

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLVI 1–2 (179–180) 2003

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA IWANOWSKA
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE WYDAWNICZE

MARTA POBERESZKO

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Nakład 250 egz.

1108. wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 36-442-41, fax 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

LECH WYSZCZELSKI: Edukacja i wychowanie żołnierza-obywatela wojska polskiego w latach 1926–1934	5
BOLESŁAW GRZEŚ: Obrona niezależności Związku Nauczycielstwa Polskiego (65 rocznica zawieszenia działalności ZG ZNP)	21
ALFONS BOBOWIK: Szkolnictwo na ziemiach polskich włączonych do Zachodniej Białorusi w systemie oświaty radzieckiej w latach 1939–1941 w świetle ostatnich badań archiwalnych	37
KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI: Oświata polska w czasie drugiej okupacji radzieckiej we Lwowie w latach 1944–1945	49
MARZENA OKRASA: Warunki życia w konwiktach funkcjonujących w XVIII i XIX wieku w Lublinie	59

SYLWETKI

Jadwiga Młodowska – wybitny nauczyciel Polski międzywojennej – JERZY DOROSZEWSKI	75
Franciszek Filipowicz (1932–1993) – TADEUSZ SUBERLAK	87
Stanisław Łempicki (1886–1947). Lwowska szkoła historii kultury umysłowej, dziejów oświaty i myśli pedagogicznej – KAZIMIERZ SZMYD	91
Józefat Andrzejowski (1849–1939). Szkic do portretu nestora polskiej pracy oświatowej na Ukrainie – MAREK BIAŁOKUR	103

MATERIAŁY

KRZYSZTOF GRUDNIK: Krytyka komunistycznego modelu wychowania (1953–1956)...	111
KRZYSZTOF GRUDNIK: Wychowanie produkcyjne w szkole polskiej w latach 1949–1953	119
ANNA MARTA ŻUKOWSKA: Wpływ ofensywy ideologicznej na nauczanie rysunku w polskim szkolnictwie ogólnokształcącym w latach 1945–1963	129
ANDRZEJ GAŚSIOROWSKI: Turystyka i krajoznawstwo w szkołach polskich na Warmii i Mazurach (1929–1939).....	143
WITOLD CHMIELEWSKI: Z dziejów Liceum Pedagogicznego im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Wolborzu 1954–1967	161

RECENZJE

Mariola Hoszowska: Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956, Rzeszów 2002 Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 219 – JOANNA WOJDON	179
---	-----

ARTYKUŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2003, nr 1–2

PL ISSN 0033-2178

LECH WYSZCZELSKI

Warszawa

EDUKACJA I WYCHOWANIE ŻOŁNIERZA–OBYWATEŁA WOJSKA POLSKIEGO W LATACH 1926–1934

Zamach majowy 1926 r. doprowadził nie tylko do zmiany systemu sprawowania władzy. Istotne zmiany nastąpiły w centralnych organach wojska. Centrala odpowiedzialna za programowanie działalności oświatowo-wychowawczej została przeniesiona ze Sztabu Generalnego do Biura Ogólno-Organizacyjnego Ministerstwa Spraw Wojskowych. Armia zaczęła odgrywać coraz większą rolę wśród centralnych organów państwa. Dokonano radykalnej reformy kadrowej, usuwając ze służby czynnej starszych wiekiem generałów i oficerów o rodowodzie byłych armii zaborczych, a ich miejsce zaczęli zajmować młodszy wiekiem oficerowie, głównie pochodzenia legionowego i peowiackiego.

Powyższe uwarunkowania nie były bez wpływu na kierunki działalności oświatowo-wychowawczej. Do tego znani dowódcy wojskowi coraz bardziej podkreślali wpływ wychowawczej roli armii na całokształt już nie tylko wychowania narodowego ale i obywatelskiego Polaków. Zdaniem gen. Władysława Sikorskiego, w systemie wychowania narodowego obok rodziny, szkoły i instytucji pozaszkolnych, ogromną rolę odgrywa armia. W warunkach polskich jej rola była o tyle większa, że podjęła się dodatkowo ważnego zadania zwalczania analfabetyzmu.

Generał Sikorski, wskazując na wychowawczą rolę armii, odmiennie ustosunkował się do problemu kształcenia kadry zawodowej, a odmiennie do szkolenia żołnierzy pochodzących z poboru. Uważał, że: (...) *Być dobrym dowódcą nie wystarczy jedynie posiadać umiejętność formalnego redagowania i wydawania rozkazów*¹. Opowiadał się za posiadaniem przez dowódców gruntownej wiedzy fachowej. Podkreślał znaczenie siły charakteru. Obok niej preferował takie cechy charakteru, jak: wewnętrzna dyscyplina, głębokie umiłowanie Ojczyzny, rzetelne poczucie twardego i odpowiedzialnego, ale także pięknego obowiązku oraz poczucia honoru i żołnierskiej służby.

¹ P. Stawicki, *Rola wychowawcza armii w opinii gen. Wł. Sikorskiego*, „Teki Historyczne”, t. XX, Londyn 1993, s. 173.

Zdaniem gen. Sikorskiego: *Oficer zawodowy powinien być dobrym wychowawcą*². Cechować go powinien bezwzględny obiektywny stosunek do podwładnych, brak jakichkolwiek w tym kierunku uprzedzeń, znajomość natury ludzkiej i umiejętność podkreślania i rozwijania jego szlachetnych stron, dbałość, dokładność i ścisłość w służbie, zwięzłość, jasność i prostota w zarządzeniach, nie gasnący nigdy ogień świętego dla sprawy zapалу oraz stanowcza i twarda dla żołnierza ręka, przy czułym równocześnie na dół i niedolę żołnierską sercu. Opowiadał się za swoistą kastowością w wychowaniu polskiego oficera.

W wychowaniu żołnierzy pochodzących z poboru gen. Sikorski na pierwszym miejscu stawiał walkę z analfabetyzmem, uważając to za kardynalny narodowy obowiązek. Przestrzegał jednocześnie przed przerostem uczenia nad szkoleniem. Opowiadał się za ograniczeniem zadań edukacyjnych wojska, w tym nadmiernej – jego zdaniem – rozbudowy kursów dokształcających. Uważał, że przekazanie oficerom liniowym zadań oświatowo-wychowawczych zdało egzamin. Sikorski dowodził, że (...) *dowódcy plutonów, kompanii, szwadronów, baterii, wykładając w podległych im oddziałach naukę czytania i pisania, historię Polski, mówiący o Polsce współczesnej i geografii własnego kraju, nadają podawanym przez siebie wiadomościom więcej praktyczny, życiowy kierunek, nie upraszczając przy tym wcale ich treści*³. Był to pogląd dość polemiczny. Analiza doświadczeń w tym względzie nie potwierdzała optymizmu gen. Sikorskiego co do poziomu prowadzonych zajęć. Za to zgodzić się należy z jego opinią, że więcej czasu i uwagi należy poświęcić na wyszkolenie fizyczne żołnierzy poprzez szersze propagowanie sportu i turystyki.

Poglądy przedstawione przez gen. Sikorskiego były sygnałem zmian, jakich należało oczekiwać. Rzeczywiście, centralne władze wojska z Piłsudskim na czele uznały, iż czynnik wychowawczy winien dominować w działalności oświatowo-wychowawczej wojska. Z czasem znalazło to wyraz w wydawanych aktach normatywnych.

Dokonano znaczących zmian w strukturach wojska odpowiedzialnych za działalność oświatowo-wychowawczą. Jednak już po roku funkcjonowania zmienionych struktur kierownictwo resortu postrzegło znaczne obniżenie jakości jej prowadzenia oraz prestiżu, jaki posiadała. Zdecydowano się więc na utworzenie szczątkowego, ale etatowego aparatu oświatowo-naukowego. Rozkazem ministra spraw wojskowych nr 28 z 14 października 1927 r. **utworzono korpus oficerów oświatowo-naukowych** przy Biurze Ogólno-Organizacyjnym MSWojsk.⁴. Korpus oficerów oświatowo-naukowych posiadał stały etat liczący 48 stanowisk oficerskich. Nie przewidywano możliwości powiększenia etatu tego korpusu.

