckiego i w innych oddziałach poszczególni oficerowie występowali w roli instruktorów. U Krysińskiego [...] ten kto rozkazywał, również i uczył...”⁴⁶⁴. Erlach wspomina również, iż braki w wyszkoleniu kadra uzupełniała z własnej inicjatywy już trakcie działań powstańczych – „w obozach powstańczych nie zapomina się nawet o nauce wojskowej...”⁴⁶⁵. Do samokształcenia obligowały także kadre powstańcze dokumenty normatywne. Opracowany w Paryżu w 1861 roku *Regulamin piechoty, jazdy, artylerii* nakazywał zapoznanie się „...z teorią manewrów i przepisami służby”⁴⁶⁶. Mimo niedoskonałości procesu kształcenia spełnił on swe podstawowe zadanie. W dużej mierze ogromnemu zaangażowaniu wykładowców, instruktorów i samych słuchaczy w proces edukacji wojskowej, oddaniu sprawie narodowej zawdzięczać należy, iż polskie siły zbrojne mogły się odradzać mimo licznych niepowodzeń, przeciwności historycznych. Absolwenci tych szkół z honorem wypełnili swój żołnierski obowiązek, co niewątpliwie jest zasługą działalności wychowawczej prowadzonej w murach tych zakładów przez kadre dowódczą i pedagogiczną.

Należy podkreślić, iż okres walk narodowowyzwoleńczych i powstań narodowych wysunął ideę utworzenia armii narodowej. Zmienił się radykalnie skład socjalny wojska, jego cele i zadania, a także założenia wychowawcze. Główny nacisk w wychowaniu położono na kształtowanie świadomości żołnierzy, na ich wychowanie patriotyczne. Żołnierza zaczęto traktować jak obywatela, przypominano mu obowiązki wobec kraju, narodu. Wychowanie żołnierza-patrioty, oświeconego i użytecznego obywatela – to nowy ideał wychowawczy w wojsku. Oczywiście uwidoczniły się przy jego realizacji różne opcje społeczne i polityczne, jednak niezależnie od nich w działalności wychowawczej przeważał nadrzędny, wspólny cel: odbudowanie państwowości polskiej, utrzymanie jej niezależności.

⁴⁶¹ Tamże, 1933, t. 3, z. 28, s. 621.

⁴⁶² *Ojczyzna*, 1864, nr 113, s. 1–2 (szkice projektu szkoły podoficerskiej dla piechoty gen. J. Bosaka), BN, mf. 12125.

⁴⁶³ Tamże.

⁴⁶⁴ L. F. E r l a c h, *Partyzantka w Polsce w r. 1863 w świetle własnych obserwacji zebranych na teatrze walki od marca do sierpnia 1863 roku*, przekł. J. G a g a t e k, przedm. i przypisy W. T o k a r z, Warszawa 1919, s. 84.

⁴⁶⁵ Tamże, s. 140.

⁴⁶⁶ *Regulamin piechoty, jazdy, kawalerii, I. Służba obozowa*, Paryż 1861, s. 12.

Ważną rolę w wychowaniu patriotycznych kadr wojskowych odegrało szeroko rozumiiane szkolnictwo wojskowe.

Wypadki dziejowe nie były łaskawe dla sprawy polskiej. Klęska sedańska Francji w 1871 roku oraz znacząca przewaga militarna Prus ukształtowała w Europie nowy układ sił z dominującą pozycją cesarskich Niemiec. Pokonana i osłabiona Francja, kierując się własną racją stanu, ostentacyjnie przestała się interesować sprawą polską (wszelkie polskie działania szkoleniowo-kursowe o zabarwieniu wojskowym na jej terenie ustały). Anglia zaś coraz mocniej angażowała się w sprawy blisko- i środkowowschodnie, a w stosunku do kontynentu wyznawała zasadę „splendid isolation”. W tym stanie rzeczy polska emigracja, przygnębiona dotychczasowymi niepowodzeniami, odsunęła na dalszy plan hasła powstania i walki zbrojnej o niepodległość. Również ludność polska Królestwa Polskiego i Galicji okazywała się mało podatna na hasło organizowania nowego powstania. Ten odczuwalny okres pewnego zniechęcenia i apatii nie trwał jednak długo. W latach osiemdziesiątych-dziewięćdziesiątych XIX wieku ster walki w kraju o przywrócenie suwerenności narodowej przejęły nowe siły społeczne. Wyrosło nowe pokolenie Polaków, które nie zaznało goryczy klęski powstania styczniowego i represji popowstaniowych ze strony władz zaborczych. Mówi się i pisze o niepodległości Polski. Konsekwentne stanowisko w sprawie walki zbrojnej o niepodległość zajął polski ruch robotniczy w nurcie reprezentowanym przez Bolesława Limanowskiego i jego Stowarzyszenie Lud Polski oraz przedrozmowa Polska Partia Socjalistyczna. Nurt ten stał na stanowisku powstania zbrojnego przeciwko Rosji. Miało to być powstanie o własnych siłach narodu, wywołane i przeprowadzone w najbardziej sprzyjających warunkach zewnętrznych, tj. przy wsparciu jednego z mocarstw, będących w stanie wojny z Rosją (liczono na Austro-Węgry). Powstanie miało być rozgrywane metodą partyzancką połączoną z działaniami regularnymi, tak jak je widziała większość polskich teoretyków wojskowych połowy XIX wieku (zwłaszcza Mierosławski, Stolzman, Kamiński, Dąbrowski). W swoich rozważaniach nie docenili oni jednak ogromnej przewagi militarno-ekonomicznej Rosji, trudności logistycznych, kontroli i nadzoru władz carskich nad zaanektowanym terytorium Polskim. W okresie wystąpień rewolucyjnych lat 1905–1907 w Rosji w kierownictwie PPS rozważano bardzo ostrożnie problem powstania zbrojnego, uważnie analizując rysujące się szanse, ewentualne wsparcie sojuszników i pomoc zewnętrzną. Trwałą zdobyczą okresu rewolucji, widzianą w aspekcie wojskowo-szkoleniowym było powstanie Organizacji Bojowej PPS. Jej wystąpienia zbrojne były w Królestwie pierwszymi od powstania styczniowego zorganizowanymi manifestacjami orężnymi przeciwko władzy carskiej. Sama zaś Organizacja Bojowa stała się zalążkiem polskiej siły zbrojnej i kuźnią kadr dla polskich organizacji wojskowych przed I wojną światową. Ruch rewolucyjny w 1905 roku rozbudził tradycje walki zbrojnej o wyzwolenie narodowe i społeczne. W środowiskach konspiracyjnych odstąpiono od początkowej koncepcji działania spiskowo-rewolucyjnego. Zaczęto stopniowo tworzyć szkoły wojskowe z zadaniem kształcenia żołnierzy i oficerów, „...liczny zespół wykształconych ludzi do rady i do boju”⁴⁶⁷. W latach 1910–1913 w Galicji istniał wyższy kurs oficerski szkół Związku Walki Czynnej⁴⁶⁸. Podobna szkoła funkcjonowała od końca 1914 do lipca 1915 w Krakowie. Zaś w Legionowie w 1916 roku uruchomiono Szkołę Chorążych⁴⁶⁹. Ośrodki te i inne

⁴⁶⁷ *Regulamin Szkoły Podchorążych Polskich Drużyn Strzeleckich*, przedruk w H. B a g i ń s k i, *U podstaw organizacji Wojska Polskiego 1908–1914*, Warszawa 1935, s. 277 i 428 (Armia Polska. Statut - D – szkoły miały charakter instruktorski i ich program zakładał, by każdy słuchacz otrzymał wykształcenie na poziomie oficerskim).

⁴⁶⁸ M. K u k i e l, *Mózg armii*, „Wiadomości”, 1970, nr 12–13, s. 14.

⁴⁶⁹ *Szkoła Chorążych w Legionowie*, „Bellona”, 1918, z. 12, s. 940.

podobne miały za zadanie w toku kilkumiesięcznego, a niekiedy kilkutygodniowego szkolenia wyposażać słuchaczy w niezbędną wiedzę i umiejętności na poziomie programu obowiązującego normalnie funkcjonujące szkoły wojskowe, głównie piechoty⁴⁷⁰.

Przed I wojną światową kontynuatorek Organizacji Bojowej PPS, ale w znacznie szerszej skali, w dziele szkolenia kadr wojskowych dla przyszłej armii polskiej i przyszłego powstania zbrojnego przeciwko Rosji były organizacje strzeleckie – Związek Walki Czynnej, Polskie Drużyny Strzeleckie, Drużyny Bartoszewskie, Polowe Drużyny Sokole, Drużyny Junackie. Ważną i trwałą zasługą tych organizacji było umocnienie w społeczeństwie ducha walki o wyzwolenie narodowe. Obejmując przed wybuchem wojny ok. 30 000 ludzi, zaktywizowały one szerokie kręgi młodzieży polskiej, wyszkoliły ponad kilkuset oficerów i podoficerów. Członkowie drużyn obecni byli potem wśród organizatorów Legionów lub Polskiej Organizacji Wojskowej.

W omawianym czasie państwa zaborcze miały rozbudowane kilkustopniowe szkolnictwo wojskowe: korpusy kadetów, szkoły oficerskie, szkoły aplikacyjne, akademie dla wszystkich rodzajów broni i wielu służb⁴⁷¹.

W Prusach służba wojskowa cieszyła się społecznym prestiżem a szlify oficerskie stanowiły przedmiot marzeń zdecydowanej większości niemieckiej młodzieży. Niezwykle dużo uwagi poświęcano doskonaleniu wyższych kadr dowódczych i szczególnie uzdolnionych oficerów średniego szczebla dowodzenia. Z budżetu wyasygnowywano znaczne środki finansowe na prowadzenie badań naukowych, prac studyjnych w sztabie generalnym i akademiach wojskowych. Obcokrajowców, w tym Polaków przyjmowano do szkół wojskowych z ograniczeniem, a droga do akademii i wyższych stanowisk wojskowych była przed nimi niemal całkowicie zamknięta.

W Austrii, która w tym czasie miała 14 szkół oficerskich, Polacy korzystali z większych możliwości kształcenia wojskowego i osiągnięcia wyższych stopni w armii.

W Rosji przepisy wskazywały, że dzieci szlachty Królestwa Polskiego przyjmuje się na równi z dziećmi szlachty rosyjskiej, w praktyce jednak występowały ograniczenia, np. do korpusu kadeckiego w Petersburgu⁴⁷². Armia carska dysponowała wówczas kilkudziesięcioma szkołami, w których kształciła blisko 7500 słuchaczy. Władze wojskowe w porozumieniu z dworem Romanowów czyniły zbiegi, by podnieść tę liczbę do 9000.

FORMY SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO NA ZIEMIACH POLSKICH W LATACH 1905–1918

Upadek kolejnych zrywów niepodległościowych spowodował całkowitą likwidację legalnie i półlegalnie funkcjonujących dotąd szkół, ośrodków kształcących kadrę dla Wojska Polskiego na ziemiach polskich znajdujących się pod zaborami oraz na emigracji. Przygotowanie przyszłych kadr powstańczych nie nosiło już cech klasycznego kształcenia wojskowego w formie zinstytucjonalizowanych szkół czy kursów. Nie pozwalały na to ówczesne warunki. Nie zaprzestano jednak działań mających na celu utrzymanie założeń pol-

⁴⁷⁰ M. Sokołnicki, *Rok czternasty*, Londyn 1961, s. 69.

⁴⁷¹ Np. opracowania: C. Montzey, *Institution d'éducation militaire depuis 1789*, Paris 1867; F. Poten, *Geschichte des Militär-Erziehungs u. Bildungswesen in den Landen deutscher Zunge*, Berlin 1893–1897 (obie prace traktują o rozwoju edukacji wojskowej w Prusach i Austro-Węgrzech).

⁴⁷² *Instrukcja dla rodziców życzących umieszczać dzieci w zakładach wojenno-naukowych*, Petersburg 1837; *Instrukcja dla ukształcenia wychowalców wojenno-naukowych zakładów*, Warszawa 1850; *Korpus Kadetów w Brześciu Litewskim*, „Przegląd Rzeczy Polskich”, 1862, nr 2, s. 8–22.

skiego szkolnictwa wojskowego. Ograniczone elementy szkolenia przybrały formę konspiracji.

Biorąc pod uwagę charakter ostatnich powstań, niepowodzenia i obiektywne trudności w kształceniu polskich kadr wojskowych na emigracji oraz stagnację wszelkich form przygotowania i prowadzenia walki zbrojnej z zaborcami po roku 1864, można przyjąć, że w przeddzień I wojny światowej zarówno przyszła armia polska, jak i jej kadry, musiały być organizowane od podstaw. Dziewiętnastowieczne doświadczenie datujące się głównie z pierwszej połowy stulecia (pozostające ponadto w cieniu wojen napoleońskich), miały już znaczenie historyczne. Istotnym wnioskiem, wyprowadzonym z analizy dotychczasowych wystąpień zbrojnych zarówno przez emigrację postyczniową, jak i przez ówczesnych animatorów polskiego ruchu niepodległościowego w kraju (J. Piłsudski, K. Sosnkowski, S. Rola-Arciszewski, W. Sławek, A. Prystor i inni) było przekonanie o konieczności gruntownego przygotowania społeczeństwa polskiego do ponownego wysiłku militarnego oraz odtworzenia regularnego wojska i wykształcenia własnych kadr, które w odpowiedniej chwili poprowadzą powstanie zbrojne, staną się „...ośrodkiem krystalizacyjnym energii narodowej”⁴⁷³. Ideę ta mocno lansował w środowiskach niepodległościowych Józef Piłsudski⁴⁷⁴. Ewolucja poglądów przyszłego marszałka, Naczelnego Dowódcy odrodzonego Wojska Polskiego i przywódcy państwa, jest wszechstronnie omówiona w literaturze historycznej. Nie ma więc potrzeby powtarzać zawartych tam poglądów. Na uwagę i jak sądzę szczególne podkreślenie zasługuje natomiast zbieżność w czasie sformułowania idei przygotowania kadr przyszłego Wojska Polskiego z dynamicznym rozwojem organizacji sportowych i ich oscylowanie ku formie militarno-sportowej (np. Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”). Niewątpliwie charakter tych przekształceń na terenach polskich, a szczególnie w Galicji, wynikał ze specyfiki miejsca, zmian mentalności młodzieży polskiej, wydarzeń z lat 1905–1907 oraz ze wzrostu popularności neoromantyzmu w dekadzie poprzedzającej I wojnę, wśród Polaków wszystkich zaborów⁴⁷⁵. Nie można jednocześnie nie dostrzec różnych form protekcji ze strony państw, w których przyszło wówczas żyć Polakom. Nieuchronność konfliktu zbrojnego była kwestią czasu, chodziło przy tym o wojnę z udziałem armii masowych. Być może więc władze państwowe uznały większą korzyść w tolerancji dla udziału grupy zapaleńców w ruchach paramilitarnych niż w ograniczeniach tej formy powszechnego przygotowania do wojny, co musiałoby mieć miejsce w przypadku selektywnego traktowania swych polskich poddanych w stosunku do całości społeczeństwa. Trudno bowiem podejrzewać, by jakkolwiek władza świadomie działała wbrew własnym interesom. Bez względu na intencje, kierujące poczynaniami monarchii austro-węgierskiej, w mniejszym stopniu niemieckiej oraz rosyjskiej, zaistniała wówczas możliwość podjęcia prac organizacyjnych nad fizycznym, psychicznym i ideowym przygotowaniem kadr dla polskich ruchów niepodległościowych, a w Galicji także w formie paramilitarnej⁴⁷⁶.

Optymalna sytuacja polityczna dla działalności niepodległościowej istniała w omawianym okresie na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej pod zaborem austriackim. Na skutek

⁴⁷³ „Strzelec”, 1916, z. 1, s. 1.

⁴⁷⁴ J. Brzoza, *Polski rok 1919*, Hove (Sussex WB) 1988, s. 23; W. Lipiński, *Walka zbrojna o niepodległość Polski 1905–1918*, Warszawa 1935, s. 14–15.

⁴⁷⁵ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, t. 2, *Od roku 1795*, Kraków 1991, s. 167–200; A. Garlicki, *Geneza legionów. Zarys Dziejów Komisji Tymczasowej Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych*, Warszawa 1964, s. 26; tenże, *Józef Piłsudski 1867–1935*, Warszawa 1988, s. 168–170; I. Ihnatowicz, *Od rozbiorów do Pierwszej wojny światowej. Społeczeństwo polskie od X do XX wieku*, Warszawa 1988, s. 539–540.

⁴⁷⁶ Kadry szkolono także w USA i Kanadzie – A.C.

wewnętrznego kryzysu monarchii habsburskiej rząd cesarski zmuszony był do przyznania prowincjom szerszej autonomii. W 1861 r. Galicja (Królestwo Galicji i Lodomerii) otrzymała sejm krajowy, władzę przejęło w swe ręce konserwatywne ziemiaństwo, które nawiązało dialog z władzami. W jego efekcie od 1869 roku następuje stopniowe spolszczenie galicyjskiej administracji, a następnie szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego. W latach 1871–1873 powstała na bazie Towarzystwa Naukowego Krakowskiego polska instytucja naukowa Akademia Umiejętności w Krakowie, której przekazano na własność zbiór Biblioteki Polskiej w Paryżu. Wszystko to sprzyjało rozwojowi polskiej kultury i nauki.

W odróżnieniu od Galicji zabór pruski i rosyjski przeżywały okres wzmoczonej germanizacji i rusyfikacji. Po upadku powstania styczniowego rząd rosyjski zlikwidował odrębność Królestwa, stosował surowe represje wobec uczestników powstania, ograniczał żywioł polski. W zaborze pruskim polityka wewnętrzna władz zmierzała do całkowitego zgermanizowania polskich wschodnich prowincji Cesarstwa. Walka z polskością nasiliła się w okresie Kulturkampfu, a Komisja Kolonizacyjna i Hakata rozwijały intensywnie swoją działalność. Wywoływała ona wśród ludności polskiej reakcje legalnej samoobrony, organizowanej przez działaczy społecznych, jak Maksymilian Jackowski czy ks. Piotr Wawrzyniak.

Polacy nie mieli własnej siły zbrojnej ani najmniejszych szans stworzenia jej w kraju. Na mocy obowiązujących ustaw o powszechnym obowiązku służby wojskowej zaborcy rokrocznie wcielali do swoich armii dziesiątki tysięcy Polaków (trudno przy obecnym stanie badań określić ich liczbę). Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że obok wszystkich negatywnych następstw była to jedyna możliwość zaznajomienia się w szerszej skali z nowoczesną bronią, nowoczesną organizacją i życiem wojska, że była to ówczesnie jedyna szkoła rzemiosła wojskowego. Warto przy tym podkreślić, że w okresie poprzednim chłop i rolnik z Galicji czy Królestwa, a także polskojęzyczny landwerzysta w zaborze pruskim byli lojalnie nastawieni wobec zaborców. Sytuacja zaczęła zmieniać się pod koniec XIX w., kiedy do służby wojskowej powoływano roczniki rekrutów urodzonych już po powstaniu styczniowym, ludzi, którzy nie zaznali osobiście gorzkości klęski i postrzegali miniony okres głównie przez pryzmat historyczny. Jako Polacy, wielomiesięczne oderwanie od rodzin, najbliższych w ramach obowiązku wojskowego zaborcy, traktowali jako przymus, bezcelową służbę najeźdźcy. W zdecydowanej większości przypadków budziła w nich głęboki wewnętrzny sprzeciw, moralny opór. To jednak dla kolejnych roczników poborowych służba w armiach zaborczych – mimo negatywnego stosunku do niej była de facto szkołą rzemiosła wojskowego. Jako rezerwiści stanowili profesjonalnie wyszkolony kapitał kadrowy dla polskiej siły zbrojnej po 1914 roku.

W ramach ówczesnej Polskiej Partii Socjalistycznej, a zwłaszcza jej zbrojnego ramienia jakim była Organizacja Bojowa (kierował nią osobiście J. Piłsudski), przeznaczona do walki zbrojnej z carską Rosją, funkcjonowały specjalne szkoły bojowe, działające w myśl jednolitego, szczegółowo opracowanego programu, w ramach którego zdobywano wiadomości z zakresu musztry, znajomości materiałów wybuchowych, topografii, geografii wojennej. Odbywano ćwiczenia praktyczne w posługiwaniu się bronią krótką i długą⁴⁷⁷. Pierwsza taka szkoła (kurs) powstała w 1905 r. w Krakowie. Ukończył ją cały ówczesny Wydział Bojowy partii. W krótkich odstępach czasu uruchomiono szereg kolejnych konspiracyjnych kursów przeszkalając w ten sposób pozostałych członków organizacji. Sądzę, że

⁴⁷⁷ J. W o j t a s i k, *Bojówka rewolucji czy przyszłe wojsko polskie*, „Polska Zbrojna”, 1995, nr 60 (autor pisze m.in.: „Chciał Piłsudski zacząć od wyszkolenia kadry oficerskiej dla przyszłej armii powstańczej”).

w kursach bojowych wspomnianej organizacji można widzieć zaczątki odradzania się polskiej szkoły wojskowej.

Dalszy rozwój instytucjonalnych form kształcenia o charakterze militarnym daje się zaobserwować od roku 1910. Z inicjatywy tajnej organizacji wojskowej Związku Walki Czynnej powołano do życia opierając się o austriacką ustawą o tworzeniu „Schutzen-Vereinów”⁴⁷⁸ legalizującą działalność związków, prowadzących przysposobienie wojskowe młodzieży w Galicji na wzór organizacji tyrolskich – dwa ośrodki szkolenia paramilitarnego „Związek Strzelecki” we Lwowie oraz Towarzystwo „Strzelec” w Krakowie”. Sprzyjał temu także rozwój sytuacji międzynarodowej, ewolucja stosunków wewnętrznych i towarzysząca temu pewna swoboda funkcjonowania organizacji sportowych, polska samorządność w tej części monarchii habsburskiej, a niekiedy nawet towarzysząca poczynaniom polskim tolerancja i „życzliwość” władz austriackich⁴⁷⁹. Z chwilą powstania legalnych Związków Strzeleckich system szkolenia wojskowego znacznie wzbogacono i zmodyfikowano. Szkoły te uzyskały zwartą organizację, jasne, precyzyjnie sformułowane programy, regulaminy wojskowe wzorowane na instrukcjach austriackich. Dzieliły się na trzy stopnie: 1) niższy – żołnierski obejmujący przeszkolenie podstawowe; dla analfabetów prowadzono kursy czytania i pisanie; 2) półśredni – podoficerski z zakresu podstawowych wiadomości żołnierza oraz 3) średni czyli oficerski, w ramach którego słuchacze zdobywali wiedzę z dwóch zakresów: zasadniczego (taktyka piechoty, informacje o uzbrojeniu)⁴⁸⁰ i wyższego, który szkolił dowódców – oficerów sztabowych z zakresu strategii⁴⁸¹. Dwa razy do roku przeprowadzano na trasie Rabka – Nowy Targ – Zakopane tzw. „ograniczone manewry polowe”. Z uwagi na urozmaiconą rzeźbę terenu manewry umożliwiały praktyczne przećwiczenie nabytych umiejętności. Absolwenci tych szkół otrzymywali odznakę zwaną popularnie „Parasolem”. Przyjmuje się szacunkowo, iż do 1914 roku przeszkolono prawie 7500 członków; przerobiono zakres tematyczny 14 szkół oficerskich, 45 wyższych szkół podoficerskich i 185 niższych szkół wojskowych. Dużą pomocą w początkowym okresie działania były opracowywane i wydawane regulaminy i wydawnictwa Wydziału Bojowego – *Materiały wybuchowe*, *Służba wywiadowcza*, *Nauka strzelania*, *O planach i mapach topograficznych*, *Unieruchomienie komunikacji*⁴⁸². Zajęcia, ćwiczenia odbywały się w zależności od charakteru przerabianego materiału – w lokalach zamkniętych bądź w lasach za miastem. Należy podkreślić fakt, że szkoły te stały się źródłem instruktorów, „...kierowników przyszłego ruchu zbrojnego...”⁴⁸³ oraz rezerwuarem kadry dla przyszłej odrodzonej armii polskiej.

⁴⁷⁸ A. G a r l i c k i, dz. cyt., s. 29–30 („Schutzen-Verein” – organizacja, związek strzelecki); S. Ł e m p i c k i, *Polskie tradycje wychowawcze*, Warszawa 1936, s. 154 („Związki strzeleckie [...] były przedsmakiem przyszłego prawdziwego wojska...”).

⁴⁷⁹ N. D a v i e s, dz. cyt., s. 205–206; A. G a r l i c k i, dz. cyt., s. 29–30; M. K u k i e l, *Dzieje Polski porozbiorowe, 1795–1921*, Londyn 1963, s. 563; W. L i p i ń s k i, *Z dziejów dawnych i najnowszych. Szkice i studia historyczne* (Związek Walki Czynnej i Związek Strzelecki w świetle korespondencji władz austriackich), Warszawa 1934, s. 194–200; D. N a ł ę c z, T. N a ł ę c z, *Józef Piłsudski – legendy i fakty*, Warszawa 1986, s. 128.

⁴⁸⁰ Pierwszy kurs rozpoczął się już w listopadzie 1908 roku w lwowskim mieszkaniu K. Sosnkowskiego – zob. A. G a r l i c k i, dz. cyt., s. 26–29; W. L i p i ń s k i, *Walka zbrojna...*, s. 17; D. N a ł ę c z, T. N a ł ę c z, dz. cyt., s. 130–31; W. P o b ó g - M a l i n o w s k i, *Najnowsza historia polityczna Polski 1864–1945*, Paryż 1953, s. 206.

⁴⁸¹ A. K n o t, dz. cyt., s. 107–08 (kurs wyższy trwał 18 miesięcy).

⁴⁸² W. P o b ó g - M a l i n o w s k i, dz. cyt., s. 207.

⁴⁸³ Tamże, a także S. Ł e m p i c k i, dz. cyt., s. 153 („...szkoły bojowe to szkoły bojowników dla [...] przyszłej armii zdecentralizowanej.”); A. G a r l i c k i, dz. cyt., s. 41.

Także inne organizacje niepodległościowe organizowały szkoły i kursy o charakterze wojskowym. Niepodległościowa młodzież akademicka zrzeszona w organizacji „Zarzewie” w 1919 we Lwowie zorganizowała Związek Wojskowy będący zakamuflowanym ośrodkiem szkoleniowym kadr wojskowych. Dwa lata później w ramach związku powstają Polskie Drużyny Strzeleckie. „Zarzewie” współorganizowało również polski skauting. Opierając się o nie kierownictwo związku prowadziło szereg kursów wojskowych. W Drużynach Strzeleckich system szkoleniowy był prawie identyczny jak program Związku Strzeleckiego. Istniały szkoły: żołnierska, podoficerska i podchorążych (oficerska). Ta ostatnia usytuowana była we Lwowie. Uczestnikami tych kursów była przede wszystkim młodzież akademicka i szkolna. Wykładali w nich byli oficerowie w służbie austriackiej bądź oficerowie rezerwy (np. W. Sikorski, M. Kukiel, T. Trojanowski, J. Ołdakowski i inni). Dowództwo Związku zwracało także baczna uwagę na szkolenie oddziałów żeńskich przygotowując je do służby pomocniczej (administracja, łączność, izby chorych, szpitale) w ramach dwuletniego kursu⁴⁸⁴. Zmierzano nawet do utworzenia polskiej akademii wojskowej jako instytucji niezbędnej do wykształcenia wyższych kadr oficerskich.

Praca szkoleniowa Polskich Drużyn Strzeleckich i Związku Strzeleckiego była wzajemnie konsultowana i oparta na właściwie rozumianym współzawodnictwie. Przejawiało się to m.in. we wspólnej organizacji obozów i ćwiczeń wojskowych. Po wybuchu wojny nastąpiła mobilizacja obydwu organizacji. Były bazą, na podstawie której powstały Legiony Polskie podporządkowane pod względem politycznym Naczelnemu Komitetowi Narodowemu (NKN)⁴⁸⁵, pod względem wojskowym – austriackiej armii.

Ruch wojskowy, zataczając coraz szersze kręgi tuż przed I wojną światową generował także nowe organizacje militarne oraz mobilizował już istniejące do zainteresowania się problematyką kształcenia wojskowego młodzieży. Tymi organizacjami były np. Sokole Drużyny Polowe, Drużyny Bartoszewskie, Harcerstwo.

Uogólniając, można stwierdzić, że szkolenie w polskich organizacjach wojskowych stało na zadowalającym poziomie i dorównywało wyszkoleniu podoficerskiemu i oficerskiemu w armiach zaborczych. Rozwijala się także myśl teoretyczno-wojskowa. W całości kształcenia kładziono nacisk na ćwiczenia w marszu ubezpieczonym, sposoby walki straży przednich, służby czat, rozpoznawanie i łączność oraz na zajęcia nocne. Efekty polskiej akcji wojskowej przed I wojną światową należy ocenić pozytywnie. Na uwagę zasługuje wpływ organizacji wojskowych na aktywizację społeczeństwa polskiego i nasilenie się jego dążeń wyzwolńczych. Nie bez znaczenia pozostawało tu wykształcenie znacznych kadr wojskowych, nieźle przygotowanych do funkcji oficerskich i podoficerskich. Wszystkie organizacje paramilitarne, prowadzące szkolenie wojskowe liczyły przed pierwszą wojną światową blisko 30.000 członków. W przyszłości członkowie drużyn, w szczególności Polskich Drużyn Strzeleckich i Związków Strzeleckich, stanowić będą trzon kadry odrodzonej narodowej siły zbrojnej.

Kierownictwa organizacji paramilitarnych w procesie kształcenia kadr dużą wagę przywiązywały do wychowania patriotyczno-obywatelskiego młodzieży. Świadczy o tym m.in. deklaracja „Zarzewia” z 1909 roku, w której czytamy: „...Chcemy w imię najwyższej

⁴⁸⁴ *Zarzewie 1909–1920*, praca zbiorowa, Warszawa 1973, s. 72. „Zarzewie” zostało utworzone przez tzw. frondę Narodowej Demokracji, Narodowy Związek Robotniczy – NZR i Związek Młodzieży Polskiej „Zet” – A.C.

⁴⁸⁵ Naczelny Komitet Wojskowy – organ polityczny utworzony w sierpniu 1914 roku w Krakowie przez polskich polityków o orientacji proaustriackiej; podlegały mu Legiony Polskie; uległ rozwiązaniu w 1917 r. po utworzeniu przez Niemcy i Austro-Węgry w Królestwie Polskim Rady Regencyjnej, szczytkowej formy władzy najwyższej, mającej pełnić swoje funkcje do czasu powołania króla lub regenta, rozwiązana w listopadzie 1918 r. – A.C.

idei Niepodległości wśród młodzieży pracować, aby wyrobić w niej tyle duchowych i fizycznych sił, ażeby ich codzienny, obywatelski trud i na walkę starczyło, by wychować zastęp podchorążych, którzy sztandaru swego nie odstąpią, aż go na wolnej zatkną ziemi...”⁴⁸⁶. W myśl deklaracji starano się rozwijać i utrwaląć głównie cechy żołnierza-obywatela: poczucie honoru i godności osobistej, wierności złożonej przysiędze, gotowość do poświęceń, karność, koleżeństwo, okazywanie zrozumienia dla potrzeb przyszłego państwa, samodzielność, uczciwość, religijność i zamiłowanie do działalności społecznej. Wartości pracy oświatowo-wychowawczej w kształtowaniu osobowości żołnierza dostrzegał Józef Piłsudski. We właściwej edukacji, upatrywał czynnik decydujący o sile armii, uważał, że „...podstawą armii jest dusza prostego żołnierza. Dopóki dusza jest silna, armia wytrzyma dole i niedole”⁴⁸⁷.

Innym równie istotnym czynnikiem, umożliwiającym odtworzenie polskich kadr wojskowych, stała się obecność oficerów – Polaków w służbie państw zaborczych. Służbę stałą Polaków w armiach zaborczych czy cudzoziemskich organizacje niepodległościowe postrzegały jako fazę przejściową w historii polskiego ruchu zbrojnego, jako szkołę dla jednostek w okresie przed reaktywowaniem własnych – narodowych sił zbrojnych. W początkowym okresie tworzenia i rozwoju polskich organizacji paramilitarnych dotyczyło to głównie oficerów rezerwy, w czasie bezpośrednio poprzedzającym formowanie Wojska Polskiego (gdy istniały już polskie formacje wojskowe) oraz w pierwszym okresie istnienia narodowego wojska regularnego – także oficerów zawodowych⁴⁸⁸, przy czym wkład wielu zawodowych oficerów byłych armii zaborczych trudno jest przecenić w całym międzywojennym dwudziestoleciu. Wojsko Polskie i jego korpus oficerski były zespalone z różnych nurtów organizacyjnych i grup o częstokroć odmiennej (a nawet przeciwstawnej) proveniencji. Był to szczególnie przypadek w skali europejskiej. Większość armii dziedziczyła jeden model organizacyjny i względnie jednolite tradycje oraz kadry. Różnorodność uwarunkowań genetycznych i organizacyjnych, wielość „szkół wojskowych”, a przede wszystkim zróżnicowane pochodzenie polskiego korpusu oficerskiego u progu i w pierwszych latach niepodległości, było przyczyną rozbieżności oraz chaosu w organizacji młodej armii polskiej i jej szkolnictwa zawodowego. W ostatecznym rachunku wydaje się, że sygnalizowana różnorodność stworzyła możliwość wyboru wśród prób i propozycji modelowych, przyczyniając się do powstania w Europie nowego, powersalskiego liczącego się czynnika militarnego.

Podczas I wojny światowej rozsiane w różnych częściach świata polskie skupiska emigracyjne oraz działające w ich podstawie organizacje niepodległościowe zaktywizowały się dostrzegając rysującą się szansę restytucji państwa polskiego prowadziły w nich działalność oświatową i szkolenie wojskowe na potrzeby przyszłych odrodzonych sił zbrojnych. Na uwagę zasługują tu szczególnie działania amerykańskich i kanadyjskich środowisk polonijnych wysuwających ideę utworzenia w Stanach Zjednoczonych polskiej siły zbrojnej. Dla tych oddziałów zaczęto przygotowywać i szkolić kadry. W roku 1917 powstają na kontynencie północnoamerykańskim dwie polskie szkoły podchorążych, jedna w USA w miejscowości Cambridge de Springs Pa, druga w Toronto w Kanadzie. Wkrótce szkołę z Cobmbridge de Springs Pa przeniesiono do Toronto z uwagi na brak możliwości zapewnienia odpowiedniej liczby przygotowanych wykładowców, instruktorów wojskowych. Decyzja zmiany lokalizacji szkoły podyktowana była również potrzebą ujednolicenia pro-

⁴⁸⁶ *Deklaracja „Zarzewia”*, „Zarzewie”, 1910, nr 4; H. B a g i ń s k i, *20-lecie powstania „Zarzewia” i Polskich Drużyn Strzeleckich*, „Polska Zbrojna”, 1929, nr 15.

⁴⁸⁷ J. P i ł s u d s k i, *Pisma zbiorowe*, t. 5, Warszawa 1937, s. 99.

⁴⁸⁸ W. P o b ó g - M a l i n o w s k i, dz. cyt., s. 231.

gramu szkolenia kadr dla przyszłej armii polskiej, walczącej na europejskim teatrze działań wojennych. Gwoli wyjaśnienia należy stwierdzić, iż standardy szkolenia wojsk amerykańskich odbiegały dość znacznie od założeń europejskich. Po przeniesieniu szkoły do Toronto pieczę nad dalszym szkoleniem przejęli Anglicy. Nauka w szkole trwała 7 miesięcy. Niepotwierdzone przekazy historyczne podają, że ukończyło ją ok. 390 absolwentów, którzy zasilili polskie oddziały armii gen. Józefa Hallera walczące na terenie Francji. Kursy o charakterze wojskowym dla „Błękitnej Armii” (nazwa od koloru mundurów żołnierzy) organizowały także środowiska polonijne w Brazylii głównie w Paranie. Na tym polu bardzo aktywnie działał twórca brazylijskich Polskich Drużyn Strzeleckich – Kazimierz Rzyński⁴⁸⁹. Szkoły wojskowe powstawały również w Europie przy polskich oddziałach we Francji oraz polskich kontrrewolucyjnych formacjach w Rosji. Wszędzie tam, gdzie tylko pozwalały na to warunki organizowano kursy, szkolenia na których dokształcano oficerów pod względem specjalistycznym, prowadzono zajęcia obywatelskie, reedukowano w duchu polskim, patriotycznym. Przy I Korpusie Polskim w Bobrujsku dowodzonym przez gen. Józefa Dowbor-Muśnickiego istniały ośrodki szkolenia oficerów piechoty, kawalerii, artylerii i inżynierii. Realizowany program szkolenia oficerów wzorowany był na programach obowiązujących w armii carskiej. Został jednak zmodyfikowany pod kątem polskich potrzeb i oczekiwań szkoleniowo-dydaktycznych. „Weźmy wszystko, co jest nowego pod względem nauki wojskowej od cudzoziemców” postulował jeden z dowódców I Korpusu – gen. Stanisław Suryn⁴⁹⁰. Wobec niedostatecznej ilości ośrodków szkoleniowych (szkół), kursów i nie zawsze odpowiedniego poziomu nauczania ważną rolę odgrywało samokształcenie kadry, upowszechnianie wiedzy i praca oświatowa w jednostkach wojskowych. Prowadzeniem kursów, szkoleń specjalistycznych, upowszechnianiem oświaty i kultury przy współudziale Towarzystwa Polskiej Wiedzy Wojskowej⁴⁹¹ kierował powołany w tym celu Wydział Pracy Kulturalno-Oświatowej. Wydział ten dzielił się na dziewięć sekcji, m.in. sekcję księgarską, odczytową, wydawniczą, kursów oficerskich oraz gromadzenia materiałów do historii I Korpusu. Powołano też instruktorów kompanijnych, pułkowych i dywizyjnych. Po ich przeszkoleniu na kursie w Mińsku działalność szkoleniowo-kursowa i praca oświatowa nosiła już znamiona systematyczności i obowiązkowości⁴⁹². Od końca 1917 r. szeregowe szkoły wojskowe istniały także na Kubaniu (stacja Paszkowska pod Jekatierinodarem) przy IV Dywizji Strzelców Polskich, dowodzonej przez gen. Lucjana Żeligowskiego oraz V Dywizji Strzelców Polskich płk Kazimierza Rumszy na Dalekim Wschodzie (Syberia)⁴⁹³. Celem tych szkół było dokształcanie oficerów przybyłych do dywizji z byłej armii carskiej. Akcje o charakterze szkoleniowym prowadzono również w stacjonujących na ziemi francuskiej polskich formacjach wojskowych gen. J. Hallera. Produkowano i rozpowszechniano wydawnictwa, tworzone punkty biblioteczne, rozwijano czytelnictwo, prowadzono wykłady i kursy z różnych obszarów specjalizacji wojskowej, a także pogadanki, odczyty z historii Polski i literatury ojczystej⁴⁹⁴. W Quintin Cotes du Hord istniała polska szkoła wojskowa prowadząca kursy dokształcające dla oficerów (kadra z innych armii,

⁴⁸⁹ Zarzewie..., s. 72 i 85.

⁴⁹⁰ S. Suryn, *Przyszły oficer Wojska Polskiego*, „Wiadomości Wojskowe”, 1918, nr 11–12, s. 117–118.

⁴⁹¹ Towarzystwo Polskiej Wiedzy Wojskowej: instytucja krzewiąca wiedzę wojskową – głównie historię oręża polskiego – w środowiskach wojskowych i cywilnych; założone 27 V 1917 r. w Kijowie – A.C.

⁴⁹² H. Baginski, *Wojsko Polskie na Wschodzie (1914–1920)*, Warszawa 1921, s. 132.

⁴⁹³ Tamże, s. 431 i 559, a także: Zarzewie..., s. 80.

⁴⁹⁴ M. Sołtyś, *Praca kulturalno-oświatowa w formacjach wojskowych polskich w czasie wojny obecnej*, „Komunikat Oświatowy”, 1920, nr 3, s. 15.

jeńcy, uciekinierzy itp.)⁴⁹⁵. Uczestnicy zapoznawani byli z francuską taktyką walki i uzbrowieniem. Zasilali następnie oddziały gen. Józefa Hallera. W Legionach w ramach pracy oświatowo-wychowawczej teoretyczne zagadnienia wojskowe łączono z tematami z zakresu historii wojskowości polskiej i dziejów ojczystych. Przy Komendzie Legionów utworzono specjalny referat do spraw oświatowych, który nadał krzewiącej się działalności służbowe ramy organizacyjne. W Beniaminowie i Szczypiornie, w obozach internowanych legionistów, po odmowie złożenia przysięgi wierności braterstwa broni z Niemcami i Austrią 9 lipca 1917 r. (tzw. kryzys legionowy) organizowano kursy szkoleniowe na poziomie wyższym, krzewiła się zbiorowa praca samokształceniowa i naukowa⁴⁹⁶.

Wychowankowie szkół i kursów polskich organizacji i jednostek wojskowych z okresu 1908–1918 nie wnosili dużego zasobu wiedzy wojskowej, były one bowiem krótkotrwałe, brakowało im odpowiednich warunków materialnych, programów nauczania, wykładowców i pomocy naukowych. Poziom kształcenia lub też dokształcania był różny i zależał od zaplecza logistycznego i możliwości kadrowo-dydaktycznych. Tym niemniej wszystkie one posiadają swoje odpowiednie miejsce w historii polskiego szkolnictwa wojskowego. Przykładowy realizowany program kursowy obrazuje poniższa tabela:

Ramowy program nauki w Szkole Podchorążych w Krakowie (1914 r.)⁴⁹⁷

Lp.	Przedmiot nauczania	Liczba godzin realizowanych w całym cyklu szkolenia	7-tyg.
1.	Ogólne przepisy służbowe	6	
2.	Regulamin musztry	20	
3.	Regulamin służby polowej	48	
4.	Taktyka /piechoty, kawalerii, artylerii/	36	
5.	Nauka o broni	16	
6.	Terenoznawstwo	18	
7.	Organizacja wojska	46	
8.	Służba saperska	34	
9.	Służba sanitarna	6	
10.	Musztra	54	
11.	Strzelanie	30	
12.	Ćwiczenia z karabinem	18	
13.	Gimnastyka i szermierka	24	
	Razem	356	

Źródło: CAW, Akta Oddziału III Sztabu Generalnego, t. 8 (I.300.5.8).

⁴⁹⁵ T. Siemaszko, dz. cyt., s. 47.

⁴⁹⁶ M. Sołtyś, dz. cyt., s. 12–15; *Sprawozdanie z Pierwszego Zjazdu Referentów Ośw. D.O.Gen. w Krakowie (26–27 10 1919)*, Kraków 1920 (D.O.Gen. – Dowództwo Okręgu Generalnego – A.C.); *Zarzewie...*, s. 81.

⁴⁹⁷ Szkoła Podchorążych w Krakowie powstała 9 października 1914 roku. Jej utworzenie wynikało z faktu napływu do Legionów znacznej liczby ochotników, z których sformowano kilka pułków, zaistniała zatem pilna potrzeba zapewnienia odpowiedniej ilości oficerskiej kadry zawodowej; stanowisko komendanta piastowali kolejno: kpt. Władysław Sikorski, a następnie kpt. Roman Albinowski; Szkoła często zmieniała lokalizację z uwagi na przesuwanie się linii frontów (mieściła się m.in.: w Krakowie, Jabłonkowie, Marmaros Sziget na Węgrzech, a w kwietniu 1915 w Kamińsku). Została rozwiązana w lipcu 1915 r.; nauka trwała 7 tygodni i była wzorowana na austriackiej szkole oficerów rezerwy; reaktywowano ją w lipcu 1916 r. w Legionowie – jako szkołę przyfrontową; ostateczny kres istnienia placówki położyło rozwiązanie Legionów Polskich – z materiałów własnych.