Niski poziom, jakim charakteryzowała się w drugiej połowie lat dwudziestych praca oświatowo-wychowawcza w wojsku był pokłosiem stanowiska, jakie wobec niej zajmowało kierownictwo wojska. To zaś uważało, że działalność ta nabrała cech realizacji zadań rutynowych i dlatego też nie przynosiła spodziewanych rezultatów wychowawczych. Stąd pewną wagę przywiązywano jedynie do działalności oświatowej i to prowadzonej niemal wyłącznie do poziomu funkcjonowania Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego, zajmujących się zwalczaniem analfabetyzmu.

W 1928 r. po wydzieleniu Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego z podległości Sztabu Generalnego, po jego przekształceniu w Sztab Główny ze stopniowym

² Tamże, s. 140.

³ Tamże.

⁴ Rozkaz MSWojsk. nr 28 z 14 X 1927 r., *Dziennik Rozkazów Wojskowych MSWojsk.*, 1927, nr 28, póż. 345.

przejmowaniem odpowiedzialności za działalność oświatowo-wychowawczą następowało oddzielenie pionu od działu szkolenia wojsk. Zachwiana więc została jedność szkolenia i wychowania. Pion oświatowo-wychowawczy na szczeblu centralnym ograniczony został do mało znaczącej komórki o charakterze administracyjnym, bez jakichkolwiek kompetencji kierowniczych.

Pod koniec lat dwudziestych nastąpiła istotna zmiana w celach działalności oświatowo-wychowawczej prowadzonej w wojsku. **Zamiast dotychczas propagowanego modelu wychowania narodowego zaczęto lansować hasło wychowania obywatelskiego.** Żołnierz kończący służbę wojskową miał być przygotowany do aktywnego uczestnictwa w życiu państwa, zwłaszcza do kontaktów z władzami terenowymi. Miał być światłym obywatelem, świadomym celów, które realizuje państwo.

Powyższa zmiana w doktrynie wychowawczej *znalazła* odzwierciedlenie w wytycznych wydanych do prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku. Traktowano wychowanie jako nieodzowny element przygotowania żołnierza do walki. Znalazło to wyraz przykładowo w wydanych przez dowódcę Okręgu Korpusu VI, gen. Bolesława Popowicza *Wytycznych do pracy kulturalno-oświatowej na okres zimowy 1928/1929*, w których znalazł się następujący zapis: (...) *Praca nad duchem żołnierza jest nie mniej ważną jak praktyczne przysposobienie go do walki. W wychowaniu szeregowego należy dążyć do:*

1. *Urabiania charakteru odpowiadającego naszym celom wojskowym (wymogi walki);*
2. *Urabiania obywatela Polaka*⁵.

W kolejnych latach akcent na wychowanie obywatelskie żołnierza był jeszcze bardziej wyraźny i dominujący nad innymi celami wychowawczymi.

Nie nastąpiły natomiast istotne zmiany w organizacji działalności oświatowo-wychowawczej w związkach taktycznych i oddziałach. Na tych szczeblach dowodzenia nadal nie było etatowego pionu oświatowo-wychowawczego. Bezpośrednia odpowiedzialność za tę sferę działalności spoczywała na dowódcach pododdziałów i niższej kadrze oficerskiej.

Uwarunkowania budżetowe nadal miały duży wpływ na materialne zabezpieczenie wszystkich form działalności oświatowo-wychowawczej prowadzonej w analizowanym okresie w wojsku. Stąd też wojsko nie stroniło od pomocy materialnej udzielanej przez niektóre organizacje społeczne i stowarzyszenia. Po okresie *niełaski*, w jakiej *znalazł* się Polski Biały Krzyż w drugiej połowie lat dwudziestych, stopniowo odbudowywał on swoją dawniejszą pozycję głównego sponsora wojska w prowadzonej w nim działalności oświatowej. Już w latach 1927/1928 funkcjonowały 43 koła Polskiego Białego Krzyża zlokalizowane w 37 garnizonach, koncentrujące uwagę na pomocy w prowadzeniu Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego, bibliotek wojskowych, w pracy świetlicowej, upowszechnianiu czytelnictwa i w innych formach działalności oświatowej w wojsku.

Doprecyzowania zadań realizowanych przez Polski Biały Krzyż na rzecz wojska dokonano w *Regulaminie dla instruktorów oświatowych PBK* wydanym 1 kwietnia 1931 r. Do podstawowych obowiązków zaliczono:

- współudział w opracowywaniu przez wojsko programów działalności oświatowej na poszczególne okresy;
- angażowanie nauczycieli stałych i prelegentów;
- hospitacja prowadzonych wykładów i pogadanek;

⁵ Wytyczne pracy kulturalno-oświatowej na okres zimowy 1928/1929 DOK VI, Wydział Wyszkożenia, CA W, GISZ, sygn. I. 313. 11. 69.

- dostarczanie pomocy dydaktycznych;
- dokształcanie pedagogiczne kadry oświatowej wojska;
- pomoc w prowadzeniu pracy świetlicowej i organizacji życia kulturalnego żołnierzy;
- kontrola działalności bibliotek wojskowych będących pod opieką tej organizacji;
- składanie miesięcznych sprawozdań z prowadzonej działalności.

Centralne władze wojska stopniowo zaczynały postrzegać potrzebę utworzenia na tym szczeblu instytucji mogącej świadczyć pomoc merytoryczną i metodyczną w organizowaniu działalności oświatowo-wychowawczej w oddziałach i pododdziałach. Rozważano potrzebę powołania instytucji, która mogłaby spełniać w pewnym stopniu działalność poprzednio istniejącego *Uniwersytetu Żołnierskiego*, z tym że nie tylko ukierunkowanej na zabezpieczenie prowadzenia działalności oświatowej, a bardziej wychowawczej, a w pewnym stopniu i kulturalnej. Rozważano sprawę skoncentrowania oddziaływania na rzecz promowania kultury, oświaty, a także kształtowania osobowości żołnierza-obywatela.

Powstał zamysł włączenia tej działalności do Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego. Do 1928 r. stopniowo włączono do Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego zadania polegające na zabezpieczeniu prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku. Do tego czasu instytucja ta zajmowała się głównie popularyzowaniem wiedzy wojskowej, informowaniem społeczeństwa o zadaniach wojska oraz popularyzowaniem specjalistycznej literatury oddziałującej wychowawczo na wojsko⁶.

W nowych uwarunkowaniach politycznych zaistniałych po wydarzeniach 1926 r. Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy postrzegany zaczął być również jako instytucja mogąca zajmować się oddziaływaniem propagandowym w ramach działalności oświatowo-wychowawczej. Oznaczało to wysuwanie funkcji propagandowej na czołowe miejsce w ramach prowadzonej działalności oświatowo-wychowawczej. Celem, do którego zmierzało kierownictwo wojska było popularyzowanie polityki państwa na płaszczyźnie wojska, a nawet społeczeństwa. Tak określone zadania wymagały jednak znaczących zmian strukturalnych i organizacyjnych w Wojskowym Instytucie Naukowo-Wydawniczym. Sankcjonował je rozkaz nr 17 ministra spraw wojskowych z 28 czerwca 1928 r.⁷.

Uznać można, że zadania Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego w odniesieniu do działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku ograniczały się w zasadzie do form edukacyjno-propagandowych. W tej sytuacji komórka ta nie mogła nie tylko kierować, ale nawet koordynować, działalnością oświatowo-wychowawczą w wojsku pomimo dokonywanych w niej zmian organizacyjno-strukturalnych.

20 czerwca 1932 r. minister spraw wojskowych wydał rozkaz wyłączający Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy spod zwierzchnictwa szefa Sztabu Głównego podporządkowując go I wiceministrowi spraw wojskowych⁸. Z kolei rozkazem z 30 stycznia 1933 r. minister spraw wojskowych dokonał reorganizacji Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego oraz rozszerzył zakres jego kompetencji⁹.

Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy uczyniono odpowiedzialnym za:

- kierowanie pracami naukowo-wydawniczymi;
- całokształt spraw związanych z działalnością kulturalno-oświatową i wychowawczą w wojsku;

⁶ Sprawozdanie WINW za lata 1918–1924, CAW, akta WINO, sygn. I. 371. 1.53, 4–5.