Z powyższego zestawienia można dostrzec, iż przedmioty teoretyczne (ok. 160 godz.) zajmowały znaczną część czasu przeznaczanego na szkolenie ogólne. Pozostałą część programu zajmowały przedmioty bloku specjalistyczno-praktycznego. Słuchacze poszczególnych kursów oficerskich realizowanych w zakładzie byli żołnierzami mającymi już określone doświadczenie wojskowe, legitymującymi się pewnym profesjonalizmem zawodowym. Szkolenie miało za zadanie posiadaną już wiedzę i doświadczenie usystematyzować i ugruntować. Dzień szkoleniowy trwał przeciętnie ok. 8,5 godziny, co jak na warunki wojenne i związane z tym częste zmiany lokalizacji szkoły było znaczącym osiągnięciem organizacyjnym. Zajęcia odbywały się również w soboty, a niekiedy – jeżeli wymagała tego sytuacja – popołudniami w niedzielę.

Podobny program realizowano także w utworzonej przez okupacyjne władze niemieckie w sierpniu 1917 r. szkole podchorążych pod nazwą „Offizieren Aspiranten Schule” kształcącej polskie kadry na potrzeby oddziałów polskich walczących w składzie sił niemieckich – Polnische Wehrmacht w Ostrowie Łomżyńskim. Jej powstaniu towarzyszył znaczny rozgłos wśród ludności polskiej, mieszkającej na polskich terenach zaanektowanych przez zaborcę. Niemcy pragnąc pozyskać rekruta, stwarzali w ten sposób iluzoryczne pozory, iż będzie on walczył pod polskim dowództwem, a więc w narodowej sprawie. W szkole tej kształcili się Polacy głównie z 2 i 3 pułku piechoty legionów. Nauka trwała od 5 do 9 miesięcy, w zależności od tego, do jakiego rodzaju broni kształcono oficerów. Wśród wykładowców widnieją nazwiska m.in. kpt. M. Kukiela, por. M. Powiśta, E. Elzenberga – późniejszych uznanych pedagogów i historyków wojskowości. Nadzór nad całością wyszkolenia sprawowała Inspekcja Wyszczolenia przy Wodzu Naczelnym Polskiej Siły Zbrojnej (PSZ), której przewodził niemiecki generał Hans Beseler i gen. Felix von Barth (z-ca Beselera). Szkołę z Ostrowa Łomżyńskiego odziedziczyło powstałe w listopadzie 1918 r. państwo polskie.

Stworzenie armii polskiej i następnie państwa polskiego w 1918 roku byłoby trudne bez uprzednio przygotowanych kadr, a także bez tych, kryjących w sobie ogromną siłę integracyjną – przekazywanych w trakcie działalności szkoleniowo-wychowawczej treści poznawczych i wartości ideowo-politycznych demonstrowanych za pośrednictwem słowa, piśmiennictwa wojskowego i cywilnego oraz przykładu osobistego dowódców-wychowawców.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

STATUS SPOŁECZNY KOBIETY I JEJ ASPIRACJE W KSIĘSTWIE WARSZAWSKIM I KRÓLESTWIE POLSKIM

Od zarania dziejów kobieta w świadomości męskiej części społeczeństwa miała być wsparciem męża. Powinna podejmować trud rodzenia dzieci i zarządzania domem, stanowić jego ozdobę, a także zajmować się nieustanną pracą ręczną. „Dzięki kądzieli kobieta pozwala przeżyć jednemu, a z przędzy dziewcząt żyje inny”¹. Takie poglądy na rolę przeciętnej szlachcianki utrzymywały się na ziemiach polskich aż do czasów rewolucji francuskiej. W dziewiętnastowiecznej Europie, pod wpływem rozwoju nauki i industrializacji oraz rozpadu tradycyjnych struktur feudalnych dostrzeżono konieczność edukacji kobiet, w większym, niż dotychczas zakresie.

Na ziemiach polskich, w czasach Księstwa Warszawskiego, wysiłki na rzecz edukacji kobiet podjęła Izba Edukacyjna, kontynuując, zapoczątkowane przez Komisję Edukacji Narodowej, plany kształcenia dziewcząt. *Regulament pensji i szkół płci żeńskiej* wprowadzał nie tylko ścisły podział żeńskich placówek oświatowych na pensje i szkoły, ale określał również ich kwestie ogólnoorganizacyjne, a także program nauczania². Program obejmował te przedmioty, które dawały dziewczętom przygotowanie do życia rodzinnego, wychowania dzieci, zarządzania służbą, a więc nie myślano o możliwości dalszej edukacji dziewcząt.

W roku 1817, a więc w początkowym okresie Królestwa Polskiego istniało 79 szkół i pensji kształcących 1115 dziewcząt, w rok później liczba placówek zmniejszyła się

¹ Ch. Klapisch-Zuber, *Kobieta i rodzina*, [w:] *Człowiek Średniowiecza*, Warszawa 1996, s. 385.

² W skład programu wchodziły między innymi: język polski, francuski i niemiecki, arytmetyka, buchalterii, historia Polski, wiadomości o roślinach, o zachowaniu zdrowia, o fizycznym i moralnym wychowaniu dzieci, o cenach i gatunkach żywności, sposobach jej przyrządzania i inne. A. Winiaarz, *Kształcenie i wychowywanie dziewcząt w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1905)*, [w:] *Kobieta i Edukacja*, t. 2, Warszawa 1995, s. 5; tenże, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego 1807–1831*, Lublin 2002, s. 319.

do 56, a liczba uczennic do 912³. Spadek liczby placówek edukacyjnych dziewcząt wywołał głosy krytyczne⁴ i zbiegły się w czasie z prezentacją programu wychowania kobiet Klementyny Tańskiej⁵, który wiele lat był podstawą wszelkich zabiegów edukacyjnych wobec dziewcząt w Królestwie Polskim i poza nim⁶.

Sposób wychowania kobiety, według niej, ograniczał funkcję niewiasty do ścian rodzinnego domu i wydawać by się mogło, że niewiele różni go od modelu dotychczas lansowanego. Terenem działalności niewiasty jest najbliższe środowisko, a jej przeznaczeniem – małżeństwo i macierzyństwo⁷. „Umieć uszczęśliwiać małżonka, uprzyjemniać jego życie, wychowywać dobrze dzieci, wynajdować nowe i niewinne sposoby podobania się każdemu – to jest systema naukowa dla kobiety”⁸. Prace domowe i trwanie u boku męża – zdaniem Hoffmanowej – wypełniać powinny czas kobiecie. „Życie domowe to zawód cały” – pisała⁹. Zupełnie nowym elementem jej koncepcji był problem patriotycznego wychowania potomstwa, które to zadanie stanie się naczelną ideą wychowania kobiet polskich w czasach zaborów. Aby je wypełnić kobieta, żona – matka powinna posiadać stosowną wiedzę. Najlepszą szkołą wychowania patriotycznego była, zdaniem Tańskiej, dobra znajomość języka i dziejów ojczystych, tradycji i kultury. Postulowała zatem, aby dziewczęta uczyły się gramatyki, historii, mitologii, geografii, historii naturalnej i religii. Wykluczała z programu nauki ścisłe, a także języki grecki i hebrajski, uważając, że „wysokie nauki dosyć jej będzie znać z ogólnej treści”¹⁰. Należy szczególnie podkreślić, że autorka *Pamiętki po dobrej matce* widzi konieczność czytania książek,

³ Tenże, *Kształcenie i wychowywanie dziewcząt w Księstwie...*, s. 7.

⁴ Anna Nakwaska, analizując funkcjonujący model wychowania dziewcząt postulowała utworzenie placówek kształcących nauczycielki dla tego typu szkolnictwa. Tamże, s. 7.

⁵ Klementyna Tańska - Hoffmanowa, autorka *Pamiętka po dobrej matce, czyli rady dla córki*, ur. w Warszawie w 1798 r., córka Marianny Czaplińskiej i Ignacego Tańskiego, wskutek perypetii życiowych rodziców wychowywana w Izdebnej u krewnej Anieli Szymanowskiej, w atmosferze kultu języka francuskiego, szczególnej religijności. W roku 1825 wróciła do Warszawy z Puław matka Klementyny i sprowadzając do siebie córki starała się wychować je na kobiety praktyczne, wolne od modnego wówczas sentymentalizmu. Klementyna zajęła się gruntowną nauką języka polskiego, poznawaniem historii i literatury ojczystej. Duży wpływ na późniejsze jej poglądy i twórczość wywarła tradycja kulturalna Puław, przeniesiona do Warszawy za sprawą Marii Wirtemberskiej i jej „błękitnego salonu” prowadzonego przy ul. Rymarskiej, w którym spotykali się między innymi, zaprzyjaźnieni później z Hoffmanową tacy wybitni ludzie epoki, jak: Julian Ursyn Niemcewicz, czy Jan Maksymilian Fredro, Zofia Zamoyska, Zofia Kicka, książę Józef Poniatowski, Józef Lipiński i inni. Klementyna nawiązała współpracę z członkami Towarzystwa Przyjaciół Nauki i profesurą Uniwersytetu Warszawskiego. Odziedziczone po ojcu zdolności literackie wykorzystywała, publikując artykuły o tematyce społecznej w „Pamiętniku Warszawskim”. Zajęła się szczególnie sprawą edukacji dziewcząt. W 1819 r. opublikowała *Pamiętkę po dobrej matce, czyli rady dla córki*, która to książka długo stanowiła poradnik wychowania dziewcząt. Zajmowała się również literaturą dla dzieci i pierwsza stworzyła dla nich pismo periodyczne pt. *Rozrywki dla Dzieci*. Od stycznia 1824 r. sprawowała funkcję członkini dozoru Instytutu Guwernantek, a w trzy lata później objęła urząd wizytatorski wszystkich szkół i pensji żeńskich w stolicy. Po upadku powstania listopadowego w 1831 r. wraz z mężem Karolem Hoffmanem udała się na emigrację do Francji, tam zmarła we wrześniu 1845 r. – PSB, t. 9: 1960–1961, s. 573–575. Por. S. Gawlik, *Dziedzictwo pedagogiczne Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*, Opole 1995, s. 41–63; *Z kręgu Marii Wirtemberskiej*, wybór i oprac. A. Aleksandrowicz, Warszawa 1978, s. 25 i nast.

⁶ Bardzo silne oddziaływanie modelu wychowawczego Tańskiej odnotowano w zaborze pruskim.

⁷ *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, wydanie dziewiąte z portretem autorki, poprzedzone przedmową przez Paulinę Krakowską, Warszawa 1872, część IV, rozdział III *O małżeństwie*, s. 244.

⁸ *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, część II, rozdział V *O ozdobie umysłu*, s. 115.

⁹ Tamże, część I, rozdział V *O domowych i kobiecych zatrudnieniach*, s. 44.

¹⁰ Tamże, część II, rozdział V *O ozdobie umysłu*, s. 115–116.

od najmłodszych lat. Lektura miała być stosownie dobrana, czytana z uwagą, gdyż – jak twierdzi „lepiej daleko znać mało dzieł a gruntownie, niż wiele, lecz tylko nawiasem”¹¹.

Wychowanie moralne budowała Tańska, na wierze w Boga oraz miłości rodzinnej, w której powinno się więcej dawać z siebie, aniżeli odbierać. Kobieta czyniła odpowiedzialną za harmonię rodzinną, wychowanie młodego pokolenia i dobre samopoczucie męża. Obowiązki wobec rodziny i społeczeństwa miały zajmować naczelne miejsce w życiu Polki. „Kiedy widzę kobietę, która wyszedłszy ze sfery właściwej i prostoty wdaje się w politykę lub filozofię, zda mi się, że widzę ptaszynę wypadłą z gniazda, która podlecieć by rada, a nie może i każdy zgnieść, zniweczyć ją gotów”¹². Mimo tak ograniczonego pola działania, jaki określiła kobiecie Klementyna Tańska, samo poruszenie kwestii statusu niewiast uwolniło je „od roli statystek” w społeczeństwie, uwypukliło konieczność głębszej analizy problemu i zachęciło kobiety do wypowiedzi na ten najbardziej żywotny dla nich temat¹³.

Władze Królestwa Kongresowego, dostrzegając konieczność edukacji dziewcząt, uruchomiły w 1825 r. jednoroczny Instytut Guwernantek, przekształcony w rok później w Instytut Rządowy Wychowania Płci Żeńskiej o trzyletnim programie nauczania, zawierającym – obok religii, nauki moralnej, arytmetyki, nauk przyrodniczych, geografii, muzyki i robót ręcznych – historię oraz naukę języków polskiego, francuskiego i niemieckiego wraz z literaturą. Nowością było nauczanie pedagogiki w liczbie 12 godzin tygodniowo w każdej z kolejnych klas¹⁴. Instytutem kierował Dozór, w skład którego wchodziła Klementyna Tańska-Hoffmanowa. Uczennice Instytutu odbywały praktyki pedagogiczne na pensji Zuzanny Wilczyńskiej¹⁵. Do chwili wybuchu powstania listopadowego 29 wychowanek Instytutu uzyskało patent nauczycielek, 15 uzupełniło swoje wykształcenie i nieomalże wszystkie znalazły zatrudnienie w prywatnych placówkach żeńskich oraz w zamożnych domach¹⁶.

Aktywność kobiet zauważalna była w czasie powstania listopadowego, kiedy to z powodów patriotycznych damy z Pułtusa zorganizowały zbiórkę kosztowności dla walczących powstańców, wydając odezwę *Do obywaterek*, której autorką była Tańska. Utworzyły Związek Dobroczynności Patriotycznej Warszawianek, zajmując się najpierw zbieraniem funduszy na cele powstańcze, później osieroconym dzieciom i wdowom¹⁷.

Upadek powstania listopadowego pociągnął za sobą zmiany polityczne, które znalazły swoje odzwierciedlenie w oświacie Królestwa Polskiego. W 1832 r. utworzono Komisję Rządową Spraw Wewnętrznych Duchownych i Oświecenia Publicznego oraz podjęto przygotowania do nowej organizacji szkolnictwa. Generalną wizytówką szkół żeńskich została sprowadzona z Tyfilisu Matylda Abramowicz, która wprowadzała zmiany, idące w kierunku wyeliminowania treści patriotycznych ze szkół i pensji¹⁸. W roku 1833 wprowadzono do Instytutu Rządowego Płci Żeńskiej naukę języka rosyjskiego, w rok później nauczano już w tym języku historii i geografii Rosji w szkołach i na pensjach

¹¹ Tamże, część II rozdział VI *O czytaniu*, s. 137. Tańska widząc szkodliwy wpływ modnych romansów zabraniała tego rodzaju lektury.

¹² *Kobieta, miłość i małżeństwo, czyli zbiór zadań i myśli*, Warszawa 1873, s. 526.

¹³ S. G a w l i k, *Dziedzictwo pedagogiczne...*, s. 74.

¹⁴ A. W i n i a r z, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego...*, s. 330 i 331.

¹⁵ Tamże, s. 333.

¹⁶ Tamże, s. 335.

¹⁷ A. B a r a ń s k a, *Kobiety w powstaniu listopadowym 1830–1831*, Lublin, s. 158–163.

¹⁸ A. W i n i a r z, *Kształcenie i wychowanie dziewcząt... Kobieta i Edukacja*, Warszawa 1995, s. 9. Por. J. H u l e w i c z, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939, s. 54.

prywatnych¹⁹. W roku 1838 Instytut został oddany pod opiekę cesarzowej Rosji, a jego celem stało się wynarodowienie Polek, co było widoczne we wszystkich programach i przepisach²⁰. W instytucie kształciły się córki oficerów, urzędników oraz przygotowywano pewną liczbę guwernantek dla szkolnictwa prywatnego.

W latach czterdziestych XIX w. Kwestie pozycji i statusu kobiety Królestwa Polskiego podjęły „entuzjastki”, wśród których znalazły się m.in.: Narcyza Żmichowska, Emilia Gosslin, Anna Skimborowiczowa, Kazimiera Ziemięcka, Wincenta Zabłocka, Zofia Mielecka, Bibiana Moraczewska, Faustyna Morzycka i inne²¹. Entuzjastki walczyły o prawa kobiet, o wyzwolenie z konserwatywnych obyczajów, wreszcie o możliwość swobodnego rozwoju osobowości²². Własny kodeks postępowania nakazywał im szanować i słuchać rad starców, ale myśleć nowocześnie, zgodni z wymaganiami epoki pamiętając o tym, że doświadczenie dotyczy faktów minionych, a nie przyszłości²³.

Najwybitniejszą z nich była Narcyza Żmichowska, absolwentka pensji Zuzanny Wilczyńskiej. W 1839 r. podjęła pracę guwernantki w domu hr. Władysława Zamoyskiego, po czym wyjechała do Paryża. Tam interesowała się nauką, podejmując trudy samokształcenia, uczęszczając do Biblioteki Narodowej i na posiedzenia Akademii Francuskiej. Po powrocie do kraju podtrzymywała liczne kontakty m.in. z Eleonora Ziemięcką, Karolem Libeltem. Zatrudniona w latach 1841–1843 jako guwernantka w dobrach Kisielnickich pod Łomżą podjęła pracę nad podręcznikiem, który miał stanowić pomoc w domowym wychowaniu panien²⁴. Od 1846 roku zaangażowana była w pracę konspiracyjną, a następnie aresztowana, spędziła trzy lata w klasztorze sióstr karmelitanek w Lublinie. Po powrocie do Warszawy w roku 1856 zajęła się sprawami wychowania kobiet. Przygotowała do druku wydanie dzieł Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej, choć nie zgadzała się jej z poglądem na funkcję kobiety. Żmichowska traktowała naukę kobiet jako „sposób rozwinięcia władz umysłowych, zdolności”²⁵.

W opracowanym przez siebie programie indywidualnej nauki dziewcząt, obok katechezy, języka francuskiego, niemieckiego i polskiego, przewidywała nauczanie przedmiotów przyrodniczych, historii i geografii, rachunków i literatury²⁶. Nie odrzucała, tak jak Tańska, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. W jej programie nauk elementarnych takie przedmioty, jak: geografia, przyroda, arytmetyka, odgrywały duże znaczenie. Treścią rozważań społecznych Żmichowskiej były zgodnie z ogólną tendencją epoki – doskonałość, postęp, wiedza, miłość, szczęście, zbawienie i Bóg. Widziała konieczność działania na rzecz społeczeństwa, poprzez prace oświatową, także wśród kobiet. Jednocześnie samodzielność kobiety w życiu społecznym traktowała z pewnym ograniczeniem, konkludując: „Nie ma obawy, żeby kobieta wkradła się na stanowisko mężczy-

¹⁹ Tamże.

²⁰ W roku 1840 przyjął nazwę Instytut Wychowania Panien, a w trzy lata później, dodano przymiotnik Aleksandryjski. Tamże, s. 10; por. J. H u l e w i c z, dz. cyt., s. 55 i 57.

²¹ P. C h m i e l o w s k i, *Udział kobiet w twórczości literackiej, Kobieta Współczesna*, Warszawa 1904, s. 65. Por. S. K r ó ł, *101 kobiet...*, s. 153; Ł. K a b z i ń s k a, *Problem edukacji kobiet w myśli pedagogicznej II połowy XIX w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, Poznań 2001, s. 293.

²² Ł. K a b z i ń s k a, *Problem edukacji kobiet...*, s. 293.

²³ P. C h m i e l o w s k i, *Udział kobiet...*, s. 64.

²⁴ J. H e l l w i g, *Narcyza Żmichowska jak działaczka oświatowa*, [w:] *Rola i miejsce kobiet...*, s. 40–42. Por. S. K r ó ł, *101 kobiet...*, s. 153.

²⁵ J. H e l l w i g, *Narcyza Żmichowska...*, s. 44.

²⁶ W ocenie Piotra Chmielowskiego przygotowany przez Żmichowską program znacznie wyprzedzał czas, w którym miał być realizowany. W efekcie nie został zrealizowany, gdyż „tysięczne uprzedzenia przeciw Gabrieli, które istniały w Księżstwie powstrzymywały ją od dalszych prac”. Tamże, s. 43.

zny, żeby zagarnęła jego prawa. Nie będzie prawodawcą, filozofem, rządcą, tym, czym jest już mężczyzna²⁷.

W październiku 1856 roku wydano kolejne przepisy regulujące edukację dziewcząt w Królestwie Polskim²⁸, które oficjalnie otwierały możliwości edukacyjne dla dziewcząt z klas uboższych, natomiast w zamysłach władz zapewniały im zwiększoną kontrolę nad szkolnictwem dziewcząt, w znacznej mierze opanowanym przez zgromadzenia zakonne i osoby prywatne. Rozbudowa szkolnictwa żeńskiego, zapowiedziana w ukazie, obejmowała dziesięć sześcioklasowych szkół żeńskich oraz Wyższą Szkołę Żeńską Rządową. Całe szkolnictwo żeńskie przeszło pod opiekę cesarzowej Marii Aleksandrowny, co oznaczało wyłączenie tej części placówek spod kompetencji Kuratora Okręgu Szkolnego.

Reforma szkolna Aleksandra Wielopolskiego, dyrektora Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, zatwierdzona przez cara Aleksandra II w maju 1862 r., w części dotyczącej szkolnictwa żeńskiego, pozostawiła pod opieką władz dwie szkoły żeńskie: Instytut Aleksandryjsko-Maryjski Wychowania Panien w Warszawie oraz Wyższą Szkołę Żeńską Rządową, nadto pozwalała na tworzenie na szczeblu szkoły średniej prywatnych pensji żeńskich²⁹.

Wybuch i klęska powstania styczniowego udaremniły margrabiemu Wielopolskiemu całkowitą reorganizację szkolnictwa, również żeńskiego, tym bardziej, iż władze – inaczej niż społeczeństwo Królestwa Polskiego – widziały edukację dziewcząt. Problem ten nabrzmiewał po każdym zrywie narodowym, uszczuplającym męską część społeczeństwa. Uwłaszczenie chłopów pogorszyło sytuację ziemiaństwa, zwłaszcza właścicieli zadłużonych majątków. Licytacje i obrót ziemią oraz kryzys spowodowały spadek cen na produkty rolne, trudności ich zbytu, a w konsekwencji zmniejszenie dochodów gospodarstw. Migracja do miast dotychczasowych ziemian osiągnęła apogeum³⁰.

Kobiety w Królestwie Polskim musiały, w odróżnieniu od innych kobiet w Europie Zachodniej, poza walką o możliwość stosownej edukacji ułatwiającej im podjęcie pracy poza domem rodzinnym, pamiętać o obowiązkach patriotycznego wychowania młodego pokolenia. Był to dla polskich szlachcianek w czasach zaborów pierwszy patriotyczny obowiązek, od którego nikt nie mógł ich uwolnić i w którym nikt nie mógł ich zastąpić. Szkołą nastawioną była na rusyfikację młodzieży, a władza robiła wszystko, aby Polacy zapomnieli o swojej tożsamości narodowej. Z obowiązków patriotycznego wychowania młodego pokolenia Polki wywiązywały się znakomicie. Świadczy o tym raport Ministra Oświecenia Publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół, przeprowadzonej w 1868 r. w Okręgu Naukowym Warszawskim, w którym w odniesieniu do szkolnictwa żeńskiego pisał: „Dotychczas kształcenie polskiej kobiety pozostawało w rękach zakonnic lub właścicieli prywatnych pensji, w sensie politycznym całkiem niepewnych. Owoce takiej edukacji są powszechnie znane: nie można znaleźć kobiety bardziej fanatycznej od Polki, i to zarówno w sensie religijnym, jak i politycznym”³¹. Władze carskie zdawały sobie sprawę z faktu, iż właściwie prowadzone szkolnictwo żeńskie będzie

²⁷ J. Hellwig, *Narcyza Żmichowska...*, s. 43.

²⁸ A. Winiański, *Kształcenie i wychowanie dziewcząt...*, s. 11.

²⁹ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Warszawa 1968, s. 250.

³⁰ D. Rzepniewska, *Kobieta w rodzinie ziemiańskiej w XIX w. Królestwo Polskie*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich XIX wieku*, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1995, s. 37.

³¹ *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870, materiały źródłowe*, wstęp i oprac. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 281.

rękojmią odpowiedniego wychowania przyszłych pokoleń³². W tym kontekście sprawdziło się stwierdzenie Fenelona, „wychowanie kobiet jest ważniejszą kwestią, aniżeli wychowanie mężczyzn, bo to ostatnie jest zawsze dziełem kobiet”³³.

W 1864 roku ustanowiono sześcioklasowe gimnazja oraz cztero- lub trzyklasowe progimnazja żeńskie, po ukończeniu których dziewczęta mogły angażować się w charakterze prywatnych nauczycielek domowych. W roku 1868 wprowadzono do wszystkich szkół żeńskich język wykładowy rosyjski, a końcowym akordem rusyfikacji było rozciągnięcie na szkolnictwo żeńskie Królestwa Polskiego ogólnopaństwowej ustawy o gimnazjach i progimnazjach³⁴.

Zmiany polityczne po upadku powstania styczniowego zmusiły szlachtę osiadłą do tej pory w majątkach ziemskich, często zadłużonych lub obciążonych sekwestrem, do znalezienia nowego miejsca w życiu i zapewnienia sobie godziwej egzystencji. W najgorszej sytuacji znalazły się kobiety ubogie, owdowiałe szlachcianki, panny bez widoków na przyszłość i żony powstańców zesłanych na Sybir. Konieczność utrzymania rodziny i zapewnienia sobie egzystencji, w przypadku braku męża, była trudnym zadaniem polskich kobiet.

Znalezienie odpowiedniej pracy, przy niskich lub żadnych praktycznie kwalifikacjach, zaktywizowało środowisko kobiece do ubiegania się o dostęp do edukacji dostosowanej do wymogów epoki, tym bardziej, że zachodzące zmiany cywilizacyjne sprzyjały procesom feminizacji różnych dziedzin życia, choć w opinii społecznej nadal opowiadano się za tradycyjnym modelem kobiety – ograniczonej w swych prawach i obowiązkach³⁵.

W prasie warszawskiej w latach 70. XIX wieku rozgorzała dyskusja na temat roli kobiet i ich możliwości edukacyjnych. Początkiem dyskusji było wystąpienie Adama Wiślickiego w 1866 r. żądającego niezależności kobiet, możliwości podejmowania przez nie pracy zawodowej, likwidacji praw upokarzających kobiety. Spełnienie tych postulatów widział w reformie edukacji dziewcząt³⁶. Pozytywiści warszawscy, w osobach Aleksandra Świętochowskiego, Bolesława Prusa, Henryka Wernica, zdecydowanie opowiadali się za wyzwoleniem kobiet zarówno w sferze prawnej, materialnej, jak i edukacyjnej, zastrzegając jednak nienaruszalność funkcji wychowawczych.

Bolesław Prus, charakteryzując sytuację dziewcząt, pisał: „Jako córkę uważa się ją za istotę niższą od braci i na nieszczęście rodziców, którzy dla siebie więcej wymagają pracy, wdzięczności i poświęcenia od niej, aniżeli synów. Jako żona kobieta jest niewolnicą męża, ma obowiązek, o ile chce i może, karmić ją odziewać nawet troszczyć się o jej rozrywki, ale jednocześnie ma prawo nie pozwolić jej wyjść z domu”³⁷. Równoległe z tymi opiniami uważano, że w rękach matki „spoczywa materiał, który ma stanowić o pomyślności kraju, losem ogółu kierować”³⁸.

³² A. Winia rz, *Kształcenie i wychowanie dziewcząt...*, s. 12.

³³ *Kobieta, miłość i małżeństwo...*, s. 624.

³⁴ E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do pierwszej wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 19.

³⁵ S. Kowalska-Glikman, *Kobiety w procesie przemian społecznych w Królestwie Polskim w XIX w.*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich XIX wieku*, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1995, s. 11.

³⁶ Ł. Kabzińska, *Problem edukacji kobiet w myśli pedagogicznej II połowy XIX w.*, [w:] *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, Poznań 2001, s. 296.

³⁷ B. Prus, *Kroniki*, t. 11, Warszawa 1961, s. 255–256.

³⁸ *Żona i matka*, „Opiekun Domowy”, 1873, nr 19.

Adolf Dygasiński podkreślał dobroczynny wpływ nauki na kształtowanie charakterów i obowiązek przekazywania córkom przez matki kultu macierzyństwa³⁹. Krytykowano poprzedni model wychowania i edukacji dziewcząt, jako nie odpowiadający wymogom epoki.

Aleksander Świętochowski w „Przeglądzie Tygodniowym” określał edukację kobiet jako cząstkową, fikcyjną i niezupełną⁴⁰. Krytyce poddawano bierne oczekiwanie na męża, winę przypisując rodzicom dziewcząt⁴¹. Ten czas oczekiwania, zdaniem publicysty, należało skracać, ucząc się kierowania rodziną i zarabiania na nią⁴². Proponowano, aby skończyć z wydawaniem patentów na „skończoną i dorosłą pannę”⁴³. Świętochowski uważał, że „...Prawa wszechludzkiej cywilizacji, prawa naszego historycznego rozwoju i obecnego położenia wymagają od nas, ażeby rodzice wobec swych celów i obowiązków odnoszących się do wyższego wykształcenia dzieci równo uprawnili z synami i córkami, ażeby przed wprowadzeniem tych córek do przybytku szerszej nauki i na pole szerszego życia, przygotowali należycie do pierwszej ich umysł, do drugiego ich charakter, ażeby zwracali je głównie ku kierunkowi wiedzy najbardziej odpowiadającego naturze niewieściego przeznaczenia, społecznego układu i nastroju danej chwili”⁴⁴.

Krytykę i propozycje w zakresie edukacji dziewcząt przedstawiła w serii artykułów zamieszczonych na łamach „Świtu” Eliza Orzeszkowa. Upatrywała mankamentów kształcenia kobiet w złych przyzwyczajeniach, arystokratyzmie wyobrażeń, pogardzie dla pracy fizycznej, „budowie w głowach dziewcząt językowej wieży Babel”⁴⁵. Dzieliła współczesne jej niewiasty na: księżniczki, „istoty zasmucone chorobą, która w medycynie nosi nazwę mania grandiosa; kurki domesticci realizujące się w domowych pieleszach, ale zbyt mało wiedzące oraz kandydatki na doktorki, którym zdolności i wiedzy nie wystarczy, aby rozpocząć i zakończyć edukację”⁴⁶. Podstawową sprawą w kwestii kobiecej było – zdaniem Orzeszkowej – traktowanie niewiasty w kategorii człowieka, gdyż tylko tak można osiągnąć w praktyce to, co w teorii „z pozorem przekonania powtarzają wszyscy, że kobieta równym jest mężczyźnie człowiekiem”⁴⁷. W swoich rozważaniach autorka Marty wskazywała, iż od urodzenia dziewczęta są wychowywane inaczej niż chłopcy, których świadomie i planowo przygotowuje się do dorosłego życia, do walki z trudnościami losu, z jasno określonym celem i odpowiednio dobranymi środkami jego realizacji. Proponowała zatem przyjęcie jako pewnika faktu, iż dla kobiety odpowiednio przygotowanej do wejścia w życie dorosłe „lepiej jest, uczciwiej i rozumniej, podjąć z odważą ciężar trosk i trudów, przywiązanych do pracowitego istnienia, a czuć się samodzielną, spokojną o zapracowany byt codzienny, spełniając człowiecze i obywatelskie zadanie, niż spędzić część życia w zabawach i łatwych dostatkach, na całą przyszłość uzyskać ubóstwo i nieszczęście, gorzki chleb jałmużny i łzy próżnych żalości”⁴⁸.

Najczęściej spotykaną damską profesją w II połowie XIX wieku był zawód nauczycielki. Andrzej Szwarc podaje, iż u schyłku lat 80. XIX wieku w dziale szkolnictwa

³⁹ A. Dygasiński, *Od którego punktu zacząć wychowywać kobiety?*, „Świt”, 1884, nr 10.

⁴⁰ A. Świętochowski, *O średnim wykształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy”, 1873, nr 13–14.

⁴¹ *Czekanie na męża*, „Świt”, 1884, nr 23.

⁴² *Listy Elizy Orzeszkowej o sprawach kobiet*, „Świt”, 1884, nr 23.

⁴³ *Pensjonarskie kształcenie panien*, „Opiekun Domowy”, 1874, nr 15.

⁴⁴ A. Świętochowski, *O wyższym kształceniu kobiet*, „Przegląd Tygodniowy”, 1874, nr 1–9.

⁴⁵ *Listy Elizy Orzeszkowej o...*

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1874, s. 17.

⁴⁸ Tamże, s. 218.

i wychowania pracowało w Warszawie 44,8% i 44,6% ogółu zatrudnionych kobiet⁴⁹. Znakomita część kobiet nauczycielek pracowała w tajnym ruchu oświatowym, który został wywołany polityką rusyfikacyjną zaborcy. Placówki tajnego nauczania istniały zarówno na wsi, jak i w miastach, przybierając najróżniejsze formy. W każdej z nich pracowały kobiety⁵⁰. W założonym w 1882 r. z inicjatywy Mieczysława Brzezińskiego i Bolesława Hirszfelda Kole Oświaty Ludowej pracowały Stefania Sempołowska i Maria Gomolińska, szerząc wśród ludności wiejskiej tajne, patriotyczne wydawnictwa⁵¹.

Jedną z placówek tajnego kształcenia dziewcząt, realizującą postulat dostępu kobiet do szkolnictwa wyższego był Uniwersytet Latający, nazywany przez policję Uniwersyte-tem Babskim, założony przez małżeństwo Jadwigę Szczawińską-Dawidową i Jana Władysława Dawida, w którym naukę pobierały głównie kobiety. Uczelnia ta dała możliwość uzyskania wykształcenia wielu znanym Polkom, m.in.: Marii Skłodowskiej, Helenie i Jadwidze Sikorskim, Zofii Daszyńskiej, Stefanii Sempołowskiej, Anieli Szycównie i innym. Znakomita kadra nauczająca w osobach: Ludwika Krzywickiego, Piotra Chmielewskiego, Jana Władysława Dawida, Adama Mahrburga, Wacława Nałkowskiego, Odo Bujwida, Stanisława Kasprowicza, zapewniały wysoki poziom edukacji i umożliwiały dalszą naukę na uczelniach zachodnioeuropejskich.

W Galicji namiastką szkolnictwa wyższego były utworzone w roku 1869 przez Adama Baranieckiego Kursa Wyższe dla Kobiet, które w latach 1869–1890 wykształciły 3000 kobiet⁵². Pierwszą studentkę przyjął Uniwersytet Jagielloński 1897 r., to jest w rok po wprowadzeniu dla kobiet egzaminu maturalnego⁵³.

W Królestwie Polskim nie było możliwości edukacji kobiet na poziomie wyższym. W tym zakresie wyprzedzały nas państwa zachodniej Europy. Jednak i tam uniwersytety niechętnie przyjmowały kobiety. Pierwszym europejskim uniwersytetem, który przyjął w 1864 r. dwie kobiety Rosjanki na studia medyczne był Uniwersytet w Zurychu. W dwa lata później Uniwersytet Paryski przyjął dwie cudzoziemki i Francuzkę. W roku 1870 studiowało w Zurychu na fakultecie medycznym 18 studentek⁵⁴. W tym samym mniej więcej czasie dostęp do studiów uzyskały dwie Dunki⁵⁵. Pierwszą warszawianką, która w 1875 r. ukończyła studia filozoficzne w Zurychu była Stefania Wolicka-Arnd. W dwa lata później doktorat z medycyny uzyskała na tym samym uniwersytecie Anna Tomaszewicz-Dobrska⁵⁶.

W końcu XIX wieku uniwersytety niemieckie przyjmowały dziewczęta w charakterze wolnych słuchaczek, a lekarki niemieckie, które zdobyły wykształcenie w zagranicznych placówkach dopuszczono do wykonywania zawodu, bez prawa podpisywania aktów

⁴⁹ A. Szwarc, *Aspiracje edukacyjne i zawodowe kobiet w środowiskach inteligenckich Królestwa Polskiego i schyłku XIX wieku*, [w:] *Kobieta i Edukacja*, t. 1, Warszawa 1995, s. 78.

⁵⁰ W początkach istnienia tajnych organizacji oświatowych mężczyźni działacze niechętnie patrzyli na udział kobiet w akcji oświatowej. Zob. M. Nietenka, *Kobiety w ruchu oświatowym, Królestwo Polskie na przełomie wieków*, [w:] *Kobieta i Edukacja*, t. 2, Warszawa, s. 66.

⁵¹ J. Miąso, *Tajne nauczanie w Królestwie Polskim w świetle dokumentów władz rosyjskich*, [w:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, Wrocław 1990, s. 57.

⁵² J. Hulewicz, *Sprawy wyższego...*, s. 232.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ M. Lipińska, *Kobiety lekarki*, [w:] *Kobieta Współczesna*, Warszawa 1904, s. 90.

⁵⁵ J. M., *Kobieta w Danii*, tamże, s. 157.

⁵⁶ H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002, s. 218.

zgonów i wystawiania recept⁵⁷. W 1895 r. rząd przyznał prawa lekarkom na terenie Austro-Węgier i polecił fakultetom medycznym przyjmowanie kobiet na studia⁵⁸.

Aspiracjom edukacyjnym kobiet Europy Zachodniej sprzyjała solidarność wysiłków w walce o dostęp do studiów. W II połowie XIX w. w wielu krajach europejskich powstawały zrzeszenia kobiece, skutecznie walczące o pozycję społeczną należną niewieście i możliwość jej edukacji. W Szwajcarii praw kobiet broniło Stowarzyszenie Użyteczności Publicznej Kobiet⁵⁹. W Anglii Narodowe Stowarzyszenie Kobiet łączyło wszystkie organizacje kobiece⁶⁰. Najwcześniej, bo w 1848 r. założono w Niemczech dwa stowarzyszenia Lette-Verein i Allgemeiner Deutscher Frauenverein, które programowo zajęły się tworzeniem żeńskich placówek edukacyjnych⁶¹.

Kobiety w Królestwie Polskim, nie mogły marzyć o takich rozwiązaniach, bowiem niewola narodowa wykluczyła wszelkie oficjalne inicjatywy w tym zakresie. Broniony przez carat i męską część społeczeństwa obowiązek posłuszeństwa mężowi powodował wyjęcie kobiety spod prawa, gdyż prawem był jej mąż. Przyznanie możliwości dysponowania własnym majątkiem nie dawało Polce udziału w życiu politycznym, a prawo udziału w głosowaniu i rządzie pozostało długo niespełnionym postulatem⁶². Przeświadczenie o zaszczytnej funkcji żony i matki, ukształtowane przez wielowiekową tradycję, nie pozwalało poważnie traktować aspiracji zawodowych i oświatowych kobiet Królestwa Polskiego. Nadal aktualne było stwierdzenie Jana Jakuba Rousseau, „iż kobieta uczona jest plagą dla męża, dzieci i sług”⁶³. Rozwiązanie kwestii kobiecej budzi mocje do dziś, choć na innych płaszczyznach i w innym wymiarze kulturowym.

⁵⁷ M. Lipińska, *Kobiety lekarki...*, s. 94, 95.

⁵⁸ Tamże, s. 94.

⁵⁹ J. Kallenbachowa, *Kobieta Szwajcarska*, [w:] *Kobieta współczesna...*, s. 171.

⁶⁰ Stawiało on sobie 4 podstawowe zadania: 1) uaktywnić kobiety we wspólnocie celów, 2) pracować dla dobra społecznego, cywilnego, moralnego i religijnego kobiety, 3) popularyzować wiedzę potrzebną kobiecie pracującej, 4) zachęcać kobiety do tworzenia własnych stowarzyszeń. *Wykształcenie społecznie kobiety w Anglii i Szwecji*, [w:] *Kobieta współczesna...*, s. 178–179.

⁶¹ *Kobieta w Niemczech*, [w:] *Kobieta współczesna...*, s. 113.

⁶² *Kobieta wobec prawa*, „Świt”, 1886, nr 97.

⁶³ *Kobieta, miłość i małżeństwo*, czyli..., Warszawa 1873.

EDYTA WOLTER
Warszawa

HUMANISTYCZNY KONTEKST ZWIĄZKÓW CZŁOWIEKA Z OTOCZENIEM PRZYRODNICZYM W POLSKIEJ KULTURZE (1890–1939)

Na przełomie XIX/XX wieku na kontynencie europejskim koniunktura gospodarcza¹ sprzyjała podniesieniu jakości życia codziennego (elektryczność, kanalizacja, wodociągi miejskie) i upowszechnianiu dzieł kultury (wystawy, wernisaże, teatr, operetka, varietees). W kulturze europejskiej dominował nowoczesny metafizyczny nurt funkcjonalnej prostoty wszystkiego, co nowe, teraźniejsze (współczesne) w kreowaniu nowoczesnych kanonów twórczości niezależnej od niewolniczego naśladowania starożytnego dziedzictwa kultury. Ta międzynarodowa ogólna tendencja kultury nowej (modernizmu – nowoczesności) pojawiła się około ostatniej dekady XIX wieku i trwała do II wojny światowej², objawiając się we wszystkich obszarach twórczej ekspresji.

Modernistyczna kultura pierwszej połowy XX stulecia była kulturą miasta³ – cywilizacji mieszczańskiej. W sztukach plastycznych – dekoracyjna secesja, impresjonizm, symbolizm, motywy folklorystyczno-narodowe w dążeniu do wykreowania sztuki narodowej inspirowanej ludowością (w architekturze Podhala styl zakopiański), rozkwit malarstwa, witrażu, grafiki użytkowej, rzemiosła artystycznego.

¹ Por. E. Wolter, *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*, Warszawa 2006, s. 298; W. Marmon, J. Ryś, *Wielka historia Polski 1885–1918*, t. 8, Kraków 1999, s. 237–258; W. Hensel, J. Pazdur, *Historia kultury materialnej Polski w zarysie*, t. 6, 1870–1918, red. B. Baranowski, J. Bartyś, T. Sobczak, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979, s. 284.

² H. Janaszek-Ivanickova, *Od modernizmu do postmodernizmu*, Katowice 1996, s. 82. Por. *Słownik pojęć postmodernistycznych*, red. A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, B. Eadie, Katowice 1999, s. 349; T. Thorne, *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody kultury fascynacje*, tłumacz. Z. Batko, Warszawa 1995, s. 8.

³ Zob. J. Żarnowski, *Spółczesność polskie*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 5, cz. 1, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, s. 19.

Na przełomie stuleci tworzył wszechstronny artysta, poeta, autor narodowego dramatu (kontynuującego tradycję złożonej symboliki dramatu romantycznego) *Wesele*, uczeń Jana Matejki – Stanisław Wyspiański (1869–1907)⁴. Ze swoim mistrzem Matejką oraz przyjacielem Józefem Mehofferem współpracował przy polichromii Kościoła Mariackiego w Krakowie. W twórczości wykorzystał charakterystyczne w sztuce l’art nouveau motywy roślinne (*Dziewczynka z fiołkami*, *Lilie*, *Kwiat mlecza*). Syntezą sztuki Wyspiańskiego są witraże i polichromia w Kościele Ojców Franciszkanów w Krakowie (1896–1902).

Ośrodkiem życia kulturalnego Młodej Polski stał się Kraków, a także Warszawa i Lwów. Szczytowy okres rozwoju przypadł na lata 1900–1907⁵. W tym czasie powstał styl zakopiański stworzony przez Stanisława Witkiewicza (1851–1915, ojca Stanisława Ignacego Witkiewicza) malarza, krytyka sztuki, który w latach 90. XIX stulecia spędzał w Zakopanem kilka miesięcy rocznie, a w 1895 roku zamieszkał pod Giewontem na stałe. Jego strój (czarna peleryna i czarny kapelusz) stał się symbolem „Młodej Polski Tatrzańskiej”⁶. Witkiewicz budownictwo górskie u podnóża Tatr określił polskim stylem narodowym⁷, jest autorem pejzaży o tematyce tatrzańskiej. Wraz z Władysławem hr. Zamoyskim⁸ w 1901 roku otrzymał tytuł honorowego obywatela Zakopanego, zmarł w Austrii.

Witkiewicz zachwycał się pięknem mocy przyrodniczego piękna „...natura jest tak olbrzymia, tak się zdaje w tej niedostępnej bieli śnieżnej u siebie, ponad ludźmi i poza ludźmi...”⁹. Eksponował silny związek człowieka z otoczeniem przyrodniczym i jego konstruktywny wpływ na zdrowie ludzkie „...czy to będzie morze, czy góry, czy wielka puszcza zawsze natura kołysze wyobraźnię ludu i odrywa ją od biedy”¹⁰ [...] Tu człowiek odpoczywa, a pesymizm zostaje pobity...”¹¹.

Stanisław Witkiewicz w rozważaniach nad relacjami interpersonalnymi zauważył walkę między jednostkami, grupami społecznymi, społecznościami różnych państw, wyznał, iż „...nędza ludzkich stosunków nie zmienia się, dopóki ludzie nie zaczną myśleć naprawdę o swoich duszach...”¹². Uważał, że każdy człowiek powinien podjąć wyzwanie samokształcenia i samowychowania (samokształtowania), które „...polega na ustawieniu swego stosunku do ludzi i zjawisk na jak najwznioślejszej podstawie, którą jest dobroć, delikatność, stałość, co wszystko nie wyklucza ani siły, ani prawdy [...] sztuka i nauka, jedna i druga, miały zawsze największych wrogów w szkołach”¹³. Wierzył w wartość twórczego zapału, ponieważ sztuka jest wyrazem duszy – „...syntezę natury...” można doświadczyć tylko dzięki harmonii z przyrodą.

Przyroda, motywy pór roku¹⁴ były bliskie poecie Janowi Kasprówiczowi (1860–1926), w ewolucji twórczości od naturalizmu przez symbolizm i ekspresjonizm po

⁴ S. Stopczyk, *Stanisław Wyspiański*, Warszawa 1984, s. 5–47.

⁵ K. Estreicher, *Historia sztuki w zarysie*, Warszawa – Kraków 1987, s. 534–563.

⁶ S. Witkiewicz, *Zakopane w zimie. Tatry w śniegu*, wstęp G. Niewiadomy, Gdańsk 1991, s. VIII–XII.

⁷ A. K. Olszewski, *Dzieje sztuki polskiej 1890–1980*, Warszawa 1988, s. 11–25.

⁸ Władysław hr. Zamoyski odkupił na licytacji Tatry, ocalając je dla Polski. Zob. J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, Wrocław 1992, s. 99.

⁹ S. Witkiewicz, dz. cyt., s. 11.

¹⁰ Tamże, s. 4.

¹¹ Tamże, s. 1.

¹² S. Witkiewicz, *Myśli*, Warszawa 1923, s. 51 (spośród 15 egzemplarzy na papierze czerpanym, nr 11 książki).

¹³ Tamże, s. 14, 58.

¹⁴ J. Kasprówicz, *Pory roku*, wybór R. LOTH, Universitas 1995, s. 21.

gwarę regionalną. W 1898 roku powstały szkice tatrzańskie: „Tatry wy moje! Zalubić się można we was! [...] Wiecyste są te pola, te doliny, Wieczny jest lud polski i jego umiłowana Ojczizna i ojcowizna...”¹⁵.

Twórczość modernistyczna Kazimierza Przerwy-Tetmajera (1865–1940) także była związana z kulturą Podhala, Tatr, odzwierciedla fascynację górskim folklorem – góralszczyzną (*Na Skalnym Podhalu*). Władysław Reymont (1867–1925) w epopei życia wsi pt. *Chłopi* ukazał egzystencję ludności chłopskiej w ścisłym związku z cyklem życia przyrody, pór roku.

Pełnię życia i piękna przyrodniczego, nastrojowych opisów przyrody wyeksponował Stefan Żeromski (1864–1925) w *Puszczy Jodłowej*. Wspominając pobyt w Górach Świętokrzyskich, w latach dzieciństwa napisał „...żyj wiecznie, świątnico, ogrodzie lilii, serce lasów! [...] Puszcza królewska, książęca, biskupia, Świętokrzyska, chłopska ma zostać na wieki wieków jako las nietykalny, siedlisko bożyszczy starych, po którym święty jeleni chodzi – jako ucieczka anachoretów, wielki oddech ziemi i żywa pieśń wieczności. Puszcza jest niczyja, nie moja ani twoja, ani nasza, jeno boża, święta!”¹⁶.

Monografię Zakopanego¹⁷ budzącą patriotyczne uczucia inspirowane urodą tatrzańskiej przyrody i folkloru Podhala – pt. *Róża bez kolców* napisała Zofia Urbanowska (1869–1939).

Problem łączenia wiedzy przyrodniczej z humanistyczną podjął pedagog Stanisław Karpowicz (1864–1921) „...niech [...] nauka nie będzie alfą i omegą wiedzy, lecz raczej jej abecadłem...”¹⁸.

Autorką interesujących rozważań o miejscu człowieka w przyrodzie jest Cecylia Plater-Zyberkówna (1853–1920)¹⁹ – podobnie jak w naturze, tak i w życiu ludzkim wszystko posiada swoją właściwą porę – młodość jest wiosną, a więc okresem najbardziej intensywnej pracy dojrzewania. Zyberkówna osobowość ludzką porównała z piaskiem lotnym (chcąc podkreślić cechy: powierzchowność, oportunizm, chwiejność charakteru), z gliną (wyrażając ociężałość, sztywność i uporczywość wychowywania), z moczarami błotnymi (określając indywidualność zmysłową i płytką w postępowaniu), z czarnoziemem (opisując osobowość człowieka-działacza). Uogólniła, iż piękną jest walka ludzka z żywiołami natury²⁰, ponieważ zgodnie z prawami przyrody „...każdy organizm żyjący, na to tylko bierze, to jest czerpie od swego otoczenia materię odżywczą, aby mu takowe zwrócić z procentem i w odpowiedniej przemianie”²¹. [...] Wszakże każde zwierzę, każda roślina, minerał – słowem, każde stworzenie bezduszne, od najwyżej do najniżej wykształconych w królestwie przyrody, oprócz ogólnego celu użyteczności człowieka, wypełnia swym istnieniem pewien odrębny szczegół tej użyteczności i posia-

¹⁵ J. K a s p r o w i c z, *Z Tatr*, oprac. R. L o t h, Kraków 1976, s. 5–80.

¹⁶ S. Ż e r o m s k i, *Puszcza jodłowa*, wstęp Z. J. A d a m c z y k, Kielce 1889, s. 44.

¹⁷ Z. U r b a n o w s k a, *Róża bez kolców*, ilustracje R. O w i d z k i, postłowie J. L e o, Warszawa 1980, s. 566.

¹⁸ S. K a r p o w i c z, *Wiedza przyrodnicza wobec prądów życia ostatniej doby*, Warszawa 1895, s. 23.

¹⁹ Hrabianka z rodu Platerów pochodzącego z Westfalii, z miejscowości Broel. Jeden z potomków rodu około 1400 r. osiadł w Inflantach. Rodzina Broel-Platerów spolonizowała się. Dziadek Cecylii uzyskał prawo dołączenia do swego nazwiska rodzowego nazwiska swojej żony (córkę barona Jana Tadeusza Syberga). Po spolszczeniu drugiego członu nosił godność – Michał Plater-Zyberk. Por. D. J a k u b o w s k a - P a l c z e w s k a, *Życie i działalność Cecylii Plater-Zyberkówny*, [w:] *Szkoła Cecylii Plater-Zyberkówny 1883–1944*, praca zbiorowa, Warszawa 1987, s. 10–11.

²⁰ C. P l a t e r - Z y b e r k ó w n a, *Na przelomie. O młodości i do młodości*, Warszawa 1908, *passim*.

²¹ T a ż, *O pracy społecznej*, Warszawa 1905, s. 10.

da ku temu odpowiednie zalety, czyli własności: jedne leczą, drugie pożywiają, inne zdobią...”²².

Zyberkówna porównała dziecko z ziarnem, a proces wychowania – do procesu pielęgnacji roślin, które pozbawione opieki – powietrza, wilgoci, oczyszczania gruntu z chwastów nie mogą się właściwie rozwijać. Poza tym „...indywidualność każdej duszy szanować należy. [...] Jedne jak [...] kwiaty zakwitają tylko w pełnym słońcu, a inne w cieniu”²³. Wyjaśniła, iż „...każdy w tem życiu działa według swej natury: ptak lata, jelen biega, a płaz pełza w znoju, kret ucieka od światła i kryje się w dziury, pszczoła idzie do kwiatu, a robak do gnoju...”²⁴, ponieważ w przyrodzie każda istota ma swoje miejsce we wzajemnej zależności praw natury.

Jan Gwalbert Pawlikowski (1860–1939)²⁵, jako duchowy ojciec²⁶ polskiego ruchu ochrony przyrody – stworzył szkołę ochrony przyrody²⁷, do której można zaliczyć wybitnych przyrodników – m.in. M. Sokołowskiego, W. Kuleszę, W. Szafera, B. Hryniewieckiego, S. Kulczyńskiego, J. Smoleńskiego, S. Małkowskiego. Jest autorem tłumaczeń wielu zagranicznych ustaw²⁸ oraz polskiego ustawodawstwa ochronnego. Jego pionierska myśl – wyrażona tezą nieodzowności traktowania idei ochrony przyrody jako prądu kulturalnego i jej wielopłaszczyznowej organizacji – jest przykładem edukacji ekologicznej. Stawia Pawlikowskiego wśród twórców nowoczesnej idei ochrony przyrody, uwarunkowanej przede wszystkim budzeniem i rozwijaniem świadomości społecznej²⁹, kultury ekologicznej – w zakresie ochrony gatunkowej, indywidualnej, rezerwatuowej, tworów³⁰ przyrody żywej (rośliny, zwierzęta) i nieożywionej (skały), ostrzeganiem, iż największe niebezpieczeństwo zagraża przyrodzie ze strony człowieka, który traktuje ją niczym niegdyś właściciele – niewolników, „niewyczerpane” źródło użytkowania.

Pawlikowski wielokrotnie sprzeciwiał się dręczeniu zwierząt³¹. Głosił, iż ochrona przyrody jako ochrona oblicza ziemi jest „...dzieckiem XX wieku i liczy zaledwie kilka lat...”³². Wyjaśniał, iż człowiek jest częścią przyrody³³, długo nosił jej cechy i stanowił z nią jedność – prawdopodobnie jednak nie zdawał sobie sprawy z jej wartości. Gdy

²² Taż, *O trzech drogach życia, czyli o powołaniu*, Warszawa 1903, s. 6.

²³ Tamże, s. 45. Por. taż, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903, s. 120–140.

²⁴ Taż, *Kobieta ogniskiem w rodzinie*, Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin 1925, s. 78.

²⁵ Studiował prawo w Krakowie i Wiedniu, które uwieńczył uzyskaniem stopnia naukowego doktorskiego – w Uniwersytecie Jagiellońskim, w roku 1885. Ponadto studiował ekonomię (Wiedeń) oraz rolnictwo w Halle i w Dublinach. W Wyższej Szkole Rolniczej – następnie Akademii Rolniczej w Dublinach był profesorem ekonomii rolniczej (1891–1904), z zamiłowania badaczem literatury. Założył pierwszą na ziemiach polskich organizację społeczną poświęconą ochronie przyrody – Sekcję Ochrony Tatr Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Zob. Wstęp napisany przez A. W o d z i c k o, W. S z a f e r a, [w:] J. G. P a w l i k o w s k i, *O lice ziemi. Wybór pism*, Warszawa 1938. Por. J. G. P a w l i k o w s k i, *Z dziejów poezji tatrzańskiej*, „Wierchy”, R. 12: 1934, s. 1–33.

²⁶ Por. E. W o l t e r, *Z polskiej tradycji edukacji ekologicznej*. [w:] E. W o l t e r, *Inwencje wychowawcze*, Warszawa 2002, s. 75–82.

²⁷ A. W o d z i c k o, *Zasługi naukowe Jana Gwalberta Pawlikowskiego na polu ochrony przyrody*, Lwów 1939, s. 10.

²⁸ J. G. P a w l i k o w s k i, *Prawo ochrony przyrody*, Kraków 1927, s. 121.

²⁹ Tenże, *O lice ziemi...*, s. 91. Por. tenże, *Prawodawstwo ochronne* (odbitka ze „Skarbów Przyrody”), Warszawa 1932, s. 5; tenże, *O celach i środkach ochrony przyrody*, Zakopane 1920, s. 5–6.

³⁰ Tenże, *Tatry parkiem narodowym*, „Wierchy”, R. 1: 1923, s. 12–25. Por. tenże, *W sprawie ochrony koczów kilka*, tamże, s. 185–191.

³¹ Tenże, *O prawie ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, 1926, z. 6, s. 14.

³² Tenże, *O celach i środkach ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, 1920, z. 1, s. 6.

³³ Tenże, *Ogólny rzut oka na istotę ochrony przyrody, jej znaczenie, zadania i sposoby realizacji* (odbitka ze „Skarbów Przyrody”), Warszawa 1932, s. 1. Por. tenże, *Kultura a natura*, Warszawa – Lwów 1913, s. 64.

potężniał wiedzą i tworzył swoje dzieła (np. urbanistyczne) zbyt mocno oddalił się od przyrody – poczuł, że stracił coś cennego. Uzasadniał konieczność podjęcia walki kultury prawdziwej³⁴, której częścią jest świadomość ekologiczna – z niszczącą środowisko naturalne pseudokulturą. Doniosłym zadaniem edukacyjnym jest nauczanie³⁵ racjonalnego gospodarowania zasobami naturalnymi. Tak więc Pawlikowski z jednej strony dołożył starań o wypracowanie ustawodawstwa ochronnego³⁶, umożliwiającego chronienie przyrody, niezależnie od woli właściciela lub posiadacza praw użytkowania – ze względu na cel naukowy, estetyczny, historyczno-pamiątkowy oraz zachowanie swoistego charakteru danej okolicy. Z drugiej wyjaśnił, iż ustawa to jeszcze nie ochrona, podkreślił wagę propagowania idei ochrony przyrody wśród społeczeństwa, aby przeniknęła masy i stała się ochroną dobrowolną³⁷, rzeczywistą, nie wynikającą jedynie z przymusu, lecz ugruntowaną kulturowo, normami i nawykami postępowania, do których trzeba społeczeństwo wychować. Zadaniem państwa³⁸ jest organizowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej obejmującej zarówno intelektualno-sprawnościową, jak i emocjonalno-motywacyjną sferę osobowości. Efektem szeroko zakrojonej i złożonej pracy wychowawczej może być cenie przyrody, a jej chronienie stać się inspiracją kształtowania sił³⁹ moralnych, intelektualnych, fizycznych, społecznych, zwłaszcza młodego pokolenia, a więc wychowania moralnego, umysłowego, społecznego (obywatelskiego, patriotycznego), estetycznego i zdrowotnego. Nauczanie – uczenie się może być realizowane w różnorodnych formach⁴⁰, takich jak: podróże przyrodnicze, wycieczki, zrzeszenia lub sekcje (turystyczne, leśnicze, łowieckie, ochrony zwierząt), kółka przyrodnicze, towarzystwa krajoznawcze i miłośników przyrody, przy wykorzystaniu środków dydaktycznych⁴¹: dzieł literackich⁴², mitów i legend dotyczących przyrody (drzew, kamieni), atlasów roślin i zwierząt, przewodników geologicznych, okazów przyrodniczych, artykułów⁴³ o treści przyrodniczej.

Zdaniem Pawlikowskiego dobrze ukształtowane postawy intelektualne względem środowiska naturalnego są dźwignią kultury, „...która polega na takiej kapitalizacji aktów inicjatywy przez naśladowanie, które reprodukuje ją automatycznie, uwalniając siły twórcze dla nowych zdobyczy [...] harmonijnej współtwórczości pracy zbiorowej...”⁴⁴.

³⁴ Tenże, *O lice ziemi...*, s. 53. Por. tenże, *Kultura a natura...*, s. 64. Por. A. Wo d z i c z k o, dz. cyt., s. 4.

³⁵ J. G. P a w l i k o w s k i, *Z powodu klęski rolniczej w roku 1889/90*, Kraków 1890, s. 49.

³⁶ Zob. tenże, *Rozbudowa prawnych podstaw ochrony przyrody w Polsce* „Ochrona Przyrody”, 1934, z. 14, s. 1; tenże, *Prawodawstwo ochronne...*, s. 6–10. Por. tenże, *O prawie ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, 1926, z. 6, s. 3–23.

³⁷ Tenże, *O styl zakopiański w budownictwie Zakopanego i Podhala*, Kraków 1931, s. 4. Por. tenże, *Spółeczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, 1922, z. 3; s. 8–9; tenże, *O celach i środkach...*, s. 11; tenże, *Prawo ochrony przyrody...*, s. 38.

³⁸ Tenże, *Prawo ochrony przyrody...*, s. 7–10, 51.

³⁹ Tenże, *Przyszłe zadania Towarzystwa Tatrzańskiego*, [w:] *Czterdzieści lat istnienia Towarzystwa Tatrzańskiego w Krakowie 1873–1913*, Kraków 1913, s. 28.

⁴⁰ Tenże, *Ogólny rzut oka na istotę...*, s. 12. Por. tenże, *Spółeczna organizacja...*, s. 6–8.

⁴¹ Tenże, *Z dziejów poezji tatrzańskiej*, Kraków 1935, passim. Por. *Literatura*, „Wierchy”, R. 14: 1936, s. 168; *Muzyka*, „Wierchy”, R. 16: 1938, s. 1–6. Por. J. G. P a w l i k o w s k i, *Przyszłe zadania...*, s. 39–41.

⁴² J. G. P a w l i k o w s k i jest autorem monografii pt. *Poeci Tatr*, w której wyjaśnił poetycką wartość problematyki tatrzańskiej w rozwoju kultury polskiej.

⁴³ J. G. P a w l i k o w s k i stworzył „Wierchy” – rocznik poświęcony górcom, wydawany staraniem Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego. Dwanaście roczników (w latach 1923–1934) ukazało się pod jego redakcją. Zawierają przegląd badań naukowych, ochrony przyrody, turystyki górskiej i piśmiennictwa. Propagują turystykę oraz literaturę piękną. Zob. *Dziesięciolecie „Wierchów”*, „Wierchy”, R. 10: 1932, s. 125.

⁴⁴ J. G. P a w l i k o w s k i, *Styl jako zjawisko społeczne* (wykład wygłoszony z powodu wystawy podha-

Według Pawlikowskiego przyroda jest wychowawczynią uczuć ojczystych i wartością dla wychowania społecznego poprzez rozwijanie umiłowania rodzimej przyrody, jej pierwiastków geograficznych, historycznych, etnograficznych, chronienia charakterystycznych cech krajobrazu lokalnego, „swojszczyzny”⁴⁵ – jako skarbów kultury ojczystej, podmiotu dumy narodowej (grot, pieczar wodnych „...skąd bucha strumień Dunajca” – „rozmaitości jaskiniowych piękności”). Z tego względu ochrona „swojszczyzny” jest ideą równorzędną patriotyzmowi, powinna stać się normą postępowania społecznego⁴⁶.

Przyroda pomaga także w zachowaniu równowagi psychofizycznej i jest akompaniamentem⁴⁷ uczuć ludzkich, „współczuje niejako człowiekowi”, a góry według Pawlikowskiego są miejscem oczyszczenia⁴⁸ z tęsknot i smutków, podniesienia ducha – źródłem sił vitalnych, bezinteresownego zadowolenia, które owocuje siłą wewnętrzną i jest fundamentem intrapersonalnej homeostazy. Jan Gwalbert Pawlikowski był miłośnikiem Tatr i kultury góralskiej. Wiele uwagi poświęcił sprawie Tatrzańskiego Parku Narodowego⁴⁹ oraz kwestii sztuki podhalańskiej i stylu zakopiańskiego jako zjawiska społecznego „...obyczajowej formy piękna...”⁵⁰.

Pawlikowski wyjaśnił nieodzowność chronienia przyrody wzorem dzieł sztuki, motywowaną względami estetycznymi (natury idealnej)⁵¹, związanymi z potrzebami duchowymi. Ludzie kreują malownicze opisy przyrody, wyrażają estymę – pisząc, malując, rysując, komponując, układając klomby przypominające zakątki leśne, odpoczywają na łonie natury oraz kontemplują⁵².

Problematykę edukacji ekologicznej podjął Marian Sokołowski (1894–1939), profesor Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Stopień naukowy doktora filozofii uzyskał w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, a rozprawę habilitacyjną poświęcił rozwiązaniu problemu *Górnej granicy lasu w Tatrach*⁵³. Jako wielbiciel przyrody tatrzańskiej był członkiem Państwowej Rady Ochrony Przyrody, wiceprezesem Ligi Ochrony Przyrody, należał do Sekcji Ochrony Gór w Polskim Towarzystwie Tatrzańskim, przewodniczył Sekcji Tatarnickiej i Klubowi Wysokogórskiemu Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego⁵⁴. Wiele podróżywał zdobywając doświadczenia w Szwajcarii (ten kraj uważał za wzorcowy⁵⁵ w propagowaniu idei ochrony przyrody), Niemczech, Szwecji, Danii, Finlandii.

łańskiej w Związku Naukowo-Literackim we Lwowie), Lwów 1912, s. 3–11.

⁴⁵ Tenże, *Podziemne Kościeliska*, Kraków 1887, s. 1–15. Por. tenże, *O styl zakopiański...*, s. 4, 25, 32.

⁴⁶ Tenże, *Spoleczna organizacja ochrony przyrody*, „Ochrona Przyrody”, 1922, z. 3, s. 8–9. Por. E. Wolter, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół rolniczych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Poznań 1997, passim.

⁴⁷ J. G. Pawlikowski, *Kultura a natura...*, s. 7.

⁴⁸ Tenże, *Ogólny rzut oka na istotę...*, s. 14.

⁴⁹ Tenże, *Tatry parkiem narodowym*, „Wierchy”, R. 1: 1923, s. 11–25. Por. tenże, *W sprawie ochrony koźic słów kilka*, tamże, s. 185–191; tenże, *Z dziejów poezji tatrzańskiej*, „Wierchy”, R. 12: 1934, s. 1–33.

⁵⁰ Tenże, *O lice ziemi. Wybór pism*, Warszawa 1939, s. 15–17.

⁵¹ A. Wodziec, dz. cyt., s. 6–7.

⁵² J. G. Pawlikowski, *Słowo o międzynarodowej ochronie przyrody i jej tendencjach rozwojowych*, „Ochrona Przyrody”, 1927, z. 7, s. 3. Por. tenże, *Z dziejów poezji...*, s. 14; tenże, *Przyszłe zadania...*, s. 27.

⁵³ W. Szaffer, *Marian Sokołowski jako działacz ochrony przyrody* (odbitka z „Kwartalnego Biuletynu Informacyjnego o Ochronie Przyrody”, R. 9, nr 1), Kraków 1939, s. 9.

⁵⁴ Tamże, s. 11.

⁵⁵ Zob. M. Sokołowski, *Ochrona przyrody w Szwajcarii*, Kraków 1929, s. 3–16.

Marian Sokołowski jest autorem rozpraw naukowych i licznych prac popularyzujących przede wszystkim przyrodę Tatr⁵⁶. Identyfikował się z myślą angielskiego socjologa, krytyka sztuki Johna Ruskin'a (1819–1900)⁵⁷, który uważał, iż dzięki edukacji poprzez piękno można naprawić stosunki społeczne, pod warunkiem, że naród jest „...godzien odziedziczonej gleby i krajobrazów [...] i poprzez swe czyny i całą swą sztukę potrafi uczynić je jeszcze pełniejszymi pozostawiając w spuściźnie dzieciom...”.

Marian Sokołowski rozwinął tę myśl – wyjaśnił, że aby móc ową spuściźnię kulturowo-przyrodniczą przekazać następnym pokoleniom, trzeba popularyzować wiedzę przyrodniczo-naukową, wychować społeczeństwo do dojrzałego współżycia z otoczeniem przyrodniczym oraz nauczać zauważać walor estetyczny środowiska naturalnego, cenić je także ze względu na wartość historyczno-patriotyczną⁵⁸. Dostrzegł konieczność wprowadzenia problematyki ochrony przyrody do dydaktyczno-wychowawczej pracy w szkole, w zakresie różnych przedmiotów (przyroda, geografia, historia, literatura) rozważał także możliwość wprowadzenia osobnego przedmiotu nauczania poświęconego temu zagadnieniu⁵⁹.

Za bardzo pożyteczne uznał dydaktyczne pogadanki przyrodnicze związane z ochroną roślin i dotyczące problemu humanitarnego traktowania zwierząt⁶⁰. Ostro potępił (i proponował jako temat pogadanki) przymusowe tuczenie drobiu oraz polowania dla zabawy. Pisał: „...czyż przysłowie o psiej doli nie jest klasycznym dowodem niewdzięczności człowieka...”⁶¹, przyjmowania antropocentrycznej postawy. Krytykował nieumiejętne zakładanie zbiorów zoologicznych (akwaria, terraria, klatki dla dzikich zwierząt). Uważał, że trzeba z dziećmi rozmawiać o zwierzętach, usuwać niesłuszne do nich uprzedzenia (pijawki, węże, jaszczurki, żaby), nauczyć szacunku wobec zwierząt – są one pożyteczne także dla człowieka.

Ze względu na walor wychowawczy Sokołowski cenił wycieczki⁶², pod warunkiem, że są dobrze zaplanowane, przeprowadzone i ich efektem są pogadanki dydaktyczne. Proponował wycieczki do rezerwatów przyrodniczych, parków natury. Zachęcał do karmienia zwierząt i ptactwa, sadzenia drzew owocowych, pielęgnowania roślin doniczkowych, zakładania szkolnych ogródków, aby poprzez te w gruncie rzeczy proste i łatwe do zrealizowania w praktyce szkolnej sposoby inicjować „...współpracę z przyrodą...”, obcować z nią, „...goić jej rany...”. Uważał, że ze względu na walor estetyczny wycieczki do lasu wywierają ogromny wpływ na rozwój duchowy dziecka, pomagają naturalnie wraść w kulturę, poznawać zabytki przyrody „...stare dębowe gaje, w których odpawali kapłani ofiary, a królowie sądy...”⁶³.

Marian Sokołowski zachęcał nauczycieli historii i literatury do przyjmowania czynnej postawy dydaktycznej w zapoznawaniu dzieci z symboliką kultury duchowej, pięknych przyrodniczych opisów zawartych w utworach poetyckich, które budzą uczucia

⁵⁶ W: S z a f e r, dz. cyt., s. 12–21.

⁵⁷ J. R u s k i n, *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie*, tłumacz. M. T r e t e r - H o r o w i c o w a, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. XXI.

⁵⁸ M. S o k o ł o w s k i, *Chrońmy przyrodę ojczystą i jej zabytki*, Kraków 1924, s. 21.

⁵⁹ Tenże, *O wprowadzeniu ochrony przyrody do nauczania szkolnego* (odbitka z „Ochrony Przyrody” 1925, z. 5), Kraków 1925, s. 4.

⁶⁰ Tenże, *Ochrona przyrody w szkole. Wartość idei ochrony przyrody w wychowaniu i kształceniu młodzieży*, Kraków 1927, s. 61.

⁶¹ M. S o k o ł o w s k i, *O wprowadzeniu...*, s. 6.

⁶² *Metodyka wycieczek krajoznawczych*, Warszawa 1909, s. 9–17. Por. M. S o k o ł o w s k i, *Ochrona przyrody...*, s. 73.

⁶³ M. S o k o ł o w s k i, *Nasz las*, Warszawa – Wilno 1938, s. 79.

patriotyczne. Także poprzez odkrywanie źródeł kultury, odczytywanie ich znaczeń, interpretowanie mitologii Słowian, w której gaje, lasy, góry, źródła górskie, jeziora były miejscami przeznaczonymi na świątynie obrzędów modlitewnych ku czci Matki Natury⁶⁴.

Sokołowski dostrzegł pilną potrzebę przygotowania przez Ministerstwo WRiOP podręcznika, który pomógłby nauczycielom omawiać w praktyce dydaktyczno-wychowawczej zagadnienia z zakresu ochrony przyrody. W formie dwudziestu czterech listów do nauczyciela szkoły średniej (swojego przyjaciela) Marian Sokołowski napisał rozprawę – wyjaśnił w niej zadania (wyzwania), które trzeba podjąć w zakresie ochrony przyrody. W tej książce poruszył problem dotychczasowych prac związanych z wprowadzeniem ochrony przyrody do programów szkół⁶⁵, powstania idei ochrony przyrody⁶⁶, rozważył jej aspekt naukowy⁶⁷, estetyczny⁶⁸, gospodarczy⁶⁹, wychowawczy⁷⁰. Napisał o parkach natury⁷¹, rezerwatach⁷², zabytkach-pomnikach przyrody⁷³. Wyjaśnił zagadnienie rozwoju ochrony przyrody – jej organizacji za granicą⁷⁴, w Polsce⁷⁵ oraz omówił sposoby ochrania przyrody⁷⁶, uzasadnił konieczność wprowadzenia zajęć z ochrony przyrody w szkole⁷⁷.

Problematyka ochrony przyrody w okresie Młodej Polski i w latach Drugiej Rzeczypospolitej była podejmowana przede wszystkim przez botaników, zoologów – przyrodników, geologów, którzy poprzez badania naukowe, publikacje⁷⁸ oraz aktywność organizacyjną propagowali wiedzę dotyczącą środowiska naturalnego, a także uświadamiali konieczność ochrania zasobów naturalnych środowiska. W tym czasie profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie i Uniwersytetu w Wilnie – podróżnik, zoolog – Michał Marian Siedlecki (1873–1940) wspólniczył badania morskie w Polsce.

⁶⁴ Tenże, *O wprowadzeniu...*, s. 16–18.

⁶⁵ Tenże, *Ochrona przyrody w szkole...*, s. 1–3.

⁶⁶ Tamże, s. 3–6.

⁶⁷ Tamże, s. 7–10.

⁶⁸ Tamże, s. 10–17.

⁶⁹ Tamże, s. 17–28.

⁷⁰ Tamże, s. 28–30.

⁷¹ Tamże, s. 30–37.

⁷² Tamże, s. 38–42.

⁷³ Tamże, s. 42–45.

⁷⁴ Tamże, s. 45–50.

⁷⁵ Tamże, s. 51–54.

⁷⁶ Tamże, s. 54–58.

⁷⁷ Tamże, s. 58–109.

⁷⁸ J. Kołodziejczyk, *Osobliwości przyrody Świtezi Nowogródzkiej*, „Ochrona Przyrody”, 1926, z. 6, s. 52–63; tenże, *Przyroda i człowiek*, „Iskry”, 1924, nr 1, s. 11. Por. B. Hryniewicz, *Rezerwaty czyli parki narodowe w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, „Ochrona Przyrody”, 1922, z. 3, s. 79–86; B. Hryniewicz, A. Lityński, *Plan utworzenia rezerwatu na jeziorze wigierskim*, „Ochrona Przyrody”, 1924, z. 4, s. 18–21; B. Hryniewicz, *Roślinność okolic jeziora wigierskiego z punktu widzenia rezerwatu*, „Ochrona Przyrody”, 1924, z. 4, s. 18–26; tenże, *Ochrona przyrody w Szwajcarii*, „Iskry”, 1924, nr 7, s. 97–99; S. Sokołowski, *O potrzebie zakładania rezerwatów leśnych*, „Ochrona Przyrody”, 1920, z. 1, s. 21–24; tenże, *Cis na ziemiach polskich w krajach przyległych*, „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 4–22.

Na łamach czasopism⁷⁹ przeważały artykuły dotyczące ochraniań poszczególnych roślin, zwierząt, rezerwatów leśnych⁸⁰, rybołówstwa, turystyki⁸¹, sztuki⁸² poetyckiej wyrażającej piękno przyrody. Publikowano artykuły specjalistyczno-edukacyjne⁸³, informacje bieżące o konferencjach, odczytach szerzących wiedzę przyrodniczą oraz związaną z ochroną środowiska naturalnego⁸⁴, a także przepisy prawne, pisma okólne dotyczące ustawodawstwa ochronnego zarówno polskiego, jak i zagranicznego⁸⁵. Prezentowano zdjęcia flory i fauny oraz uzdrowisk leczniczych. Na łamach prasy ukazywały się sprawozdania z działalności kółek rolniczych oraz o przebiegu „Święta Wiosny”, konkursach przyrodniczych organizowanych przez Ministerstwo WRiOP⁸⁶. Publikowano artykuły dotyczące problematyki wrastania w kulturę regionu⁸⁷, uświadamiające, iż „...w resztkach dawnego pralasu można odnaleźć mnogość inspiracji twórczych do pracy botanika, zoologa, geografa, leśnika...”⁸⁸. Bogatą kolekcję okazów przyrodniczych posiadało

⁷⁹ M.in. miesięcznik krajoznawczy „Orli lot”, tygodnik dla młodzieży „Iskry”, „Ziemia”, rocznik poświęcony górom i góralszczyźnie „Wierchy”, rocznik „Ochrona Przyrody”, tygodnik przeznaczony dla nauczycieli szkół średnich i wyższych „Przegląd Pedagogiczny”, miesięcznik „Przyroda Polska” – wydawany przez Ligę Ochrony Przyrody, „Przegląd Turystyczny”, „Przyjaciół Szkoły”, „Szkoła i Wiedza”, „Turysta”, „Czyn młodzieży”, „Głos Nauczycielstwa”, „Głos Zakopiański”, „Goniec Częstochowski”, „Kurier Polski”, „Kurier Lwowski”, „Kurier Warszawski”, „Kurier Poznański”, „Ogrodnictwo”, „Goniec Krakowski”, „Góral”.

⁸⁰ Zob. W. Kuźniar, *Rezerwat miejski na Krzemionkach nad Wisłą*, „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 28–33; S. Kulczyński, *Rezerwat w Czorsztynie*, „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 35–37; A. Janowski, *Niagara szkice z Ameryki*, „Iskry”, 1924, nr 19, s. 298–301. Por. „Wierchy”, R. 3: 1925, s. 266.

⁸¹ Zob. J. Zborowski, *Muzeum Tatrzańskie i ochrona przyrody Tatr*, „Ochrona Przyrody”, 1925, z. 5, s. 20 i nast.

⁸² K. Górski, *Tatry i Podhale w twórczości Kasprowicza*, „Wierchy”, R. 4: 1926, s. 192; E. Kozłowski, *Beskid w poezji Emila Zegadłowicza*, „Wierchy”, R. 3: 1925, s. 160–167; E. Zegadłowicz, *Fragment z Ballady o Sadowniku (Powsinogi beskidzkie)*, „Wierchy”, R. 3: 1925, s. 177–181; Z. Lubertowicz, *Kazimierz Tetmajer jako epik Tatr (w czterdziestolecie twórczości Kazimierza Tetmajera)*, „Wierchy”, R. 10: 1932, s. 1–18; B. Romaniszyn, *Góry w twórczości muzycznej*, „Wierchy”, R. 10: 1932, s. 46–65.

⁸³ P. Sosnowski, *Ochrona przyrody a nauczycielstwo*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1927, nr 20, s. 487; B. Pawłowski, *Las lipowy w dolinie Popradu*, „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 49–59; E. Grodecka, *Las uczy*, „Iskry” 1925, nr 26, s. 422–423; *Memoriał Sekcji Ochrony Tatr do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie wycieczek szkolnych*, „Wierchy”, R. 2: 1924, s. 250. Por. „Wierchy”, R. 3: 1925, s. 266; J. Szczepkowski, *Apel do miłośników przyrody*, „Iskry”, 1925, nr 13, s. 193–194; W. Sochaniewicz, *Piękno w przyrodzie*, „Iskry”, 1924, nr 24, s. 285–386; Por. A.B. Dobrowolski, *Wyprawy polarne. Historia i zdobycze naukowe*, Warszawa 1914, ss. 359.

⁸⁴ „Ochrona Przyrody”, 1920, z. 1, s. 86–87; „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 60–77, 84; „Ochrona Przyrody”, 1922, nr 3, s. 90–99; „Ochrona Przyrody”, 1924, z. 4, s. 55–63, 80–106, 113–114, 116–135; „Ochrona Przyrody”, 1925, z. 5, s. 101; „Ochrona Przyrody”, 1926, z. 6, s. 105–139, 150–152; „Ochrona Przyrody”, 1927, z. 7, s. 96–132; „Ochrona Przyrody”, 1928, z. 8, s. 92–123, „Iskry”, 1925, nr 16, s. 257–258, „Iskry”, 1925, nr 17, s. 273–275; „Iskry”, 1925, nr 23, s. 372–373; „Iskry”, 1925, nr 26, s. 421–422; „Wierchy”, R. 2: 1924, s. 249–250; „Wierchy”, R. 4: 1926, s. 161; „Wierchy”, R. 10: 1932, s. 209; „Wierchy”, R. 13: 1935, s. 236–237.

⁸⁵ „Ochrona Przyrody”, 1924, z. 4, s. 107; „Ochrona Przyrody”, 1928, z. 8, s. 88–117; „Ochrona Przyrody”, 1920, z. 1, s. 57–76; „Ochrona Przyrody”, 1921, z. 2, s. 78; „Ochrona Przyrody”, 1922, nr 3, s. 4, 74; „Ochrona Przyrody”, 1926, z. 6, s. 87–105; „Ochrona Przyrody”, 1927, z. 7, s. 72–9; „Ochrona Przyrody”, 1928, z. 8, s. 67–87.

⁸⁶ „Ochrona Przyrody”, 1928, z. 8, s. 92.

⁸⁷ T. Miśchke, *O Góralach i ich stosunku do ludności napływowej*, „Wierchy”, R. 3: 1925, s. 218–222.

⁸⁸ S. Sokołowski, *O potrzebie zakładania rezerwatów leśnych*, „Ochrona Przyrody”, 1920, z. 1, s. 21–24.

Państwowe Muzeum Zoologiczne w Warszawie, Muzeum im. Dzieduszyckiego we Lwowie, Muzeum Fizjokratyczne PAU w Krakowie⁸⁹.

Piękno przyrody inspirowało twórczość muzyczną. Już w epoce romantyzmu – twórca opery narodowej Stanisław Moniuszko (1819–1872) tworząc operę *Halka* wykorzystał polskie motywy ludowo-narodowe (tańce góralskie). Estymę dla przyrody tatrzańskiej wyraził przedstawiciel neoromantyzmu w muzyce polskiej – kompozytor Władysław Żeleński (1837–1921) w utworze symfonicznym pt. *W Tatrach* (1885) oraz profesor Instytutu Muzycznego w Warszawie – Zygmunt Noskowski (1846–1909) w uwerturnie koncertowej *Morskie Oko* oraz w *Fantazji góralskiej*. A także światowej sławy pianista, kompozytor, polityk Jan Ignacy Paderewski (1860–1941) w *Albumie Tatrzańskim* oraz pianista, kompozytor Jan Kleczyński (1837–1895) w siedemdziesięciu czterech melodiach góralskich, opublikowanych w 1888 roku – w „Pamiętniku Towarzystwa Tatrzańskiego”. Natomiast wybitny kompozytor Karol Szymanowski (1883–1937) wykorzystał motywy folkloru góralskiego i kurpiowskiego – przykładem są balety *Harnasie*, wariacje fortepianowe (op. 10 z 1910 r.)⁹⁰.

⁸⁹ J. Sutyła, L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki w Polsce w latach 1918–1951*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. 5, cz. 1, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, s. 636.

⁹⁰ Por. „Wierchy”, R. 16: 1938, s. 1–6.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2007, nr 3
PL ISSN 0033-2178

DARIUSZ STĘPKOWSKI
Warszawa

SPRAWA DOMU HERBARTA W KRÓLEWCU (NA PODSTAWIE DOKUMENTÓW ODNALEZIONYCH W OLSZTYNIE)

Wyjaśnijmy najpierw, co łączy Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841), dziewniętnastowiecznego klasyka pedagogiki i filozofii z Olsztynem? Ślad prowadzący do znajdującego się w tym mieście Archiwum Państwowego zawiera monumentalna, dwutomowa biografia Herbarta wydana pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. przez Waltera Asmusa (1903–1996), nestora współczesnych badań nad pochodzącym z Oldenburga myślicielem¹. W przedmowie do drugiego tomu pisze on m.in.: „Opracowanie to powinno bazować na silnym fundamencie znajomości faktów i źródeł. Znajomość ta uczyni je niezależnym od zmieniających się w czasie pytań pedagogicznych, a może nawet sprawi – o ile to w ogóle możliwe – że nigdy się nie zestarzeje”². Jednak samemu Asmusowi nie udało się sprostać tak wysoko postawionemu ideałowi rzetelności naukowej. Nieco dalej stwierdza on bowiem: „Mimo moich wielokrotnie ponawianych starań nie udostępniono mi materiałów archiwalnych pochodzących z dawnego Staatsarchiv w Królewcu, które obecnie znajdują się w Archiwum Wojewódzkim w Olsztynie”³.

Wskazana luka nie wpłynęła w znaczący sposób na wartość pracy wykonanej przez Asmusa. Wynikało to przede wszystkim stąd, że opracowana biografia Herbarta była owocem jego blisko trzydziestoletnich badań nad spuścizną wielkiego pedagoga⁴. Oce-

¹ Por. W. A s m u s, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 1, *Der Denker (1776–1809)*, Heidelberg 1968; t. 2, *Der Lehrer (1809–1841)*, Heidelberg 1970.

² W. A s m u s, *Vorwort*, [w:] tenże, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 7.

³ Tamże.

⁴ Pierwszą pracą W. A s m u s a poświęconą Herbartowi był artykuł pt. *Der unbekannte Herbart (Niezany Herbart)*, który ukazał się w okolicznościowym numerze „Internationale Zeitschrift für Erziehung” w 1941 r. z okazji setnej rocznicy śmierci zapomnianego klasyka pedagogiki. Publikacja ta przełamała wieloletnie milczenie wokół Herbarta, jakie nastąpiło wskutek krytyki pedagogiki herbartowskiej przez tzw. ruch nowego wychowania na początku XX w. Jednak w pełni renesans zainteresowania tym pedagogiem i filozofem nastąpił dopiero po II wojnie światowej. Za przełomowe uważa się wystąpienie Hermana Nohla (1879–

niając zasoby ówczesnego Archiwum Wojewódzkiego, dzisiaj Archiwum Państwowego w Olsztynie, biograf Herbarta słusznie przypuszczał, że nie mogą one zawierać zbyt wielu nowych materiałów, gdyż „o wszystkich ważniejszych sprawach zdawane były zawsze szczegółowe sprawozdania Pruskiemu Ministerstwu Spraw Wewnętrznych [w Berlinie – D.S.]”⁵. Do pełnej jego dokumentacji, która znajduje się w Deutsche Zentralarchiv (Centralne Archiwum Niemieckie) w Merseburgu, Asmus miał nieograniczony dostęp⁶.

W związku z kwestią dostępności spuścizny Herbartowskiej warto nadmienić, że w okresie popularności herbartyzmu, tj. od drugiej połowy XIX w. do początku XX w.⁷, opublikowane zostały niemalże wszystkie dostępne materiały dotyczące dzieła i osoby Herbarta. Na szczególną uwagę zasługuje przy tym edycja dzieł zebranych, pt. *J.F. Herbart's Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, która ukazywała się od 1887 do 1912 r. w opracowaniu kolejnych redaktorów: Karla Kehrbacha (1846–1905), Otto Flügela (1842–1914) i Theodora Fritzscha (1868–1952)⁸.

Głównym celem kwereńdy podjętej w Archiwum Państwowym w Olsztynie było uzupełnienie luki pozostawionej przez Asmusa w badaniach nad Herbartem⁹. W wyniku

–1960) na Zjeździe Pedagogicznym w Getyndze w 1948 r. Zob. H. N o h l, *Der lebendige Herbart*, „Die Sammlung“ 1948, nr 3, s. 201–209. Odczyt Nohla ukazał się ponownie jako *Wstęp* do przygotowanej przez niego pierwszej powojennej edycji podstawowego dzieła Herbarta *Pädagogik allgemein* wywiedzionej z celu wychowania. Zob. H. N o h l, *Vorwort*, [w:] tenże, *Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Weinheim 1952, s. III–XIII.

⁵ W. A s m u s, *Vorwort*, [w:] tenże, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 7.

⁶ W 1990 r. Asmus przekazał zgromadzone przez siebie dokumenty i pamiątki dotyczące Herbarta, które udało mu się zebrać w ciągu wieloletnich badań, Bibliotece Uniwersytetu im. Justusa Liebiga w Gießen (Niemcy), gdzie pracował jako profesor pedagogiki. Materiały te stanowią wyodrębniony zbiór nazwany „Archiwum Herbarta” (*Herbart-Archiv*) i są oznaczone sygnaturą NF 649. Dostępny w Internecie: <http://uni-giessen.de/ub/>, 6.11.2006 r.