⁷ Rozkaz MSWojsk. nr 17 z 28 VI 1928 r., *Dziennik Rozkazów MSWojsk.*, 1928, nr 17, poz. 200.

⁸ Rozkaz MSWojsk. z 20.06.1932 r., *Dziennik Rozkazów MSWojsk.*, 1932, nr 11, poz. 146.

⁹ Dodatek Tajny nr 1 do *Dziennika Rozkazów MSWojsk.*, nr 1 z 30 I 1933 r.

- propagowanie idei obrony państwa w wojsku i społeczeństwie oraz uczestnictwo w zwalczaniu propagandy wywrotowej w tych środowiskach;
- administrowanie budżetem wydawnictw oraz prowadzeniem Głównej Księgarni Wojskowej.

Nowością w działalności Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego było to, iż został wyposażony w kompetencje pozwalające na sprawowanie nadzoru merytorycznego i metodycznego nad całokształtem działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku. Mimo pewnego wzrostu kompetencji Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego w zakresie nadzorowania i koordynowania pracy oświatowo-wychowawczej w wojsku nadal były jeszcze niewystarczające do tego, by istotnie poprawić tę działalność.

O ile na szczeblu centralnym wojska na początku lat trzydziestych podejmowane były pewne próby utworzenia struktur koordynujących działalność oświatowo-wychowawczą w wojsku, o tyle praktycznie nic nie uczyniono na niższych szczeblach dowodzenia. Ciężar pracy na tym szczeblu nadal opierał się na nieetatowym aparacie oświatowym, który w dalszym ciągu był słabo przygotowany do jej prowadzenia, a do tego miał w tej działalności słabe wsparcie ze strony dowódców formalnie odpowiedzialnych i za tę sferę działalności wojska.

Analizując zmiany strukturalno-organizacyjne zachodzące w pionie oświatowo-wychowawczym w Wojsku Polskim w latach 1926–1934 można pokusić się o następujące konkluzje:

- na ich charakter rzutował brak jasnej i zwartej koncepcji co do miejsca pracy oświatowo-wychowawczej w całokształcie działalności wojska;
- powyższe przeobrażenia objęły tylko szczebel centralny i w sumie miały charakter rozwiązań połowicznych;
- w ślad za zmianami strukturalno-organizacyjnymi nie postępowały zmiany w faktycznie prowadzonej działalności na szczeblu oddziałów i pododdziałów.

W drugiej połowie lat dwudziestych nadal największe zainteresowanie, a także największa uwaga pionu oświatowego kierowana była na prowadzenie Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego. Walka z analfabetyzmem w dalszym ciągu najbardziej obciążała działalność oświatowo-wychowawczą realizowaną w wojsku. Co prawda liczba analfabetów i półanalfabetów powoływanych do wojska z każdym rokiem nieco malała, ale nadal stanowili oni znaczący procent żołnierzy powoływanych z poboru dla odbycia służby wojskowej. Żołnierskie Szkoły Nauczania Początkowego nadal funkcjonowały we wszystkich jednostkach wojskowych. Nauczanie początkowe nadal prowadzone było z reguły na szczeblu kompanii lub batalionu i realizowane przez oficerów i podoficerów tego pododdziału. Nadal obowiązywała zasada, by na ten cel wydzielać 2 godziny zajęć służbowych tygodniowo. Z uwagi na 18-miesięczną służbę wojskową program Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego podzielony był na 3 okresy, obejmujące po pół roku. Kwalifikowanie na poszczególne stopnie edukacji uzależnione było od wiedzy żołnierza. Pierwszy stopień obejmował analfabetów. Na pozostałe kwalifikowani byli półanalfabeci i żołnierze bez ukończonego pierwszego stopnia szkoły powszechnej.

O tym jak skala analfabetyzmu w wojsku była ważkim problemem niechaj świadczą dane o rezultatach osiągniętych przy próbach likwidacji tej plagi. Oto w 1928 r. I stopień nauczania początkowego – oznaczało to nauczenie czytania i pisania w języku polskim – ukończyło 29 529, II stopień – 30 304 i III stopień – 13 792 żołnierzy (brak danych z Okręgu Korpusu III), w 1929 r. I stopień – 24 237, II stopień – 29 651 i III stopień –

18 753 żołnierzy, a w 1930 r. I stopień – 22 859, II stopień – 28 559 i III stopień – 15 984 żołnierzy¹⁰. Oznaczało to, że naukę w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego w 1928 r. ukończyło zdaniem egzaminem co najmniej 73 625, w 1929 r. – 72 641, a w 1930 r. – 67 438 żołnierzy. Stopień objęcia przymusowym nauczaniem był znacznie większy od ilości absolwentów pomyślnie zdających egzaminy. Wobec braku ewidencji odnoszącej się do całych sił zbrojnych można jedynie posiłkować się szacunkami. Otóż wskazują one, że sprawność nauczania w analizowanym okresie wynosiła około 80%. Dane te poświadczają, iż problem analfabetyzmu w wojsku nie miał tendencji zanikowych, a jedynie niewielki trend spadkowy. Szacuje się bowiem, że na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych do wojska trafiało jeszcze około 40% analfabetów¹¹. Nadal największy analfabetyzm występował u poborowych pochodzących z Kresów Wschodnich. W zestawieniu powyższym nie ujęto żołnierzy kończących edukację w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego prowadzonych przez Korpus Ochrony Pogranicza. Tymczasem w tej formacji w 1928 r. I stopień nauczania ukończyło 5 460 żołnierzy, w 1929 r. I stopień – 6 832, II stopień – 11 318 i III stopień – 4 128, a w 1930 r. I stopień – 5 499, II stopień – 11 527 i III stopień – 5 669 żołnierzy.

Dla tak ogromnej rzeszy uczących się brakowało zarówno kadry nauczycielskiej, jak i pomocy szkolnych. Wojsko było w stanie w latach 1927–1930 opłacić pracę około 650–680 nauczycieli cywilnych prowadzących nauczanie początkowe, podczas gdy potrzeby wynosiły około 4 tys.¹². Sprawy nie mogło rozwiązać samo wojsko, bowiem ono nie było w stanie wydzielić tak dużej liczby oficerów prowadzących zajęcia w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego. Do tego o ile młoda kadra oficerska bez większych zastrzeżeń przyjmowała to dodatkowe zadanie, to oficerowie starsi wiekiem z lekceważeniem odnosili się do prowadzenia nauczania początkowego¹³. Brakowało także środków finansowych. Jak duża była to skala potrzeb, niechaj świadczą dane pochodzące z Dowództwa Okręgu Korpusu I, które obejmując nauczaniem w roku szkolnym 1928/1929 ponad 15 tys. żołnierzy szacowało wydatki na 300 tys. złotych, a zdołało przeznaczyć na ten cel tylko 40 tys. złotych. W tej sytuacji zabiegano o wsparcie społeczne i administracji terenowej. Ponownie dużej pomocy zaczęły udzielać organizacje społeczne, zwłaszcza Polski Biały Krzyż, który w roku 1931 pokrył 35% wydatków finansowych ponoszonych przez wojsko na nauczanie początkowe żołnierzy. Pomocy wojsku udzielało także Towarzystwo Szkół Ludowych. Nadal niewielkie zainteresowanie pomocą dla wojska w zwalczaniu analfabetyzmu przejawiało natomiast Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Pomimo dużego nadal wysiłku wojska w zwalczaniu analfabetyzmu wśród żołnierzy pochodzących z poboru nie we wszystkich jednostkach uzyskiwano satysfakcjonujące efekty. Sprawie tej nadano także publiczny rozgłos w publikacjach prasowych. Na łamach *Bellony* w 1929 r. ukazał się artykuł mjr. Jana Emisarskiego sugerujący, że: (...) *Zazwyczaj tak się dzieje, iż któryś z inteligentniejszych podoficerów kompanii przeprowadza przymusowe nauczanie: jeżeli nawet oficer sam to uskutecznia, to włożony przez niego wysiłek nie stoi w należytych stosunkach do osiągniętych wyników. Mam wrażenie, że w poglądach swych nie będą odosobniony, jeżeli zaryzykuję powiedzenie, że żołnierz-analfabeta po opuszczeniu szeregów wojska będzie w najlepszym wypadku półanalfabe-*

¹⁰ J. O d z i e m k o w s k i, *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1996, s. 45. Tabela 2.

¹¹ Tamże, s. 47.

¹² *Przymusowe Nauczanie*. Sprawozdanie inspektorów oświatowych X–XI 1927 r., CAW, MSWojsk, sygn. I. 300. 2267.

¹³ J. O d z i e m k o w s k i, op. cit., s. 46.

ta¹⁴. Wydaje się, że był to pogląd nader pesymistyczny, nie oddający faktycznego stanu rzeczy. Przyznać jednak należy, że w niektórych oddziałach poziom nauczania w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego nie był wysoki i stąd jego rezultaty nie zawsze wskazywały na uznanie, że absolwent takiej szkoły nie mógł wpaść po wyjściu z wojska w półanalfabetyzm.

Po 1926 r. w działalności oświatowo-wychowawczej w Wojsku Polskim zaobserwować możemy – pomimo niewiele malejącej skali analfabetyzmu – stopniowe zmniejszanie nacisku na zwalczanie analfabetyzmu, a podnoszenie wiedzy ogólnej żołnierzy, a więc na działalność oświatowo-edukacyjną. Oznaczało to przyjęcie założeń intensywniejszych oddziaływań wychowawczych. Pomyślane było głównie jako **wychowanie proobywatelskie**. Realizować je zamierzano poprzez różne formy szkolenia, wychowania i organizacji życia kulturalnego. Za najważniejszą formę uznano **pogadanki wychowawcze**, które były obowiązkowe dla wszystkich żołnierzy. Coraz więcej zwolenników zyskiwał pogląd, by treści pogadek wychowawczych były centralnie ustalane oraz podporządkowane jednolitej koncepcji wychowania. Rozważano potrzebę centralnego opracowywania konspektów pogadek i przygotowania dla nich jednolitej obudowy dydaktycznej.

Coraz większą uwagę zaczęto przywiązywać do wychowania patriotycznego. Co prawda i wcześniej miało ono dużą rangę, lecz od 1928 r. zostało ono szczególnie wyeksponowane w *Rozporządzeniu Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej*, gdzie w art. 2 zapisano: *Żołnierz jest obywatelem, na którym spoczywa szczególny obowiązek bronięcia Ojczyzny i gotowości w każdej chwili oddania życia w jej obronie. W szczególności winien on służyć za wzór miłości Ojczyzny i honoru, pełnić zawsze wiernie i uczciwie służbę narodową, być dbałym, sprawiedliwym dowódcą, opiekunem i wychowawcą podwładnych żołnierzy – posłusznym i oddanym podwładnym, szczerym i doskonałym kolegą, oraz życzliwym współobywatelem całej ludności, której praca i patriotyzm są warunkiem siły wojska*¹⁵. Z powyższego wynikała ogromna rola, jaka spoczywać miała na dowódcach i to wszystkich szczebli.

Od 1932 r. ważną rolę w koordynowaniu pracy oświatowo-wychowawczej w wojsku odgrywały *Komunikaty WINO*. Do czasu przekształcenia Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego w Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy ten pierwszy wydał 8 komunikatów. Część z nich (numery 2, 4 i 5) miały charakter opracowań monotematycznych. Dotyczyły programu pogadek dla uczczenia 13 rocznicy odzyskania przez Polskę dostępu do morza, problematyki czasopiśmiennictwa wojskowego czy zasad organizacji i prowadzenia wycieczek krajoznawczych. Pozostałe poświęcone były różnorodnej problematyce z obszaru działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku. Ustalenia zawarte w tych wydawnictwach uznawane były jako obowiązujące w wojsku, bowiem były zatwierdzane przez I wiceministra spraw wojskowych. Były przesyłane do wiadomości szefom centralnych instytucji wojska, dowódcom Okręgów Korpusów, dowódcom związków taktycznych.

W dążeniu do zwartości armii, jej wysokiego morale, starano się zapoznać żołnierzy z tradycjami oręża polskiego, szczególnie akcentując wkład w odzyskanie niepodległości przez Polskę – utrwalenie legendy legionowej – i zwycięskie zakończenie wojny z Rosją Radziecką. W szczególności akcentowano zasługi bojowe Piłsudskiego. Odby-

¹⁴ J. Emisarski, *Przymusowe nauczanie i oficerowie oświatowi w oddziałach*, „Bellona” 1929, t. XXXII, s. 347.

¹⁵ Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z 1928 r., CAW, akta WINO, sygn. 1. 300. 22. 75.

wało się to w ramach pogadek wychowawczych, uroczystego obchodzenia świąt państwowych i wojskowych. Do wykazu świąt państwowych włączono dzień 19 marca – imieniny Józefa Piłsudskiego.

Tematyka pogadek wychowawczych obejmowała trzy działy:

- wiedzę o państwie polskim;
- wiadomości o wojnach i tradycjach oręża polskiego;
- wiadomości o obowiązkach i prawach żołnierza.

Niewielkie zmiany nastąpiły w organizacji i prowadzeniu pracy kulturalnej w jednostkach wojskowych. Ograniczone środki finansowe nadal wywierały duży wpływ na rozmach tej pracy. Brakowało w dalszym ciągu wystarczającej liczby wykwalifikowanych kadr przygotowanych fachowo do organizowania i prowadzenia działalności kulturalnej wśród żołnierzy. Życie kulturalne żołnierzy służby czynnej pochodzących z poboru nadal koncentrowało się wokół **świeclic żołnierskich i Domów Żołnierza Polskiego**.

Do koszar na coraz większą skalę zaczęło *wkraczać* radio, zaspokajając w znacznym stopniu część potrzeb kulturalnych żołnierzy. Na dużą skalę korzystanie z radia nastąpiło od drugiej połowy lat dwudziestych. Zaczęło ono być atrakcyjnym środkiem masowego przekazu. Na ogół nie było znane żołnierzom przed ich wcieleniem do wojska. Zdecydowana większość żołnierzy pochodziła ze wsi, gdzie radio w ogóle w tym czasie nie było jeszcze znane. Centralne władze wojska zażądały w 1928 r. od dowódców Okręgów Korpusów opinii w sprawie roli radia w prowadzonej działalności oświatowo-wychowawczej w podległych im formacjach. Uznali, że radio spełnia ważną rolę w upowszechnianiu oświaty i kultury wśród żołnierzy¹⁶. Dostrzegając wielką rolę radia w działalności oświatowo-wychowawczej prowadzonej w wojsku kierownictwo tego resortu uzyskało zgodę dyrekcji *Polskiego Radia* na emisję specjalnego bloku kierowanego do odbiorcy w mundurach. Od 1929 r. w *Polskim Radiu* nadawane były dwa bloki tematyczne dla słuchaczy w mundurach. Były to: Dział Odczytowy, w ramach którego wygłoszono 29 odczytów po 25 minut każdy i Dział Gawęd emitujący raz w tygodniu 40-minutowe gawędy żołnierskie¹⁷.

W 1931 r. na blok radiowych audycji wojskowych składały się:

- transmisje uroczystości państwowych i wojskowych;
- specjalne audycje żołnierskie z życia codziennego wojska (nadawane raz w miesiącu w niedzielę w wymiarze 40 minut);
- słuchowiska artystyczne emitowane z okazji świąt państwowych i wojskowych;
- felietony popularyzujące wiedzę wojskową oraz związaną z obronnością państwa (tylko w 1931 r. wyemitowano 22 felietony);
- wykłady fachowe;
- odczyty o codziennym życiu wojska, a także związane w popularyzacją tradycji orężnych i wydarzeń historycznych;
- *Wiadomości wojskowe dla wszystkich* przekazywane w formie tzw. skrzynki wojskowej¹⁸.

Przykładowo w 1931 r. w ramach *transmisji z wolnego powietrza* przeprowadzono sprawozdania z:

- capstrzyku spod Belwederu w przeddzień imienin Józefa Piłsudskiego;
- defilady oddziałów wojskowych z okazji święta 3 Maja;

¹⁶ Pisma dowódców Okręgów Korpusów w sprawie możliwości wykorzystania radia z 1928 r., CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 22. 95.