⁷ Terminem „herbartyzm” określa się ruch filozoficzny i pedagogiczny, który w tym okresie dominował w kulturze europejskiej. Herbart nie miał bezpośredniego wpływu na jego powstanie, gdyż tzw. szkoła herbartowska uformowała się dopiero po jego śmierci w 1841 r. Za twórców herbartyzmu uważa się: Moritza W. Drobischa (1802–1896), Karla L. Hendewerka (1806–1872), Ludwiga Strümpella (1812–1899) i Karla V. Stoya (1815–1885). Największą popularnością cieszył się herbartyzm na przełomie XIX i XX w. dzięki takim pedagogom, jak: Tuiskon Ziller (1817–1882), Wilhelm Rein (1847–1929) i Otto Willmann (1839–1920). W początkowej fazie wiele do konsolidacji środowiska byłych uczniów i zwolenników Herbarta przyczynił się Gustav Hartenstein (1808–1890). Następnie kluczową rolę odgrywało powołane w 1868 r. z inicjatywy T. Zillera Towarzystwo Pedagogiki Naukowej (*Verein für Wissenschaftliche Pädagogik*). Było ono platformą współpracy między rozproszonymi po całym świecie herbartystami. Towarzystwo zostało rozwiązane w 1926 r. Datę tę uznaje się za koniec epoki herbartyzmu w Europie. Por. J. F r i e d h e l m, *Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende*, Bochum 1993; J. O e l k e r s, *Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fall der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte*, [w:] *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, red. P. Z e d l e r, E. K ö n i g, Weinheim 1989, s. 77–116.

⁸ Por. *Herbart's Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, hrsg. von K. K e h r b a c h, O. F l ü g e l, Th. F r i t z s c h, t. 1–19, Langensalza 1887–1912 (dalej będę używał skrótu *Sämmtliche Werke*, np. *Sämmtliche Werke*, t. 1, s. 167).

⁹ Mimo że zwłaszcza pierwszy redaktor *Sämmtliche Werke*, Karl Kehrbach, z wykształcenia filolog, wyróżniał się „paleontologiczną drobiazgowością” (por. W. A s m u s, *Vorwort*, [w:] *J. F. Herbart, Pädagogische Schriften*, t. 1, *Kleinere pädagogische Schriften*, hrsg. von W. A s m u s, Düsseldorf und München 1964, s. 8), można wskazać kilka tekstów, które uszły jego uwadze. Jednym z nich było pierwsze roczne sprawozdanie z działalności Instytutu Dydaktycznego za rok 1810. Na brak tego dokumentu w 14 tomie *Sämmtliche Werke* jako pierwszy zwrócił uwagę Georg W e i ß w 1913 r. Ówczesnemu redaktorowi, Otto F l ü g e l o w i, udało się uzupełnić tę lukę (por. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 51 i nast.). Mniej więcej w tym samym czasie Otto W i l l m a n n i Theodor F r i t z s c h odkryli bogaty zbiór niepublikowanych dotąd zapisków Herbarta. Zebrany materiał obejmował m.in. *Diktate zur Pädagogik*,

przeprowadzonych poszukiwań zostało odkrytych kilka nieznanych dotąd dokumentów, które łączy temat domu zakupionego przez Herbarta w Królewcu w 1818 r. na potrzeby założonego przez siebie w 1810 r. Seminarium Pedagogicznego, określanego początkowo Instytutem Dydaktycznym.

W prezentacji zebranego materiału najpierw zostanie wyjaśnione pochodzenie olsztyńskiego „znaleziska”. W drugim punkcie zrekonstruowane zostaną dzieje Seminarium Pedagogicznego ze szczególnym uwzględnieniem wysiłków podejmowanych przez Herbarta w celu znalezienia dla niego odpowiedniej siedziby. Ich efektem był zakup przez filozofa i pedagoga własnego domu, pod którego dach przyjął on wspomniane seminarium. W trzecim punkcie zaprezentowane zostaną dotąd nieznane dwa dokumenty regulujące warunki wspólnego użytkowania pomieszczeń w domu państwa Herbartów. W ostatnim, czwartym punkcie, wychodząc od nieznanego dotąd listu Herbarta do kuratora Reuscha, przedstawione zostaną powody, które skłoniły go do opuszczenia Królewca oraz kłopoty, jakie napotkał w związku ze sprzedażą swojego domu. Na zakończenie naszkicowano dalsze losy Seminarium Pedagogicznego aż do jego ostatecznego zamknięcia w 1833 r.

POCHODZENIE I ZAKRES OLSZTYŃSKIEGO ZBIORU

Archiwum Państwowe w Olsztynie posiada akta Uniwersytetu im. Albrechta Hohenzollerna oraz Królewskiego Kuratorium w Królewcu. Stara numeracja niemiecka została w nich zastąpiona przez nową. I tak akta uniwersytetu znajdują się w zbiorze oznaczonym numerem 1646 i zatytułowanym: *Albertus-Universität zu Königsberg z lat 1554–1930 (1933)*. Materiały kuratorium zostały natomiast zebrane w inwentarzu zatytułowanym: *Königliche Kuratorium der Albertus-Universität zu Königsberg z lat 1577–1908*, któremu nadano numer 1647. Spisy inwentaryzacyjne sporządzono na formularzach, które zostały umieszczone w dwóch białych teczkach. Poza wprowadzeniem nowej numeracji treść inwentarzy nie zmieniła się, nawet terminologię archiwalną zachowano w języku niemieckim. Niestety nie pozostawiono żadnych wskazówek odnośnie pierwotnego sposobu oznaczenia akt.

Dokumenty będące zawartością akt uniwersytetu i kuratorium są sporządzone w języku łacińskim lub niemieckim, przy czym zostały napisane pismem gotyckim tzw. deutsche Schrift. Mimo zniszczeń wojennych, jakich doświadczył Królewiec (obecnie Kaliningrad) pod koniec II wojny światowej¹⁰, akta te zachowały się w doskonałym stanie. Kiedy i w jaki sposób znalazły się w Olsztynie, pozostaje do tej pory niewyjaśnione. Wydaje się prawdopodobne, że zostały zdeponowane tutaj jeszcze przed wybuchem wojny.

Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, Theorie des Unterrichts, Bemerkungen zur Zucht, Lehrpläne itd. Został on wydany pod redakcją wspomnianych naukowców w ramach trzypięciotomowej edycji *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*. Por. *Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften*, hrsg. von O. Willmann und Th. Fritzsche, t. 1–3, Osterwieck/Harz und Leipzig 1913–1919. Z kolei na początku lat 60. minionego stulecia Clemens Menze doniósł o odnalezionych przez siebie nieznanych dotąd dwóch listach Herbarta do Wilhelma von Humboldta. Por. C. Menze, *Herbart, Hegel, Wilhelm von Humboldt. Zwei Briefe Herbarts an Wilhelm von Humboldt*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik”, 1962, nr 39, s. 181–202.

¹⁰ Miasto, a zwłaszcza najstarsza jego część, położona wraz z uniwersytetem na wyspie Kneiphof, zostały poważnie zniszczone podczas nalotów przeprowadzonych przez lotnictwo brytyjskie w dniach od 26 do 28 sierpnia 1944 r.

We wspomnianych wyżej dwóch zestawach dokumenty dotyczące Herbarta nie stanowią wyodrębnionego zbioru z wyjątkiem akt Seminarium Pedagogicznego za okres od 1810 do 1820 r., które można znaleźć w aktach Królewskiego Kuratorium pod sygn. 58¹¹. Kwerenda w dostępnym materiale doprowadziła do odnalezienia kilku dokumentów, które po porównaniu z najbardziej miarodajną w tym względzie publikacją *Sämmtliche Werke* okazały się źródłami dotąd jeszcze nieznanymi i nigdy niepublikowanymi. Znalezione pisma znajdują się w drugim tomie dokumentów, który opatrzony jest tytułem: *Besetzung der Lehrstellen bei der phil.[osophischen] Fakultät (1832–1855)* – po polsku: *Obsada katedr na Wydziale Filozoficznym (1832–1855)*. Tom ten należy do akt Królewskiego Kuratorium w Królewcu i jest oznaczony sygn. 190.

TRUDNE POCZĄTKI

Gdy w 1808 r. Herbart otrzymał propozycję objęcia katedry filozofii na uniwersytecie w Królewcu jako drugi następca Immanuela Kanta (1724–1804)¹², był jeszcze młodym i mało znanym profesorem. Swoją renomę zawdzięczał głównie pracom poświęconym modnej wówczas metodzie wychowawczej Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827). Pisał o niej w swoich wczesnych publikacjach pedagogicznych¹³. W związku z nimi właśnie żywiono nadzieję, że młody profesor przyczyni się do zaszczerpienia w prowincjonalnym Królewcu najnowszych idei pedagogicznych¹⁴.

Przybycie Herbarta do Królewca związane było z inną jeszcze sprawą. Po wojnie z armią Napoleona przegranej przez króla Prus, Fryderyka Wilhelma III (1770–1840) i pokoju w Tyłży (9.07.1807), Królewskie Kuratorium przystąpiło do odmłodzenia kadry

¹¹ Pełną dokumentację działalności Herbarta w okresie pobytu w Królewcu (1809–1833) przedstawił O. Flügge w czternastym i piętnastym tomie *Sämmtliche Werke*.

¹² Pierwszy następca I. Kanta, Wilhelm Traugott Krug (1770–1842), zrezygnował z zaszczytnej posady ze względu na pogarszające się zdrowie małżonki, Wilhelminy z d. Zenge, której nie służył surowy królewiecki klimat, i przeniósł się do Lipska. Por. W. A. Smus, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 20.

¹³ Należały do nich dwa artykuły: *O najnowszym piśmie Pestalozziego: Jak Gertruda uczy swoje dzieci* (1802) i *O stanowisku, z którego ocenia się Pestalozziego metodę nauczania* (1804) oraz książka *Zbadane i naukowo wywiedzione „Abecadło poglądowości” według pomysłu Pestalozziego*, która w krótkim czasie została dwukrotnie wydana – w 1802 i 1804 r. W języku polskim dostępny jest tylko fragment Wprowadzenia do ostatniej z wymienionych pozycji. Por. J. F. Herbart, *Zbadane i naukowo wywiedzione „Abecadło poglądowości” według pomysłu Pestalozziego*, [w:] *Pisma pedagogiczne* tenże, przekł. B. Nawroczyński i T. Słota, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 3–6.

¹⁴ Uznawany za największego polskiego znawcę życia i dzieła Herbarta, Bogdan Nawroczyński, wskazuje na zgoła inne powody przybycia Herbarta do Królewca. Po pierwsze, sugeruje, że miało to ścisły związek z reformą szkolnictwa pruskiego, jaką w tym samym czasie rozpoczął Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Co więcej, zdaniem Nawroczyńskiego, Herbart „w tych pracach brał z zapałem udział” (B. Nawroczyński, *Wstęp*, [w:] J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, dz. cyt., s. XVIII). Ta sugestia nie znajduje jednak żadnego potwierdzenia w prawdzie historycznej. Sam Herbart, wspominając okoliczności swojego przybycia do Królewca, pisał w liście z dnia 27 lutego 1810 r. do byłego swojego ucznia, Karla Steigera m.in.: „W tamtym czasie szef pruskiego szkolnictwa wyższego, tajny radca stanu von Humboldt, nie znał mnie w ogóle, nie wiedział nawet o moim powołaniu tutaj, gdyż nastąpiło ono, zanim objął on swój urząd” (cyt. za C. Menze, *Herbart, Hegel, Wilhelm von Humboldt*, dz. cyt., s. 183). Również wymaga rewizji ujęcie roli, jaką odegrał Herbart w pruskiej reformie szkolnej. Dietrich Benner wskazuje jednoznacznie, że nie podzielał on poglądów ani W. von Humboldta, ani F. Schleiermachera (1768–1834), pozostając na pozycji outsidera. Por. D. Benner, *Szkola jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, [w:] *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Warszawa 2006, s. 14–38.

naukowo-dydaktycznej Albertiny¹⁵. Razem z Herbartem zostali zatrudnieni w królewieckim uniwersytecie inni młodzi naukowcy, tacy jak: astronom i matematyk, Franz F.W. Bessel (1784–1846), anatom i fizjolog, Karl Burdach (1776–1847), filolog, Karl L.F. Lachmann (1756–1823), biolog, August F. Schweigger (1783–1821), teolog: Johann S. Vater (1771–1826) i Karl Ch.F. Krause (1781–1832) oraz historyk, Karl D. Hüllmann, którzy w pierwszej połowie XIX w. przyczynili się do odzyskania dawnej świetności przez *Academia Regiomontana*¹⁶.

O powodach, które zadecydowały o przyjęciu przez Herbarta oferty pracy w Królewcu, nic bliższego nie wiadomo. Za kuriozalne należy jednak uznać domysły, jakie snuje na ten temat B. Nawroczyński. We wstępie do *Pism pedagogicznych* pisze on m.in.: „W roku 1809 [...] intensywna twórczość [Herbarta – dop. D.S.] przerywa się po części na skutek wypadków politycznych. Po rozgromieniu przez Napoleona armii pruskiej pod Jeną – Getyngą, dotychczas miasto należące do Wielkiego Księstwa Hanoweru, zostaje włączona do należącego do Związku Reńskiego Królestwa Westfalskiego. Napoleon wyciska ze swego satelity wszystkie soki. Sypią się kontrybucje. Na Herbarta nałożono 1500 franków. Z czego płacić? [...] W takiej chwili otrzymał z Prus zaproszenie na katedrę jeszcze niedawno zajmowaną przez Kanta”¹⁷.

Odcinając się od tych niesprawdzonych domysłów, można wykazać na podstawie listu z 24 października 1808 r., że Herbart, przystając na propozycję złożoną mu przez ówczesnego kuratora uniwersytetu w Królewcu, Hansa J. von Auerswalda (1773–1856), kierował się przede wszystkim prestiżem stanowiska następcy I. Kanta i wyzwaniem, przed jakim go ono stawiało¹⁸. Na szczególne podkreślenie zasługuje przy tym, że kurator von Auerswald od samego początku dawał młodemu profesorowi wyraźne do zrozumienia, że zależy mu zwłaszcza na zaangażowaniu go w praktyczne sprawy wychowania i kształcenia w królewieckiej Alma Mater. Z tego właśnie względu odciążył Herbarta z części jego obowiązków, powierzając prowadzenie wykładu z etyki i prawa naturalnego profesorowi-seniorowi Poerschemu¹⁹. W to miejsce Herbart – oprócz cotygodniowego wykładu z pedagogiki – przeprowadzał ze studentami ćwiczenia praktyczne²⁰.

Taki przydział obowiązków w pełni odpowiadał oczekiwaniom samego Herbarta. We wspomnianym już liście do kuratora pisał on na ten temat:

„Spośród moich zajęć wykład wiedzy o wychowaniu (Erziehungslehre) leży mi szczególnie na sercu. Ale wiedza ta nie chce być tylko nauczana (gelehrt), musi być ona jeszcze zademonstrowana i przećwiczona. [...] Dlatego już wcześniej nosiłem się z zamiarem, aby samemu codziennie przez jedną godzinę prowadzić lekcje wybranej, małej grupy chłopców w obecności kilku młodych mężczyzn, którzy obeznani z moją pedagogiką stopniowo będą próbowali pod moim okiem kontynuować to, co ja rozpocząłem. Z czasem w ten sposób wykształciliby się nauczyciele, których metoda doskonaliłaby się przez wzajemną obserwację i wymianę doświadczeń”²¹.

¹⁵ Określenie uniwersytetu w Królewcu, które wskazuje na jego fundatora, Albrechta Hohenzollerna (1490–1568), ostatniego wielkiego mistrza Zakonu Krzyżackiego, a po jego sekularyzacji w 1525 r. – księcia lennego Polski. Albrecht Hohenzollern założył w 1544 r. na fundamencie *Studium universale Academia Regiomontana* pierwszy w Prusach Wschodnich uniwersytet. Odnośnie jego powstania i rozwoju zob.: W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 14 i nast.

¹⁶ Por. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 19 i nast.

¹⁷ B. N a w r o c z y Ń s k i, *Wstęp*, dz. cyt., s. XVII.

¹⁸ Por. *List Herbarta z 24.10.1808 r.*, [w:] *Sämtliche Werke*, t. 14, s. 7–10.

¹⁹ Por. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 22.

²⁰ Por. *List von Auerswalda z 22.09.1808 r.*, [w:] *Sämtliche Werke*, t. 14, s. 4.

²¹ *List Herbarta z 24.10.1808 r.*, dz. cyt., s. 9.

Przychylny stosunek władz uniwersytetu skłonił Herbartu do przygotowania i przedłożenia szczegółowego projektu Seminarium Pedagogicznego²² szefowi Sekcji Wyznań i Nauczania Publicznego w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych w Berlinie, Wilhelmowi von Humboldtowi już w czerwcu 1809 r.²³ Projekt ten spotkał się z akceptacją ministra, chociaż z wnioskowanej sumy 400 talarów na wynagrodzenie dla nauczyciela pomocniczego, który miał być na stałe zatrudniony w seminarium, ministerstwo przyznało Herbartowi tylko połowę, tj. 200. Nieoczekiwanie jednak Karl W. Pape, student Herbartu z Getyngi, któremu chciał on powierzyć tę funkcję, odmówił przyjęcia posady²⁴. Tak więc z powodów niezależnych od siebie Herbart musiał – przynajmniej tymczasowo w roku akademickim 1809/1810 – zrezygnować z realizacji swojej wizji. Nie chcąc jednak czekać aż do początku następnego roku akademickiego, wiosną 1810 r. młody profesor zdecydował się sięgnąć po „środek zastępczy” i rozpoczął spotkania tzw. Instytutu Dydaktycznego (Didaktisches Institut).

Główną formą działalności Instytutu Dydaktycznego były lekcje pokazowe odbywające się wieczorami w mieszkaniu Herbartu. Początkowo zajęcia te wzbudzały spory entuzjazm tak wśród uczniów królewskich gimnazjów, jak i studentów pedagogiki. Z czasem jednak pojawiły się poważne problemy. Związane było to przede wszystkim z brakiem odpowiedniego miejsca na spotkania oraz trudnościami z frekwencją ich uczestników. Jednocześnie jednak Ministerstwu Spraw Wewnętrznych wciąż brakowało środków na pełną realizację projektu Seminarium Pedagogicznego. Zgodnie z nim seminarium miało stanowić rodzaj instytucji opiekuńczo-wychowawczej dla kilkunastu chłopców mieszkających na stałe, którzy byłiby nie tylko nauczani, lecz także wychowywani.

Prowizorium, jakim był Instytut Dydaktyczny, przetrwało aż do 1818 r. W tym okresie lekcje odbywały się zawsze w prywatnym mieszkaniu Herbartu. Warto by więc zapytać, gdzie mieszkał.

O tym, gdzie po przybyciu do Królewca zamieszkał młody profesor, nie zachowały się żadne informacje. W. Asmus, biograf Herbartu, przypuszcza, że przez pewien czas musiał – tak jak wszyscy przyjezdni – wynajmować pokój w oberży *Das Deutsche Haus* (*Dom Niemiecki*)²⁵. Potem przeniósł się do pensjonatu prowadzonego przez wdowę po profesorze Hassem²⁶. Tam właśnie poznał swoją przyszłą żonę – Mary Jane (1791–1876), córkę angielskiego kupca z Kłajpedy (niem. Memel), Jamesa Lawrence’a Dra-

²² Por. *Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 14, s. 24–29. Na temat Seminarium Pedagogicznego Herbartu nie ma zbyt wiele opracowań. Jak już wspomniano, materiały źródłowe zostały zebrane przez O. Flügela w 14 i 15 tomie *Sämmtliche Werke*. Natomiast o jego działalności pisało tylko kilku autorów: K. K e h r b a c h, *Das pädagogische Seminar J. F. Herbarts in Königsberg*, „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“, 1894, s. 31 i nast.; G. W e i s s, *Die Anfänge des Pädagogischen Universitätsseminars zu Königsberg 1809–1815*, „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht“, 1912/1913, s. 3 i nast.; O. F l ü g e l, *Der erste Bericht Herbarts über das didaktische Institut in Königsberg (1811)*; W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 48–56; 92–99; 133–136; 169–179. W polskiej literaturze można znaleźć jedynie krótkie wzmianki o tym, że Herbart prowadził praktyczną działalność wychowawczą. B. N a w r o c z y ŋ s k i w następujący sposób pointuje związek między doświadczeniem a teorią u Herbartu: „Praktyka pedagogiczna dostarczała pokarmu jego myśli badawczej. Z niej wyrastały jego rozprawy pedagogiczne. W jego systemie pedagogicznym praktyk podaje rękę teoretykowi. Teorii jednak jest w nim stanowczo więcej niż praktyki. Co gorsza: błędów w teorii jest więcej niż w praktyce”. B. N a w r o c z y ŋ s k i, *Wstęp*, dz. cyt., s. XXI i nast.

²³ Herbart rozpoczął wykłady w Królewcu 17 kwietnia 1809 r.

²⁴ Por. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 49.

²⁵ Por. tamże, s. 26.

²⁶ Por. tamże, s. 40.

ke'a²⁷. Po zaślubinach młodzi małżonkowie zamieszkali w pensjonacie rajcy miejskiego, niejakiego Witulskiego, przy Roßgärtner Markt 31, gdzie pozostali aż do zakupu w 1818 r. własnego domu²⁸.

Nietrudno się domyślić, że taka sytuacja nie była zbyt komfortowa ani dla Instytutu Dydaktycznego, ani dla państwa Herbartów. Sam Herbart wielokrotnie narzekał na wynikające niedogodności. Robił to przy okazji sprawozdań, które był zobowiązany składać co roku Królewskiemu Kuratorium ze swoich działań. W sprawozdaniu za rok 1813 skarżył się, że uczniowie niechętnie i nieregularnie uczestniczą w zajęciach. Wynikało to jego zdaniem z tego, że lekcje mogły odbywać się tylko wieczorami, następnego dnia zaś uczniowie musieli iść do swojej właściwej szkoły. Także studentów trudno było zmotywować do przygotowywania i systematycznego prowadzenia zajęć, gdyż nie otrzymywali za to żadnej gratyfikacji²⁹.

Nie dziwi zatem, że przedłużający się prowizoryczny okres funkcjonowania Instytutu Dydaktycznego wpływał niekorzystnie na Herbarta. Zaczął nawet bardzo poważnie zastanawiać się nad możliwością opuszczenia Królewca³⁰. Co sprawiło, że jednak odstąpił od tych planów, trudno dziś jednoznacznie stwierdzić. Niewykluczone, że źródłem nowej nadziei był powrót do pierwotnego projektu Seminarium Pedagogicznego. W 1816 r. berlińskie ministerstwo nie tylko przyznało Herbartowi dodatkowe fundusze, ale również zobowiązało się do zwiększenia wysiłków w celu znalezienia odpowiedniej siedziby dla seminarium³¹.

Mimo zapewnień poszukiwania lokalu w Królewcu prowadzone przez Królewskie Kuratorium ciągle nie przynosiły żadnego rezultatu. Co gorsza, niektórzy urzędnicy pod wpływem zmniejszającej się liczby uczniów planowali połączenie Instytutu Dydaktycznego z renomowanym gimnazjum Fridericianum, dzięki czemu studenci mogliby zdobywać doświadczenie pedagogiczne nie tylko w pracy z pojedynczymi uczniami, ale także w nauczaniu większych zespołów klasowych³².

Herbart oburzony tymi planami skierował 16 sierpnia 1817 r. list do kuratora von Auerswalda, w którym zarzuca kierowanemu przez niego urzędowi brak zaangażowania w realizację decyzji ministerstwa i wskazuje na cztery sposoby rozwiązania problemu siedziby dla Seminarium Pedagogicznego:

„Dadzą się pomyśleć cztery możliwości: albo państwo samo zakupi grunt pod siedzibę Seminarium Pedagogicznego, gdzie musi znaleźć się również miejsce dla dyrektora ośrodka i wychowawcy wspierającego, albo ministerstwo udzieli mi pożyczki na zakup własnego domu, albo zostanie wynajęty lokal w innym domu, albo w końcu seminarium zostanie rozwiązane. Pierwsza możliwość wydaje się najwłaściwsza. Druga jest tylko środkiem zastępczym; trzecia jest tego rodzaju, że trudno mi ją proponować, podobnie jak i czwartą”³³.

²⁷ Por. tamże, s. 39.

²⁸ Por. tamże, s. 40.

²⁹ Por. J. F. Herbart, *Bericht über das didaktische Institut zu Königsberg*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 14, s. 63–67.

³⁰ Odnośnie tej sprawy biograf Herbarta, W. A s m u s, pisze następująco: „Do tej pory w badaniach nad Herbartem nie zwracano większej uwagi na fakt, że około 1816 r. Herbart sam zamierzał zmienić swoją sytuację zawodową w Królewcu. Głównym powodem jego niezadowolenia [...] były trudności, na jakie od samego początku napotykała jego działalność w związku z Seminarium Pedagogicznym i z Instytutem (Dydaktycznym – D.S.), dla których nie można było znaleźć odpowiedniej lokalizacji”. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 127.

³¹ Por. tamże, s. 96–99.

³² Por. tamże, s. 134.

³³ *List Herbarta z 16.08.1817 r.*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 14, s. 104.

Gdy urzędnicy ciągle jeszcze zastanawiali się nad wyborem najlepszego rozwiązania, Herbart wziął sprawę w swoje ręce. Za własne pieniądze, rezygnując nawet z oferowanej mu pożyczki państwowej, kupił przy ulicy Königstrasse pod numerem 79 (dawniej ulica Neue Sorge 208) dom z dużym ogrodem za 11.500 talarów. W ten sposób zaczęły się urzeczywistniać żywione od wielu lat nadzieje na Seminarium Pedagogiczne z prawdziwego zdarzenia³⁴.

NOWA SIEDZIBA SEMINARIUM PEDAGOGICZNEGO

Jaką radością napełniło Herbartu rozwiązanie kwestii lokalowej Seminarium Pedagogicznego, widać wyraźnie na początku sprawozdania za rok 1818:

„Tego sprawozdania nie można rozpocząć od niczego innego, jak tylko od uniżonego podziękowania urzędowi za to, że w tym roku umożliwił mi sprawienie Seminarium Pedagogicznemu odpowiedniej siedziby. Skutki tego są równie widoczne, jak i zbawienne od momentu wejścia do lokalu (około Michaelis³⁵ 1818 r.): ciągła opieka nauczyciela wspierającego i wychowawcy jednocześnie, który teraz mieszka u mnie; zwiększona zwawość tak wśród seminarzystów, jak i uczniów (tym ostatnim bardzo przydał się tutejszy wielki ogród); w końcu również zaprzestanie rozmaitych utyskiwań na w nieskończoność zwiększające się niedogodności konstrukcyjne mojego poprzedniego mieszkania. Choć seminarium musiało zmierzyć się około Nowego Roku 1819 z poważną trudnością – brakiem seminarzystów, obecnie jednak ich liczba jest wystarczająca, aby prowadzić systematyczne nauczanie przyjętych uczniów”³⁶.

Wyjaśniając okoliczności nabycia przez Herbartu domu, W. Asmus zwraca uwagę, że ze strony rządu jedyną formą wsparcia było przekazanie kwoty 500 talarów z przeznaczeniem na zakup wyposażenia dla seminarium. W zamian za to Herbart udzielił uniwersytetowi prawa pierwokupu. Jeśli zaś chodzi o warunki wspólnego użytkowania pomieszczeń w domu państwa Herbartów, to biograf wspomina jedynie, że z kasy uniwersytetu Herbartowi był wypłacany czynsz w wysokości 250 talarów rocznie³⁷.

Odnalezione w Archiwum Państwowym w Olsztynie dokumenty dostarczają więcej szczegółów w tej sprawie. Pierwszym z nich jest oryginał kontraktu zawartego między Herbartem a przedstawicielem uniwersytetu w Królewcu (dok. 1). Szczegółowo uzgodniono w nim warunki użytkowania pomieszczeń w domu Herbartów. Oto pełny tekst dokumentu w polskim tłumaczeniu:

„Między Panem Profesorem Herbartem a Syndykiem Uniwersytetu Grube w imieniu Królewskiego Akademickiego Senatu Uniwersytetu w Królewcu został zawarty następujący kontrakt:

§ 1

Pan Profesor Herbart użycza w swoim domu położonym przy ulicy Königstrasse sub numero 79 mającemu mieć tam również siedzibę seminarium Pedagogicznemu: siedmiu kolejno położonych pokoi, które znajdują się na trzecim piętrze obok małej spiżarni przylegającej do nich, na użytek seminarium, jednakże pod warunkiem przestrzegania następujących ograniczeń:

³⁴ Por. W. Asmus, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 135 i nast.

³⁵ Chodzi o uroczystość św. Michała Archanioła, która przypada na 29 września. Jej obchody zbiegają się z końcem semestru letniego.

³⁶ J.F. Herbart, *Jahresbericht über da pädagogische Seminar zu Königsberg 1818*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 14, s. 129 i nast.

³⁷ Por. W. Asmus, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 135.

a) wynajmujący zachowuje dla siebie na potrzeby sali wykładowej dwa pokoje, oddzielone za pomocą drewnianego przepierzenia. Pokoje te mogą być używane przez seminarium tylko w tych godzinach, w których nie odbywają się wykłady;

b) studentom gwarantuje się nieskrępowane przejście przez pokój prowadzący do sali wykładowej, ponieważ ze względu na charakter budowli nie można w inny sposób tego zorganizować;

c) ze względu na to, że jeden pokój jest przeznaczony na infirmerię, wynajmujący jako dyrektor seminarium zastrzega sobie możliwość – w przypadku, gdy nie będzie żadnych chorych – użytkowania tego pokoju w celu własnego pobytu, aby znajdować się w pobliżu seminarium.

Tak więc bezwarunkowo wynajmuje się seminarium tylko trzy pokoje.

Ponieważ jadalnia, której wymaga seminarium dla pierwszego nauczyciela i internistów, nie może być wydzielona z liczby pokoi znajdujących się na trzecim piętrze, wynajmujący zatroszczy się o zaspokojenie tej potrzeby w swoim własnym mieszkaniu.

Wolna przestrzeń znajdująca się za domem, dziedziniec wyłożony brukiem i zielony plac, obsadzony drzewami, jak również znajdujący się za nim ogród, pozostają co prawda do jedynej dyspozycji i użytku wynajmującego, jednakże z uwagi na zachowanie zdrowia i zwyczajności gwarantuje on współużytkowanie [tych miejsc – D.S.] uczniom, wszakże nie seminarzystom, pod następującymi warunkami:

a) zarówno na dziedzińcu wyłożonym brukiem, jak i na zielonym placu położonym za nim, a przed ogrodem, zezwala się uczniom na poruszanie podczas ich godzin rekreacji;

b) ogród pozostaje pod wyłącznym zarządem wynajmującego i tylko jemu jako dyrektorowi zapewnia się prawo wydawania uczniom pozwoleń na wejście dla ich przyjemności lub w celach naukowych, jak często uzna to za konieczne z wykluczeniem wszakże tego, że zostanie to wykorzystane do uzasadnienia jakiegokolwiek pretendowania o to.

§ 2

Wynajmującemu wyznacza się roczny czynsz w wysokości 250 R[eichs]th[alern] w walucie pruskiej, który będzie wypłacany systematycznie co kwartał ratis³⁸.

§ 3

Wynajem rozpoczyna się od 1 października³⁹ 1818 r., a jego długość będzie kontynuowana dopóty, dopóki wynajmujący pozostanie dyrektorem Seminarium Pedagogicznego i jednocześnie właścicielem domu. Jeśliby jednak wynajmujący z powodu zaistniałych okoliczności życzył sobie zmiany lub wcześniejszego zakończenia kontraktu, to wolno mu przedstawić swoje powody właściwemu urzędowi. Wnioski w tym względzie należy wziąć pod uwagę.

§ 4

Wynajmujący zostaje zwolniony od stempla do obecnego kontraktu. Tenże [stempel – D.S.] zostaje przejęty w jego części przez Senat, jeżeli ten ostatni nie jest niezdolny do tego.

§ 5

W przypadku sprzedaży domu przez wynajmującego Senatowi Akademickiemu przysługuje się prawo pierwokupu. W tej sprawie należy sporządzić osobną dyspozycję.

§ 6

Zastrzega się zezwolenie na niniejszy kontrakt Królewskiemu Senatowi Akademickiemu, Kuratorium i ministrowi.

Królewiec, 9 lutego 1819 r.⁴⁰

Poniżej widnieją własnoręczne podpisy syndyka Grubego i Herbarta. Na tej samej stronie znajduje się również wspomniana w § 6 zgoda Senatu Uniwersyteckiego, która nosi tę samą datę. Brzmi zaś następująco:

³⁸ W ratach.

³⁹ Przekreślono: „września”.

⁴⁰ *Kontrakt*, [w:] *Königliche Kuratorium 1647*, syg. 190, t. 2, s. 50–52.

„Niniejszym ze strony Królewskiego Senatu Akademickiego zostaje przyjęty powyższy kontrakt we wszystkich punktach. Królewiec, 9 lutego 1819 r.”⁴¹.

W osobnej linijce zostali wyszczególnieni członkowie Senatu przyjmujący uchwałę:

„Prorektor, Kanclerz, Dyrektor i Senat tutejszego Królewskiego Uniwersytetu”⁴².

Nieco niżej swoje podpisy złożyli odpowiednio: Graef, (nieczytelne), Vater, Mühlenthal, Burdach, Wrede. Dzięki dokładnym opisom zawartym w kontrakcie można ogólnie wyobrazić sobie, jak wyglądała posesja i dom zakupione przez Herbarta. Więcej szczegółów dostarczył biograf, W. Asmus, który w drugim tomie zamieścił reprodukcję frontonu budynku z okresu międzywojennego⁴³. Ważnym uzupełnieniem jest ekspertyza przeprowadzona przez byłego inspektora nadzoru budowlanego w Królewcu, dr inż. Karla Wünsch:

„W swoim kształcie architektonicznym dom odpowiada zachowanym w Królewcu do końca drugiej wojny światowej dużym budynkom mieszkalnym – [będącym – D.S.] częstokroć miejskimi rezydencjami wschodniopruskich rodów szlacheckich – z przełomu XVII i XVIII w. Posiada stosunkowo mocno wyodrębniający się układ fasady przy oszczędnie podzielonej na całą powierzchnię, bardzo dobrze wyważonej ornamentyce. Z całą pewnością prowadzone były kilkukrotne przebudowy fasady. Tak więc, w środkowej części ryzalitu próg drzwi wejściowych leżał pierwotnie na wysokości górnej krawędzi podpiwniczenia, jak wyraźnie wskazuje na to forma kwadratowych obejm po obu stronach wejścia. Ponieważ z lewej i prawej strony portalu głównego otwory prowadzące do suterenu zostały wykonane surowo i niezręcznie w stosunku do całości, można przyjąć, że są one późniejszym dodatkiem. Prawdopodobnie wcześniej przed ryzalitem znajdowały się wystawne schody zewnętrzne. Nie można też wykluczyć, że pierwotnie prześwit nad drzwiami wejściowymi sięgał na pierwszym piętrze aż do poziomu podłogi strychu i posiadał drzwi z małym balkonem. Czy [znajdujące się – D.S.] po obu stronach ryzalitów bocznych nisz – albo przynajmniej jedna z nich – służyły za wjazd na podwórze stajni lub innych pomieszczeń gospodarczych, nie da się z całą pewnością stwierdzić. Gdyby prześwity sięgały aż do zwieńczenia sklepienia łukowego, byłyby wystarczająco wysokie do tego celu”⁴⁴.

Wróćmy jednak do kontraktu... Udzielone uniwersytetowi w Królewcu w § 5 prawo pierwokupu zostało, zgodnie z zawartym w nim wskazaniem, doprecyzowane w osobnym dokumencie. Jest to dyspozycja sporządzona tego samego dnia i podpisana przez oboje małżonków (dok. 2). Jej poświadczona kopia znajduje się w odnalezionych dokumentach tuż za stronami kontraktu. Oto jej tłumaczenie:

„Z uwagi na to, że w kontrakcie zawartym z Królewskim Akademickim Senatem w sprawie lokalu dla Seminarium Pedagogicznego na naszym gruncie, ulica Königstrasse nr 208 według dawnej numeracji, a teraz według nowej – nr 79, przyznaliśmy temuż senatowi prawo pierwokupu, oświadczamy niniejszym, że przyznajemy Królewskiemu Akademickiemu Senatowi prawo pierwokupu wspomnianego gruntu tylko pod następującymi warunkami:

1. Użytek z prawa pierwokupu może być uczyniony, jeżeli Królewski Akademicki Senat uiszcza zarówno uzgodnioną cenę sprzedaży, jak również przyjmie wszystkie pozostałe warunki, jakie postawi sprzedający.

2. Na zwykłe zawiadomienie, że i pod jakimi warunkami może nastąpić sprzedaż, musi zostać wydane najpóźniej w ciągu sześciu tygodni oświadczenie o woli skorzystania z prawa pierwokupu, w przeciwnym razie jesteśmy uprawnieni niezwłocznie zawrzeć kontrakt z trzecim kupującym.

⁴¹ Tamże, s. 52.

⁴² Tamże.

⁴³ Dom Herbarta uległ zniszczeniu podczas II wojny światowej. Być może nastąpiło to w czasie wspomnianych już bombardowań w dniach 26–28 sierpnia 1944 r.

⁴⁴ W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 135 n.

3. Jeżeli przy pierwszej próbie sprzedaży nie zostanie uczyniony użytek z prawa pierwokupu, to wygasa ono także przy następnych i zapis w księdze hipotecznej musi zostać anulowany.

4. Prawo pierwokupu nie jest ograniczone tylko na czas naszego życia, lecz przechodzi na następcę we własności o tyle, o ile nie nastąpi sprzedaż, wygasa jednak, jak wspomniano w punkcie 3, jeżeli przy pierwszej próbie sprzedaży prawo to nie zostanie wykonane. Wyraźnie zezwalamy na to, ażeby pod tymi warunkami w księdze hipotecznej naszego gruntu została zapisana notatka o pierwokupie na rzecz Królewskiego Akademickiego Senatu.

Królewiec, dnia 9 lutego 1819

profesor Joh. Friedr. Herbart
Mary Jane Herbart z d. Drake⁴⁵.

Na tym samym egzemplarzu kopii dyspozycji została przepisana również decyzja kuratora von Auerswalda:

„Powyższe oświadczenie Pana Profesora Johanna Friedricha Herbarta i jego małżonki Mary Jane z. d. Drake, zgodnie z którym wyżej wspomniani przyznali Królewskiemu Uniwersytetowi prawo pierwokupu przy pierwszej próbie sprzedaży należącego do nich gruntu znajdującego się w miejscu, przy ulicy Neue Sorge, obecnie Königstrasse, dawniej numer 208, obecnie – 79, zostaje przeze mnie w całej swojej zawartości niniejszym zatwierdzone.

Królewiec, dn. 3.09.1819

Kurator Królewskiego Uniwersytetu von Auerswald⁴⁶.

Poniżej znajduje się jeszcze potwierdzenie zdolności obojga małżonków do działań prawnych:

„Na podstawie osobno w tej sprawie przeprowadzonego postępowania zaświadcza się niniejszym do publicznej wiadomości, że osobiście znane nam i zdolne do podejmowania dyspozycji [osoby – D.S.]:

– pan profesor Johann Friedrich Herbart

– jego małżonka, Mary Jane z d. Drake

zapoznały nas z treścią powyższego oświadczenia z dnia 9 lutego, zgodnie z którym przyznają oni tutejszemu Senatowi Akademickiemu prawo pierwokupu swojego gruntu [znajdującego się przy] ulicy Königstrasse nr 208 według starego sposobu liczenia, 79 – według nowego, pod określonymi warunkami [oraz] po dokonanych odczytaniu zatwierdziłmy bez żadnego wyjątku i uznaliśmy ich znajdujące się poniżej własnoręczne podpisy.

Królewiec, dn. 25 listopada 1819 r.

Carl Leopold Siebrand
komisarz prawny i notariusz
Sądu Wschodniopruskiego

Johann Friedrich Malinsky
komisarz prawny i notariusz
Sądu Wschodniopruskiego⁴⁷.

Na końcu dokumentu znajduje się potwierdzenie kopii:

„Za zgodność powyższego odpisu z oryginałem (za co uiszczono 8 marek) zaświadcza się niniejszym po uprzednim porównaniu.

Królewiec, dnia 17 grudnia 1819 r.

Ludwig Kuhn
dyrektor kancelarii⁴⁸.

⁴⁵ *Dyspozycja*, [w:] *Königliche Kuratorium 1647*, syg. 190, t. 2, s. 53–55.

⁴⁶ Tamże, s. 55–56.

⁴⁷ Tamże, s. 56–57.

⁴⁸ Tamże, s. 57.

Z przedstawionego materiału jasno wynika, że Herbart, rozwiązując problem lokalu dla Seminarium Pedagogicznego, świadomie przyjął na siebie niemalże cały ciężar jego prowadzenia. Z pewnością związane było to z tym, że Herbartowie nie mieli własnych dzieci, dzięki czemu mogli poświęcić swój czas pracy wychowawczej w seminarium. Ponieważ jednak kwestia ich osobistego zaangażowania wykracza poza zakres tego opracowania i wymaga głębszej analizy, musi zostać pominięta.

WOKÓŁ WYJAZDU HERBARTA Z KRÓLEWCA

Zastanawiające jest, że omówiony wcześniej kontrakt i dyspozycja zostały odnalezione w drugim tomie dokumentów Królewskiego Kuratorium, obejmującym akta od 1832 do 1855 r. Tymczasem oba dokumenty zostały sporządzone w 1819 r. O czym świadczy to nietypowe umiejscowienie?

Aby wyjaśnić tę kwestię, należy przyrzeć się pismu Herbarta z 14 maja 1833 r., które poprzedza oba teksty. Jest to nieznany dotąd list do ówczesnego kuratora, tajnego radcy rządowego, Christiana Friedricha Reuscha (1778–1848), w którym Herbart oficjalnie informuje go o zamiarze opuszczenia Królewca (dok. 3). Najprawdopodobniej list ten został sporządzony na prośbę adresata po rozmowie, która odbyła się poprzedniego dnia. Należy przypuszczać, że Reusch poprosił Herbarta o przedstawienie na piśmie swojego zawiadomienia, aby je następnie przekazać ministerstwu w Berlinie. Już następnego dnia napisał odpowiedni raport kierując go do ministra von Altensteina⁴⁹. Załącznikiem do niego były list Herbarta oraz sporządzony własnoręcznie przez niego odpis oferty otrzymanej z Getyngi. Z obu pism znane było dotąd tylko to drugie⁵⁰.

List Herbarta z 14 marca 1833 r. odnaleziony w Olsztynie brzmi następująco:

„Jaśnie Wielmożny Panie!

Zechce Pan uznać za wystarczające przedłożenie przeze mnie ministerstwu odpisu listu pokazanego Panu w oryginale, kierowanego do Pana Radcy Dworu Dissena w Getyndze przez Pana Radcę Gabinetu Hoppenstedta z Hanoweru. Odpis ten mam zaszczyt przekazać w załączniku.

Z największą wdzięcznością muszę przyznać, że Wielce Szanowny Pan moje wczorajsze ustne sprawozdanie przyjął w tak życzliwych i dalece przekraczających moje oczekiwanie słowach, że usprawiedliwiałyby mnie one, gdybym w obecnej chwili wyjawiał kilka [moich] życzeń. Zamiast tego chciałbym zaświadczyć, że z żalem występuję z kręgu tak wielu znanych i wielce szanowanych kolegów; że jasno mam przed oczyma widoczny rozkwit tutejszego uniwersytetu, zwłaszcza w ostatnich latach, jego dalsze wspaniałe nadzieje, chwałę Kantowskiej katedry i tak niedawno okazaną mi oznakę zadowolenia z moich skromnych osiągnięć⁵¹. Wyrażam również mój szczerzy i głęboki szacunek dla osoby Jego Wysokości oraz rządu, który wydaje się obdarzać mnie w Prusach przywilejami. Wszystko to nie wymaga żadnego objaśnienia ani dalszego rozważenia. Uważam raczej, że powinienem poruszyć kilka faktów, które dotyczą mojego zdrowia.