¹⁷ Sprawozdanie z działalności WINO za 1929 r., *Tamże*, sygn. I. 300. 68. 11.

¹⁸ Wykaz audycji nadawanych przez Polskie Radio, CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 68. 12.

- uroczystych obchodów 100 rocznicy bitwy pod Ostrołęką;
- odsłonięcia pomnika *Legionów w Beniaminowie*;
- uroczystych zmian warty przed Grobem Nieznanego Żołnierza;
- apelu poległych w dniu święta I pułku szwoleżerów.

Dużą popularnością wśród żołnierzy cieszyły się *Wiadomości wojskowe dla wszystkich*. Umieszczone zostały w programie *Polskiego Radia* od maja 1931 r. Miały formę pytań, na które udzielane były odpowiedzi na podstawie źródłowych informacji zarówno przez radio, jak i drogą pisemną.

Od 1931 r. wprowadzono jeszcze nowy dział – wywiady. W ich ramach przed mikrofonami *Polskiego Radia* występowały wybitne autorytety wojskowe. Audycja miała formę pytań i odpowiedzi. Odpowiedzi charakteryzowały się dużą konkretnością, a jednocześnie przekazywane były w formie zrozumiałej dla przeciętnego słuchacza. Był to jeden z ważnych kanałów poznawania nastrojów żołnierzy.

W oddziałach oficerowie oświatowi zobowiązani zostali do przygotowywania tygodniowych zestawów audycji przeznaczonych do wysłuchania przez żołnierzy, które były ogłaszane w rozkazach dziennych.

Polskie Radio nadawało wiele audycji stałych przeznaczonych dla wojska, w tym 40-minutową audycję nadawaną w każdą ostatnią niedzielę miesiąca, a także popularne felietony nadawane co dwa tygodnie.

Audycje radiowe *Polskiego Radia* cieszyły się dużą popularnością wśród żołnierzy nie tylko odbywających zasadniczą służbę wojskową, ale i wśród kadry zawodowej, a także wielu cywili. Wśród tej pierwszej grupy słuchanie audycji radiowych odbywało się w świetlicach żołnierskich, najczęściej w sposób zbiorowy.

W ograniczonej skali starano się w wojsku uprawiać turystykę, a jeżeli już, to ukierunkowano do potrzeb zakładanych celów wychowawczych. Kierownictwo WINW w wydanym 16 czerwca 1933 r. *Komunikacie WINO* nr 5 określiło formy i metody organizowania wycieczek krajoznawczo-oświatowych, a przede wszystkim sprecyzowało cele, dla których miały być prowadzone.

Nakazywało zwrócenie uwagi na to, by wycieczki ukierunkowane były na zwiedzanie:

- obiektów świadczących o ekonomicznej sile państwa;
- budowli obronnych, w tym twierdz;
- miejsc upamiętniających historię i kulturę narodową, z zwłaszcza dzieje oręża polskiego;
- obiektów ukazujących piękno rodzimej architektury;
- najpiękniejszych miejsc polskiego krajobrazu¹⁹.

Cytowany *Komunikat WINO* nr 5 nie tylko określał zasady organizowania, prowadzenia i finansowania wspomnianych wycieczek, ale zawierał także szczegółowe programy zwiedzania najbardziej pożądaných obiektów w poszczególnych miastach Polski, z wyszczególnieniem czasu ich zwiedzania oraz opłat ponoszonych przez podoficerów i szeregowych. Zawierał także wykaz podstawowej literatury umożliwiającej przygotowanie się uczestników wycieczek do poznania historii tych zabytków.

Działalnością oświatowo-wychowawczą starano się objąć także kadry zawodową, głównie oficerską. **Działalność oświatowo-wychowawcza wśród kadry zawodowej nie miała tej rangi co wobec żołnierzy pochodzących z poboru.** Organizowano im-

¹⁹ „Komunikat WINW ” nr 5 z 1933 r., CAW, akta WINO, sygn. I. 302. 4. 1636.

prezy o charakterze patriotycznym i narodowym. W wychowaniu formalnie nadal obowiązywała zasada apolityczności i apartyjności, jednak po zamachu majowym 1926 r. część kadry zawodowej, zwłaszcza o rodowodzie legionowym i peowiackim, aktywnie włączyła się w życie polityczne kraju. Udzielali nie ukrywanego poparcia Bezpartyjnemu Blokowi Współpracy z Rządem, kierowanym przez grupę tzw. pułkowników. Korzystając z prawa do biernego prawa wyborczego w wyborach do Sejmu odbytych w marcu 1928 r., w szranki wyborcze stanęła dość liczna grupa wojskowych, ludzi ideowych związanych z Piłsudskim. Po wybraniu na posła żołnierze służby czynnej byli urlopowani na czas trwania kadencji członka parlamentu. Podobna sytuacja miała miejsce i w wyborach z 1930 r. Wojskowi coraz częściej wyznaczani byli na eksponowane stanowiska w centralnej i terenowej administracji państwowej. Urabianie ideologiczne kadry zawodowej nie miało jednak formalnego umocowania organizacyjnego.

W drugiej połowie lat dwudziestych w coraz mniejszym stopniu starano się o zapewnienie możliwości dokształcania kadry zawodowej. Sporadycznie prowadzono kursy uzupełniające wiedzę lub dokształcające i przygotowujące do studiów.

Dużym wydarzeniem w działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku było wydanie w maju 1931 r. przez Ministerstwo Spraw Wojskowych *Instrukcji o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku*²⁰. Dokonywała podziału dotychczasowych zadań wchodzących w zakres działalności oświatowo-wychowawczej na **pracę oświatowo-kulturalną i wychowawczą**. Za nadrzędną zdawałoby się uznano pracę oświatowo-kulturalną – wynikać to mogło z tytułu tej instrukcji – faktycznie nacisk kładziony będzie na działalność wychowawczą. Praca oświatowo-kulturalna określona została jako istotna część wyszkolenia wojsk. Za podstawowy cel tej działalności uznano *kształtowanie i hartowanie ducha żołnierskiego, będącego podstawą wojska*. Uznano, iż cel ten można osiągnąć przez wychowanie obywatelskie szeregowych, które winno obejmować:

- wszczepianie w nich zasad moralnych;
- zaprawienie do ofiarnej służby dla państwa bez względu na narodowość i wyznanie;
- uodparnianie przeciw wrogiej propagandzie;
- urabianie psychiki w kierunku podnoszenia gotowości bojowej;
- wyposażanie w podstawy wiedzy ogólnej, potrzebnej do efektywniejszego wykonywania obowiązków żołnierskich i niezbędnej do samokształcenia;
- oddziaływanie kulturalne.

Z powyższego wynikało, że praca oświatowo-kulturalna postrzegana była przez oddziaływanie wychowawcze. **Nastąpiło istotne przeniesienie akcentów z preferowania zadań oświatowych na wychowawcze**. W wychowaniu zaś coraz bardziej zamierzano wykorzystywać **oddziaływanie propagandowe**. Przyjęto, że głównymi formami pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku są:

- prowadzenie Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego;
- pogadanki wychowawcze;
- działalność bibliotek wojskowych i upowszechnianie czytelnictwa;
- dokształcanie ogólne i zawodowe;
- działalność kulturalna²¹.

²⁰ Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku, Warszawa 1931, wyd. WINW.

²¹ Tamże, s. 1–2.

W skład działalności kulturalnej wchodzić miały:

- uroczystości i obchody świąt państwowych i wojskowych;
- działalność *Domów Żołnierza Polskiego*, świetlic żołnierskich i kasyn oficerskich;
- funkcjonowanie kin i teatrów;
- wykorzystanie radia;
- organizowanie wycieczek krajoznawczych²².

Osobami odpowiedzialnymi za realizację wszystkich przedsięwzięć oświatowo-kulturalnych byli dowódcy wszystkich szczebli dowodzenia. Jednocześnie ustanowiono, że nadzór merytoryczny spoczywał będzie na wyspecjalizowanym pionie oświatowym, który stanowić mieli referenci oświatowi Ministerstwa Spraw Wojskowych, Dowództw Okręgów Korpusów – etatowy aparat naukowo-oświatowy – garnizonów, oddziałów i pododdziałów – nieetatowy aparat. W garnizonach, w których nie przewidywano etatu referenta oświatowego, było to stanowisko nieetatowe – obowiązki te pełnił jeden z oficerów oświatowych jednostki wyznaczony przez dowódcę garnizonu.

Oficerowie oświatowi oddziałów zwalniani byli raz na dwa tygodnie w godzinach popołudniowych od innych zajęć służbowych. Czas ten mieli poświęcać wyłącznie na prowadzenie pracy oświatowo-wychowawczej.

Ustawienie na pierwszym miejscu w hierarchii głównych form działalności oświatowo-wychowawczej Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego wynikało zarówno z obowiązku realizacji ustawy sejmowej o zwalczaniu analfabetyzmu w wojsku, jak też nadal jeszcze dużego analfabetyzmu występującego u wcielanych do wojska żołnierzy. Za cel tej formy edukacyjnej określono (...) *danie żołnierzom, którzy w wieku szkolnym całkowicie lub częściowo byli pozbawieni nauczania, podstawy wiedzy ogólnej niezbędnej do umiętnego i świadomego spełniania obowiązków obywatelskich i żołnierskich*²³.

Za kierowanie Żołnierską Szkołą Nauczania Początkowego odpowiedzialny był oficer oświatowy jednostki, przy której ona funkcjonowała. Bezpośrednie nauczanie prowadzili oficerowie, odpowiednio przygotowani starsi podoficerowie i cywilni nauczyciele.

Nakazano tworzenie Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego we wszystkich oddziałach, zaś nauczanie traktować jako przymusowe. Miało ono dzielić się na trzy stopnie, odpowiadające trzem klasom szkoły powszechnej. Na pierwszy stopień uczęszczać mieli wszyscy analfabeci, na drugi szeregowi, absolwenci pierwszego stopnia lub których wiedza była porównywalna z programem pierwszego stopnia. Na trzeci stopień kwalifikowani byli absolwenci stopnia drugiego lub ci, których wiedza odpowiadała programowym wymaganiom na poprzednim stopniu.

Częściowemu zwolnieniu z uczestnictwa w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego podlegali tylko ci szeregowi, którzy legitymowali się wykształceniem wyższym od 3 klasy szkoły powszechnej (z językiem wykładowym polskim). Byli zwolnieni z zajęć z języka polskiego i matematyki oraz egzaminu końcowego. Mieli natomiast obowiązek uczestnictwa w pogadankach wychowawczych.

Kwalifikowanie na poszczególne stopnie nauczania odbywało się w kompaniach na podstawie przeprowadzonego egzaminu wstępnego. Egzaminowi poddawani byli wszyscy szeregowi i rekruci. Nauka w zasadzie odbywać się miała w okresie zimowym. Absolwenci szkół otrzymywali świadectwa honorowane przez szkolnictwo cywilne.

²² Tamże.

²³ Tamże, s. 3–4.

Program nauczania w Żołnierskiej Szkole Nauczania Początkowego przewidywał w myśl ustaleń Instrukcji z 1931 r. 150 godzin dla pierwszego stopnia (75 godzin z języka polskiego, 30 godzin matematyki, 20 godzin wiadomości o państwie polskim, 10 godzin wiadomości o wojnie i wojsku narodowym i 15 godzin wiadomości o prawach i obowiązkach żołnierskich oraz obywatelskich). Z wyjątkiem języka polskiego i matematyki pozostałe przedmioty zaliczone zostały do pogadań wychowawczych i prowadzone były w jednolitym wymiarze godzin na wszystkich trzech stopniach nauczania. Na stopień drugi i trzeci przeznaczono po 120 godzin (po 45 na język polski i po 30 godzin na matematykę)²⁴.

Problematyce funkcjonowania Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego poświęcony był *Komunikat WINO* nr 8 z 17 stycznia 1934 r. Zmodyfikowano cel prowadzenia tej formy edukacyjnej. Uznano, że podstawowym celem jest danie żołnierzowi (...) *podstaw wiedzy ogólnej, niezbędnej do umiętnego i świadomego spełniania obowiązków żołnierskich i obywatelskich*²⁵.

W działalności oświatowej w wojsku dość duże znaczenie nadal przywiązywano do kształcenia ogólnego i zawodowego. Nie było jednak traktowane tak priorytetowo jak nauczanie początkowe, ale zalecano prowadzenie tej formy edukacyjnej. Nie wprowadzono w latach trzydziestych w tym względzie jakichś nowych rozwiązań, lecz raczej utrzymywano już sprawdzone formy.

Kursy dokształcania ogólnego i zawodowego organizowane były w garnizonach, najczęściej na bazie *Domów Żołnierza Polskiego*. Pomocy fachowej i materialnej udzielały cywilne organizacje społeczne i stowarzyszenia. Wykłady prowadzili zarówno oficerowie, jak i w większości nauczyciele cywilni. Szczególną popularnością, z uwagi na pochodzenie większości poborowych, miały kursy rolnicze.

O ile funkcjonowanie Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego postawiono na pierwszym miejscu wśród głównych form pracy oświatowo-kulturalnej w wojsku, to uznano, iż *Pogadanki wychowawcze stanowią najważniejszy dział pracy oświatowej w wojsku*²⁶. Można by to nawet rozszerzyć na stwierdzenie, iż **traktowane były jako główna forma prowadzonej działalności wychowawczej w wojsku.**

Nałożono obowiązek, by pogadanki wychowawcze **prowadził dowódca kompanii, w wyjątkowych wypadkach jeden z dowódców plutonu. Miał w nich uczestniczyć cały stan osobowy pododdziału.**

Tematyka pogadań wychowawczych mieściła się w trzech grupach obejmujących:

- wiadomości o państwie polskim;
- wiadomości o wojnie i wojsku narodowym;
- wiadomości o obowiązkach i prawach żołnierza i obywatela.

Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku z 1931 r. zawierała szczegółowy układ tematyczny pogadań wychowawczych. Obejmował 42 tematy, z czego 17 dotyczyło wiadomości o państwie polskim, 5 wiadomości o wojnie i wojsku narodowym, a 12 wiadomości o prawach i obowiązkach żołnierza i obywatela. Oddzielny zestaw tematów w ramach pogadań wychowawczych przewidziano dla szeregowych rezerwy powoływanych na ćwiczenia. Obejmował sześć grup tematycznych:

²⁴ Tamże, s. 6.

²⁵ „Komunikat WINW” nr 8 z 17 I 1934 r., s. 1.

²⁶ Tamże, s. 11.

W sposób szczegółowy przedstawiono metodykę prowadzenia pogadań wychowawczych. Zakładano, by *Pogadankę zaczynać od wydobycia od ucznia najprostszych wiadomości, jakie posiadają, a następnie przy pomocy pytań naprowadzających rozszerzać te wiadomości, streszczając je pod koniec lekcji*²⁷. Zalecano więc stosowanie aktywizującej metody prowadzenia tych zajęć.

Podstawą przygotowania się wykładowców do prowadzenia pogadań wychowawczych miał być podręcznik autorstwa ppłk. Stanisława Sosabowskiego pt. *Wychowanie żołnierza-obywatela* oraz książka Mariana Porwita pt. *Nauka o powinnościach żołnierskich*. Zalecano korzystanie także z wydawnictw seryjnych: *Biblioteczka Żołnierza Polskiego* i *Biblioteczka Społeczna*. Były to wydawnictwa Wojskowego Instytutu Naukowo-Wydawniczego.