Wieloletnie doświadczenie wskazuje, że tutejsza zima trwa zbyt długo dla mojego zdrowia. Już przed kilkoma laty skłoniło mnie to, aby wybrać właśnie czas około Wielkanocy na kilka podróży wypoczynkowych. W tym samym prawie czasie, w zeszłym roku zostałem dotknięty gwałtownym atakiem choroby. W tym roku – zupełnie nietypowo – łagodna zima oszczędziła mnie. Przez to okazuje się – jak ufam – przemożna siła klimatu i pogody, którym jestem zmuszony ustąpić. Że istnieją również inne powody, które pozwalają mi skłaniać się ku pewnej zmianie, nie powinienem ani negować, ani też szczegółowo przed-

⁴⁹ Por. *Raport Reuscha z 15.03.1833 r.*, [w:] *Sämtliche Werke*, t. 15, s. 223–225.

⁵⁰ Por. *List Hoppenstedta z 28.02.1833 r.*, [w:] tamże, s. 276 i nast.

⁵¹ 18.01.1833 r. z okazji święta koronacji król Prus, Fryderyk Wilhelm III, odznaczył Herbarta za osiągnięcia pedagogiczne Orderem Czerwonego Orła czwartej klasy. Por. W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 272.

stawiać. Niektóre badania, które przywiozłem ze sobą do Królewca i tutaj rozwinąłem, wymagają, aby zostały sprawdzone nie tylko w szerszym, ale również bardziej wymieszanym kręgu⁵². Przy współczesnej powodzi książek opracowania teoretyczne nie wystarczają już do tego. Wspomnę w tej chwili imię wielkiego Kanta nie dla porównania, lecz jako przeciwieństwo. W owym czasie [i – D.S.] przy swojej wyższości znalazł on Reihnolda⁵³, dlatego też nie potrzebował wcale opuszczać Królewca. Przeciwnie jest oczywiste.

Na wakujące miejsce w Getyndzie wcale się nie zgłaszałem. [Załączony odpis – D.S.] oferty może to potwierdzić. Pan Radca Gabinetu Hoppenstedt w swoim piśmie zauważa sam, że zaproponowane mi wynagrodzenie dalece przewyższa pensję, jaką miał zmarły Radca Dworu Schulze⁵⁴. Jeślibym czegoś poszukiwał, to z trudnością wyszłoby mi się tak dalece naprzeciw.

Za godne wspomnienia uważam również to, że mój obowiązek jako poddanego [Jego Wysokości – D.S.] nie pozwala mi, abym swobodnie dysponował sobą, i że raczej potrzebuję zwolnienia ze służby Jego Majestatu Króla Prus, abym mógł związać się gdzie indziej. Poza tym, bardzo zależy mi na tym, aby to zwolnienie mogło być łaskawe. Mam jednak wątpliwość, czy byłoby stosowne już teraz o nie formalnie występować. Mogłoby się mi bowiem zdarzyć, że przez jedną stronę zostałbym pożegnany wcześniej, niż przyjęty przez drugą. Niebawem również rząd królewski w Hanowerze zażąda [ode mnie – D.S.] opowiedzenia się, na razie jednak nie został ustalony termin przejścia tamtejszej profesury. Możliwe, że stanie się to około *Michaelis*. Nie wykluczone również, że wakujące miejsce będzie musiało zostać zajęte jeszcze w ciągu nadchodzącego lata. W tej sytuacji nie wiem, czy przychyłność Wielce Szanownego Pana pozwala mi, abym ośmielił się prosić o takie zadysponowanie, które w obu przypadkach uchroniłoby mnie przed kłopotem.

Inną sprawą, która przysparza mi troski, jest mój dom, którego sprzedaż sama w sobie jest już dość kłopotliwa, a utrudnia ją jeszcze dodatkowo spoczywające na nim prawo pierwokupu przez uniwersytet. Prawdopodobnie jednak teraz rozstrzygnie się, ile to prawo jest warte. Jeżeli biblioteka znajdująca się blisko mnie zostanie wyłączona z terenu uniwersyteckiego, to zapewne uniwersytet nie będzie miał żadnego pożytku z domu, który jest położony tak daleko poza centrum miasta. W przeciwnym razie, jeżeli odpowiadałoby to życzeniom dostojnego Senatu Akademickiego, niech będzie mi wolno zauważyć, że w moim, skądinąd bardzo solidnym, zbudowanym z wielką troską i dokładnością przez śp. Höpfnera domu, znajdują się trzy wielkie sale, z których jedną [dającą się podzielić – D.S.] za pomocą dwojga drzwi ze skrzydłami używam w zależności od okoliczności jako mniejszej lub większej sali wykładowej. Pozostałe pokoje mogą służyć na spotkania. Niektóre sąsiadujące z domem grunty są bardzo małe i można by je łatwo nabyć, a ich terenu swobodnie używać.

Jeśli Jaśnie Wielmożny Pan zdecyduje się na zakup mojego domu, nie ma powodu do obaw o jakiegokolwiek niekorzyści, gdyż jego dolna część jest ciągle pożądana przez wyższych oficerów w celu wynajęcia, a poza tym ceny nieruchomości ustawicznie rosną.

Jak bardzo zależy mi na mającym wkrótce zostać wydanym reskrypcie⁵⁵, nie potrzebuje tu już wyluszczać. Pelen szacunku

14 marca 1833

podpisany Herbart⁵⁶.

⁵² W okresie królewieckim Herbart pracował szczególnie intensywnie nad zagadnieniami psychologicznymi. Ich owocem były m.in.: *Lehrbuch zu Psychologie* (1816), *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik* (1824/1825) oraz niedokończone dzieło *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf Pädagogik* (1832).

⁵³ Carl Leonhard Reinhold (1757–1823) – niemiecki filozof, współpracował z wydawanym w Weimarze oświeceniowym czasopiśmie „*Teutscher Merkur*”, w którym od 1786 r. publikował *Briefe über die Kantische Philosophie* (Listy o filozofii Kanta). Znacząco przyczyniły się one do spopularyzowania idei filozoficznych królewieckiego mędrca. Dlatego słusznie uważa się Reinholda za prekursora recepcji filozofii transcendentalnej. Poza tym, dzięki takim publikacjom, jak: *Versuch einer neuen Theorie des menschlichen Vorstellungsvermögens* (1789), *Beyträge zur Berichtigung bisheriger Missverständnisse der Philosophen* (1790) i *Über das Fundament des philosophischen Wissens* (1791), przyczynił się on do rozwoju niemieckiej filozofii idealistycznej.

⁵⁴ Gottlob Ernst Schulze, pseud. Aenesidemus (1761–1833) – początkowo profesor filozofii na uniwersytecie w Helmstedt, a po jego rozwiązaniu w 1810 r. – aż do śmierci w 1833 r. w Getyndzie.

⁵⁵ Herbart został zwolniony ze służby królewskiej z dniem 29 września 1833 r. Stosowną decyzję podpisał król Fryderyk Wilhelm III w dniu 30 maja 1833 r. Por. *Decyzja Friedricha Wilhelma z 30.05.1833 r.*, [w:] *Sämtliche Werke*. T. 15, s. 232.

Godna podkreślenia jest otwartość, z jaką Herbart informuje swojego przełożonego o sytuacji, w której się znalazł. Nie kryje przy tym istnienia dylematu wynikającego z konieczności podjęcia tak ważnej decyzji. Wyjaśniając powody skłaniające go do przyjęcia oferty powrotu do Getyngi, wcale nie neguje będących publiczną tajemnicą domysłów⁵⁷, ale na pierwszym miejscu stawia własne zdrowie i dalszy rozwój swoich badań psychologicznych⁵⁸. Niebagatelną rolę przywiązuje również do potrzeby popularyzacji swojej teorii⁵⁹. Nie będziemy jednak śledzić dalej tego wątku...

Zgodnie z pkt. 2 dyspozycji Herbart powiadamia kuratora Reuscha o zamiarze sprzedaży domu. Kwestią jest teraz, czy uniwersytet skorzysta z zagwarantowanego w kontrakcie prawa pierwokupu. Konieczność zapoznania się z powyższymi zapisami skłoniła zapewne urzędnika królewskiego do sięgnięcia po właściwe dokumenty, aby zaznajomić się z warunkami umowy zawartej przed czternastoma laty. To tłumaczy, dlaczego w aktach Królewskiego Kuratorium kontrakt i dyspozycja znajdują się w tym właśnie miejscu.

Śledząc dalszy tok sprawy domu Herbarta, należy zwrócić uwagę, jak przedstawia ją kurator Reusch we wspomnianym już raporcie do ministra von Altensteina:

„Jeśli chodzi o prośbę przedstawioną przez profesora Herbarta w końcu swojego pisma, dotyczącą zakupu jego domu na potrzeby uniwersytetu, albo też odstąpienie od zagwarantowanego uniwersytetowi prawa pierwokupu, to z jej pierwszej części nie należy w ogóle korzystać, gdyż dom [profesora Herbarta – D.S.] przy ulicy Königstraße znajduje się jeszcze za biblioteką, w pobliżu Bramy Królewskiej, a tym samym jest oddalony ponad 1/4 mili⁶⁰ od Albertiny i obserwatorium astronomicznego”⁶¹.

Po wyjaśnieniu szczegółów dotyczących pochodzenia prawa pierwokupu, Reusch sugeruje przyjęcie następującego rozwiązania:

⁵⁶ *List Herbarta z 14.03.1833 r.*, [w:] Königlische Kuratorium 1647, sygn. 190, t. 2, s. 44–47.

⁵⁷ Powszechnie mówiło się o tym, że Herbart liczył na powołanie go na katedrę filozofii w Berlinie po śmierci Georga W. F. Hegla (1770–1831) i był bardzo rozczarowany, gdy to nie nastąpiło.

⁵⁸ Wyjaśniając powody opuszczenia Królewca przez Herbarta, B. Nawroczyński pisze: „Do tego kroku skłoniły go następujące okoliczności. Od pewnego czasu tęsknił już do jakiegoś mniej prowincjonalnego środowiska, a Królewec rzeczywiście stał się dziurą po przeniesieniu się do stolicy nad Sprewą i dworu, i rządu, i całego wielkiego świata. Gdy po śmierci Hegla (1831) zawakowała katedra filozofii na uniwersytecie berlińskim, Herbart spodziewał się, że go na nią powołają; pominęto go jednak. Rozgoryczony tym, przyjął zaproszenie do swojej starej Getyngi. Zachowały się sprawozdania z wieczoru pożegnania, który odbył się w domu Herbartów w Królewcu. Wobec zebranych kolegów i przyjaciół Herbart improwizował na fortepianie. W muzyce wyraził cały swój zapał do pracy, wszystkie nadzieje, gorzkie zawody i rozczarowanie, zakończył jednak pruskim hymnem państwowym: „*Heil Dir im Siegeskranz...*”. B. Nawroczyński, *Wstęp*, dz. cyt., s. XIX. Fragment ten podaje trzy powody: (1) ucieczkę przed prowincjalizmem Królewca, który zaczyna przeszkadzać Herbartowi, (2) zawód z powodu afrontu doznanego przez niepowołanie do Berlina i (3) ogólne rozgoryczenie w dziwny sposób zmieszane z niegasnącym zapałem do pracy. Ta argumentacja, podobnie jak cała krótka monografia B. Nawroczyńskiego prezentuje wizerunek Herbarta, który niejednokrotnie lekceważy prawdę historyczną i podporządkowany jest ocenie niejako z góry wyznaczającej perspektywę patrzenia na Oldenburszyka. Ta ocena zawiera się w krótkim zdaniu, które można uznać za kwintesencję stosunku B. Nawroczyńskiego do Herbarta: „I my okażmy się filozofami i oddajmy niemiłemu Herbartowi, co mu się należy”. Tamże, s. XII.

⁵⁹ W piśmie do Kuratorium Uniwersytetu w Getyndze w związku z powołaniem na stanowisko tamtejszego profesora filozofii Herbart szczególnie dziękuje za udzieloną szansę zdobycia „zakresu oddziaływania, jakiego już od dawna powinienem był sobie życzyć”. *List Herbarta z 28 czerwca 1833 r.* [w:] *Sämtliche Werke*, t. 15, 286.

⁶⁰ Chodzi o milę pruską, która wynosi 7533 m. Dom Herbarta znajdował się zatem około 1900 m od uniwersytetu.

⁶¹ *Raport Reuscha z 15.03.1833 r.*, dz. cyt., s. 224.

„Czy Seminarium będzie trwać dalej po prawdopodobnym odejściu profesora Herbarta i w jakiej formie mogłoby funkcjonować, [...] pozostaje jeszcze nierozstrzygnięte, moim zdaniem jednak należałoby zrezygnować z prawa pierwokupu”⁶².

Do sugestii tej przychylił się minister von Altenstein. Odpowiadając pisze on:

„[...] ministerstwo podziela Pański pogląd, że nie należy korzystać z oferty profesora Herbarta odnośnie zakupu jego domu dla uniwersytetu, w tym przypadku trzeba raczej rzec się prawa pierwokupu bez wahania. Ministerstwo pozostawia Wielce Szanownemu Panu wybór najwłaściwszego sposobu zawiadomienia profesora Herbarta o powodzie powyższej decyzji”⁶³.

Wykonując zlecone zadanie, kurator Reusch skierował do Herbarta list datowany na 9 maja 1833 r. (dok. 4). Jak dotychczas nie wiadomo o jego istnieniu. Został odnaleziony w olsztyńskim archiwum razem z innymi przedstawionymi już dokumentami. Oto jego treść:

„Królewiec, 9 maja 1833

Do Królewskiego Rady Szkolnego, Profesora Herbarta, w miejscu

W związku z wiadomością przekazaną przez Wielmożnego Pana w sprawie otrzymania oferty ze strony uniwersytetu w Getyndze oraz moimi sprawozdaniami z dnia 15 marca i 23 kwietnia, ministerstwo odpowiedziało mi w otrzymanym wczoraj, a datowanym na pierwszego dnia tego miesiąca rozporządzeniu. Ze szczerym żalem dowiaduje się, że Wielmożny Pan jest skłonny dać posłuch otrzymanej propozycji. Tak samo jak ministerstwo, również ja życzę sobie, abym mógł zażegnać tak znaczącą stratę, grożącą tutejszemu uniwersytetowi wskutek Pańskiego odejścia. Jednakże wydaje mi się to również trudne, zważywszy na pokaźne dochody, jakie Wielmożny Pan posiada na swoim aktualnym stanowisku i po niedwuznacznych dowodach życzliwości i łaskawości, jakie stały się Pana udziałem, aby czynić [mu – D.S.] propozycje, które byłyby w stanie przekonać Pana do pozostania w jego dotychczasowych stosunkach.

Zakłopotanie królewskiego ministerstwa jest dodatkowo powiększone przez to, że Wielmożny Pan w swoim piśmie z 14 marca nie wyraził żadnych życzeń w odniesieniu do jego dotychczasowego stanowiska, a swoje odejście zgodnie z pismem z dnia 22 marca uznał za rozstrzygnięte [i wskazał jednocześnie – D.S.], że chodzi mu przede wszystkim o to, aby poinformować o warunkach, z jakimi chciałby Pan związać swoje pozostanie.

Z uwagi na to Królewskie Ministerstwo spodziewa się definitywnej decyzji Wielmożnego Pana i oczekuje dalszych jego postanowień.

Wasza Łaskawość zechce w tym piśmie dostrzec, jak bardzo Królewskie Ministerstwo życzy sobie Pańskiego zatrzymania, a ja mogę dołączyć do tego tylko moją prośbę, aby raczył Pan zaznajomić mnie z życzeniami, jakie mogłyby spowodować Pańskie zachowanie w dotychczasowych stosunkach. Jestem przekonany, że Królewskie Ministerstwo uczyni wszystko, aby zaspokoić Pańskie życzenia.

Ponadto Królewskie Ministerstwo ustaliło, że nie weźmie domu, jaki Wielmożny Pan posiada, w użytkowanie dla potrzeb uniwersytetu i niniejszym zrzeka się prawa pierwokupu bez żadnych dodatkowych warunków.

Jeżeli zatem ostateczna decyzja Waszej Wielmożności miałaby pójść w tym kierunku, żeby rozwiązać tutejsze stosunki i złożyć wniosek o zwolnienie z pruskiej służby państwowej, obiecuję zatroszczyć się o stosowną decyzję i wygaśnięcie prawa pierwokupu.

podpisano Reusch”⁶⁴.

Wypełnieniem deklaracji złożonej przez kuratora odnośnie rezygnacji uniwersytetu z prawa pierwokupu było wydanie odpowiedniego zarządzenia. Dokonało się to szybko, gdyż Herbart niespełna tydzień później dziękuje Reuschowi „za wielce łaskawe rozpo-

⁶² Tamże, s. 225.

⁶³ List von Altensteina z 1.05.1833 r., [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 15, s. 225.

⁶⁴ List Reuscha z 9.05.1833 r., [w:] *Königliche Kuratorium 1647*, syg. 190, t. 2, s. 58–60.

rządzenie, dzięki któremu spoczywające na moim gruncie prawo pierwokupu może być uznane za nieistniejące⁶⁵. Faktyczne jednak wykonanie woli ministra von Altensteina trwało dłużej.

W Archiwum Państwowym w Olsztynie został odnaleziony nieznany dotąd list ministra von Altensteina datowany na 4 czerwca 1833 r. (dok. 5). Zwraca się w nim do kuratora Reuscha z następującym poleceniem:

„W związku z Pańskim sprawozdaniem z 21. minionego miesiąca, zwracając równocześnie jego załącznik, ministerstwo podaje Panu do wiadomości, iż Jego Królewska Mość przez swój bezpośredni rozkaz z dnia 30 minionego miesiąca zechciał wyrazić zgodę na to, ażeby radca szkolny i profesor, dr Herbart z Królewca, zgodnie ze swoją prośbą uzyskał zwolnienie ze służby u Jego Wysokości w terminie do Michaelis.

Berlin, 4. czerwca 1833 r.

Ministerstwo Kultu, Spraw Nauczania i Medycznych Altenstein⁶⁶.

Na powyższym piśmie ministra Altensteina znajduje się sporządzona odręcznie przez kuratora Reuscha notatka datowana na 19.06.1833 r. o następującej treści:

„Do Rady Sądowego Mieglą

W związku z wiadomością z dnia 1 maja [18]33 r. uprzejmie proszę szanownego Pana o przygotowanie projektu aktu zrzeczenia się prawa pierwokupu zastrzeżonego na własności profesora Herbarta.

Reusch⁶⁷.

Wykonanie polecenia potwierdzone zostało przez wyżej wymienionego Mieglą za pomocą krótkiego zdania umieszczonego niżej:

„Projekt uniżenie przekazuję w załączniku. 24.6.33. Miegel⁶⁸.

Z kolejnego zdania napisanego przez kuratora Reuscha wynika, że projekt został przekazany do rozpatrzenia Senatowi Uniwersytetu w Królewcu, który przyjął go uchwałą oznaczoną numerem 376/33 i znajdującą się w zbiorze akt (według numeracji niemieckiej) A – 73 II⁶⁹.

Ostatnim zapisem, który w tym kontekście zwraca uwagę, jest notatka umieszczona na następnej stronie, a sporządzona przez kuratora Królewskiego Kuratorium w Królewcu, Reuscha, o następującej treści:

„21 czerwca [18]33
[adresat nieczytelny]
oddano dnia 29.6.[18]33

Niniejszym informuję, że od *Michaelis* Pan Profesor Herbart na własną prośbę został zwolniony ze służby u Króla Prus. Stąd też od tego dnia ustaje dostarczanie mu wynagrodzenia i innych przychodów.

podpisał: Reusch⁷⁰.

⁶⁵ *List Herbarta z 15.05.1833 r.*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 15, s. 230.

⁶⁶ *Pismo von Altensteina z 5.06.1833 r.*, [w:] *Königliche Kuratorium 1647*, syg. 190, t. 2, s. 67.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ Por. tamże.

⁷⁰ Tamże, s. 68.

W ten sposób – można by powiedzieć – dobiega końca trwający blisko ćwierć wieku pobyt Herbarta w Królewcu. Wraca do Getyngi, miejsca, w którym rozpoczął swoją karierę naukową. Komu jego dom został sprzedany, niestety nie udało się ustalić.

ZAKOŃCZENIE

Historia domu Herbarta w Królewcu jest ściśle związana z dziełem, na potrzeby którego go zakupił – Seminarium Pedagogicznym. Niniejsza relacja byłaby więc niepełna, gdyby zabrakło w niej dokończenia wątku owego seminarium.

Przyszłość Seminarium Pedagogicznego po odejściu Herbarta od początku wzbudzała zainteresowanie. W cytowanym już raporcie kuratora Reuscha do ministra von Altensteina z 15 marca 1833 r., a więc tuż po rozmowie odbytej z profesorem Herbartem w związku z zamiarem opuszczenia przez niego Królewca, los seminarium wydawał się jeszcze dość nieokreślony. Reusch napisał:

„Czy to seminarium powinno istnieć dalej po ewentualnym odejściu profesora Herbarta i w jakiej formie, [...] jeszcze nie wiadomo”⁷¹.

W kolejnym liście z 21 maja 1833 r. przekazującym ministrowi w Berlinie oświadczenie Herbarta, w którym wyraża on życzenie, aby powstałe z jego inicjatywy w 1810 r. Seminarium Pedagogiczne kontynuowało pracę po jego odejściu Reusch zapowiada, że wnet poświęci temu problemowi więcej uwagi:

„Jeżeli Herbart w swoim uniżenie załączonym oświadczeniu wspomina kontynuację kierowanego przez siebie Seminarium Pedagogicznego, to zastrzegam sobie, że wkrótce złożę Waszej Ekscelencji raport w tej sprawie”⁷².

Faktycznie bardzo szybko powstał obszerny raport, który Reusch przekazał ministrowi von Altensteinowi z datą 24 maja 1833 r. Kurator analizuje w nim nie tylko aktualny stan zakładu, ale również stawia pytanie zasadnicze:

„Jakie korzyści przyniosło czy mogło przynieść nauczaniu gimnazjalnemu to seminarium w swojej ponad dwudziestodwuletniej historii, które [to korzyści – D.S.] przemawiałyby za jego zachowaniem w dotychczasowej formie lub z pewnymi zmianami oraz usprawiedliwiały dalsze ponoszenie kosztów w wysokości 1060 talarów rocznie?”⁷³.

Na pierwszą część pytania Reusch odpowiada, cytując samego Herbarta:

„Według własnej wypowiedzi profesora Herbarta [...] gimnazja mało jeszcze przejęły ze sposobu nauczania [ćwiczonego w] seminarium. Jak sam zauważa, raczej trzeba pokładać nadzieję w nauczycielach, którzy zostali w nim wykształceni i nie są w stanie oprzeć się raz wprowadzonemu porządkowi, wracając do tradycyjnych metod nauczania. Pozostaje on [tj. Herbart] przy swoim zdaniu, że te właśnie rezultaty seminarium stanowią dowód, iż nauczanie publiczne w gimnazjach będzie zmuszone przejąć wprowadzane innowacje”⁷⁴.

⁷¹ *Raport Reuscha z 15.03.1833 r.*, dz. cyt., s. 224 i nast.

⁷² Tamże, s. 229 n.

⁷³ *Raport Reuscha z 24.05.1833 r.*, [w:] tamże, s. 92 i nast.

⁷⁴ Tamże, s. 93.

Odnosnie drugiej części głównego pytania, a mianowicie sensowności dalszego ponoszenia kosztów prowadzenia Seminarium Pedagogicznego, Reusch wskazuje, że są one zbyt duże⁷⁵. Konkludując stwierdza:

„Wydaje się mi, że konieczność dalszego istnienia [Seminarium Pedagogicznego – D.S.] [...] jest w ogóle bardzo wątpliwa, jeżeli zaś miałyby ono dalej istnieć, trzeba, aby zostało połączone z jakąś instytucją nauczania publicznego”⁷⁶.

W celu uzasadnienia swojego stanowiska, kurator przytacza trzy argumenty:

(1) „spośród obecnie zatrudnionych na uniwersytecie profesorów nie ma nikogo, komu można by powierzyć prowadzenie Seminarium Pedagogicznego”⁷⁷;

(2) „w obecnej chwili nie brakuje nauczycieli gimnazjalnych, ci zaś muszą wykazać swoje uzdolnienia pedagogiczne w trakcie stażu (Probejahre)”⁷⁸;

(3) „na żadnym uniwersytecie [...] nie ma podobnego zakładu”⁷⁹.

Aby nie wyglądało jednak, że kurator jest osobiście przeciwny seminarium, kończąc raport, proponuje powołanie komisji, która wydałaby opinię, „czy i w jakiej formie Seminarium Pedagogiczne jest konieczne do kształcenia nauczycieli gimnazjalnych oraz jaki trzeba mu dać kształt, aby doprowadzić do lepszego uzupełnienia publicznego nauczania gimnazjalnego”⁸⁰.

Taki sam postulat nieco wcześniej zgłosił Herbart. W połowie maja przedłożył ministrowi von Altensteinowi oświadczenie w sprawie przyszłości Seminarium Pedagogicznego. Zostało ono opatrzone datą 15 maja 1833 r. Warto przytoczyć przynajmniej niektóre jego fragmenty:

„[...] Mimo wszystko w Królewcu pozostawiam coś, dla czego zbyt szczerze działałem i cierpiałem, abym nie miał odważyć się uczynić pewnych propozycji, a mianowicie Seminarium Pedagogiczne. Właśnie ze względu na nie uważam, że jestem zobowiązany do zwrócenia uwagi, iż po moim z nim rozstaniu może ono – moim zdaniem – pozostać bez istotnych przerw i zmian.

W ogólności istnieje przede wszystkim jeden powód tego, aby życzyć sobie, żeby ta instytucja mogła się zachować. Żąda się od uniwersytetu wykładów z pedagogiki. Jednakże nauka ta nie znajduje słuchaczy, którzy by byli chętni sami z siebie. Przyszli nauczyciele zdają się na to, że znajdą zatrudnienie, jeżeli na egzaminie przedstawią wyuczone wiadomości. Pedagogika wydaje się [im – D.S.] albo niepraktyczna, albo trywialna. Dopiero Seminarium Pedagogiczne sprawiło, że możliwe stało się prowadzenie wykładów z sukcesem. Sukces ten sięga o wiele dalej niż tylko w stosunku do przyszłych nauczycieli, gdyż lepszym umysłem daje on miarę wykształcenia, za pomocą której mogą samych siebie porównywać. Poza tym ogrzewa on umysły bez niebezpiecznego ognia ideałów politycznych.

⁷⁵ Por. tamże.

⁷⁶ Tamże, s. 94.

⁷⁷ Tamże, s. 93.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże, s. 93 n. Komisja taka została rzeczywiście powołana. Jednak jej prace nie miały większego wpływu na decyzje podjęte w sprawie seminarium. Sporządzone ekspertyzy i raporty zebrał i opublikował O. F l ü c k e l. Zob. *Sämmtliche Werke*, t. 15, s. 103–136.

W moim ostatnim sprawozdaniu rocznym⁸¹ wskazałem już, że dr Taute⁸² współdziała z obecnymi seminarzystami w sposób, jaki już od dawna sobie życzyłem i może także beze mnie być kontynuowany [...]. W nim żyje niemalże całe doświadczenie, jakie do tej pory zdobyło Seminarium Pedagogiczne. [...]

Jaśnie Wielmożny Pan zechce sam zająć się sprawą ze względu na jej doniosłość! Jeżeli nic przeze mnie rozpoczęta zostanie przerwana, wówczas odnowią się niektóre z trudności, z którymi długo i twardo musiałem walczyć. Jeśli jednak nic ta zostanie utrzymana, nie można liczyć tylko na Tautego, gdyż inni [...] mogą mu przyjść z pomocą⁸³.

Jak z przedstawionego oświadczenia Herbarta wynika, jego życzeniem było, aby Seminarium Pedagogiczne kontynuowało działalność. Niestety nie wpłynęło to w zasadniczy sposób na bieg zdarzeń. Bowiem mimo powołania komisji ekspertów już 2 lipca 1833 r. minister von Altenstein wydał zarządzenie następującej treści:

„Ponieważ Seminarium Pedagogiczne w Królewcu [...] było w najściślejszy sposób związane z osobą radcy szkolnego i profesora Herbarta, nie jest niestety do pomyślenia, ażeby po jego odejściu mogło dalej istnieć w swojej całkowicie specyficznej organizacji. Dlatego należy tymczasowo odstąpić od wynajęcia innego lokalu dla potrzeb wspomnianego seminarium⁸⁴”.

Rozwiązanie, które minister uważał tylko za tymczasowe, okazało się ostateczne. Herbart bowiem po rezygnacji uniwersytetu z prawa pierwokupu, w połowie czerwca wypowiedział umowę najmu i zaczął szukać nowego nabywcy dla swojego domu⁸⁵. Decyzja ministra von Altensteina pozbawiła więc Seminarium Pedagogiczne bazy lokalowej i spowodowała, że z końcem września 1833 r. zawiesiło ono swoją działalność.

⁸¹ Datowane na 29 kwietnia 1833 r. *Sprawozdanie Herbarta za rok 1832*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 15, s. 84–86.

⁸² Georg Friedrich Taute (1794–1862) uczęszczał najpierw do *Fridericianum*, a od 1815 r. studiował na uniwersytecie w Królewcu, gdzie w 1822 r. obronił pracę doktorską *Commentatio de religionum origine ac notione*, którą Herbart określił jako „interesującą”. W latach 1821–1824 był „pierwszym nauczycielem i wychowawcą” w Seminarium Pedagogicznym. W 1825 r. habilitował się na podstawie pisma *De psychologico religionis fundamento* i został prywatnym docentem filozofii w królewieckim uniwersytecie. W 1829 r. został mianowany współpracownikiem (*Kollaborator*) i inspektorem Seminarium Pedagogicznego Herbarta. Po opuszczeniu Królewca przez Herbarta skoncentrował się na pracy naukowej. W 1841 r. został mianowany profesorem filozofii na uniwersytecie w Królewcu. Po śmierci Tautego w 1862 r. Senat uniwersytecki dedykował mu następujący nekrolog: „Był on najwierniejszym uczniem Herbarta, który z entuzjastycznym oddaniem i niesłabnącą cierpliwością wykładał naukę herbartowskiego systemu we wszystkich gałęziach filozofii. Jako pisarz poświęcił się rozbudowie myśli Herbarta od strony filozofii religii, która została przez niego jedynie naszkicowana, lecz niedoprowadzona do końca. Również wielkiego dzieła, w jakim Taute ją pragnął przedstawić, nie było mu dane dokończyć. Żył niemal w pustelnicznym odosobnieniu, poświęcony zupełnie swoim wszechstronnym studiom i przestawał tylko z nielicznymi przyjaciółmi. Jego surowa wierność obowiązkom i wysoko nakierowane cele naukowych dążeń pozostaną jednak na zawsze w pełnym szacunku wspomnieniu jego kolegów”. Cyt. za: W. A s m u s, *Johann F. Herbart...*, dz. cyt., t. 2, s. 344.

⁸³ *Oświadczenie Herbarta z 15.05.1833 r.*, [w:] *Sämmtliche Werke*, t. 15, s. 230.

⁸⁴ *Zarządzenie von Altensteina z 2.07.1833 r.*, [w:] tamże, s. 99.

⁸⁵ Por. *List Reuscha z 21.05.1833 r.*, [w:] tamże, s. 98.

Erstlich dem Herrn Professor Herbert, und dem Universitäts-
Syndicus Fräulein Hamann die Königl. akademische Anweisung
der Universität zur Verwaltung ist detto folgender Kontrakt
tract geschlossen?

S. 1.

Dem Professor Herbert überlegt in seinem in der Königsstrasse
Sub no. 79. gelegenen Hause, dem darin aufzunehmenden pae-
dagogischen Seminar.

1, das im 3. Stock befindliche Seminarzimmer 1, Seminar-
recht neues Seminar-Zimmer nebst Seminar-Kammer zum Gebrauch
des Seminars, jedoch mit mehr folgenden, festgesetzten Bedingungen:

a), bezahlt Herr Prämischer sich 2, mit dem neuen Seminar-
Dienst, gleich gebrauchten Seminar zum Auditorium des, und die
ten diese dieses bloß in dem Seminar, mit einer Vorlesung
gehalten werden, für das Seminar festgesetzt werden.

b), wird der Zins des Seminar-Zimmers durch das Seminar, nach
dem zum Auditorium fest, mitbestimmt gehalten, da dieses
wegen der Lärme sich nicht anders mindern lässt.

c), da ein Seminar zum Vortragzimmer bestimmt ist,
so bezieht sich Herr Prämischer als Director des Seminars,
da dem Fall, dass Seminar-Zimmer vermindert sind, nur, sel.
sich zu einem Ausnahmefall zu verstehen, nur in der Folge
das Seminar nur mit dem Seminar.

Es bleiben also nur 3, Seminarzimmer unbedingt dem Seminar zur
Verfügung.

2, wird Herr Prämischer, da das Seminar-Zimmer, das dem
Seminar für den neuen Seminar mit dem Seminar-
Dienst, nicht festlich auf der Zeit der im 3. Stock befindlichen
Zimmer genommen werden kann, für dieses Seminar
nicht in seinem neuen Seminar festsetzen.

3, die findet dem Seminar beständige festsetzen, eine
gepflegte Hofraum, und ein mit Seminar besetzter
guter Platz, im Seminar der Seminar-Zimmer beständige

gestehen

JERZY DUDA, DARIUSZ DZIOŃEK
Opole

ZARYS DZIEJÓW ZESPOŁU SZKÓŁ MECHANICZNYCH W OPOLU

W 2007 roku Zespół Szkół Mechanicznych w Opolu będzie świętował sześćdziesięciolecie swej działalności w Polsce (1947–2007). W tym okresie mury tej szkoły opuściło kilkanaście tysięcy absolwentów w zawodach i specjalnościach metalowych oraz mechanicznych, z tytułami techników i robotników wykwalifikowanych.

Początki tej najstarszej w Opolu szkoły sięgają 1670 roku. Powstała ona jako Kolegium Jezuickie. W 1742 roku Śląsk dostał się pod panowanie pruskie. Kiedy w 1773 roku papież rozwiązał zakon jezuitów, mogli oni nadal kontynuować nauczanie w swoich gimnazjach na Śląsku, ale podlegali odtąd państwu pruskiemu¹. Pod koniec XVIII wieku w budynku gimnazjum jezuickiego w Opolu mieściło się aż sześć szkół, w tym szkoły elementarne – katolicka i protestancka.

W 1801 roku powołano do życia Królewskie Gimnazjum Katolickie w Opolu. Pozostawało ono w gestii Delegatury do Spraw Duchownych i Szkolnych Królewskiej Wrocławskiej Rejencji Śląskiej. W 1835 roku liczba uczniów podzielonych na oddziały klasy (od najniższej sexty, do najwyższej – primy), wynosiła 256, każda z klas miała swojego opiekuna, a w najwyższej klasie był nim z urzędu dyrektor szkoły². Zmieniała się baza szkolna – w 1831 roku uczniowie przeprowadzili się do nowego obiektu, w którym mieściła się aula i siedem sal lekcyjnych.

Od końca XIX wieku do II wojny światowej powstał duży kampus szkolny, złożony z budynku głównego i sali gimnastycznej (1898 r.). W 1910 roku budynek podwyższono o jedno piętro, a w latach 30. ubiegłego wieku dobudowano północne skrzydło z przeznaczeniem na pracownię fizyczną i chemiczną. Po blisko półtorawiecznej działalności, w lutym 1945 r. gimnazjum niemieckie zostało zamknięte. Wydało wielu absolwentów, w tym także znaczną grupę Polaków, zasłużonych dla polskiego ruchu narodowego (np. ks. Konstanty Damrot, ks. Czesław Klimas, ks. Karol Koziołek, ks. Karol Myśliwiec,

¹ *Opole. Monografia miasta*, red. W. Dziewulski i F. Hawranek, Opole 1975, s. 238.

² J. Mądeja, *Z dziejów Gimnazjum Grodzkiego w Opolu*, „Zeszyty Pedagogiczne WSP w Opolu”, 1966, nr 4, s. 26.

Franciszek Kurpierz, Paweł Kwoczek). Uczniem gimnazjum był znany poeta Jan Kasprowicz³.

Przerwa w działalności szkoły trwała krótko. Jeszcze przed zakończeniem II wojny światowej władze polskie, przejmujące stopniowo administrację na zajętych przez Armię Czerwoną terenach, rozpoczęły trudną pracę nad zapewnieniem normalnych warunków bytu napływającym na te ziemie Polakom. Dotyczyło to głównie repatriantów z Kresów Wschodnich. Szczególną uwagę przywiązywano do spraw oświatowych.

Powołane jako jedno z pierwszych w kraju Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach z otwartymi rękami przyjmowało zgłaszających się do pracy nauczycieli, z których wielu skierowano do miast regionu opolskiego. Jednym z tych pedagogów był mgr Franciszek Petela. Ze stosownymi pełnomocnictwami wojewody i kuratora, w dniu 27 marca 1945 roku stawił się w Inspektoracie Szkolnym w Opolu: „Inspektor szkolny porwał mnie w objęcia. – Bardzo się cieszę, że przyjechaliście, nikt tu jeszcze nie organizował szkolnictwa średniego.[...] Udaliśmy się na ulicę Gośławicką. Posesja pod numerem 22 obejmowała kilka budynków oddzielonych od reszty otoczenia murem. Przylegała do nich bryła zamku piastowskiego. Obeszliśmy budynek główny, salę gimnastyczną oraz inne pomieszczenia gospodarczo-administracyjne. Meble szkolne porzucone były w korytarzach i salach. Nazajutrz, na korytarzu, na śmieciach i słomie, zacząłem wypisywać na maszynie ogłoszenie o zapisach do Pierwszego Państwowego Gimnazjum i Liceum, do wszystkich klas, począwszy od dnia 12 kwietnia 1945 r.[...]”⁴.

Na ogłoszenie odpowiedziały 72 osoby – uczniowie i uczennice. Nauka rozpoczęła się 16 maja 1945 roku. Początkowo była to szkoła koedukacyjna, ale już 22 maja klasa dziewczęca z opiekunką Gustawą Maślankiewicz przeszła do budynku przy ulicy Kościuszki 14, dając początek II Państwowemu Gimnazjum i Liceum Żeńskiemu, którego kierownictwo powierzono Marii Tyszkiewicz⁵. Przy ulicy Gośławickiej pozostała młodzież męska, a szkoła przyjęła nazwę Państwowe Gimnazjum i Liceum Męskie. Dyrektorem tej szkoły został Franciszek Petela.

Równolegle, niejako w cieniu I Gimnazjum i Liceum Męskiego w Opolu, w obiektach przy ulicy Gośławickiej 22, rodziło się opolskie szkolnictwo zawodowe. Organizatorem pierwszej w Opolu szkoły zawodowej był Marian Heine, który o początkach tej placówki tak wspominał: „Zasadnicza Szkoła Zawodowa w Opolu powstała w pierwszym roku wyzwolenia Opolszczyzny. Oficjalna nazwa brzmiała: Doksztalająca Szkoła Zawodowa. Budynek, który przeznaczono na pomieszczenie przy ulicy Kościuszki 39/41 był wówczas zajęty na szpital, wobec czego ulokowano nas w Państwowym Gimnazjum i Liceum Męskim przy ulicy Gośławickiej 22 i wspólnej ze Szkołą Handlową kancelarii. Na razie wystarczyło nam takie przeniesienie, bo liczba uczniów przekraczała nieco 20 osób, a nauczycieli wraz z dyrektorem było czterech: Marian Heine, Albina Pieczka, Kazimierz Słoniowski, Stefan Pöckh [...]”⁶.

Wraz z napływem ludności do Opola, oddawano do użytku publicznego urządzenia techniczne, służące wszystkim mieszkańcom, uruchamiano nowe zakłady przemysłowe i usługowe, w związku z czym gwałtownie rosło zapotrzebowanie na kadry pracownicze.

³ J. D u d a, F. D z i o Ń e k, B. C i m a ł a, *Magna Porta Scholarum Opoliensium. Dzieje Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu*, Opole 1997, s. 16.

⁴ F. P e t e l a, *Jak organizowałem szkolnictwo średnie w Opolu w 1945 r.*, [w:] *Wspomnienia nauczycieli śląskich*, red. K. P o p i o ł e k, Katowice 1970, s. 150.

⁵ Z. Ł u k o w s k a, *II Liceum Ogólnokształcące im. M. Konopnickiej w Opolu*, Opole 1995, s. 11.

⁶ S. G a w ł i k, H. G ł o w a c k i, *Geneza i rozwój szkolnictwa zawodowego na Opolszczyźnie*, Opole 1983, s. 56.

Fachowcy byli na wagę złota. Taka sytuacja sprzyjała tworzeniu szkół zawodowych. Było to także wyjście naprzeciw oczekiwaniom ludności autochtonicznej, korzystającej od kilku pokoleń z doskonale funkcjonującego systemu oświaty zawodowej w Niemczech. Trudno się zatem dziwić, że 9 sierpnia 1947 roku Minister Oświaty wydał zarządzenie (L. nr II S.P. 2424/27), które powoływało do życia Państwową Szkołę Przemysłową w Opolu⁷.

Nowa szkoła rozpoczęła działalność 15 września 1947 roku i to jest faktyczna data powstania obecnego Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu, kontynuującego nieprzerwanie działalność Państwowej Szkoły Przemysłowej. Naukę rozpoczęło 126 uczniów skupionych w trzech oddziałach szkolnych następujących typów szkół: Gimnazjum Elektrycznego, Liceum Elektrycznego – klasa wstępna i licealna.

W skład pierwszej rady pedagogicznej, pracującej pod kierunkiem dyrektora Franciszka Peteli, weszli następujący nauczyciele: inż. Bogumił Glodt, inż. Józef Glodt, inż. Józef Houszka, Leon Jakubowski, Henryk Kobylec, inż. Leon Korecki, Jan Lipka, Stefan Strach, Jerzy Streer, Zdzisław Styczyński, Edward Sygnatowicz, Tadeusz Szewczyk⁸. Państwowa Szkoła Przemysłowa w Opolu działała do 1951 roku. Rok wcześniej na stanowisko dyrektora powołany został Jan Matczyński, wybitny pedagog i działacz oświatowy. Wywarł on ogromny wpływ na historię szkoły, kierując nią do 1974 roku, z przerwą na lata 1959-1961, kiedy to pełnił funkcję kuratora oświaty i wychowania w Opolu.

Rok 1951 przyniósł wielkie zmiany w szkolnictwie zawodowym w kraju. W naszym mieście znalazło to swoje odbicie m.in. w powstaniu nowej szkoły: Technikum Przemysłu Cementowego nr 1 Ministerstwa Przemysłu Lekkiego. Powstało ono z połączenia Państwowej Szkoły Przemysłowej oraz z przeniesionego z ulicy Katowickiej jednego oddziału technikum wchodzącego w skład Zasadniczej Szkoły Cementowej. W skład nowej szkoły weszły czteroletnie technika o następujących specjalnościach:

- elektryczne (instalacje i maszyny elektryczne);
- chemiczne (analiza chemiczna);
- mechaniczne (obróbka skrawaniem, urządzenia mechaniczne przemysłu cementowego),
- planowanie przemysłowe (planowanie przemysłu cementowego).

Obok szkół młodzieżowych działał także wydział dla pracujących. Kierownikami poszczególnych wydziałów byli: inż. Aleksy Kryłow (wydział elektryczny), inż. Zdzisław Łabędowicz (wydział chemiczny), inż. Józef Houszka (wydział mechaniczny), mgr Jan Dubaj (wydział planowania). Do nowej szkoły włączono, jako integralną jej część Warsztaty Szkolne mieszczące się w obiektach Cementowni „Groszowice” w Groszowicach (przestały one istnieć 30 października 1995 roku)⁹.

W 1953 roku Dyrekcja Okręgowa Szkolenia Zawodowego w Opolu wydała decyzję o przekształceniu opolskiego Technikum Cementowego nr 1 w Technikum Mechaniczno-Elektryczne Ministerstwa Przemysłu Materiałów Budowlanych. W skład szkoły weszły, zgodnie z jej nazwą, wydziały: elektryczny i mechaniczny, klasy młodzieżowe i dla pracujących. Nowa placówka, po tych zmianach, kształciła w 14 oddziałach młodzieżowych i w 3 dla pracujących. W 1957 roku baza szkolna wzbogaciła się o budynek internatu znajdujący się po drugiej stronie ulicy (obecnie bank PKO S.A.). Rok później wy-

⁷ Tamże, s. 26.

⁸ J. D u d a, F. D z i o n e k, B. C i m a ł a, dz. cyt., s. 36.