Po okresie znacznej dowolności w doborze tematyki pogadań wychowawczych, od początku lat trzydziestych wprowadzono centralnie ustaloną tematykę. Wprowadzała to omawiana instrukcja z 1931 r. Z kolei wydany przez ppłk. Sosabowskiego podręcznik pt. *Wychowanie żołnierza-obywatela* był zbiorem konspektów pogadań podporządkowanych konkretnym tematom. Była to tematyka 34 pogadań. Autor podręcznika nie krył celu: (...) *chcę i pragnę, by wykorzystano ją przede wszystkim do urabiania duszy żołnierza*²⁸. Podręcznik służyć miał więc z góry określonej celowi wychowawczemu, preferując **wychowanie propaństwowe i proobywatelskie**. Stąd treść poszczególnych pogadań pomyślana była pod kątem tego, by nauczyć żołnierzy, iż „(...) *własne państwo nie tylko znać i rozumieć, ale i kochać należy. A to chyba najważniejsze*”²⁹. Celem pogadań wychowawczych było wychowanie (...) *zdrowych typów obywateli, rozumiejących swoje prawa i obowiązki*. Dając praktyczne rady, jak należy żołnierzowi przekazywać wiedzę, ppłk Sosabowski uważał, że *Żołnierzowi trzeba dać sumę wiadomości potrzebnych do zrozumienia obowiązków żołnierskich i obywatelskich, trzeba ją dać w takiej formie, by umysł jego i serce nastroić na nutę odpowiadającą celowi wychowania*³⁰. Proponował więc wybiórczość w przekazywaniu wiedzy. Sosabowski za nadrzędny cel wydanego podręcznika określił *chęć, by prezentował metodę i przykłady programowego wychowania żołnierza i obywatela*.

Podręcznik Sosabowskiego był dla prowadzących pogadanki wychowawcze podstawowym materiałem dydaktycznym. Przez centralne władze wojska został zakwalifikowany jako podstawa przy prowadzeniu pogadań wychowawczych. W 1932 r. Sosabowski wydał drugą część pracy pt. *Wychowanie żołnierza-obywatela*, obejmującą przezroczą.

Nadmierne scentralizowanie treści mających mieścić się w pogadankach wychowawczych, a także szczegółowe określenie tych treści spotkało się z krytyką mjr. dr. Wacława Lipińskiego, który w 1932 r. na łamach *Bellony* opublikował artykuł pt. *O prowadzeniu pracy oświatowej w wojsku*³¹. Skrytykował niesłuszne – jego zdaniem – zawężenie programu historii Polski i sprowadzenie go do (...) *pogadań okolicznościowych, przy sposobności obchodów rocznic narodowych*. Przeciwny był w szczególności całkowitemu wyeliminowaniu z programu pogadań wychowawczych problematyki przyrodniczej³².

Pogadanki wychowawcze, o czym wcześniej pisaliśmy, spełniać miały wielką rolę w systemie działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku w latach trzydziestych.

²⁷ Tamże, s. 16–17.

²⁸ S. S o s a b o w s k i, *Wychowanie żołnierza-obywatela*, Warszawa 1931, s. 1.

²⁹ Tamże, s. 2.

³⁰ Tamże, s. 3.

³¹ W. L i p i ń s k i, *O prowadzeniu pracy oświatowej w wojsku*, „Bellona” 1932, t. XL, z. 4.

³² Tamże, s. 163.

Miały uczyć dziejów ojczystych poprzez znajomość historii, ale służyć miały przede wszystkim zapoznaniu żołnierzy ze współczesnymi problemami kraju. Problematykę historyczną wykorzystywano więc dla uzasadnienia słuszności bieżącej polityki państwa.

Ogromny nacisk kładziony na prowadzenie pogadań wychowawczych nie był dziełem przypadku. Świadczył o dążeniu centralnych władz wojska do zintensyfikowania i odgórnego sterowania wychowaniem żołnierzy w duchu propaństwowym i proobywatelskim. Cel ten zamierzano osiągnąć przez prowadzenie pogadań wychowawczych, w których udział brać mieli wszyscy szeregowi i podoficerowie pochodzący z poboru. Zmiana akcentów na zintensyfikowanie wychowania żołnierzy polegała nie tylko na nadaniu wysokiej rangi pogadankom wychowawczym, ale i na coraz intensywniejszym ich uodparnianiu na wrogą propagandę. W instrukcji z 1931 r. jeden z rozdziałów poświęcony był *Zwalczaniu hasel komunistycznych*. Na wszystkich dowódców, oficerów oświatowych i innych oficerów nałożono obowiązek, by we wszystkich formach prowadzonej pracy oświatowo-wychowawczej *kłaść nacisk na zwalczanie hasel komunistycznych*. W szczególności nakazywano ściśle stosować się do *Wytycznych do przeciwdziałania propagandzie komunistycznej w wojsku* wydanych przez Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy. Zalecano także wykorzystywanie i innych wydawnictw wojskowych udzielających praktycznych wskazówek w tym względzie, zwłaszcza serii *Biblioteka Społeczna* oraz gazetek ściennych *Baczność*.

W działalności wychowawczej dużą wagę przywiązywano do udziału wojska w uroczystościach z okazji świąt narodowych i wojskowych. **Cel wychowawczy zamierzano osiągnąć nie przez bierny udział żołnierzy w tych uroczystościach, lecz przez ich uprzednie przygotowanie teoretyczne po to, by dokładnie zdawali *sobie sprawę z istoty i znaczenia świąt*.**

W działalności oświatowej, a szerzej wychowawczej, ważne miejsce odgrywały biblioteki żołnierskie oraz czytelnictwo.

Centralne władze wojska uznały, że *Książka jest podstawowym czynnikiem oddziaływania w działalności oświatowej i wychowawczej w ogóle, a na terenie wojska w szczególności*³³. Wyodrębniono trzy typy bibliotek żołnierskich:

- oddziałowe,
- garnizonowe,
- wartownicze.

Szczególne troską kierownictwa biblioteki żołnierskiej miał być dobór księgozbioru. Uważano, że *Książki muszą odpowiadać celom ideowym i wychowawczym pracy oświatowej w wojsku*³⁴.

Na początku lat trzydziestych rozwinęła się sieć bibliotek wojskowych. W 1930 r. wojsko posiadało 1 056 bibliotek dysponujących 428 299 wolumenami³⁵. Dbano o to, by w księgozbiorach znajdowała się polska literatura klasyczna, w tym dzieła Henryka Sienkiewicza, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Marii Konopnickiej, Józefa Krasińskiego, Stefana Żeromskiego czy Bolesława Prusa. Obowiązkowo miała się znajdować literatura związana z dziejami oręża polskiego, w tym komplet *Zarysu historii wojennej pułków polskich 1918–1920*, książeczki z serii *Biblioteki Żołnierza Polskiego* oraz tomiki *Biblioteki Społecznej*.

³³ *Instrukcja o pracy oświatowo-kulturalnej i wychowawczej*, op. cit., s. 19.

³⁴ Tamże, s. 20.

³⁵ Wykaz statystyczny efektów pracy oświatowej w Wojsku Polskim za 1930 r., CAW, *akta WINO*, sygn. I. 300. 4. 1630.

Pomimo szybko rozwijającej się sieci bibliotek żołnierskich poziom czytelnictwa wśród żołnierzy nie był wysoki. W 1926 r. wypożyczono 514,7 tys. książek, zaś w 1930 r. – 764,1 tys. książek³⁶.

Wraz z szybkim rozwojem kinematografii uznano jej znaczenie w działalności wychowawczej wojska. Uznano, że kino spełnia funkcje:

- dydaktyczno-wychowawcze,
- szkoleniowe,
- rozrywkowe.

Chciano doprowadzić do tego, by w każdym oddziale uruchomić kino wojskowe. Szczególną troską otoczono repertuar wyświetlanych filmów. Uważano, iż *muszą mieć wartości poznawcze, etyczne, wyrabiające tężyznę fizyczną i podtrzymujące ducha żołnierskiego*.

W analizowanym okresie szybko rosła liczba posiadanych przez wojsko aparatów filmowych. O ile w 1928 r. było ich – 118, to w rok później – 173, a w 1930 r. już – 225. Spowodowało to, że w latach trzydziestych każdy garnizon wojskowy posiadał własne kino. Wśród repertuaru przeważały utwory patriotyczne – filmy historyczne – oraz rozrywkowe. Kina te były dostępne nie tylko dla żołnierzy ale i ludności cywilnej.

Na początku lat trzydziestych podejmowano pierwsze próby wewnętrznej radiofonizacji koszar wojskowych, widząc w tym skuteczny środek prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej.