⁹ Archiwum Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu, Zarządzenie nr 4/95 dyr. Zespołu mgr Danuty Pawliszyn z dn. 6 czerwca 1995 r. dot. likwidacji Warsztatów Szkolnych ZSM (mps).

dział elektryczny został przeniesiony do nowego obiektu przy ulicy Kościuszki. W ten sposób w „starej szkole” pozostali mechanicy. W sprawozdaniu rocznym dyrektora Jana Matczyńskiego za rok szkolny 1958/1959 napisano: „obecne szkoły Technikum Mechaniczne i Zasadnicza Szkoła Metalowa stały się spadkobiercami tradycji Państwowej Szkoły Przemysłowej, Technikum Cementowego i Technikum Mechaniczno-Elektrycznego, które wypuściły ze swoich murów około 1000 absolwentów”¹⁰.

W 1961 roku na mocy rozporządzenia Ministra Oświaty został utworzony nowy zakład szkolny: Zespół Szkół Zawodowych nr 2 w Opolu. Znalazły się w nim następujące szkoły: Technikum Mechaniczne, Zasadnicza Szkoła Metalowa, Technikum Mechaniczne dla Pracujących, Szkoła Mistrzów, Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Pracujących.

W 1963 roku Zespół przyjął pod swoje skrzydła Technikum Przemysłowo-Pedagogiczne, kształcące techników-nauczycieli praktycznej nauki zawodu. W 1970 roku placówka ta została przekształcona w Pedagogiczną Szkołę Techniczną, która spełniała tę samą rolę, co jej poprzedniczka. Pedagogiczna Szkoła Techniczna działała do 1975 roku.

W roku szkolnym 1967/68 utworzono Technikum Mechaniczne dla Obcokrajowców. W 1971 roku dyplomy techników mechaników o specjalności budowy maszyn otrzymało osiemnastu Tunezyjczyków i jeden Omańczyk. Z kolei w roku szkolnym 1972/73 powołano do życia Liceum Zawodowe, które umożliwiało kończącym naukę złożenie egzaminu dojrzałości oraz dawało tytuł robotnika wykwalifikowanego w zawodach: mechanik obróbki skrawaniem, mechanik pojazdów samochodowych oraz mechanik naprawy maszyn i urządzeń.

Nieco wcześniej, bo 1 lutego 1972 roku w skład Zespołu weszło Technikum Mechaniczne dla Przodujących Robotników. Kandydaci przyjmowani byli na podstawie skierowań z zakładów pracy. Szkoła ta, kształcąca w cyklu dwuletnim, funkcjonowała do 1979 roku.

Ważnym ogniwem pracy Zespołu Szkół Mechanicznych było przygotowywanie kadr nauczycieli praktycznej nauki zawodu mechaników. W latach 1967–1975 mury szkolne opuściło 300 absolwentów Technikum Przemysłowo-Pedagogicznego, następnie Pedagogicznej Szkoły Technicznej. Znaleźli oni pracę w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy prowadzących własne szkoły zawodowe.

W latach 1973–1978 działała w Zespole, jako jedna z szesnastu w kraju, Państwowa Komisja Egzaminacyjna powołana do organizowania doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu, a także do przeprowadzenia egzaminów końcowych, po zdaniu których nauczyciele uzyskiwali status absolwenta Studium Nauczycielskiego. Z tej możliwości podniesienia kwalifikacji pedagogicznych skorzystało ponad 550 nauczycieli prowadzących naukę zawodu w warsztatach szkolnych i zakładach pracy w województwach: opolskim, częstochowskim i katowickim.

1 września 1975 roku decyzją kuratora oświaty i wychowania szkoła otrzymała nazwę Zespół Szkół Mechanicznych, która utrzymała się do dnia dzisiejszego. Istotne zmiany w organizacji szkoły nastąpiły w 1976 roku. Dotychczasowy internat szkoły, oddany do użytku w 1973 roku, stał się samodzielną placówką szkolno-wychowawczą (Bursa Szkolnictwa Zawodowego nr 4 w Opolu). W Zespole rozpoczęło pracę Policealne Studium Zawodowe, przygotowujące specjalistów z zakresu aparatów i urządzeń przemysłu chemicznego, a od 1980 roku techników-spawalników.

¹⁰ Tamże, *Sprawozdanie z działalności dydaktyczno-wychowawczej Technikum Mechanicznego i Zasadniczej Szkoły Metalowej w Opolu za rok szkolny 1958/1959* (mps).

W 1980 roku Zespół przejął Zasadniczą Szkołę Zawodową Przyzakładową Opolskiego Kombinatoru Cementowo-Wapienniczego w Opolu. W 1982 roku przekształcono ją w Zasadniczą Szkołę Zawodową Cementowni „Odra”, która funkcjonowała do 1995 roku. Nie był to pierwszy przypadek przejęcia zasadniczej szkoły zawodowej przez Zespół Szkół Mechanicznych. W latach 1959–1965 filią Zasadniczej Szkoły Metalowej była Zasadnicza Szkoła Zawodowa dla Pracujących, która działała przy Liceum Ogólnokształcącym w Dobrzeniu Wielkim. Od 1986 roku swoją filię miała tu Zasadnicza Szkoła Górnicza Kopalni Węgla Kamiennego im. Powstańców Śląskich w Bytomiu, przygotowująca górników technicznej eksploatacji złóż. Funkcjonowała ona przez dwa lata, tj. do 1988 roku.

Ostatnim aktem urzędowym w dziejach Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu stał się Załącznik nr 7 z dn. 1 grudnia 1996 r. do uchwały nr XXXIV /318/96 Rady Miasta Opola z 18 listopada 1996 roku, który jest aktem założycielskim szkoły. Realizując program pilotażowy Rady Ministrów prezydent miasta Opola przejął pod bezpośredni zarząd cztery szkoły zawodowe, w tym Zespół Szkół Mechanicznych. Według aktu założycielskiego, w skład Zespołu Szkół Mechanicznych wchodziły szkoły:

- Technikum Mechaniczne na podbudowie szkoły podstawowej,
- Technikum Mechaniczne na podbudowie szkoły zawodowej,
- Liceum Techniczne,
- Liceum Zawodowe,
- Zasadnicza Szkoła Metalowa,
- Technikum Zawodowe dla Pracujących,
- Policealne Studium Zawodowe dla Dorosłych¹¹;

Obecnie, po wdrożeniu kolejnych etapów narodowego systemu oświatowego Zespół Szkół Mechanicznych w Opolu obejmuje następujące szkoły:

1. Publiczne Technikum nr 4, kształcące w zawodach:
 - technik mechanik,
 - technik mechanik z proponowanymi specjalizacjami: obsługa i naprawa pojazdów samochodowych, mechanika precyzyjna, maszyny i urządzenia przemysłowe oraz ochrona środowiska;
2. Publiczne Liceum Profilowane nr 5 z następującymi profilami kształcenia:
 - mechaniczny,
 - transportowo-spedycyjny,
 - mechaniczne techniki wytwarzania,
 - zarządzanie informacją;
3. Publiczna Szkoła Zawodowa nr 2 z zawodami:
 - ślusarz-spawacz,
 - operator obrabiarek skrawających,
 - monter mechatronik,
 - zawody samochodowe: mechanik pojazdów samochodowych, blacharz samochodowy, elektromechanik pojazdów samochodowych;
4. Uzupełniające Technikum Mechaniczne dla Dorosłych¹².

Praktyczna nauka zawodu realizowana jest w Centrum Kształcenia Praktycznego w Opolu oraz w zakładach pracy. Przez cały czas swojego istnienia Zespół Szkół Mechanicznych w Opolu przygotowywał kwalifikowane kadry pracownicze w kilkudziesię-

¹¹ Tamże, *Zarządzenia organizacyjne...*

¹² *Kryteria przyjęć do klas pierwszych Liceum Profilowanego i Technikum na rok szkolny 2006/2007.*

ciu zawodach i specjalnościach. Absolwenci z dyplomem technika mogli ukończyć jedną z 27 specjalności począwszy od najpopularniejszej budowy maszyn poprzez mechanikę precyzyjną po aktualnie wprowadzoną mechatronikę. Absolwenci Zasadniczej Szkoły Zawodowej przygotowywani byli do pracy w jednym z 35 zawodów, w tym m.in. ślusarza, ślusarza parowozowego, tokarza, frezera, mechanika samochodowo-ciągnikowego, mechanika maszyn biurowych.

Absolwenci Liceum Zawodowego to z kolei specjaliści w trzech zawodach mechanicznych: obróbka skrawaniem, naprawa maszyn i urządzeń przemysłowych, pojazdy samochodowe.

W Zespole funkcjonowały praktycznie wszystkie typy szkół zawodowych, jakie były w różnych okresach czasu tworzone przez władze oświatowe. Wewnętrzna struktura kształcenia była w każdym okresie ściśle związana z lokalnymi i wojewódzkimi planami społeczno-gospodarczymi, sprawnie podejmowano decyzje o wprowadzaniu nauczania w zawodach, na które akurat istniało zapotrzebowanie, a jednocześnie poprzez systematyczne doskonalenie szkolnej bazy dydaktycznej dbano o to, by nauka prowadzona była przy wykorzystaniu nowoczesnych środków dydaktycznych. Służyły temu kolejno organizowane przez nauczycieli pracownie przedmiotowe, w których uczniowie mogli samodzielnie rozwiązywać różne problemy techniczne, korzystając z u urządzeń i aparatury, z jakimi w przyszłości spotkają się w zakładach i warsztatach. Łącznie w latach 1947–2006 dyplomy ukończenia różnych typów szkół wchodzących w skład Zespołu Szkół Mechanicznych w Opolu zdobyło 17 700 absolwentów.

PIOTR KARDYŚ
Skarżysko-Kamienna

IZBA PAMIĘCI KSIĘDZA PROFESORA WŁODZIMIERZA SEDLAKA I JEJ ROLA W EDUKACJI REGIONALNEJ

Edukacja regionalna wprowadzona do dokumentacji szkolnej wraz z reformą oświaty w 1999 r. łączy w sobie różne dziedziny i treści, których celem jest zbudowanie podstawy patriotycznej i poczucia szacunku do własnej Małej Ojczyzny. Ustawodawca¹ określił dokładnie cele tak rozumianej ścieżki edukacyjnej, zadania nauczyciela i osiągnięcia, które powinny stać się udziałem ucznia w wyniku jej realizacji.

Warto jednak przypomnieć, że regionalizm jest zjawiskiem znanym już z XIX w., kiedy to w całej Europie, a także i Polsce, rozpoczęto działania mające na celu kultywowanie tradycji lokalnych, sztuki i literatury oraz „zbieractwo” tak zwanych „starożytności”. Ruch ten z całą mocą odżył po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 r., a w latach 20. XX w. stał się doktryną oficjalną, wprowadzoną do polskich programów szkolnych.

Autorzy ustawy z 1999 r. jakby zapomnieli, że regionalizm nie został nigdy całkowicie „wyrugowany” z dydaktyki szkolnej w okresie PRL-u. Właściwie tylko od nauczyciela zależało, ile z treści regionalnych było realizowanych, bowiem istniała wówczas tendencja do tworzenia olbrzymiej ilości izb pamięci poświęconych głównie martyrologii ludności polskiej, ale tworzone też muzea regionalne, prezentujące tradycję ludową i rozwój gospodarczy danego regionu. Popularne były instytucje kultywujące dawne tradycje, w postaci kół gospodyń wiejskich czy zespołów ludowych, działalność kulturalno-towarzyska takich instytucji, jak Ochotnicze Straże Pożarne czy wcale liczne izby pamięci prezentujące na przykład dzieje zakładów przemysłowych. Te i wiele innych form zaliczylibyśmy do edukacji regionalnej, a to czym tamta edukacja różniła się od obecnej, to oczywiście cel, którym było uformowanie człowieka socjalistycznego.

Dzisiaj wiemy, że kochać i szanować swoją Ojczyznę oznacza również doceniać miejsce, gdzie się urodziło, uczyło czy pracowało, być z niego dumnym i znać wkład ludzi swojego regionu w kulturę i historię Polski, a może nawet Europy i Świata. Do

¹ „Dziennik Ustaw”, 1999, nr 14.

takich osób należał niewątpliwie ks. prof. Włodzimierz Sedlak, zakochany w Górach Świętokrzyskich, „piewca” ich uroku i znaczenia w kształtowaniu początków życia na ziemi, twórca bioelektroniki i teorii krzemowej. Zanim przejdziemy do omówienia edukacyjnej roli Izby Pamięci ks. Prof. W. Sedlaka warto byłoby przybliżyć postać tego niezwykłego człowieka.

Urodził się w wieloletniej rodzinie górniczej w Sosnowcu, 31 października 1911 r. Do Skarżyska przybył wraz z rodziną w 1921 r. Tutaj uczęszczał do gimnazjum i w 1930 r. uzyskał maturę. W 1935 r. ukończył seminarium duchowne w Sandomierzu i otrzymał święcenia kapłańskie. Kolejne miejsca jego pobytu to Ćmielów i Sienno, gdzie przebywał do 1948 r. W trakcie wojny prowadził tajne komplety i uczestniczył w szeroko pojętej działalności konspiracyjnej, nie zaniedbując pracy duszpasterskiej. Po zakończeniu wojny organizuje średnie szkolnictwo zawodowe w Siennie, czego śladem jest funkcjonująca również w tej miejscowości izba pamięci Jemu poświęcona. Od roku 1946 rozpoczyna studia na UMCS w Lublinie, na Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym, uzyskując w 1949 r. tytuł magisterski z antropologii, a w roku 1950 broni kolejną pracę magisterską z pedagogiki. Już w 1951 r. uzyskał tytuł doktora nauk matematyczno-przyrodniczych za pracę *Zmienność organizmu jako podstawa biologiczna wychowania*. W 1952 r. przybywa do Radomia, gdzie mieszkał do swojej śmierci, która miała miejsce 16 lutego 1992 r.

Po raz pierwszy szersze grono naukowe w Polsce usłyszało o ks. prof. W. Sedlaku po opublikowaniu jego hipotezy o krzemowych początkach życia na ziemi w 1959 r. Między pracą nad teorią silicydów (1959) a pierwszymi próbami syntetyzującymi i publikacjami o bioelektronice w „Rocznikach Filozoficznym” minęło osiem lat. W swoich przemysleniach ks. Sedlak domyślał się „kwantowego krzyku życia i jego świetlistego błysku”². Książka *Na początku było jednak światło* zawierała hipotezę, iż samo życie jest światłem narodziłym się kwantowo-mechanicznie, na pograniczu reakcji chemicznych, w związkach organicznych i na pograniczu z elektroniką półprzewodzącą takich samych związków organicznych. Autor uważał, że potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest świadomość, iż na początku w próżni, we Wszechświecie i w życiu jest zawsze światło. Swoim oponentom mówił, że niczemu w biologii nie zaprzecza, a jedynie uzupełnia przez położenie fundamentów kwarcowych.

Dalszym etapem było jednocześnie pisanie trzech książek: *Wprowadzenie w bioelektronikę*, *Wykłady o bioelektronice*³ i *Technologia Ewangelii*⁴. W tym okresie (tj. od drugiej połowy lat 60. po lata 80.) ks. Sedlak poszerza zakres badań naukowych o paleontologię kambry kwarcytowych warstw Gór Świętokrzyskich i starożytne hutnictwo żelaza.

Konsekwencją nowatorskich hipotez było nakręcenie filmu oświatowego *Bioelektronika*. Zawarty w nim wykład teorii życia kwantowego uzyskał po raz pierwszy formę „języka codziennego”.

Kolejnym, niezwykle ważnym etapem badawczej „przygody” ks. Sedlaka stały się Góry Świętokrzyskie. Traktował je jako poligon naukowy. Znalezione skamieniałości zwierząt i glonów kambryjskich w kwarcytach upewniły go, co do poprawności krzemowej teorii życia (teoria silicydów)⁵ i bioelektroniki⁶. Starał się wykazać, że obszar tych

² W. Sedlak, *Rola krzemu w ewolucji biochemicznej życia*, Warszawa 1967; tenże, *W pogoni za nieznanym*, Radom 2002, s. 88.

³ Podsumował swoje ustalenia w kolejnej książce *Bioelektronika 1967–1977*, Warszawa 1979.

⁴ Tenże, *Technologia Ewangelii*, Poznań 1989.

⁵ W. Sedlak, *Teoria silicydów i jej praktyczne znaczenie dla nauk biologicznych*, „Zeszyty Naukowe KUL”, t. 5: 1962, z. 1, s. 57–82; tenże, *Kierunek – początek życia. Narodziny paleobiochemii krzemu*, Lublin

gór był miejscem, gdzie kiedyś kwitło życie. Odkrył faunę kambryjską i poczynił ważne spostrzeżenia w zakresie starożytnego hutnictwa żelaza⁷.

W 1980 r. wydaje kolejną książkę zatytułowaną *Homo electronicus*⁸. W międzyczasie uzyskuje tytuł profesora zwyczajnego i wyklada na jedynej w kraju, nowo utworzonej Katedrze Biologii Teoretycznej na KUL-u. Prawdziwą burzę wywołuje kolejna książka z 1985 r. *Życie jest światłem*⁹. Pisał: „W trakcie badań biologicznych efektów wylaniają się z różnych zakamarków fotony, czyli światło. Świeci wszystko – żywe organizmy, pracujące mięśnie, przewodzące nerwy, podział komórki, aktywne związki, jak białka, kwasy nukleinowe. Życie jest fototwórczym urządzeniem przyrody. Życie ujawniło światło jako zjawisko sprzężone z każdym procesem, który nazywamy biologicznym. [...] Emisja światła przez żywy układ nie jest wydarzeniem, lecz prawidłowością. Światło jest nie do pominięcia w energetycznym ustroju biologicznego układu”¹⁰.

W sumie napisał i wydał dwadzieścia książek oraz ponad 250 innych publikacji. Na jego dorobek naukowy składają się odkrycia z zakresu geologii i nowych form życia dolnego kambru z terenu Gór Świętokrzyskich oraz starożytnego hutnictwa żelaza. Sformułował nowe teorie dotyczące problematyki wczesnych stadiów życia i jego natury. Swoją działalnością naukowo-badawczą przyczynił się ponadto do poznania wiedzy z dziedziny paleobiologii, paleobiofizyki, paleobiochemii, paleoekologii i innych. Znalazł naśladowców w świecie i w Polsce, i choć istnieje opozycja kwestionująca znaczenie jego odkryć naukowych, to jednak nie sposób przejść obojętnie obok faktów¹¹.

W trakcie swojego, bogatego w wydarzenia życia, otrzymywał wiele wyróżnień i odznaczeń. Był członkiem rzeczywistym PAN, laureatem prestiżowych nagród, m.in. nagrody katolickiej im. Włodzimierza Pietrzaka, Jana Kochanowskiego, Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego i Nagrody Funduszu Literatury. Otrzymał odręczny list od Jana Pawła II za książkę *Technologia Ewangelii*, który był podziękowaniem za nowe, inne spojrzenie na Ewangelię.

W 1990 r. ks. prof. Sedlak przybył do Skarżyska z okazji 70-lecia II Liceum Ogólnokształcącego, będącego spadkobiercą tradycji Gimnazjum Komitetu Obywatelskiego, do którego uczęszczał w latach 20. Traf chciał, że w trakcie swojej obecności w Skarżysku odwiedził Miejską Bibliotekę Publiczną (przy ulicy Towarowej), której przekazał 286 książek. Do swojej śmierci odwiedził ją jeszcze kilka razy, a swoistym finałem tej

1985. Podsumowanie dokonań W. Sedlaka w tym zakresie, zob. R. Piękoś, *Sylicydalna teoria życia profesora Sedlaka*, „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego” (dalej: „Biuletyn Kwartalny RTN”), t. 23: 1986, nr 3–4, s. 27–46.

⁶ W. Sedlak, *Rola krzemu...*; podsumowanie dociekań z zakresu bioelektroniki, zob. tenże, *Podsumowanie i zamknięcie sympozjum*, [w:] *Bioelektronika. Materiały z I Krajowego Sympozjum Lublin 14–15 maja 1975*, Lublin 1982.

⁷ Tenże, *Człowiek i Góry Świętokrzyskie*, Warszawa 1993.

⁸ Tenże, *Homo electronicus*, Warszawa 1980.

⁹ Tenże, *Życie jest światłem*, Warszawa 1985.

¹⁰ Tenże, *W pogoni...*, s. 144.

¹¹ J. Čmák, *Twórczość naukowa Włodzimierza Sedlaka w dziedzinie biologii*, „Biuletyn Kwartalny RTN”, t. 18: 1981, nr 2–4, s. 21–39; J. Čmák, A. Chruszcz, *Twórczość naukowa Włodzimierza Sedlaka w dziedzinie paleontologii*, „Biuletyn Kwartalny RTN”, t. 23: 1986, nr 3–4, s. 121–132; R. Piękoś, *Krzemowe tło życia*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 30: 1982, z. 3, s. 27–46; M. Bielecki, *O nową wizję człowieka*, „Biuletyn Kwartalny RTN”, t. 18: 1981, nr 2–4, s. 7–15; Waldek ze Skarżyska. *Rzecz o Włodzimierzku Sedlaku*, red., J. Janiec, R. Sowa, B. Piątek, J. Sieczka, Skarżysko-Kamienna 1993. Krytyczne spojrzenie na hipotezy naukowe W. Sedlaka zob. B. Pogonowska, *Próba klasyfikacji biologicznych koncepcji paranaukowych. Filozofia i biologia. Inspiracje teoretyczne*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki”, 1982, z. 7, s. 207–213; K. Szewczyk, *Od wizji do pseudonauki*, „Studia Filozoficzne”, t. 7: 1986, s. 141–150.

„znajomości” było zorganizowanie wystawy poświęconej jego działalności naukowej połączonej z uroczystością nadaniu tytułu Honorowego Obywatela Miasta Skarżyska-Kamiennej (1991 r.). Na wystawę ks. prof. użyczył część swoich archiwaliów, zbiory archeologiczne i paleontologiczne.

Izba powstała spontanicznie, zaraz po śmierci W. Sedlaka. Zlokalizowano ją w tym samym pomieszczeniu, gdzie była wystawa z 1991 r. Oprócz zbiorów, które znalazły się na wystawie i które profesor pozostawił bibliotece, znajdują się w Izbie rzeczy przekazane po jego śmierci przez asystentkę Joannę Kalisz-Półtorak. Księgozbiór tworzy obecnie około 1000 pozycji pochodzących z biblioteki ks. profesora. Wyeksponowano ponadto jego meble, listy, autografy prac, zdjęcia, dokumenty, odczynniki chemiczne oraz rzeczy osobiste w rodzaju mapnika, z którym przemierzał Góry Świętokrzyskie. Część eksponatów, w tym fragment zbiorów paleontologicznych, umieszczono w gablotach. Twórcy Izby wyeksponowali miejsce pracy ks. profesora, jego biurko i krzesło oraz szereg przedmiotów, z którymi obcował na co dzień¹². Ciekawostką są narzędzia krzemienne, które zawsze wywołują zainteresowanie zwiedzających.

W oparciu o księgozbiór posedlakowski powstało kilkanaście prac magisterskich i licencjackich, a kilka dysertacji doktorskich posiłkowało się materiałami w nim zawartymi. Zawiera on takie „perełki”, jak korespondencja profesora z ośrodkami naukowymi tej miary, co Cambridge, Sorbona, Nowosybirsk, literaturę w językach kongresowych oraz wszystkie recenzje, omówienia i polemiki dotyczące jego prac. Już pobieżne zapoznanie się z ich treścią przekonuje, że jego hipotezy, zwłaszcza o krzemowych początkach życia i teoria bioelektroniki, wywołały duże poruszenie w kręgach naukowych na świecie, przy miernym i często „niedowiarkowym” ich traktowaniu w Polsce.

Izba jest chętnie odwiedzana przez uczniów miejscowych szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. Często odwiedzają Izbę indywidualne osoby, zainteresowane postacią ks. prof. Sedlaka, jego twórczością lub korzystające z jego zbiorów. Tylko w drugim półroczu rekordowego 2000 r. zwiedziło ją 490 osób, natomiast do dnia dzisiejszego (tj. połowa 2006 r.) liczbę zwiedzających można szacować na ponad trzy tysiące.

Zbiory posedlakowskie mogą służyć pomocą przy realizacji niektórych treści z takich przedmiotów, jak biologia, geografia, historia, etyka, a przede wszystkim przy realizacji ścieżek edukacyjnych: czytelniczej i medialnej, ekologicznej i najbardziej nas interesującej regionalnej. Możemy w parciu o zbiory Izby realizować dwa z czterech celów edukacyjnych ścieżki regionalnej – kontakt ze środowiskiem lokalnym i regionalnym w celu wytworzenia bliskich więzi i zrozumienia różnorodnych przynależności człowieka oraz ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej przez rozwój tożsamości regionalnej. Z zadań szkoły zrealizujemy wspieranie kontaktów z osobami i instytucjami zajmującymi się ochroną i pomnażaniem dziedzictwa kulturowego w regionie. Z treści możemy wybrać trzy: położenie i różnicowanie przestrzenne elementów środowiska geograficznego regionu, elementy historii regionu i jego najwybitniejsi przedstawiciele oraz główne zabytki przyrody i architektury w regionie. Z osiągnięć, przede wszystkim działanie na rzecz ochrony regionalnego dziedzictwa kulturowego, ale uczestnicząc w sesjach popularnonaukowych organizowanych w Izbie osiągniemy też udział w lokalnych inicjatywach kulturalnych, jak i odnajdywanie wartości, jaką stanowi wspólnota lokalna i jej kultura w życiu człowieka.

¹² Ks. prof. W. Sedlak nazywał swoją pracownię „jaskinią myśli”. Dokładnie opisał ją w rozdziale pt. *Cela alchemika*, zob. W. S e d l a k, *W pogoni...*, s. 89–97.

Pierwszym wymiarem wartości regionu i postawy regionalnej jest wspólnota. Dla społeczności lokalnej jest ona naturalną samoobroną przed niebezpieczeństwem uniformizmu i unifikacji. Wymiar drugi ujawnia się w odniesieniu do jednostki, zwłaszcza jeśli chodzi o przypadek tzw. zakorzenienia. Region jest bowiem rzeczywistością jednostki i bliskiej jej wspólnoty, kultury oraz terytorium. Daje poczucie bycia sobą i u siebie. Wymiar trzeci możemy widzieć jako pogodzenie postawy regionalizmu z postawą uniwersalizmu poprzez uświadomienie uczniom (ale też i tym wszystkim, którzy będą chcieli być odbiorcami takiego komunikatu) całej skomplikowanej hierarchii wspólnot, w których uczestniczą¹³.

Zdobyta wiedza powinna uświadomić uczniom autentyczne wartości społeczności lokalnej m.in. poprzez jej wybitnych przedstawicieli, zwłaszcza jeśli „oferują” oni bogaty arsenał wartości moralnych, intelektualnych, duchowych czy materialnych. Przygotowanie do identyfikacji z tymi wartościami nie może być jednak narzucane, gdyż celem edukacji regionalnej powinno być kształtowanie poczucia własnej tożsamości nie jako postawy separacji, ale fundamentu tworzenia postaw otwartych, liberalnych, tolerancyjnych, nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur i ich zrozumienie. W tym kontekście postać ks. prof. W. Sedlaka i rola, jaką odegrał w nauce polskiej i światowej, wydaje się być istotna dla edukacji regionalnej społeczności Skarżyska-Kamiennej¹⁴.

Z praktyki edukacyjnej wynika, że w oparciu o księgozbiór i ekspozycje Izby znakomicie wypadają lekcje traktujące o podłożu geologicznym Gór Świętokrzyskich i parkach krajobrazowych. Personel biblioteki prowadzi też lekcje zatytułowane *Biblioteka i człowiek*, których zasadniczym celem jest pokazanie wartości dokonań naukowych ks. prof. W. Sedlaka, a tym samym wzbudzanie dumy z przynależności do społeczności lokalnej mającej tak wybitnego przedstawiciela nauki¹⁵.

Odwiedzanie placówki tego typu jest dla uczniów okazją do konfrontacji wiedzy wyniesionej ze szkoły z wiedzą źródłową. Odmienność miejsca i różnorodność źródeł powoduje zainteresowanie uczniów i spontaniczne, niezauważalne przez nich samych uczenie się i przyswajanie wiadomości. Dzieje się tak dzięki bezpośredniemu obcowaniu z różnymi źródłami w postaci zdjęć, skamieniałości, rękopisów, książek i czasopism, map, mebli oraz rzeczy osobistych bohatera ekspozycji. Jest tu miejsce na ekspresję, spontaniczność oraz wykazanie się umiejętnością dostrzegania szczegółów.

Życzyłby sobie tego, nie tylko bohater omawianej Izby, ale także każdy nowoczesnie myślący nauczyciel, bibliotekarz czy twórca podstaw programowych polskiej szkoły. Wydaje się, iż wielkim grzechem zaniedbania byłoby zaprzepaścić możliwości edukacyjne, jakie niesie ze sobą Izba ks. prof. W. Sedlaka i to nie tylko w wymiarze regionalnym, co dostrzegł już przed laty Wiktor Osiatyński pisząc: „ludzkość powinna jak najwcześniej zrozumieć wartości propozycji intelektualnych Sedlaka. Inaczej dopiero za wiele dziesiątek lat ktoś w uniwersyteckiej czytelni odnajdzie książki Sedlaka i ze zdumieniem skonstatuje, że był wizjoner, który wszystko wcześniej przewidział”¹⁶.

¹³ Ciekawy przegląd artykułów związanych z edukacją regionalną zob. *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999. Podstawy metodyczne zawarł J. Maternicki, *Historia regionalna i lokalna*, [w:] *Dydaktyka historii*, red. J. Maternicki, C. Majorek, A. Suchoński, Warszawa 1993.

¹⁴ Zob. P. Kardyś, *Skarżysko-Kamienna i okolice moją małą ojczyzną*, „Wiadomości Historyczne”, t. 46: 2003, nr 4, s. 224–230.

¹⁵ W tym miejscu czuję się zobowiązany podziękować pani Danucie Żyle, opiekunce Izby Pamięci ks. prof. Włodzimierza Sedlaka, która wielokrotnie służyła mi pomocą w trakcie licznych kwerend w zbiorze posiedlakowskim.

¹⁶ M.W. Bielski, *Światło w pryzmacie*, [w:] *Waldek ze Skarżyska...*, s. 32.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2007, nr 3
PL ISSN 0033-2178

EWA WITKOWSKA-URBAN
Łódź

EUGENIA PODGÓRSKA (1914–2006)

W dniu 13 września 2006 r. zmarła profesor Eugenia Podgórska. Należała do pokolenia badaczy, których działalność naukowa wpłynęła na ukształtowanie się oblicza polskiej historii wychowania po II wojnie światowej. Losy związały ją z ziemią łódzką i tutejszym uniwersytetem.

Eugenia Podgórska urodziła się 21 lutego 1914 r. we wsi Kurowice, gmina Brójce, woj. łódzkie¹. Była jednym z sześciorga dzieci Antoniny z domu Cieplucha i Józefa Brysika. Jej rodzice pochodzili z rodzin chłopskich. Ojciec był człowiekiem postępowym, znanym w najbliższym środowisku z działalności społecznej. Pełnił funkcje w miejscowej spółdzielni spożywców, należał do straży ogniowej, przez pewien czas był radnym gminy Łaznów. Matka zajmowała się prowadzeniem gospodarstwa domowego.

Rodzice starali się stworzyć w domu atmosferę sprzyjającą rozwojowi intelektualnemu potomstwa. Zaszczepiali zamiłowanie do czytania literatury pięknej. Dzięki ich wysiłkowi dzieci uczyły się czytania i pisania jeszcze przed pójściem do szkoły. E. Podgórska w latach 1921–1927 pobierała nauki w sześcioklasowej szkole powszechnej w Łaznowie. Aby ukończyć siódmą klasę, zdecydowała się uczęszczać do szkoły w Będkowie, odległej pięć kilometrów od rodzinnego domu. Najczęściej drogę w obie strony odbywała pieszo. Była tak zdeterminowana, gdyż już w szkole powszechnej zaczęła marzyć, aby zostać w przyszłości nauczycielką². W czerwcu 1929 r. zdała egzaminy i została przyjęta do Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Zgierzu. Szkoła ta kierowana przez dr Stefanię Kuropatwińską przekazywała solidną wiedzę, stosując metody pobudzające inicjatywy i wzmacniające zainteresowania uczennic (system laboratoryj-

¹ Informacje dotyczące życiorysu oparto na następujących materiałach: Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego, Akta osobowe, sygn.13070, Ankieta personalna E. Podgórskiej; *Sylwetki łódzkich uczonych. Profesor Eugenia Podgórska*, red. T. J a ł m u ż n a, Łódź 1995; *Współcześni uczeni polscy. Słownik Biograficzny*, red. M. H a ł w a, t. 3, Warszawa 2000, s. 531–532.

² E. P o d g ó r s k a, *Nauczyciele w moim życiu i wspomnieniach*, [w:] *Moja droga do kariery*, Łódź 1997, s. 277.

ny). Jednocześnie przywiązywano dużą wagę do spraw wychowawczych. Kształtowano u seminarzystek postawy patriotyzmu, tolerancji, sprawiedliwości. Uczono obowiązku, pracowitości, poszanowania przyrody.

W 1934 r. E. Podgórska ukończyła seminarium otrzymując dyplom nauczyciela szkoły powszechnej. Niestety nie od razu mogła podjąć pracę pedagogiczną. Było to związane z brakiem etatów nauczycielskich w latach trzydziestych. W roku szkolnym 1935/36 odbyła bezpłatną praktykę pedagogiczną w szkole powszechnej w Rogowie. Dopiero w latach 1937–1939 została zatrudniona jako nauczycielka kontraktowa w szkole powszechnej w Zduńskiej Woli. W tym czasie postanowiła podwyższyć swoje kwalifikacje. Rozpoczęła studia na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, Oddział w Łodzi. Osiągnięcia w nauce spowodowały, że po dwóch latach studiów na wniosek dziekana Wydziału, Wiktora Wąsika i profesora Stefana Truchima, została zwolniona z opłat czesnego i mianowano ją „seniorem” przy Katedrze Historii i Organizacji Szkolnictwa. W 1939 r. uzyskała zaświadczenie ukończenia Collegium Paedagogicum.

Po wybuchu II wojny światowej przez pewien czas (od 1 XI 1939 do 1 V 1940) pracowała w szkole w Łaznowie. Gdy przestało to być bezpieczne, przeniosła się do Warszawy. Obawa o swój los nie była bezpodstawna. Ojciec E. Podgórskiej został aresztowany przez Niemców i zginął w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu.

W Warszawie od 1941 r. prowadziła zajęcia z języka polskiego i historii na tajnych kompletach gimnazjalnych organizowanych przez Siostry Urszulanki Serca Jezusa Konającego. Wkrótce zaczęła uczęszczać na tajne studia Wolnej Wszechnicy Polskiej. Brała udział w zajęciach prowadzonych przez Sergiusza Hessena, Benedykta Bernsteina, Stefana Truchima, Wiktora Wąsika, Adama Zieleńczyka. Pod kierunkiem Truchima napisała pracę magisterską na temat: *Szkolnictwo średnie w Polsce lat 1918–1932*. Egzamin magisterski miał miejsce 20 maja 1944 roku.

Jak wielu młodych ludzi ze swego pokolenia wzięła udział w powstaniu warszawskim. Należąc do Armii Krajowej wykonywała rozkazy skierowane do służb łącznościowych. Po kapitulacji Warszawy opuściła miasto.

Pod koniec stycznia 1945 r. przybyła do Łodzi w poszukiwaniu pracy. Bez trudu otrzymała zatrudnienie w szkolnictwie. Najpierw przez kilka miesięcy była nauczycielką w szkole podstawowej w Aleksandrowie Łódzkim, a od września prowadziła lekcje w IX Gimnazjum i Liceum w Łodzi. Najważniejszą okazała się jednak propozycja profesora Truchima, który zaoferował zatrudnienie w Zakładzie Historii Szkolnictwa uruchamianym w Wolnej Wszechnicy Polskiej. W dniu 15 kwietnia 1945 r. otrzymała formalną nominację asystencką.

W maju 1945 r. zaczął działać Uniwersytet Łódzki. Eugenia Podgórska z tą uczelnią związała swoje losy aż do wieku emerytalnego. Tutaj przeszła wszystkie etapy kariery uniwersyteckiej³. Na początku pracy w UŁ postanowiła pogłębić wiedzę historyczną. Odbyła cały kurs historii na Wydziale Humanistycznym i otrzymała absolutorium w roku 1948. Wśród wykładowców znaleźli się cenieni wówczas uczeni: Józef Dutkiewicz, Marian Serejski, Stanisław Zajaczkowski. Kształtowali oni umiejętności przyszłej badaczki. Mieli wpływ na budowany przez nią warsztat pracy naukowej.

³ Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego, Akta osobowe, sygn. 13070, Ankieta personalna E. Podgórskiej (asystent – 1.04.1945–31.08.1946, st. asystent – 1.09.1946–31.12.1950, adiunkt – 1.01.1951–31.01.1959, docent – 1.02.1959–30.06.1974, profesor nadzwyczajny – 1.07.1974–30.09.1984).

Od 1945 r. datuje się systematyczna współpraca E. Podgórskiej z profesorem Truchimem. Pod jego kierunkiem napisała rozprawę doktorską na temat: *Sejm Galicyjski a oświata ludowa w latach 1861–1895*. Rada Wydziału Humanistycznego UŁ nadała jej stopień doktora filozofii w zakresie historii szkolnictwa. Po latach praca ta, po dokonaniu niezbędnych badań uzupełniających, została wykorzystana w podręczniku *Historia wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy (t. 2, roz. 32: *Rozwój oświaty w Galicji w okresie autonomii*).

W początkowym okresie pracy w UŁ E. Podgórska pomagała profesorowi Truchimowi budować od podstaw Zakład Historii Szkolnictwa. Urządzali przydzielony im lokal i przede wszystkim tworzyli bibliotekę. Asystentka w antykwariatach wyszukiwała cenne pozycje źródłowe i monografie z historii wychowania. Szczególnie owocne okazywały się wyjazdy do Krakowa. Stamtąd pochodziły niejednokrotnie „białe kruki”.

W latach 50. E. Podgórska sprecyzowała swe zainteresowania naukowe. Zajęła się badaniem szkolnictwa elementarnego na ziemiach polskich w okresie zaborów. Efektem tych działań była wielostronnie udokumentowana monografia pt. *Szkolnictwo elementarne Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego* (1960).

Pracochłonna kwerenda archiwalna (Łódź, Warszawa, Radom, Kielce) pozwoliła opracować szereg zagadnień nie podejmowanych wcześniej przez innych badaczy. Szereg artykułów dotyczyło oświaty elementarnej na ziemi mazowieckiej. Powstała także obszerna rozprawa pt. *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914* (1966).

Wiele małych form pisarstwa historycznego świadczyło, że E. Podgórska nie odcięła się od swych korzeni. Przed II wojną światową była członkiem ZMW „Wici”. Od 1949 r. należała do ZSL. W artykułach przedstawiała formy działalności oświatowo-kulturalnej ZMW „Wici”, prace Ludowego Związku Kobiet w okresie okupacji hitlerowskiej. Zajmowała się redagowaniem materiałów ruchu ludowego w woj. łódzkim.

Przedmiotem swych badań uczyniła dzieje organizacji nauczycielskich na ziemiach polskich. Przede wszystkim skupiła się na ukazaniu genezy i scharakteryzowaniu działalności związków skupiających nauczycielstwo ludowe w Galicji w dobie autonomii. W 1974 r. ukazała się monografia pt. *Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego w Galicji*.

Stopniowo w latach 70. punkt ciężkości przesunął się w badaniach Profesor w kierunku pedeutologii. Już pisząc rozprawy związane z działalnością Komisji Edukacji Narodowej coraz szerzej ujmowała kwestie nauczycielstwa. Starła się przeszłość pedagogiczną oceniać z punktu widzenia aksjologicznego. Ukazywała rolę nauczyciela w myśli pedagogicznej polskiego romantyzmu i pozytywizmu oraz w ramach naturalizmu pedagogicznego. W artykułach przedstawiała działalność kobiet nauczycielek od XVIII do XX wieku. Z jej inspiracji powstała praca zbiorowa pt. *Nauczyciele życia*⁴.

Od 1967 do 1984 r. E. Podgórska pełniła funkcję kierownika najpierw Katedry, a potem Zakładu Historii Wychowania i Oświaty. W latach 1970–1975 była zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UŁ, a od 1.10.1975 r. do 30.09.1981 r. pełniła obowiązki dyrektora tego Instytutu. W tym ostatnim okresie zostały rozpoczęte badania w ramach problemu węzłowego 11,4, w których Profesor jako koordynator II stopnia – prowadziła dział XIV „Kultura pedagogiczna społeczeństwa”. W badaniach uczestniczyło liczne grono pracowników naukowych reprezentujących różne polskie uczelnie.

⁴ E. Podgórska, A. Olszewska, T. Jałmużna, *Nauczyciele życia*, Warszawa 1980, ss. 316.

Prof. E. Podgórska brała żywy udział w organizacji naukowego ruchu pedagogicznego. W latach 1975–1984 była redaktorem „Zeszytów Naukowych UŁ” serii „Folia Paedagogica et Psychologia”. Od 6 maja 1961 r. była członkiem korespondentem, a potem członkiem Łódzkiego Towarzystwa Naukowego. Od 1967 r. wchodziła w skład Rady Naukowej Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN. Należała do Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Jako nauczyciel akademicki prowadziła wszystkie rodzaje zajęć z historii wychowania. Była promotorką 412 prac magisterskich. Pierwsza praca dyplomowa napisana pod jej kierunkiem została obroniona w 1962 r. SeminaRIA magisterskie prowadziła do roku 1990.

Wiele czasu i uwagi poświęciła doktorantom. Osiemnaścioro z nich otrzymało stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Doktoranci pochodzili z różnych stron kraju. Poza pedagogiką reprezentowali filozofię, historię, filologię polską i muzykologię. Wielostronność zainteresowań humanistycznych doktorantów powodowała, że seminaRIA prowadzone przez Profesor miały specyficzny, inspirujący charakter.

W dużej mierze dzięki prof. E. Podgórskiej ukształtowała się łódzka szkoła historii wychowania⁵. To ona tworzyła twórczą atmosferę naukową. Posiadając cechy perfekcjonistki wiele wymagała od swych uczniów, ale nie mniej od samej siebie. Po przejściu na emeryturę przez długi czas wspierała radami młodych pracowników naukowych.

Profesor zaimponowała swą sprawnością intelektualną uczestnicząc w konferencji naukowej zorganizowanej w kwietniu 2003 r. przez Katedrę Teorii Wychowania UŁ. Wygłosiła referat i uczestniczyła w dyskusji dotyczącej pedagogiki filozoficznej⁶.

Działalność naukowa i aktywność dydaktyczno-organizacyjna stały się podstawą do przyznania prof. E. Podgórskiej wielu nagród i odznaczeń. Została odznaczona Złotym Krzyżem Zasługi (1958), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (1970), Medalem Komisji Edukacji Narodowej (1978), Medalem: Uniwersytet Łódzki w Służbie Społeczeństwa (1976), Złotą Odznaką ZNP za Tajne Nauczanie, Medalem ZSL „Wincenty Witos”, Honorową Odznaką m. Łodzi.

Pani Profesor napisała: „Musi radować, kiedy uczniowie przerastają wiedzę swego nauczyciela. Tak rodzi się postęp w nauce. Myślę, że jest to największa nagroda za działalność pedagoga”⁷. Była wspaniałą nauczycielką, która swoim uczniom, oprócz wiedzy, przekazywała najwyższe wartości i ideały.

Dla historyków wychowania Profesor Eugenia Podgórska stanowić może wzór uczonego, humanisty.

⁵ E. Podgórska, *Szkoła naukowa historii wychowania i pedeutologii Uniwersytetu Łódzkiego 1945–1998*, [w:] *Rola nauczycieli łódzkich w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi*, red. S. G a l a, Łódź 1998, s. 351–360.

⁶ Taż, *Nurt badań historycznych w pracach (twórczości) K. Kotłowskiego*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. S z t o b r y n, B. Ś l i w e r s k i, Łódź 2003, s. 251–254.

⁷ Taż, *Nauczyciele w moim życiu...*, s. 296.

NELLA STOLIŃSKA-POBRALSKA
Łódź

IN MEMORIAM – WSPOMNIENIE O PROFESORZE TADEUSZU JAŁMUŻNIE

Mija 6 miesięcy od śmierci Profesora, a wciąż trudno myśleć o nim w czasie przeszłym. Brakuje nam jego ciepła, dobrych słów. Brakuje wskazówek, które stawały się inspiracją do własnego rozwoju. Odejście Profesora, tak nagle i zaskakujące całą społeczność akademicką Łodzi, sprawiło, iż nasze myśli skierowały się ku refleksji nad przemijaniem, śladem, jaki zostawia każdy z nas.

Profesor był postacią niezwykle wyrazistą. Urodził się 3 listopada 1935 roku we wsi Kolonia Łaznów, w dawnym województwie łódzkim. Zawsze mocno podkreślał swoje korzenie i związki z miejscem urodzenia. Szczególnym sentymentem darzył Szkołę Podstawową w Łaznowie, której był absolwentem. Napisanie jej monografii miał w bliskim zamiśle. W 1957 roku ukończył Liceum Pedagogiczne, następnie Studium Nauczycielskie w Piotrkowie Trybunalskim. Przez okres jednego roku pracował jako nauczyciel szkoły podstawowej w Łodzi.

W roku akademickim 1960/61 rozpoczął dzienne studia pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego, który ukończył z wynikiem bardzo dobrym w 1965 roku. Był studentem prof. Stefana Truchima i prof. Eugenii Podgórskiej. Jako urlopowany nauczyciel zobowiązany był jednak powrócić do szkoły. Pracował więc przez okres trzech lat w Liceum Ogólnokształcącym dla pracujących oraz w Poradni Wychowawczo-Zawodowej w Łodzi. Własne zainteresowania naukowe Profesor związał z Uniwersytetem Łódzkim.

W 1973 roku zamknął przewód doktorski na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego i uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Dysertację doktorską pt. *Tajne nauczanie w Łodzi i województwie łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945* napisał pod kierunkiem prof. Eugenii Podgórskiej. Praca ta ukazała się drukiem w 1977 roku pod zmienionym tytułem¹. Problemy

¹ T. J a ł m u ż n a, *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977.

oświaty, nauki, kultury w czasach okupacji hitlerowskiej w Polsce w latach 1939–1945 kontynuował także w innych publikacjach².

Drugim, niezwykle istotnym, obszarem zainteresowań Profesora były idee „nowego wychowania” oraz ich wpływ na proces dydaktyczno-wychowawczy różnych typów szkół. W swej rozprawie habilitacyjnej skoncentrował się nad percepcją podstawowych idei szkoły pracy w Polsce oraz ich wpływem na rozwój refleksji i myśli pedagogicznej II Rzeczypospolitej. Rozprawa habilitacyjna na temat pedagogiki szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływu na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych ukazała się drukiem w 1983 roku³. W grudniu tego samego roku odbyło się kolokwium habilitacyjne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Łódzkiego. Po zatwierdzeniu habilitacji uzyskał tytuł doktora habilitowanego w zakresie pedagogiki – historia wychowania. W 1985 roku Profesor objął stanowisko kierownika w Zakładzie Historii Wychowania i Oświaty Dorosłych.

Tytuł profesora nadzwyczajnego Uniwersytetu Łódzkiego uzyskał w 1990 roku, zaś w 2000 z rąk Prezydenta RP otrzymał tytuł profesora zwyczajnego w zakresie nauk humanistycznych. Od 2001 roku do chwili swej śmierci, jako kierownik Katedry Historii Wychowania i Pedeutologii zatrudniony był na stanowisku profesora zwyczajnego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Profesor często powtarzał, że pedagogika nie może być nauką ahistoryczną. Dlatego też w swoich badaniach kontynuował zainteresowania habilitacyjne nad recepcją idei „nowego wychowania”, zwracając uwagę na ich aktualność we współczesnej pracy wychowawczej szkoły i placówek pozaszkolnych. Przykładem może być szereg publikacji⁴.

Kolejny obszar naukowych penetracji Profesora to zainteresowania pedeutologiczne, które były związane z pracą zawodową również poza uniwersytetem. W publikowanych rozprawach i artykułach z zakresu pedeutologii poddawał analizie pozytywne doświadczenia własne oraz teorię pedeutologiczną⁵.

Łódź była miejscem zamieszkania, a Uniwersytet Łódzki – jego miejscem pracy, począwszy od stanowiska asystenta do profesora zwyczajnego w Katedrze Historii Wychowania i Pedeutologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu. Stąd też bardzo mocno w zainteresowaniach naukowych Profesora występowały problemy oświaty, wychowania

² Tenże, *Formy walki oświatowo-kulturalnej w woj. łódzkim w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, „Rocznik Łódzki”, t. 14 (17): 1970, s. 139–148; tenże, *Martyrologia nauczycieli województwa łódzkiego w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, „Rocznik Łódzki”, t. 16 (19): 1972, s. 323–388; tenże, *Działalność oświatowo-kulturalna harcerstwa na ziemi łódzkiej w latach 1939–1945*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, 1977, seria I, z. 13, s. 75–84; tenże, *Wieś i ludowcy w oświatowym ruchu oporu w województwie łódzkim 1939–1945*, [w:] *Z dziejów ruchu ludowego w regionie łódzkim*, Warszawa 1992.

³ Tenże, *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983.

⁴ Tenże, *Łódzkie czasopisma szkolne w latach międzywojennych*, Łódź 1998; tenże, *Kierunki aktywności pedagogicznej Jerzego Ostrowskiego*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego, Pedagogika, Historia Wychowania”, 1980, nr 10, s. 83–98; tenże, *Wpływ „nowego wychowania” na nauczanie języka polskiego*, [w:] *Stan i potrzeby badań nad oświatą i wychowaniem w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, red. R. Kućta, K. Poźnański, Lublin 1989, s. 339–347.

⁵ Tenże, *Stanisław Marian Dobrowolski, pedagog i oświatowiec 1883–1978*, Łódź 1992; tenże, *Z dziejów Akademickiej Łodzi – Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1946–1956*, Łódź 1996; tenże, *Geneza i rozwój pedeutologii w Polsce*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce, tradycje, współczesność, przyszłość*, red. S. Michalski, R. Ossowski, Bydgoszcz 1994, s. 465–486.

i szkolnictwa łódzkiego⁶. Profesor był również od 1985 roku aktywnym członkiem Łódzkiego Towarzystwa Naukowego.

Swoją aktywność naukową Profesor realizował także poprzez organizowanie szeregu konferencji ogólnopolskich i międzynarodowych. We współpracy zagranicznej Katedra Historii Wychowania i Pedeutologii, którą kierował, miała kontakty z Uniwersytetem Justusa Liebigo w Giessen (Niemcy), z Uniwersytetem J.A. Komeńskiego w Bratysławie (Słowacja), z Instytutem Pedagogiki w Lublanie (Słowenia). Wynikiem tej współpracy są liczne publikacje, konferencje oraz bezpośrednie kontakty pracowników⁷.

W związku ze specyfiką zainteresowań naukowych, Profesor był zaproszony jako recenzent w dwóch przewodach habilitacyjnych i w dwunastu pracach doktorskich. Był także członkiem Komisji do przeprowadzenia przewodu habilitacyjnego na Wydziale Pedagogicznym w Uniwersytecie J.A. Komeńskiego w Bratysławie. Recenzował prace zbiorowe i indywidualne publikacje, które były przygotowywane przez wydawnictwa wielu uczelni na terenie kraju⁸.

Był autorem, redaktorem prac, współautorem książek i recenzentem monografii w łącznej liczbie 160 publikacji⁹. Egzemplifikacją zainteresowań naukowych Profesora były zajęcia dydaktyczne i kształcenie kadr naukowych. Pod jego kierunkiem zostało napisanych ponad 700 prac magisterskich i 9 doktorskich. Przez ponad 21 lat (od 1984 roku) był redaktorem naukowym „Folia Paedagogica” w Uniwersytecie Łódzkim, a od 2005 roku redaktorem naukowym „Łódzkich Studiów Pedagogicznych”. Był także w latach 1989–2003 członkiem Kolegium Redakcyjnego ogólnopolskiego czasopisma pedagogicznego „Życie Szkoły” oraz przewodniczącym Kolegium Redakcyjnego „Przeglądu Edukacyjnego”.

Wyjątkowa osobowość mediatora oraz kompetencje organizacyjne sprawiły, że Profesor był systematycznie zapraszany do pełnienia funkcji organizacyjnych na terenie Uczelni. Całą duszą i ze wszystkich sił jej służył. W latach 1987–1991 pełnił funkcję prodziekana Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego. Gdy powstała nowa jednostka organizacyjna UŁ – Wydział Nauk o Wychowaniu w roku 1991 został jego prodziekanem, zaś w latach 1996–1999, z woli środowiska akademickiego Wydziału, sprawował obowiązki jego dziekana.

Równie mocno angażował się w sprawy organizacji oświaty na terenie miasta Łodzi. Służył miastu swoją wiedzą i doświadczeniem, patronował wielu przedsięwzięciom naukowym, związanym z badaniem dziejów oświaty i dokształcania nauczycieli łódzkich,

⁶ Tenże, *Z dziejów Liceum im. M. Kopernika w Łodzi*, red. E. Podgórska, Łódź 1973; tenże, *Formy opieki samorządowej nad dzieckiem w wielonarodowej Łodzi okresu międzywojennego*, [w:] *Polacy-Niemcy-Żydzi w Łodzi w XIX w., Sąsiedzi dalecy i bliscy*, red. P. Samuś, Łódź 1997, s. 377–385.

⁷ M.in.: tenże, *Pedagogik der „Arbeitschule” in Polen im Zeitraum zwischen 1918 und 1939*, [w:] *Das Anthragogische Problem in der Pedagogischen Grundlagen-forschung in der Historia i Teoria Wychowania in der Dydaktyka, Ergebnisse siner Koopertion von Erziehungswissenschaftlern im Rahmen der Universitat-partnerschaft Giessen-Łódź eine Zwischenbilanz*, red. V. M. Schulz, Bad Honnef 1986.

⁸ Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Kochanowskiego w Kielcach.

⁹ Za najważniejsze spośród swoich publikacji Profesor uważał te o charakterze monograficznym, jak: *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977, ss. 271; *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół powszechnych*, Łódź 1983, ss. 328; *Stanisław Marian Dobrowolski, pedagog i oświatowiec 1883–1978*, Łódź 1992, ss. 87; *Łódzkie czasopiśmiennictwo szkolne w latach międzywojennych*, Łódź 1998, ss. 125; *Zakłady kształcenia nauczycieli w Łodzi w latach 1918–1989*, Łódź 2001, ss. 526.

systematycznie współpracował z oświatowymi władzami miasta. Był m.in. przewodniczącym Rady Programowej ds. Kształcenia i Doksztalcania Nauczycieli przy Wojewodzie Łódzkim.

Wśród odznaczeń, jakimi był uhonorowany¹⁰, niezwykle wysoko cenił sobie Medal Zasłużonych dla Miasta Łodzi.

Odszedł w swoim domu w Łaznowie 23 września 2006 roku nagle i niespodziewanie, w pełni sił twórczych, z tysiącem niezrealizowanych planów i zamysłów. Spuścizna naukowa i organizacyjna Profesora zostanie zapewne niebawem poddana odrębnej analizie, w naszej pamięci zostanie jako wspaniały, dobry Człowiek.

Uwielbiany przez studentów, szanowany przez swoich współpracowników, Profesor potrafił, jak nikt inny, inspirować nas do własnego rozwoju. Stawiał trudne pytania, uczył jak je rozwiązywać. Pomagał pokonywać problemy osobiste, które czasem stawały na drodze naszych naukowych działań. Pochylał się nad nimi, pamiętał, wspierał dobrym, ciepłym słowem. Łatwo komunikował się z ludźmi. Uczył nas słuchać innych, rozmyślać, rozważnie rozumieć często skomplikowane motywy ludzkiego działania, nie oceniać zbyt pośpiesznie. Inspirował do szerszego, holistycznego oglądu rzeczywistości.

Był naszym Nauczycielem i Przyjacielem – to wyjątkowe dobro, którym los obdarował nas, jego współpracowników. Tak trudno powiedzieć – żegnaj, Profesorze!

¹⁰ Wyróżnienie im. A. Zawadzkiego za pracę doktorską pt. *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*. III nagroda Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego za pracę habilitacyjną pt. *Pedagogika szkoły pracy w Polsce międzywojennej i jej wpływ na kształcenie i doksztalcanie nauczycieli szkół powszechnych*. Nagrody I i II stopnia rektora Uniwersytetu Łódzkiego za książki oraz cykl publikacji. Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Medal KEN, Zasłużony dla Miasta Łodzi, Medal: Uniwersytet Łódzki w Służbie Społeczeństwa i Nauki.

STANISŁAW MAJEWSKI
Kielce

JÓZEF KRASUSKI – HISTORYK WYCHOWANIA I NAUCZYCIEL AKADEMICKI*

Doktor Józef Krasuski urodził się 28 maja 1933 roku we wsi Dębe na Podlasiu w obecnym województwie mazowieckim. Po ukończeniu Szkoły Podstawowej w Kasowie Lackim podjął naukę w Liceum Pedagogicznym w Radzyminie, gdzie w 1952 roku uzyskał świadectwo dojrzałości. W tym samym roku rozpoczął pracę pedagogiczną najpierw w Bursie Szkolnictwa Zawodowego w Podkowie Leśnej na stanowisku wychowawcy, a następnie był nauczycielem Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Ostrowi Mazowieckiej, pełniąc jednocześnie funkcję kierownika internatu. Po odbyciu zasadniczej służby wojskowej w latach 1953–1955 podjął studia wyższe w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, a po jej likwidacji przeniósł się na Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Tu spotkał się z wieloma wybitnymi polskimi pedagogami, którzy kształtowali jego osobowość. Zetknął się między innymi z Bogdanem Suchodolskim uczęszczając na prowadzone przez niego seminarium filozoficzno-pedagogiczne. Pedagogikę specjalną studiował pod kierunkiem Marii Grzegorzewskiej, dydaktykę u Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza. Słuchał także wykładów Władysława Tatarkiewicza z historii filozofii, która była wówczas jedną z najważniejszych dyscyplin naukowych na studiach pedagogicznych. Zainteresowania naukowe J. Krasuskiego skoncentrowały się ostatecznie na historii wychowania prowadzonej w Uniwersytecie Warszawskim m.in. przez wybitnego przedstawiciela tej nauki w Polsce Łukasza Kurdybachę. Dodać należy, że historia wychowania zajmowała także, obok wspomnianej historii filozofii, bardzo ważne miejsce w programie uniwersyteckich studiów pedagogicznych, była tradycyjnie realizowana na pierwszym roku studiów, stanowiąc podstawę do budowania programów innych subdyscyplin pedagogicznych. Naukowo J. Krasuski związał się z profesorem Łukaszem Kurdybachą, który stał się promotorem pracy magisterskiej zatytułowanej: *Zagadnienia oświatowe w prasie Piotra Świkowskiego*, obronionej przez J. Krasuskiego w 1961 roku. Od roku szkolnego 1961/62 rozpoczął pracę pedagogiczną w Studium Nauczycielskim i Szkole Ćwiczeń w Radomiu,

którą łączył z poszerzaniem wiedzy i pierwszymi próbami pracy naukowej. W tej ostatniej dziedzinie zadebiutował źródłową rozprawą naukową, opartą na pracy magisterskiej pt. *Zagadnienia oświatowe w prasie Piotra Świtkowskiego*. Została ona opublikowana w 1964 roku na łamach czołowego polskiego rocznika historyczno-wychowawczego „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. Idąc za wskazaniem i zachętą swego mistrza Łukasza Kurdybachy w roku 1966 rozpoczął na Uniwersytecie Warszawskim studia doktoranckie, a tematem swej dysertacji uczynił tajne szkolnictwo w Polsce w okresie II wojny światowej. Problem wówczas nowatorski i niezbadany naukowo, znany jedynie z kilku artykułów i wspomnień organizatorów, uczestników tajnego nauczania. Rozprawę doktorską zatytułowaną *Tajne szkolnictwo elementarne i średnie w okresie okupacji hitlerowskiej w Polsce* obronił w czerwcu 1970 roku. Od września 1969 roku J. Krasuski powrócił do pracy w Studium Nauczycielskim w Radomiu, a następnie na krótko związał się zawodowo z Instytutem Historii Polskiej Akademii Nauk. Z uwagi na stan zdrowia zrezygnował z pracy naukowej w stolicy i od października 1971 roku przeniósł się do Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Kielcach przekształconej w dwa lata później w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. Z uczelnią tą, obecnie Akademią Świętokrzyską, związał całe swoje życie zawodowe i naukowe. W tej ostatniej znamieny okazał się rok 1971 kiedy Państwowe Wydawnictwo Naukowe wydało drukiem rozszerzoną wersję rozprawy doktorskiej J. Krasuskiego pt. *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*. Starannie wydana praca oparta została na bogatych źródłach archiwalnych zgromadzonych głównie w Archiwum Akt Nowych i Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie dotąd prawie niewykorzystywanych przez historyków. Autor poddał te źródła starannej analizie i krytyce. Konfrontował także źródła z pracami, o charakterze wspomnieniowym organizatorów tajnego nauczania. Profesor Ł. Kurdybacha w przedmowie do wydanej książki wysoko ocenił wysiłki i kompetencje autora stwierdzając, że książka zajmie trwałe miejsce w polskiej historiografii, gdyż prostuje „wiele mylnych opinii, krzywdzących sądów i wypełniającym sporo luk w naszej dotychczasowej wiedzy. Ustalone przez nią fakty i oceny mogą ulec pewnym korektom, gdy wyjdą z ukrycia nowe, niedostępne dotychczas źródła i pozwolą rzucić świeży snop światła na bohaterską postawę nauczycieli, młodzieży, rodziców”.

Jak już z zaznaczonego, książka J. Krasuskiego spotkała się z bardzo dużym zainteresowaniem wśród organizatorów i uczestników tajnego szkolnictwa, a także historyków oświaty i wychowania. Dla tych ostatnich stała się inspiracją do podejmowania badań regionalnych w skali miast, powiatów, województw. Było to przede wszystkim liczne prace magisterskie, doktorskie, a nawet habilitacyjne. Walnie do publikowania tych prac przyczynił się „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, na łamach którego ukazywały się różne źródłowe rozprawy i artykuły ukazujące zasięg tajnego szkolnictwa w różnych regionach kraju. Prace te miały duże znaczenie dla rozszerzenia naszej wiedzy o szkolnictwie w okupowanej Polsce. Trzeba bowiem nadmienić, że praca J. Krasuskiego doczekała się kilkunastu recenzji naukowych, często krytycznych, kontrowersyjnych. Odnoszono się w nich nie tyle do syntetycznych wniosków autora, ile do warstwy faktograficznej. Dokładniejsze badania zasięgu tajnego nauczania np. w powiatach wykazywały, że w istocie uczestników tajnego nauczania było więcej lub mniej, jak to podawał w swych tabelach J. Krasuski. W pracach wspomnieniowych nauczycieli biorących udział w tajnym nauczaniu często zwiększano szacunkowe dane, aby uczynić z tajnego nauczania ruch masowy.

W 1978 roku po ukazaniu się drugiego wydania pracy J. Krasuskiego, ówczesny redaktor naczelny „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” profesor Ryszard Wroczyński

zorganizował dyskusję nad stanem badań tajnej oświaty w latach II wojny światowej, połączoną z oceną ustaleń badawczych J. Krasuskiego. W dyskusji, opublikowanej na łamach 4 numeru „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” wzięło udział kilkunastu wybitnych historyków wychowania, działaczy tajnego szkolnictwa i przedstawiciele Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pracę J. Krasuskiego poddano wszechstronnej krytyce, ale końcowa opinia była jednoznaczna. Dzieło to wejdzie na stałe do dorobku polskiej historiografii.

Kontynuując swoje zainteresowania badawcze J. Krasuski opracował kolejną wersję tajnego szkolnictwa w Polsce w formie skryptu dla studentów pt. *Szkolnictwo i oświata w Polsce w latach 1939–1945*. Wziął także udział w przygotowywanym przez J. Miąso pierwszym w Polsce podręczniku *Historia wychowania. Wiek XX* opracowując tam obszerny rozdział poświęcony szkolnictwu w Polsce podczas II wojny światowej, ze szczególnym uwzględnieniem tajnego nauczania.

W zainteresowaniach badawczych J. Krasuskiego znalazły się także zagadnienia polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego i recepcji w naszej praktyce pedagogicznej idei nowego wychowania.

W kolejnych latach J. Krasuski badał wpływ tajnego nauczania na demokratyzację sieci szkół średnich ogólnokształcących Polsce po II wojnie światowej oraz wkład ruchu ludowego w przebudowę programowo-organizacyjną szkolnictwa. Zaowocowało to monografią *Ruch ludowy wobec szkolnictwa i oświaty wiejskiej w Polsce w latach 1939–1949*. W pracy tej pokazał rolę ruchu ludowego i jego wpływ na organizację tajnego szkolnictwa, a także przemiany oświatowe na polskiej wsi po wojnie – w okresie kiedy ruch ludowy zachowywał jeszcze autonomię i samodzielność wobec innych partii politycznych. Duży jest wkład J. Krasuskiego w poznanie szkolnictwa lat II wojny światowej na terenie byłego tajnego okręgu kielecko-radomskiego. Opublikował kilka cennych artykułów na ten temat. Współpracował też aktywnie z Komisją Historyczną Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Kielcach oraz Oddziałem Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, wspólnie z Adamem Massalskim, Stanisławem Ośko, Janem Kupcem, Stanisławem Sobczykiem i innymi autorami prac o tajnym nauczaniu na Kielecczyźnie. Przy Oddziale PAN w Krakowie powstał „Zespół Badawczy Dziejów Oświaty w latach okupacji hitlerowskiej”.

Jak przypomina S. Ośko ten Zespół Badawczy podjął żmudną pracę przygotowawczą do trzypięciotomowej edycji *Słownika nauczycieli ofiar wojny i uczestników ruchu oporu 1939–1945*. Drugi tom miał dotyczyć nauczycieli Ziemi Kieleckiej. W składzie zespołu badawczego znaleźli się wspomniani już S. Ośko (jako przewodniczący), A. Massalski, J. Krasuski, Sz. Kędryna, J. Staniszewski (ówczesny przewodniczący Zarządu Okręgu ZNP). Zespół zebrał imponujący materiał składający się z 3466 biogramów nauczycieli – uczestników ruchu oporu. Tom liczący 540 stron maszynopisu nie został niestety wydany i stanowi jedynie cenny materiał źródłowy do badań nad wkładem nauczycieli do konspiracji lat 1939–1945.

J. Krasuski wraz z współpracownikami Zakładu Historii Wychowania i Organizacji Szkolnictwa, S. Możdżeniem, T. Gumułą, S. Majewskim był organizatorem międzynarodowych i ogólnopolskich sesji naukowych poświęconych rozwojowi szkolnictwa w Polsce po II wojnie światowej i dorobkowi historii wychowania w XX stuleciu. Zaowocowały one wydawnictwami naukowymi: *Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-lecie PRL* (Kielce 1987) oraz *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy* (Kielce 1998).

Ważną sferą działalności J. Krasuskiego jest jego praca jako dydaktyka szkoły wyższej. Prowadził przez kilkadziesiąt lat wykłady z zakresu historii wychowania w Instytucie Pedagogiki i Psychologii WSP w Kielcach (potem Akademii Świętokrzyskiej). Jego wykłady zawsze cieszyły się zainteresowaniem studentów ze względu na wysoki poziom naukowy i komunikatywny język. Doświadczenia dydaktyczne predystynowały J. Krasuskiego do opracowania podręcznika do historii wychowania. Pierwsza edycja podręcznika wydana przez WSiP w 1985 roku liczyła 264 strony i była pierwszą na polskim rynku próbą ujęcia problemowo-chronologicznego dziejów wychowania w zarysie syntetycznym. Książka spotkała się ze zróżnicowaną oceną historyków wychowania. Recenzenci podkreślali na ogół wysoki poziom dydaktyczny podręcznika, ale w wątpliwość poddawali fakt jego ograniczonej objętości. Rodziło to konieczność poczynienia wielu skrótów myślowych przez autora. Wykorzystując uwagi krytyczne J. Krasuski opracował drugą wersję podręcznika zatytułowaną *Historia wychowania. Zarys syntetyczny* (Warszawa 1989). Model skrótego, ogólnego ujęcia historii wychowania stał się w Polsce popularny dopiero w latach dziewięćdziesiątych, gdy adresowano go nie tylko do studentów studiów akademickich, ale także licencjackich. Do dzisiaj trwa dyskusja i próby opracowania podręcznika syntetycznego, przydatnego w okresie, w którym znacznie zniwelowano liczbę godzin dydaktycznych historii wychowania na studiach pedagogicznych.

Do dorobku dydaktycznego J. Krasuskiego należy zaliczyć także kilkaset prac magisterskich, których był promotorem. Ich tematyka dotyczyła głównie najnowszej historii wychowania. Były to: monografie szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, prace z dziejów myśli pedagogicznej oraz tajnego nauczania. Te ostatnie w skrótovej formie w kilku przypadkach były publikowane.

Dr J. Krasuski pełnił w kieleckiej WSP wiele odpowiedzialnych administracyjnych funkcji. Był w latach 1974–1978 i 1981–1987 prodziekanem Wydziału Pedagogicznego, a latach dziewięćdziesiątych przez dwie kadencje dyrektorem Instytutu Pedagogiki i Psychologii Akademii Świętokrzyskiej. Współpracował z kilkoma uczelniami prywatnymi, jak: Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnobrzegu. W roku akademickim 2006/2007 powołany został na stanowisko rektora Świętokrzyskiej Szkoły Wyższej w Kielcach.

* Niniejsze opracowanie jest częściowo zmienioną i poszerzoną wersją biografii J. Krasuskiego zamieszczonej w „Studiach Pedagogicznych” t. 14, pod red. ks. M. Ruścieckiego i S. Majewskiego, Kielce 2003, autorstwa S. Majewskiego i S. Ośko.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2007, nr 3
PL ISSN 0033-2178

ADAM MASSALSKI: ZWIERZCHNICY RZĄDOWYCH MĘSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1833–1862, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, ss. 240

Opracowania z dziedziny dziejów oświaty w Królestwie Polskim nie są zbyt liczne. Wśród pozycji wydanych po II wojnie światowej wymienić należy prace: J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915* (Wrocław 1966); K. Poznańskiego, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w roku 1862* (Wrocław 1968), tegoż *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831–1869. Lata zmagania i nadziei*, cz. 1, *Przebudowa systemu szkolnictwa i wychowania w Królestwie Polskim w latach 1831–1839* (Warszawa 2001), cz. 2, *Szkoły rzemieślniczo-niedzielne* (Warszawa 2001); E. Staszyńskiego, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)* (Warszawa 1968), A. Massalskiego, *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862* (Kielce 1983); L. Szymańskiego, *Zarys polityki caratu wobec szkolnictwa ogólnokształcącego w Królestwie Polskim w latach 1815–1915* (Wrocław 1983); W. Górczyńskiego, *Historia. Polityka. Wychowanie. Nauczanie dziejów ojczystych w szkołach średnich Królestwa Polskiego 1815–1872* (Warszawa 1988); Z. Borzymińskiej, *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870* (Warszawa 1994); J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862* (Warszawa 1998); A. Winiarza, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego 1807–1831* (Lublin 2002); M. Czapskiej, *Prywatne szkoły średnie w Królestwie Polskim w latach 1831–1862* (Kielce 2002); J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie w szkołach Królestwa Polskiego* (Wrocław 2005) oraz E. Kuli *Naukowa, literacka i artystyczna twórczość nauczycieli męskich rządowych szkół średnich Królestwa Polskiego w latach 1833–1862* (Kielce 2006).

Adam Massalski, uznany w kraju historyk oświaty XIX i XX wieku, wydał niedawno trzy książki dotyczące tej problematyki: *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862* (Wydawnictwo AŚ, Kielce 2001) oraz *Collegium Gostomianum*, t. 2, *Szkoła średnia w Sandomierzu w latach 1773–1862* (Sandomierz 2002). Kolejną, będącą przedmiotem recenzji monografia, zatytułowana *Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1833–1862* powstała, jak pisze autor, przy okazji gromadzenia i opracowywania materiałów do przygotowywanego przezeń słownika biograficznego nauczycieli szkół średnich Królestwa Polskiego z lat 1833–1862.

Jak wynika z powyższego przeglądu, omawiana praca A. Massalskiego jest drugą, obok książki J. Schillera, prezentującą społeczność nauczycielską szkół rządowych Królestwa Polskiego. Oparta została na szerokiej podstawie źródłowej, a większość stanowią akta osobowe zwierzchników i nauczycieli szkół średnich Okręgu Naukowego Warszawskiego (formularzy spiski o służbie), przechowywane w zespole akt Ministerstwa Oświecenia Narodowego w Rosyjskim Państwowym Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu. Ich uzupełnieniem są zasoby Centralnego Państwowego Archiwum Historycznego w Moskwie oraz archiwów krajowych w Warszawie, w Kielcach, w Lublinie, w Radomiu, w Łodzi, w Piotrkowie Trybunalskim, w Płocku, kieleckiego Archiwum Diecezjalnego, a także zbiory rękopiśmienne bibliotek: Jagiellońskiej, Uniwersytetu Warszawskiego i Ossolineum we Wrocławiu. Praca została podzielona na cztery rozdziały. W pierwszym autor omówił politykę oświatową caratu wobec szkolnictwa średniego, między innymi ukazując skutki kolejnych ustaw, zmierzających zarówno do obniżenia poziomu kształcenia w szkołach na terenie Królestwa, jak też do stopniowej rusyfikacji szkolnictwa. Dużą rolę w tym procesie odegrała sieć szkolna, którą autor poddał wnikliwej analizie. Rozdział ten zawiera także siatki godzin lekcyjnych w szkołach obwodowych i gimnazjach oraz omówienie społeczności nauczycieli i uczniów szkół średnich lat międzypowstaniowych. Przedstawione zostały tu także warunki materialne funkcjonowania szkół, albowiem systematycznie zmniejszające się nakłady sum przeznaczonych na utrzymanie szkół przyczyniły się do obniżenia jakości kształcenia w nich młodzieży.

Rozdział drugi, zatytułowany *Zarządzanie szkolnictwem na terenie Królestwa Polskiego w latach 1833–1862* autor rozpoczął od przypomnienia tradycji zarządzania szkolnictwem w Księstwie Warszawskim oraz w Królestwie Polskim doby konstytucyjnej. Następnie omówił działalność centralnych władz oświatowych doby międzypowstaniowej oraz terenowy system zarządzania szkolnictwem.

W dalszej części pracy autor przedstawił skład osobowy dyrektorów gimnazjów (rozdział trzeci) i inspektorów (rozdział czwarty). W rozdziałach tych, obszernych i podobnie skonstruowanych, omówił zakres obowiązków i uprawnień na tych stanowiskach, czas pełnienia funkcji oraz wiek osób je sprawujących, drogi awansu służbowego, pochodzenie społeczne i narodowość, wyznanie, wykształcenie, stan majątkowy i rodzinny, opinie przełożonych o ich pracy zawodowej, dokonania twórcze i wreszcie działalność społeczną.

Zwierzchnicy rządowych męskich szkół średnich to dyrektorzy gimnazjów oraz ich zastępcy, zwani inspektorami, a w niepełnych szkołach średnich (obwodowych i powiatowych) – inspektorzy, od 1852 roku zwani „sztatnymi nadziratelami”. Ogółem prezentowana grupa liczyła 149 osób, z tego wyłącznie dyrektorami było 22, 15 awansowało ze stanowiska inspektora na dyrektora, a 112 osób piastowało wyłącznie funkcję inspektora. Do ich zadań w latach międzypowstaniowych należał, obok kierowania powierzonymi sobie szkołami, również nadzór nad szkołami elementarnymi. Obowiązki te z jednej strony znacznie obciążały zwierzchników szkół średnich, z drugiej zaś dawały szerokie uprawnienia, pozwalające wpływać bezpośrednio na organizację i jakość szkolnictwa elementarnego. Od roku 1862 nadzór nad szkolnictwem elementarnym, zgodnie z art. 20 *Ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim* sprawowały dozory szkolne, rady powiatowe oraz rząd gubernialny.

Połowa spośród omawianej grupy kierowała szkołami krótko, bo od 1 do 5 lat (15 dyrektorów i 59 inspektorów). Większość prezentowanych w publikacji zwierzchników wywodziła się ze stanu szlacheckiego (73% dyrektorów i 60,6% inspektorów), podobnie było pod względem wyznaniowym – ponad połowa to osoby wyznania rzymsko-

katolickiego. Wykształceniem wyższym, uzyskanym w uniwersytetach polskich, niemieckich i rosyjskich legitymowało się 45,9% dyrektorów i 55,9% inspektorów. Najczęściej na te stanowiska mianowano osoby po 40 roku życia. W dalszej części pracy szczegółowej analizie autor poddał sytuację materialną dyrektorów i inspektorów szkół średnich.

Praca daje pełny wgląd w sytuację zwierzchników rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w latach międzypowstaniowych. Z badań Adama Massalskiego wynika, iż zmiany personalne, jakich dokonywano w tej grupie urzędników państwowych, zmierzały do zwiększenia dystansu między zwierzchnikami a nauczycielami szkół średnich oraz do całkowitego uzależnienia tych pierwszych od władz oświatowych, administracyjnych i policyjnych. Świadczy o tym stopniowe zastępowanie dyrektorów i inspektorów z wykształceniem wyższym uzyskanym w uniwersytetach w Warszawie i Krakowie absolwentami uniwersytetów rosyjskich, znaczne zróżnicowanie wynagrodzenia (pensje dyrektorów i inspektorów były około dwukrotnie wyższe od pensji nauczycielskich, a także fakt powołania na stanowisko zwierzchników szkół aż 20 byłych oficerów armii rosyjskiej.

Znakomitą ilustracją omawianych problemów są zamieszczone w publikacji 52 biogramy, a także kompletne wykazy imienne, zawierające, oprócz nazwiska i imienia, lata życia, nazwy szkół i lata pracy zwierzchników szkół średnich.

Należy z uznaniem podkreślić, iż uzyskane przez Adama Massalskiego wyniki poznawcze są rezultatem wieloletnich, żmudnych poszukiwań źródłowych, prowadzących do ukazania zbiorowości nauczycieli Królestwa Polskiego, w tym także osób kierujących rządowymi szkołami średnimi w latach międzypowstaniowych. Publikacja jest ważnym uzupełnieniem wiedzy o przemianach, jakie zaszły w szkolnictwie w omawianym okresie. Zarówno historycy oświaty, jak też wszyscy interesujący się edukacją narodową, znajdą w omawianej pracy wiele nowych faktów.

EWA KULA
Kielce

**MARIAN KALINOWSKI, JERZY PEŁKA: ZARYS DZIEJÓW
RESOCJALIZACJI NIELETNICH, Wydanie drugie rozszerzone,
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej,
Warszawa 2003, ss. 367**

Przedmiotem recenzowanej książki są całościowo przedstawione dzieje praktyki i teorii wychowania osób niedostosowanych społecznie i przestępczych. Ten ważki temat niejednokrotnie podejmowany był przez wielu wybitnych badaczy dziejów szkolnictwa specjalnego w Polsce. W przedmiotowej bibliografii odnaleźć można publikacje, w których podjęte były próby historycznego ujęcia wspomnianego problemu. Należy tu wymienić takie prace, jak M. Balcerka *Prawa dziecka* (Warszawa 1986), K. Grzybowski *Historia państwa i prawa w Polsce* (Warszawa 1982), N. Han-Ilgiewicz *Dziecko w konflikcie z prawem karnym* (Warszawa 1965), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej* pod red. S. Mauersberga (Warszawa 1992). Jednakże zasadniczo wyniki dotychczasowych badań w tej dziedzinie są znacznie rozproszone. Do niedawna brakowało pracy, która całościowo i w sposób syntetyczny ukazałaby dzieje wychowania niedostosowanych społecznie. Lukę tę wypełniła dopiero praca Mariana Kalinowskiego i Jerzego Pełki pt. *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*. Duże zainteresowanie tematyką przedstawioną w pracy spowodowało bardzo szybkie wyczerpanie nakładu pierwszego wydania. Dlatego też autorzy zdecydowali się na wznowienie tej publikacji, dokonując jednocześnie korekt i uzupełnień, które bezsprzecznie zwiększyły aspekt poznawczy omawianej pozycji.

Praca została podzielona na cztery części. Część pierwsza, opracowana przez Mariana Kalinowskiego, poświęcona jest genezie i rozwojowi opieki nad nieletnimi przestępcami oraz moralnie zaniedbanymi i obejmuje czas do końca XVIII wieku. Przedstawione są w niej pionierskie poglądy takich wybitnych pedagogów, jak: Kwintylian, Erazm z Rotterdamu, Jan Ludwik Vives, Jan Amos Komeński, Andrzej Frycz Modrzewski czy Christian Gotthilf Salzmann, dotyczące wychowania oraz opieki nad sierotami, włóczęgami i młodzieżą trudną, w celu ukształtowania w nich pożądanych wzorców i norm zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi.

Szczególną uwagę autor poświęcił kształtowaniu się w omawianym okresie zasad odpowiedzialności i postępowania wobec nieletnich, uwzględniając genezę i rozwój instytucji opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych w poszczególnych krajach, takich jak: Anglia, Niemcy, Francja, Włochy i Szwajcaria. Nie brak w tym miejscu także prezentacji polskich osiągnięć w tej dziedzinie i ukazania funkcjonowania krajowych zakładów wychowawczo-poprawczych oraz stosowanych w nich metod (np. Zakład Księdza Piotra Gabriela Baudouina, Dom Poprawy Domus Correctionis, Instytut Moralnej Poprawy Dzieci).

Część druga, opracowana przez Jerzego Pełkę, ukazuje ewolucję form opieki nad nieletnimi od początku XIX wieku do końca I wojny światowej. Autor ukazał tu wpływ rozwoju nauk psychologiczno-pedagogicznych oraz społecznych na kształtowanie się poglądów opiekuńczych i zasad opieki prawnej nad dziećmi opuszczonymi i moralnie zaniedbanymi, przedstawiając założenia dotychczasowych systemów penitencjarnych (system celkowy realizowany w więzieniu w Filadelfii, który polegał na całkowitym odosobnieniu więźniów w dzień i w nocy; system augsburski – ulepszona formuła poprzedniego, zakładał ograniczenie kontaktów między skazanymi, sprowadzone do wspólnej podczas dnia pracy w milczeniu, a całkowitym odosobnieniu w nocy; system progresywny, który zakładał, że każdy człowiek ma prawo do kreowania własnego losu). Rozdział ten zamykają wnikliwe rozważania dotyczące nowych koncepcji resocjalizacji młodzieży, opartych głównie na pracy, nauce, sporcie, kulturze (kulturotechnika wychowania resocjalizującego), a także polegających na połączeniu systemu progresywnego z wychowaniem. Znaczną uwagę poświęcił autor rozwojowi teorii i praktyki w zakresie resocjalizacji na ziemiach polskich w okresie zaborów. Przedstawiona została tu działalność placówek fundamentalnych dla tworzącej się w tym czasie polskiej resocjalizacji, jak: Instytut Moralnej Poprawy Dzieci w Mokotowie, Osada Rolniczo-Rzemieślnicza w Studzieńcu, Zakład dla Dziewcząt w Puszczy Mariańskiej czy Szkoła Pracy w Strudze. Część drugą zamyka rozdział poświęcony genezie, organizacji i funkcjonowaniu zakładów opiekuńczo-wychowawczych dla nieletnich w Europie (Anglii, Belgii, na Ziemiach Czeskich, Słowackich, Morawy i Śląsk, Francji, Holandii, Szwajcarii oraz we Włoszech).

Część trzecia, autorstwa Mariana Kalinowskiego, poświęcona jest zagadnieniom resocjalizacji nieletnich w wieku dwudziestym, szczególnie powstaniu sądów dla nieletnich oraz rozwojowi systemów resocjalizacji w wybranych krajach świata. Na tym szerokim tle autor ukazał tworzenie polskiego systemu resocjalizacji w dwudziestoleciu międzywojennym oraz jego funkcjonowanie po II wojnie światowej. W części tej znaczna ilość informacji poświęcona jest funkcjonowaniu sądów dla nieletnich (począwszy od sądu dla nieletnich w Chicago – 1899 r., przez specjalny sąd dla nieletnich w Anglii – 1905 r., sąd dla nieletnich we Francji – 1906 r., sąd dla nieletnich w Niemczech – 1908 r., skończywszy na rozwoju sądów dla nieletnich w Polsce, czego pełnym wyrazem było ogłoszenie 7 lutego 1919 r. dekretu o utworzeniu sądów dla nieletnich, podpisanego przez Józefa Piłsudskiego). Autor nie pominął też ważnej kwestii doskonalenia kurateli sądowej oraz ewolucji ustawodawstwa w zakresie odpowiedzialności nieletnich. To właśnie na przełomie XIX i XX zaczęto uznawać zasadę, że dziecko, które popełniło przestępstwo, wymaga nie tyle kary, co odpowiednich metod i oddziaływań wychowawczych, opieki oraz pomocy. W części tej znajdziemy też wiele cennych informacji na temat rozwoju resocjalizacji nieletnich w krajach Europy Zachodniej i Środkowowschodniej, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Kanadzie, szczególnie kształtowania się w poszczególnych krajach zasad odpowiedzialności karnej i postępowania z nieletnimi oraz funkcjonowania zakładów i schronisk dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Uzupełnieniem tej części jest wprowadzenie rozdziału pt. *Kierunki zmian i tendencje w resocjalizacji oraz profilaktyce lat dziewięćdziesiątych XX wieku*. W sposób obszerny zostały tu przedstawione próby reform i tendencje w resocjalizacji oraz profilaktyce ostatnich lat, ze szczególnym uwzględnieniem działalności organizacji, towarzystw i stowarzyszeń niosących pomoc jednostkom wykojejonym społecznie, zaniedbanym moralnie i wychowawczo, w tym również ich rodzinom (np. Stowarzyszenie „Monar”, Stowarzyszenie Katolickie Ruch Antynarkotykowy „Karan”, Towarzystwo Zapobiegania Narkomanii, Towarzystwo Rodzin i Przyjaciół Dzieci Uzależnionych „Powrót

z U”, Towarzystwo Zapobiegania Patologiom Społecznym „Kuźnia”, Kościoły i zgromadzenia zakonne).

W części czwartej Marian Kalinowski całą uwagę poświęcił genezie i rozwojowi polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej. Część ta ukazuje pierwsze publikacje dotyczące tej dziedziny, ale przede wszystkim zasługi polskich pedagogów dla rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej. Do tej grupy należeli przede wszystkim: Maria Grzegorzewska, Natalia Han-Ilgiewicz, Kazimierz Lisiecki – „Dziadek”, Otton Lipkowski, Jan Konopnicki, Stanisław Jedlewski, Czesław Czapów oraz Marek Kotański.

Niezwykle cenne w omawianej części są zagadnienia dotyczące rozwoju polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej w ostatnim dziesięcioleciu. M. Kalinowski uzupełnił rozdział drugi o prezentację dorobku naukowo-badawczego oraz ogromny wkład wniesiony przez polskie ośrodki naukowe w rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej nowych ośrodków naukowych. Jest to także istotne z tego względu, że ośrodki te kształcą przyszłe kadry w zakresie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich.

Omawiana publikacja jest niezwykle cennym źródłem informacji na temat genezy i rozwoju polskiej resocjalizacji. Jest niezwykle bogata pod względem faktograficznym, a informacje podane są w sposób uporządkowany, jasny i logiczny. Podkreślić należy fakt, że większość zagadnień przedstawiona jest nie tylko w sposób syntetyczny, ale także w szerszym, europejskim kontekście. Wielopłaszczyznowe ujęcie tematu daje szansę na dokonanie porównań i szersze spojrzenie na omawiane zagadnienia. Ponadto autorzy wyraźnie zaznaczyli związek resocjalizacji nieletnich z działalnością opiekuńczą i wychowawczą społeczeństwa oraz działalnością prawną państwa. Niezaprzeczalnym walorem pracy jest bardzo bogata bibliografia przedmiotowa. Autorzy w pełni wykorzystali dotychczasowe opracowania naukowe. Prezentowaną pracę można uznać za najpełniejsze opracowanie dziejów resocjalizacji nieletnich w polskiej literaturze przedmiotowej, które już spotkało się z życzliwym przyjęciem badaczy, nauczycieli, wychowawców oraz studentów.

MARZENA PĘKOWSKA
Kielce

**ELWIRA J. KRYŃSKA: STAROPOLSKI ETOS WYCHOWANIA,
Trans Humana, Białystok 2006, ss. 157**

W dobie problemów, które stawia przed nami XXI wiek konieczna staje się pomoc człowiekowi w procesie kształtowania jego postaw, ideałów życiowych i przekazywania wartości. Stoimy przed szczególnie wielką potrzebą tworzenia edukacji koncentrującej się na wartościach. W związku z tym refleksja nad wartościami i ich znaczeniem w kształtowaniu człowieka jest istotnym problemem pedagogicznym.

W naturze ludzkiej jest wrodzona dążność do wyszukiwania coraz doskonalszych systemów i stwarzania coraz wyższych ideałów wychowawczych, które znajdują się zawsze ponad rzeczywistością. Stąd też ideał pedagogiczny może być utożsamiony z celem, do którego w wychowaniu zmierzamy za pomocą odpowiednich systemów. Przy tworzeniu takich systemów nie należy zapominać o ideałach z przeszłości.

Polska organicznie zrośnięta z chrześcijaństwem w praktyce urzeczywistniała zawsze w swych dzieciach chrześcijańskie ideały wychowawcze. W każdym pokoleniu znajdziemy osoby, dążące do najwyższego ideału chrześcijańskiego. Nie tylko w praktyce, lecz i w teorii posiadamy w depozycie cenne skarby wychowawcze w postaci jasno spretyczowanych ideałów chrześcijańskich i opracowanych systemów wychowawczych. Powstawały one w różnym czasie i wywierały przemożny wpływ na odrodzenie narodu i państwa.

Ukazaniu wybranych ideałów ważnych w przeszłości, tak w wychowaniu religijnym, jak obywatelskim, na przestrzeni długiego odcinka czasu, bo od X wieku, aż XX, posłużyło opracowanie Elwiry J. Kryńskiej. Twórcami tych ideałów, albo raczej popularyzatorami byli wielcy polscy wychowawcy, którzy są znani w kraju i zagranicą.

Na treść prezentowanej publikacji z zakresu historii wychowania składa się 12 opracowań, przygotowanych przez pracowników naukowych wywodzących się – co warto podkreślić – z różnych uniwersytetów bądź akademii pedagogicznych naszego kraju (z Lublina, Gdańska, Rzeszowa, Siedlec, Bydgoszczy, Słupska, Warszawy oraz Białegostoku).

Klamrą spinającą całość treści jest krótki wstęp oraz obszerniejsze zakończenie napisane przez redaktorkę, prof. dr hab. Elwirę J. Kryńską. Ona też jest autorką pierwszego opracowania: *Rozważania wokół pojęcia „etosu”* (s. 9–16), które stanowi ważny element całości, gdyż przedstawione i wyjaśnione tam zostało pojęcie *etosu*. Pojęcie to, jak słusznie zauważyła autorka, wciąż czeka na ściśle zdefiniowanie w pedagogice. Jak wiemy, podstawowym narzędziem każdej nauki jest terminologia rozumiana jako zespół nazw

o ściśle określonym znaczeniu. Stąd też dużym plusem omawianej pozycji jest troska o właściwe rozumienie terminu użytego w tytule.

Oceniając merytoryczną wartość książki należy stwierdzić, że rozprawa ta stanowi ważny wkład w dziedzinę, jaką jest historia wychowania. Nie podany został wprawdzie klucz doboru przedstawionych postaci, ale niewątpliwie wybór został dokonany trafnie, co należy uznać za wielki plus opracowania. Dla scharakteryzowania etosu polskiego posłużyły takie postacie historyczne, jak: królowa Jadwiga, Jadwiga Andegaweńska, Mikołaj Rej, Stanisław Konarski, Hugo Kołłątaj oraz księża: Stanisław Konarski i Grzegorz Piramowicz.

Trudno jest podać dokładną ocenę metodologiczno-formalną książki, z tego względu, że występuje w niej wielu autorów. Każdy z nich zastosował nieco inny styl w swoim opracowaniu. Należy jednak stwierdzić, że przyjęta linia zasadniczych wymogów sprawiła, że książka stanowi zwartą całość. Została napisana przystępnym językiem, bez modnego w dzisiejszej literaturze pedagogicznej nasycenia tekstów wyrazami obcymi. Czyta się ją z wielkim zainteresowaniem.

Praca posiada charakter nowatorski, nie tylko ze względu na jej przedmiot, ale także z uwagi na jej walory erudycyjne i solidne udokumentowanie źródłowe. Oparta została w głównej mierze na oryginalnych źródłach archiwalnych oraz na bogatej literaturze przedmiotu.

Reasumując należy stwierdzić, że niewielka objętościowo książka pod red. Elwiry Kryńskiej, mieszcząca się zasadniczo w profilu historii wychowania, bardzo wzbogaca wiedzę o ważnych postaciach historycznych oraz wskazuje na zasadnicze wyróżniki propagowanych i realizowanych wzorców od czasów średniowiecza, aż po wiek XX.

ks. ADAM SKRECZKO
Białystok

**ELWIRA J. KRYŃSKA (RED.): IDEAŁY WYCHOWANIA
I WZORY OSOBOWE NARODU POLSKIEGO
W XIX I XX WIEKU, Trans Humana, Białystok 2006,
t. 1, ss. 252 i t. 2, ss. 407**

Książka zredagowana przez Elwirę J. Kryńską jest kontynuacją wcześniej wydanej przez wydawnictwo Trans Humana pozycji pt. *Staropolski etos wychowania*, w której szczególną uwagę skoncentrowano na etosie średniowiecznego rycerza, etosie humanisty i uczonego oraz społecznika doby oświecenia. Omawiane opracowanie składa się z dwóch tomów i omawia ideały wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku.

Pierwszy tom prezentowanej książki otwiera bogata treściowo część wstępna. Składają się na nią opracowania Jerzego Nikitorowicza: *Etos generacji. Typy generowania etosu i ich wartość w procesie kreowania tożsamości kulturowej* (s. 11–22) oraz redaktora książki Elwiry J. Kryńskiej: *Ideał wychowania a wzór osobowy. Niektóre typy uznawanych wzorów osobowych w XIX i XX wieku* (s. 23–34). Rolą tak rozbudowanej części wstępnej jest wprowadzenie czytelnika w dalszą treść książki i zorientowanie ogólne w podjętej problematyce. Pani E.J. Kryńska nakreśla zamierzenia przyświecające wielu (ponad 20) autorom opracowań. Zostały one podzielone w książce na dwie części zatytułowane: *Etos wychowania w Polsce pod zaborami (XIX wiek)* (s. 35–144) oraz *Tradycje narodowe u progu niepodległości* (s. 145–261).

Autorzy poszczególnych opracowań przedstawili szereg wybitnych postaci historycznych i literackich (o. Maksymilian Ryłło TJ, bp Marian Leon Fulman, Bogdan Jański, Józef Piłsudski, Aleksander Sulikiewicz, Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, Maria Skłodowska-Curie), koncentrując się na ideach, poglądach i dokonaniach, które były w przeszłości i mogą stanowić także dziś wzór wychowawczy godny naśladowania. Przykładem i wzorem w pewnym wymiarze może i powinien być romantyk – powstaniec, pozytywista, bojownik o wolność, etos „państwowca” w niepodległej Polsce, konspirator z czasów okupacji, „buntownik” przeciw komunizmowi i orędownik społeczeństwa obywatelskiego. To szerokie kryterium wyboru postaci sprawiło, że znalazło się miejsce w książce dla XIX-wiecznych bohaterów żydowskich, jak też dla ludzi prostych i dzieci. Ukazując tak rozmaite wzorce osobowe, autorzy opracowań wyrazili nadzieję, iż publikacja ta wywoła szerszą dyskusję na temat uniwersalnego znaczenia etosu polskiego, z uwzględnieniem jego odrębności kulturowej i aktualności. We wstępie książki ukazali oni potrzebę i możliwości dalszych analiz na obrane tematy.

Z wielkim uznaniem należy spojrzeć na podjętą przez prof. dr hab. Elwirę J. Kryńską inicjatywę wydobywania i ukazywania jako wzorów postaci z naszej przeszłości, gdyż stan wiedzy na ten temat w naszym społeczeństwie jest dość ograniczony. Powstają

wprawdzie podręczniki z historii wychowania dla studentów, ale nie analizują tych kwestii w kontekście wzorców osobowych, godnych naśladowania i utrwalonych w polskiej kulturze. Z pewnością zdawała z tego sobie sprawę Elwira Kryńska – redaktorka książki, a zarazem aktualna dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Stwierdziła ona we wstępie, że jej opracowanie nie pretenduje do rangi podręcznika i nie posiada takiego charakteru. Ma przy tym nadzieję, że wpłynie ono nie tylko na poszerzenie horyzontów intelektualnych, ale przyczyni się do umocnienia wśród studentów tożsamości narodowej, rozbudzi zainteresowania historią ojczystą, pomoże w kształtowaniu właściwie pojętego patriotyzmu. Podjęty temat dotyczący ideałów wychowania i wzorców osobowych bliskich naszemu narodowi w przeszłości wydaje się szczególnie aktualny obecnie, gdy narastają wpływy prądów liberalnych, panującego relatywizmu podstawowych wartości oraz zagrożeń korzeni kulturowych cywilizacji łacińskiej, z której wyrosła kultura polska.

Wszystkie opracowania w książce są świadectwem dobrej znajomości literatury przedmiotu u poszczególnych autorów. Posługując się poprawną metodologią z dziedziny historii wychowania, konsekwentnie przedstawili oni poszczególne tematy tworzące całość określonego w tytule problemu. Okazali tym samym swoje zatroskanie o wychowanie współczesnego młodego pokolenia. Warto zauważyć, że autorzy pochodzą z rozmaitych środowisk naukowych naszego kraju: z Białegostoku, Częstochowy, Kielc, Elbląga, Zamościa, Rzeszowa, Bydgoszczy, Lublina, Olsztyna, Gdańska. Są wśród nich także osoby duchowne: ks. Andrzej Kryński, ks. Edward Walewander i ks. Czesław Gałek.

Tom drugi książki pani Elwiry J. Kryńskiej zawiera ciąg dalszy przeglądu polskich tradycji wychowawczych. Został on podzielony na trzy części, porządkujące chronologicznie przedstawione zagadnienia. Pierwsza część zatytułowana: *Polska niepodległa (1918–1939)* zawiera 19 opracowań (s. 22–248); druga: *Okupacja i Polska Ludowa* zawiera 8 opracowań (s. 249–320); trzecia: *Współczesny etos wychowania* zawiera 7 opracowań (321–396). Układ ten jest przejrzysty i świadczy o poprawności metodologicznej. Pomaga on czytelnikowi skupić się na ważnych aspektach zagadnienia dotyczących danego okresu historycznego. Poszczególne zagadnienia zostały dobrane celowo, aby przedstawić nie tylko ważne idee dla ówczesnego etosu, ale także postacie, którzy je reprezentowali.

W drugim tomie książki omówione zostały ważne ideały rozmaitych typów wychowania: narodowego, państwowego, patriotycznego, wojskowego i rodzinnego. Warto zauważyć, że przy ich omawianiu skupiono się nie tylko na zobrazowaniu statycznym, lecz starano się wydobyć trendy rozwojowe, co wymagało pogłębionej analizy oraz dobrej znajomości tematu. Jak stwierdza w podsumowaniu redaktor książki prof. dr hab. Elwira J. Kryńska, „w naszym wychowaniu jest zakorzeniona głęboka tradycja wychowania rycerskiego ze znamieniem heroicznym” (s. 405).

Zgodnie z tytułem książki, autorzy publikacji zawartych w 2 tomie zatrzymują uwagę czytelnika na ważnych przedstawicielach ukazanych ideałów wychowawczych, widząc w nich nie tylko krzewicieli myśli pedagogicznej, ale również wzory osobowe dla narodu polskiego. W drugim tomie znalazły się m.in. takie postacie: Józef Piłsudski i jego ujęcie wychowania wojskowego, Janusz Jędrzejewicz – krzewiciel wychowania państwowego, Maria Grzegorzewska ukazująca wizję dobrego nauczyciela, Ignacy Soslorz – ludowiec i wychowawca młodzieży wiejskiej, O. Jacek Woroniecki jako wychowawca inteligencji katolickiej, Joachim Bartoszewicz zasłużony na polu działalności patriotycznej, ks. Aleksander Zienkiewicz działający podczas okupacji, Józef Tischner

wychowawca społeczeństwa obywatelskiego. Omawianie problematyki współczesnego etosu kończy przedstawienie znaczenia etosu wychowawczego Ojca świętego Jana Pawła II. Jest to jakby zwieńczenie przeglądu historycznego. Ukazując tak rozmaite wzorce osobowe oraz ich znaczenie, autorzy opracowań wyrazili nadzieję, iż publikacja ta wywoła szerszą dyskusję na temat uniwersalnego znaczenia etosu polskiego, z uwzględnieniem jego odrębności kulturowej.

Wart zauważenia jest fakt, że przy omawianiu polskiego etosu wychowawczego podjęto następujące zagadnienie: *Rola polskich wzorców narodowych w procesie kształtowania postawy młodzieży ukraińskiej w Drugiej Rzeczypospolitej*, co świadczyć może o szerokim i wszechstronnym potraktowaniu podjętego tematu. Innym dowodem na to jest uwzględnienie bogactwa myśli pedagogicznej, niezależnie od założeń światopoglądowych. Redaktor książki prof. dr hab. Elwira J. Kryńska przyjęła szeroką formułę doboru tematów, co świadczyć może o chęci pełnego ujęcia zjawisk i tendencji pedagogicznych w Polsce na przestrzeni wieków, aż po czasy współczesne.

Tom drugi recenzowanej książki, stanowiący dopełnienie poprzednio wydanych pozycji, jest ważnym przyczynkiem naukowym w historii wychowania. Należy podkreślić również fakt, że autorzy kolejnego tomu – zbioru mają nadzieję, że popularyzacja tematyki wpłynie nie tylko na poszerzenie horyzontów intelektualnych, ale przyczyni się do umocnienia wśród studentów i innych czytelników tożsamości narodowej, rozbudzi zainteresowania historią ojczystą, przyczyni się do kształtowania patriotyzmu. Podjęty temat wydaje się szczególnie aktualny, wobec narastających zachwytów wokół prądów liberalnych, panującego relatywizmu podstawowych wartości oraz zagrożeń korzeni kulturowych cywilizacji łacińskiej, z której wyrosła kultura polska.

Wszystkie opracowania w książce są świadectwem dobrej znajomości literatury przedmiotu u poszczególnych autorów pochodzących z rozmaitych środowisk naukowych naszego kraju, jak wskazują noty zamieszczone na końcu książki (s. 417–418). Posługując się poprawną metodologią z dziedziny historii wychowania, konsekwentnie przedstawili oni poszczególne tematy tworzące całość określonego w tytule problemu. Okazali tym samym swoje z troską o wychowanie współczesnego młodego pokolenia.

Podsumowując należy podkreślić, że analiza poszczególnych postaci przedstawionych w książce jest bardzo kompetentna i twórcza zarazem. Książka ta pozwoli zapoznać się z interesującymi i bardzo wartościowymi w znaczeniu pedagogicznym oraz patriotycznym treściami szerokiego gronu osób, którzy problematyką tą interesują się na płaszczyźnie teoretycznej analizy oraz na płaszczyźnie praktycznej działalności wychowawczej. Dzisiaj, gdy dość często odchodzi się od obiektywnego porządku wartości, tym bardziej należy przypominać sposoby ich realizacji w życiu konkretnych postaci z naszej historii. W tym względzie prezentowana książka może stać się wspaniałym narzędziem.

ks. ADAM SKRECZKO
Białystok

**ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.
100 LAT W SŁUŻBIE EDUKACJI I WARTOŚCI NARODOWYCH,
OPRAC. I RED. RYSZARD CZEKAJOWSKI,
ROMAN STASZEWSKI, ANDRZEJ UJEJSKI, Rada Zakładowa
Związku Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Górniczo-Hutniczej
im. Stanisława Staszica w Krakowie, Kraków 2005, ss. 67,
ilustracje, załączniki**

Rok 2005 był czasem wielkiego jubileuszu – 100-lecia Związku Nauczycielstwa Polskiego, ale także czasem, w którym okragłe rocznice istnienia świętowało wiele organizacji związkowych w szkołach wyższych. Jedną z takich organizacji jest Związek Nauczycielstwa Polskiego w Akademii Górniczo-Hutniczej, który w roku 2005 obchodził 60 lat swej obecności w tej szacownej Uczelni. Obie te piękne rocznice stały się asumptem do powstania skromnej objętością, ale wielce interesującej treścią publikacji, opracowanej przez działaczy AGH-owskiego ZNP.

Książka ta składa się z trzech rozdziałów, z których pierwszy traktuje o prapoczątkach ZNP, szczegółowo opisując rodowód organizacji, drugi rozdział koncentruje się na postaci Stanisława Nowaka, którego autorzy bezdyskusyjnie uznają za „organizatora – twórcę Związku Nauczycielstwa Polskiego”, rozdział trzeci natomiast poświęcony został historii i dniu dzisiejszemu ZNP w AGH. Warto wspomnieć także o dołączonych do omawianego wydawnictwa dwóch wkładkach: pierwsza, szczególnie cenna ze względów historycznych, przedstawia oryginał protokołu Zjazdu-Ankiety, która miała miejsce w Krakowie w dniu 28 grudnia 1905 roku i doprowadziła do powstania Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, druga – to drzewo genealogiczne ZNP, niezwykle przejrzysty schemat przedstawiający 100-letnią historię organizacji – od zarania po współczesność.

Jak się wydaje, zamiarem autorów nie było stworzenie publikacji konkurencyjnej wobec takich monograficznych opracowań, jak *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność* autorstwa B. Grzesia czy wydanego przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP *100 lat ZNP. Ludzie, fakty, wydarzenia*, ale wniesienie swego wkładu w uhonorowanie tych, dzięki którym możemy wkraczać w drugi wiek istnienia Związku, uwypuklenie roli Galicji, a Krakowa w szczególności, w ukonstytuowaniu się nauczycielskiej organizacji, a także – ukazanie ciągłości ZNP z perspektywy jednego z uczelnianych ogniw.

Całości publikacji przyświeca jakże pouczające Norwidowskie motto: „...aby mierzyć drogę przyszłą, trzeba wiedzieć, skąd się wyszło...”. Podążając za tym drogowskazem, autorzy w pierwszych słowach książki powracają do samych początków zrzeszania

się nauczycielstwa na ziemiach polskich, a początki te, jak wiadomo, sięgają początków XX wieku. Uznając wagę zorganizowanego oporu polskich nauczycieli (a także rodziców i uczniów) szkół początkowych pod zaborem rosyjskim wobec brutalnej rusyfikacji, uznając, iż symbolem tego oporu jest Pilaszków, autorzy wysuwają jednak tezę, że to w Galicji, w Krakowie, należy szukać początków zorganizowanych działań nauczycielstwa polskiego – działań zwieńczonych sukcesem: „Kraków w odróżnieniu od Pilaszkowa okazał się być szczęśliwszym dla Związku Nauczycielstwa Polskiego, gdyż nie tylko udało się w tym mieście powołać w 1905 roku organizację związkową, lecz także ją zalegalizować, a następnie w dalszych latach rozwijać poprzez integrację z innymi ugrupowaniami nauczycielskimi [...] Stołeczno-Królewskie Miasto Kraków jest Kolebką Związku Nauczycielstwa Polskiego” (s. 5–6).

Oddanie palmy pierwszeństwa dawnej stolicy Polski i tutejszym ówczesnym nauczycielskim działaczom ze Stanisławem Nowakiem na czele może wzbudzić w pewnych środowiskach kontrowersje. Przeciwnicy takiej rekonstrukcji początków ZNP mogą się powoływać choćby na opracowane przez Weronikę Budziło hasło „Związek Nauczycielstwa Polskiego” w *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykały, w którym to opracowaniu wyraźnie początki Związku umiejscowione są w zaborze rosyjskim, sprzężone z walką o charakterze polityczno-niepodległościowym, a genealogicznie sięgają Polskiego Związku Nauczycielstwa, z którego Sekcji Elementarnej wyodrębniło się zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych.

Działacze z AGH powołują się jednak na oryginalne dokumenty, głównie ręcznie spisane protokoły z zebrań władz związkowych z początków XX wieku oraz przytaczają szereg faktów, które czynią ich argumentację przekonującą. Uznając powstały w Krakowie w 1905 roku pod przewodnictwem Stanisława Nowaka Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego za tę organizację, z której – po wielu przeobrażeniach spowodowanych przede wszystkim zmieniającą się sytuacją polityczno-społeczną – ewoluował ZNP, jakim znamy go dziś, autorzy opracowania słusznie wskazują, iż przejawy zrzeszania się środowiska nauczycielskiego, choć mało efektywne, miały miejsce w Galicji jeszcze wcześniej. W 1868 r. powstało we Lwowie (ale swój oddział miało także w Krakowie) Towarzystwo Pedagogiczne. Choć skupiało ono nauczycieli szkół różnego szczebla, nie przejawiało wielkiej aktywności, jeśli chodzi o szkolnictwo elementarne i trzeba zgodzić się z autorami publikacji w krytycznej ocenie jego działalności.

Walka nauczycieli szkół ludowych o swe prawa oraz o polepszenie jakości szkolnictwa ludowego jako całości znalazła swe odbicie w działaniach założonego przez Henryka Kisielewskiego w 1893 roku w Nowym Sączu Towarzystwa Nauczycieli Ludowych. Jednak dopiero założone w 1903 roku w Krakowie Towarzystwo Nauczycieli Szkół Ludowych i Wydziałowych zdołało zwiększyć obszar swego oddziaływania na całą Galicję, a dzięki niezwykle sprawnemu zarządzaniu i roztroprnym posunięciom stojącego na jego czele Stanisława Nowaka zdołało przekształcić się w 1905 roku we wspomniany już Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego.

Autorzy opracowania podkreślają odmienny kontekst społeczno-polityczny, w jakim przyszło działać organizatorom ruchu nauczycielskiego w trzech zaborach. Zabór austriacki charakteryzował się stosunkowo dużymi swobodami obywatelskimi, ale wyróżniał też przysłowiową galicyjską biedą, dlatego też nie można się nie zgodzić ze stwierdzeniem autorów, iż głównym powodem zapoczątkowania procesu zrzeszania się nauczycielstwa w Galicji była bardzo zła sytuacja ekonomiczno-społeczna. Nauczyciele walczący o polepszenie swego bytu oraz warunków, w jakich kształcono ubogie warstwy

społeczne wpisali się w przybierający na sile nurt ruchów zawodowych wśród robotników.

Słusznie autorzy wiążą rozwój nauczycielskiego ruchu związkowego w Krakowie z ogólnym ożywieniem życia umysłowego i kulturalnego w tym mieście. Młodopolska atmosfera, śmiało kwestionowanie zastanych form życia społecznego i artystycznego, ożywczy ferment intelektualny z jednej strony, stałość Jagiellońskiej Wszechnicy jako ostoji wiedzy – z drugiej, były przyczynkiem do ożywienia umysłów krakowskich nauczycieli, do wzrostu ich ambicji i aspiracji, impulsem do działania na rzecz własnego środowiska oraz całej oświaty.

Bardzo istotne jest wskazanie przez autorów na wkład, jaki związek zawodowy nauczycieli w Galicji wniósł w tworzenie Legionów Polskich. Waga przypomnienia tego faktu jest ogromna. Przytoczone przez autorów fragmenty protokołu z posiedzenia Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w sierpniu 1914 roku, w którym to protokole można przeczytać o uchwalonym opodatkowaniu się „co najmniej po 2% miesięcznej płacy na cele Legionów” oraz o oddaniu „wszystkich swoich sił na usługi Legionów” (s. 28) pozwalają docenić świadomość narodową ówczesnych przywódców nauczycielskich, ich zaangażowanie w sprawy wielkiej wagi dla życia narodu, a także – zdolność do poświęceń w imię tychże spraw – co szczególnie ważne, jeśli przypomnimy wcześniejsze uwagi o ekonomiczno-społecznych powodach zrzeszania się nauczycieli w Galicji i o ich wyjątkowo ciężkiej sytuacji materialnej.

Wielce interesujący jest przywołany przez autorów epizod z roku 1921, kiedy to – już po połączeniu się Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji ze Zrzeszeniem Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych w Królestwie i powstaniu w 1919 roku ogólnopolskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych oraz przeniesieniu siedziby organizacji do Warszawy, stolicy odrodzonego państwa polskiego – gościem na III Zjeździe Delegatów był Marszałek Józef Piłsudski, który w ciepłych słowach wypowiedział się o zasługach całego środowiska i został honorowym członkiem Związku.

Dzięki wnikliwości autorów opracowania można dowiedzieć się o niezwykle interesującym fakcie związanym z postacią najwybitniejszego działacza czasów kształtowania się Związku, wspomnianego już Stanisława Nowaka. A mianowicie, okazuje się, że był on zwolennikiem powołania swoistej pansłowińskiej organizacji nauczycielskiej i dzięki swoim talentom organizatorskim oraz pasji udało mu się w roku 1908 powołać do życia Związek Nauczycielstwa Słowińskiego (z siedzibą w Austrii), ba, został wybrany jego wiceprezesem!

Obok istotnego faktograficznego przedstawienia drogi rozwoju nauczycielskiego ruchu związkowego (z rokiem 1930, kiedy to z inicjatywy Stanisława Nowaka następuje połączenie kierowanego przez niego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych ze Związkiem Zawodowym Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich – powstaje wówczas Związek Nauczycielstwa Polskiego, którego prezesem wybrany zostaje Stanisław Nowak), wartościowe jest, moim zdaniem, zwrócenie przez autorów uwagi na wątek feministyczny wpisany w rozwój organizacji. Bo, choć zawód nauczycielski z biegiem lat stawał się coraz bardziej sfeminizowany, to nie zawsze miało to przełożenie na udział kobiet w gremiach zarządzających. Dlatego za cenne uważam podkreślenie przez autorów aktywnej działalności na polu związkowym kobiet, takich jak Mieczysława Ślęczkowska, Ludmiła Horackówna czy Józefa Swobodówna oraz przywołanie postaci sekretarza Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego, Wincentego Bierońskiego, który wiele uwagi poświęcał sytuacji kobiety i tematykę tę poruszał w swych licznych

publikacjach na łamach prasy (i nie tylko), propagując hasła równości kobiet w życiu społecznym.

Wiele dobrego można by jeszcze napisać o tej niezbyt obszernej publikacji. Są jednak i pewne niedociągnięcia, szczególnie stylistycznej natury, zdarzają się niezręczności gramatyczne. I choć nie wpływają one na merytoryczną wartość publikacji, powodują jednak chwilami dyskomfort lektury. Błędów literowych (już w spisie treści), zamiany cyfr w datach (np. na s. 6. przy opisie systemu szkolnego Galicji po uzyskaniu autonomii pojawia się data 1969 r.) oraz wielu niezręczności stylistyczno-językowych można było uniknąć. Jednak ocena wydawnictwa pozostaje, oczywiście, jak najbardziej pozytywna. Śmiało można powiedzieć, że tytuł książki: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. 100 lat w służbie edukacji i wartości narodowych*, znajduje odbicie w treści i stanowić może lakoniczną, lecz niezwykle trafną charakterystykę wielu lat istnienia ZNP, powodów zaistnienia i – celu tak długiego trwania.

WIOLETTA WIADEREK
Kraków

**WITOLD NAWROCKI: PATRIOCI I WROGOWIE:
STEREOTYPY POLAKÓW I NIEMCÓW W LITERATURZE
POLSKIEJ XIX I POCZĄTKÓW XX WIEKU,
Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2002,
s. 338**

Problematyką tworzenia i funkcjonowania stereotypów w świadomości społeczności polskiej zajmuje się w Polsce wielu badaczy, co znajduje potwierdzenie w nowszych pracach naukowych.

Dziś zainteresowanie tą problematyką wzrosło i nabrało wymiaru dość szczególnego, jako że czas mówienia i podejmowania kroków dotyczących jednoczenia się krajów zmusza zarazem do samookreślenia się narodów, a więc do konfrontacji stereotypu własnego narodu z jego współczesną rzeczywistością oraz do rewizji schematycznych obrazów innych narodów. Dotyczy to przede wszystkim narodów, które biorą lub przygotowują się do wzięcia udziału w owym jednoczeniu – zarówno politycznym, jak i kulturowym czy gospodarczym.

Każde zbliżenie – czy to do człowieka, czy do narodu – przełamuje stereotyp poznawania obiektu, do którego się zbliżamy, obiektu poznawania. To wynika z natury stereotypu, który jest niejako nośnikiem pewnych tylko cech „obektu”, jest jakby jego fragmentem zakodowanym w świadomości jako typowy. Schemat poznawania, a więc przełamywania stereotypu, dotyczy przede wszystkim zbliżenia się do rzeczywistego obiektu.

Książka Witolda Nawrockiego, o której chcę mówić, w sposób bezpośredni pokazuje nie sam ten obiekt, ale teksty obiekt ten obrazujące. I są to teksty przede wszystkim literackie. Zgodnie więc z tytułem książki: *Patrioci i wrogowie: stereotypy Polaków i Niemców w literaturze polskiej XIX i początków XX wieku* – profesor Nawrocki pokazuje pewne elementy obrazu Niemca i pewne elementy obrazu Polaka, funkcjonujące w literaturze i w wypowiedziach znanych osób (zarówno Niemców, jak i Polaków) żyjących w XIX i na początku XX wieku. Elementy tych obrazów znamionują istnienie stereotypów.

W istocie jednak chyba nie do końca jest tak. Bardzo uważne, poparte mnóstwem cytatów z różnorodnych dzieł (literackich i wypowiedzi polityków) omówienie, a właściwie zilustrowanie tego, co jako stereotyp miało być pokazane – jest przełamaniem barier stereotypu. Tak jest przynajmniej w początkowych partiach pracy, opartych na dziełach i wypowiedzi Józefa Ignacego Kraszewskiego, patrzącego na obraz Niemca z pozycji mieszkańca Drezna. Książka zbiera wypowiedzi dotyczące bohaterów literackich, Niemców i Polaków, i pokazuje, że obraz desygnatu zbiorowego słowa „Niemiec” czy „Niem-

ka”, „Polak” czy „Polka” jest zbyt bogaty, zawiera cechy zbyt różne (czasem przeciwstawne), by mogły one stanowić stereotyp. Autor książki wprowadzie takich wniosków nie wysuwa, przeciwnie wskazuje na pewne powtarzające się cechy wielu z bohaterów tekstów Kraszewskiego, ale przecież unika uproszczeń, przywołuje przykłady różnorodne, które tworzący się stereotyp przełamują.

Myślę, że owo wykraczanie poza schemat, poza ramy, w które tak łatwo wkładać postacie literackie (i nie tylko), by stwierdzić, że oto mamy grupę ludzi do tych ram pasujących – oto Niemcy, a oto Polacy – stanowi o jeszcze większej wartości omawianej książki.

Książka jednak nie tylko obrazy pokazuje. Wszystkie przywoływane cytaty, a jest ich ogrom, z tekstów Kraszewskiego, C. Norwida, P. Wilkońskiej i wielu innych twórców, a także polityków – grupowane są wokół pewnego określonego czasu, wokół pewnych wydarzeń historycznych i – co istotne – wokół zagadnienia tworzenia się i przekształcania sposobu postrzegania Polaka czy Niemca w określonej sytuacji historycznej i społecznej, sytuacji, która determinuje pozycje wzajemnego określania się i współistnienia przedstawicieli obu narodowości. Te właśnie pozycje wskazywane są jako determinanty tworzenia stereotypów, celowego kreowania np. postaci literackich o negatywnych cechach. Profesor Nawrocki pokazuje, że twórcy literatury polskiej często nawet patrząc z tychże pozycji, dostrzegali w Niemcu człowieka, który może mieć cechy indywidualne, bo jak każdy indywiduum stanowi.

Sprawą odrębną, której W. Nawrocki nie pomija, jest celowość ukazywania postaci o kreślonych cechach. Jeśli więc np. Kraszewski ukazuje kobietę niemiecką, to owa prezentacja: „podporządkowana jest w pisarskiej praktyce Kraszewskiego zamiarowi przeciwstawienia mieszczańskiego systemu wychowawczego obowiązującego w Niemczech, polskiemu ideałowi wychowawczemu, który oddalał kobietę od czynnego uczestnictwa nawet w życiu domowym i rezerwował dla niej rolę istoty pięknej, bezużytecznej, znudzonej [...] bezbronnej, przez brak przygotowania do realnych wymogów życia” (s. 86).

Zaznaczając aspekty wychowawcze kreowania postaci literackich, Autor prezentowanego dzieła nie upraszcza obrazów tych postaci, lecz pokazuje je w sposób wielowymiarowy. Dzięki temu, pomimo zmiany czasu historycznego i różnorodności dzieł literackich, obraz Niemca gromadzącego cechy różnych bohaterów literackich jest pełny, właśnie niestereotypowy.

Zarazem jednak wyraźnie widoczna jest znamienna tendencja do ukierunkowywania tego obrazu, mianowicie im bliżej współczesności, tym mocniej zawężają się jego ramy zamykające wewnątrz to, co jest negatywne w sposób bardziej jednoznaczny. Jednocześnie jednak, wiecznie przeciwstawiany tamtemu, obraz Polaka wcale nie pięknieje w tym zestawieniu. Bo zawsze też – nawet w tych dziełach, w których każdy Niemiec to wróg, a każdy Polak to patriota, zachowane są rysy podważające ramowość zła i dobra, bo „zły Niemiec” prawie zawsze jest pracowity i zdyscyplinowany, a „dobry Polak” – to prawie zawsze fantasta trwoniący (zwykle w porywach dobroci serca i szczodrości) to, co zdołał uratować lub czego nie zdążył stracić.

Ale jest to książka nie tylko o Polakach i Niemcach – reprezentantach krajów, to również książka o narodach, o historii, o polityce i o społeczeństwie podległym temu, co ta historia i ta polityka niosą, w końcu i o człowieku noszącym imiona literackich bohaterów, a nawet ich twórców, o człowieku, który sam stereotypem nie jest, a patrzy na drugiego przez ramy stereotypu, bo historia czy polityka postawiła go przed taką właśnie sytuacją.

I jest to książka, którą należy przeczytać, choćby po to, by tę oczywistość sobie uświadomić. I może jeszcze dlatego, że choć jest napisana z erudycją zbyt wielką, by była łatwa do szybkiego przyswojenia, jest też zbyt interesująca i zbyt ważna dla współczesnego tzw. „światłego” człowieka, by tego nie zrobić.

PELAGIA BOJKO
Piotrków Trybunalski

ZENON JASIŃSKI: CZESKA SZKOŁA W PROTEKTORACIE CZECH I MORAW, Opole 2006, ss. 391

Nakładem oficyny wydawniczej Uniwersytetu Opolskiego, w serii Studia i Monografie, ukazała się monografia Zenona Jasińskiego, traktująca o szkolnictwie prowadzącym nauczanie w języku czeskim w Protektoracie Czech i Moraw. Autor znany jest z licznych publikacji nt. dziejów Polaków na Śląsku Cieszyńskim w tym *Działalność kulturalno-oświatowa Polaków za Olzą (1920–1938)*, *Małego leksykonu nadolziańskiego*, prac dotyczących badań porównawczych szkolnictwa w Czechach i Polsce. Jest redaktorem kilku tomów „Czesko-Polskich Studiów Pedagogicznych”.

Z kręgu zainteresowań wywodzi się recenzowana praca. Jest to pierwsze w literaturze polskiej opracowanie tego zagadnienia. Dodajmy, iż w literaturze czeskiej brak jest takiej monografii, istnieją jedynie opracowania częściowe w formie nielicznych artykułów. Stąd też Zenon Jasiński dokonał benedyktyńskiego wysiłku dokonując żmudnych kwerend w archiwach czeskich, w tym w najważniejszych zespołach akt urzędu protektoratu, prezydium rady ministrów, ministerstwa szkolnictwa. Zebrał rozproszoną literaturę, źródła drukowane, przewertował 15 tytułów prasowych. Powstała praca pionierska, źródłowa, omawiająca całokształt zagadnienia. Jest to jedna z nielicznych powstałych w Polsce źródłowych z powszechnej historii dziejów oświaty. Już to samo w sobie stanowi wartość. Jeżeli uwzględnimy, iż monografii takiej nie ma w literaturze czeskiej (prace Doležala i Bosaka tylko po części odnoszą się do szkolnictwa, a starsze prace podejmują wątek szkolnictwa w kontekście ruchu oporu nie spełniają kryteriów naukowych), to tym bardziej widoczny jest trud, ale i rezultat dokonań Zenona Jasińskiego. Rezultat, podkreślam to jeszcze raz, wynikający z drobiazgowego gromadzenia rozproszonych i niepełnych informacji.

Pisząc pracę o szkolnictwie w Protektoracie autor siłą rzeczy włączył się w nurt dyskusji o roli protektoratu, okupacji niemieckiej i postawach społeczeństwa w tym okresie, czyli dyskusji o kolaboracji, jej zakresie i skutkach.

Nie budzi zastrzeżeń konstrukcja pracy. Autor przeanalizował stan szkolnictwa na obszarze Czech i Moraw przed 1939 r., stwarzając zarazem punkt wyjścia do dalszych rozważań i porównań. Tło do analizy zagadnień szkolnictwa stanowi także rozdział drugi omawiający powstanie i funkcjonowanie Protektoratu. Kolejne omawiane zagadnienia, ujęte w rozdziałach, to: polityka oświatowa, jej cele i konsekwencje; zmiany programowe, strukturalne i w systemie zarządzania szkolnictwem oraz sytuacja szkolnictwa po likwidacji autonomii.

Z pracy Zenona Jasińskiego wyłania się obraz szkolnictwa zarządzanego w sposób specyficzny na tle okupowanej Europy. Szkolnictwa, jako narzędzia germanizacji, przy zachowaniu pozorów niezależności (czeskie władze szkolne). Model tego szkolnictwa Zenon Jasiński określa jako pośredni pomiędzy inkorporacyjnym (charakterystyczny dla

Austrii, Alzacji i Lotaryngii, zachodniej Polski) a okupacyjnym. Ale też i Protektorat był tworem szczególnym, gdzie w warunkach okupacji zachowano urząd (i osobę) prezydenta, rząd i administrację państwową, odbierając im rzeczywisty zakres uprawnień. Stąd też Protektorat występuje na arenie międzynarodowej jako samodzielny podmiot (np. udział w konferencjach), ale decyzje podejmowane są w Berlinie. Swoboda w zakresie szkolnictwa, jego organizacja, programów nauczania, doboru kadry była zwykłą fikcją.

Nie można uniknąć pytania na ile istniejący w Protektoracie system uchronił Czechów przed represjami? Wbrew obiegowym opiniom dotknęły one tak nauczycieli, jak i uczniów, przez obozy koncentracyjne przeszło ponad 5 tys. nauczycieli, z których 650 tam zginęło. Śmierć poniosło co najmniej 392 nauczycieli w Czechach i 532 na Morawach. Oczywiście jest to skala nieporównywalna z eksterminacją na ziemiach polskich, ale i polityka władz okupacyjnych, jak i zakres oporu społecznego były różne. Zenon Jasiński jest świadom tych dysproporcji z szacunkiem, ale i przekornie (bez złośliwości) podje czeskie ustalenia odnośnie zakresu ruchu oporu. Na przykład już w marcu 1939 r. Vladimir Ptáček dokonał spryskania żołnierzy Wehrmachtu żurawiną niszcząc ich mundurowy, co zostało odnotowane przez historyków czeskich (s. 108).

W funkcjonowaniu szkolnictwa w Protektoracie wyróżnia Jasiński cztery okresy: pozornej swobody – do listopada 1939 r., czyli zamknięcia szkół wyższych, unifikacji ze szkolnictwem Rzeszy i ograniczenia ilościowego – do czerwca 1942 r., germanizacji młodzieży – do sierpnia 1943 r. i nasilonej ingerencji w sprawy szkół po utworzeniu Urzędu Ministra Rzeszy dla Protektoratu Czech i Moraw – sierpień 1943–maj 1945. W opinii Jasińskiego, którą podzielam, polityka szkolna Rzeszy w Protektoracie sprowadzała się do wykorzystania szkoły jako narzędzia germanizacji młodzieży, ograniczenia Czechom dostępu do wykształcenia oraz systematycznego obniżania rangi szkolnictwa czeskiego. Zarazem jednak istniało dobrze funkcjonujące szkolnictwo niemieckie z niemieckim uniwersytetem w Pradze, a młodzież czeska miała prawo studiowania na uczelniach niemieckich i austriackich.

Zagadnienie funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Protektoracie autor przedstawia w interesującym kontekście historycznym. Przed wojną wskaźnik solaryzacji w szkolnictwie wyższym w Czechach był korzystniejszy niż w Polsce. W 14 szkołach wyższych naukę pobierało przeszło 25 tys. studentów. Zatrudniano prawie dwukrotnie więcej profesorów i docentów. O ile w Polsce na jednego profesora i docenta przypadało 55 studentów, to w Czechach tylko 19 (s. 55). Charakterystyczny był wysoki wskaźnik solaryzacji mniejszości narodowych i to nie tylko Niemców, którzy mieli w samej Pradze uniwersytet i politechnikę, ale także Ukraińców, Węgrów i Żydów. Odsetek Węgrów wśród studentów był dwudziestokrotnie wyższy od udziału w strukturze narodowościowej kraju. Represje niemieckie dotknęły szkolnictwo wyższe. Studia przerwano w 10 uczelniach wyższych, ale umożliwiono dalszą pracę naukową w średnim szkolnictwie zawodowym lub dalsze studia w Rzeszy. Jakże odmienne warunki te były od tych w Generalnej Guberni.

Praca Jasińskiego jest istotna z punktu widzenia dziejów szkolnictwa w okupowanej Europie, ale także jest kolejnym elementem, dodajmy brakującym, tworzącym mozaikę tego obrazu. Jest ważna dla poznania dziejów okupowanej Europy, ale i dla umożliwienia pełniejszego formułowania opinii o postawach społeczeństwa. O ile w Polsce nt. ruchu oporu, jego uzasadnienia już się w zasadzie dokonały, o tyle historycy czescy jeszcze się z tym zmagają. Nie bez powodu przytacza Jasiński opinię (w moim przekonaniu niezwykle kontrowersyjną) młodego czeskiego historyka Jana Rychlika: „dla zdrowia psychicznego narodu byłaby lepsza otwarta okupacja typu generalnego gubernatorstwa”.

torstwa, jak w Polsce, może nawet za cenę wyższych strat, jakie byłyby, gdyż wówczas nikt nie osądzałby błędnie rzeczywistego charakteru reżimu” (s. 317–318).

Pewne stwierdzenia zawarte w pracy budzą wątpliwości recenzenta. W moim przekonaniu likwidacja ambasady czechosłowackiej w Moskwie z dniem 1 stycznia 1940 r. nie wynikała z powodów podanych przez Zenona Jasińskiego: „Moskwa podjęła taki krok, gdy zorientowała się, że czeski ruch oporu solidaryzuje się z krajami zachodnimi i krytyką agresji ZSRR na Polskę, Finlandię, Estonię, Łotwę i Litwę” (s. 72). ZSRR był wówczas najlepszym sojusznikiem Hitlera, a swoisty pragmatyzm wskazywał, iż ambasada taka była po prostu zbędna. Partnerem także w spawach czeskich był Berlin. Pownownie ambasador, tym razem z ramienia Benesa, pojawia się w Moskwie w lipcu 1941 r. po odwróceniu sojuszy. Sytuacja przypomina nieco relację z Polską. Wojsko polskie zajęło terytorium Śląska Cieszyńskiego nie 1 października 1938 r. (s. 113), a 10 października tegoż roku.

Nie mam wątpliwości, iż monografia Zenona Jasińskiego *Czeska szkoła w Protektoracie Czech i Moraw* na trwałe wejdzie do obiegu naukowego nie tylko jako praca o szkolnictwie, ale także jako interesujące studium okupacji niemieckiej w Europie Środkowej.

TADEUSZ RADZIK
Lublin