Potrzebę zintensyfikowania działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku i zmodyfikowania form i metod jej prowadzenia dostrzegały nie tylko centralne władze wojskowe. Sprawą tą zajmowali się także wybitni teoretycy wojskowi, w tym zwłaszcza gen. Sikorski. W wydanej w 1934 r. wybitnej rozprawie teoretycznej pt. *Przyszła wojna. Jej charakter i możliwości oraz związane z nimi zagadnienia obrony kraju* stwierdzał, iż: (...) *Wychowanie wojskowe obywatela kraju jest zatem jednym z głównych zadań armii stałej.*(...) *Racjonalne wyszkolenie żołnierzy i wyrobienie w nich poczucia zbiorowej dyscypliny, która jest raczej pochodną, a nie źródłem moralnych sił wojskowych, da się uzyskać jedynie w żywych oddziałach posiadających swą tradycję, asymilujących szybko młodych rekrutów wiążących ich w zwartą całość przez kult dla wspólnego sztandaru*³⁷. Sikorski postulował eksponowanie w wychowaniu wojskowym tradycji narodowych i bojowych poszczególnych formacji.

Dużo miejsca w działalności wychowawczej zajmowało kształtowanie pożądanych z punktu widzenia wojska cech osobowościowych żołnierzy. Jedno z pierwszych miejsc przyznawano odwadze. Kolejnymi preferowanymi cechami osobowościowymi było posłuszeństwo i karność. Starano się akcentować, że są one probierzem i siłą żołnierskiego charakteru. Karność i posłuszeństwo uznano zwłaszcza za najistotniejsze cechy oficera stawiane niemal na równi ze specyficznie rozumianą odwagą. Rozróżniano odwagę osobistą w boju, odwagę dowódczą i odwagę cywilną. W wychowaniu oficerów dążono do ukształtowania w nich takiej dyscypliny wewnętrznej, która pozwalała, by otrzymany rozkaz wyzwalał u nich nastawienie myślowe wykonawcze, dążące do zrozumienia intencji rozkazującego.

W Wojsku Polskim do procesu wychowania wojskowego włączało się duszpasterstwo wojskowe. Według danych z 1927 r. znajdowało się 102 kapelanów wojskowych

³⁶ J. O d z i e m k o w s k i, op. cit., s. 59.

³⁷ W. S i k o r s k i, *Przyszła wojna. Jej charakter i możliwości oraz związane z nimi zagadnienia obrony kraju*, Warszawa 1934, s. 127.

wyznania rzymskokatolickiego (w tym 27 powołanych z rezerwy). Oznaczało to, że jeden kapelan przypadał na około 2000 żołnierzy. Zgodnie z uzgodnieniami między władzami wojskowymi a Polową Kurią Biskupią WP jeden kapelan przypaść miał na 3000 żołnierzy. MSWojsk., dążyło do ograniczenia roli kapelanów wojskowych w pracy oświatowo-wychowawczej do prowadzenia wychowania moralno-religijnego, a nie do własnej interpretacji koncepcji wychowania ogólnego. Kapelani wojskowi działalność moralno-religijną realizowali poprzez opiekę duszpasterską, wygłaszanie kazań oraz prowadzenie pogadek religijno-oświatowych. Z dostępnych źródeł trudno precyzyjnie ustalić zasady prowadzenia takich pogadek oraz ich treść. Przykładowo program nauczania drugiego roku szkół podoficerskich z 1932 r. obejmował 39 takich pogadek, z których 15 dotyczyło obowiązków żołnierza wobec narodu i państwa, a 18 nawiązywało do historii Kościoła i Polski³⁸.

W prowadzeniu działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku najważniejszą rolę spełniała kadra oficerska. W związku z wyżej określonymi zadaniami stawiano za cel działania nabywanie pełnego przeświadczenia do tego, że *zasadniczą racją zawodu oficerskiego jest służenie państwu i ochotna gotowość bronięcia w każdej chwili jego interesów*.

W końcu lat dwudziestych wojsko w szczególności interesowało się prowadzeniem działalności oświatowo-propagandowej wśród przedpoborowych. Przejęło od organizacji społecznych i paramilitarnych koordynację tej działalności. Zakładano sobie za cel przygotowanie psychiczne poborowego do służby wojskowej, zaznajomienie go z jej przebiegiem oraz popularyzowanie wojska w społeczeństwie. Wojsko kierowało komitetami poborowymi tworzonymi przez władze administracyjne, złożonymi z licznych organizacji społecznych, kombatanckich i paramilitarnych. W akcji tej brało udział także *Polskie Radio* emitując w czasie trwania poboru codzienne 50-minutowe audycje dla poborowych.

Działalność oświatowo-wychowawcza w wojsku w latach 1926–1934 weszła w fazę pewnego ożywienia. Po kryzysie, jaki dotknął ją w latach 1921–1926, stopniowo zwiększała się jej ranga oraz cele stawiane do realizacji. Za coraz ambitniejszymi zadaniami nie nadążały jednak zmiany organizacyjne tego pionu. Mimo podtrzymywania ambitnego zadania zakładającego, że każdy oficer odpowiadać ma za pracę oświatowo-wychowawczą, w praktyce okazywało się, że nieodzowne jest posiadanie wyspecjalizowanego aparatu oświatowego. Wychowanie żołnierzy było ściśle ukierunkowane i podporządkowane bieżącej polityce realizowanej przez kolejne ekipy rządowe. Coraz bardziej stosowano oddziaływanie propagandowe, zwłaszcza przy szerzeniu kultu Piłsudskiego.

Reasumując bilans działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku w latach 1926–1934 wskazać można na następujące uogólnienia:

- od czasu zamachu majowego Piłsudskiego coraz większą uwagę zaczęto skupiać na centralnym kierowaniu działalnością wychowawczą ze stopniowym przechodzeniem od modelu wychowania narodowego na rzecz wychowania obywatelskiego;
- coraz większy akcent kładziono na propagandowe urabianie żołnierzy, zwłaszcza na utrwalanie kultu Piłsudskiego;
- zwracano uwagę na potrzebę lepszego fachowego przygotowywania kadr oficerskich przewidzianych do zajmowania nieetatowych stanowisk oficerów oświatowych;
- starano się obarczyć częściową odpowiedzialnością za zwalczanie analfabetyzmu władze cywilne przez uczynienie ich odpowiedzialnymi za czynienie tego wśród przedpoborowych.

³⁸ Wykaz pogadek religijno-oświatowych w garnizonie Poznań za maj–październik 1932 r., CAW, akta DOK VIII, sygn. I. 371. 1. 60.

BOLESŁAW GRZEŚ

Warszawa

OBRONA NIEZALEŻNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO (65 rocznica zawieszenia działalności ZG ZNP)

Przed 65 laty Związek Nauczycielstwa Polskiego obronił swoją niezależność. Zawieszenie działalności jego Zarządu Głównego trwało ponad cztery miesiące, ale już pierwsze dni tego zamachu na Związek uwidoczniły, że organizacja nauczycielska wyjdzie z tego starcia – nie po raz pierwszy w swych dziejach – umocniona, zwarta ideowo i organizacyjnie. Siły inspirujące i realizujące scenariusz walki z ZNP liczyły na jego osłabienie, rozbicie, opuszczenie jego szeregów przez nauczycieli-katolików, podporządkowanie go sobie i wykorzystanie dla swoich nie tylko politycznych celów.

Po 65 latach, które dzielą nas od tych wydarzeń, godzi się zastanowić i prześledzić chociaż skrótowo, jak do tego doszło, jak wzrastała się fala sporów, zatargów, oskarżeń, prześladowań działaczy związkowych i zawieszenia przez rząd Rzeczypospolitej działalności ZG ZNP oraz masowych protestów nauczycielstwa związkowego w obronie zaatakowanej organizacji.

Przyczyn zawieszenia działalności ZG ZNP przez Komisariat Rządu na m. st. Warszawę, co miało miejsce 29 września 1937 r. i mianowanie następnego dnia magistra Pawła Musioła rządowym kuratorem Związku jest kilka i należy ich szukać już w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Jedną grupą spraw wiązała się z usiłowaniami czynników zachowawczych tak świeckich jak i kościelnych do zaprowadzenia w Niepodległej Polsce szkoły wyznaniowej, natomiast drugi kompleks to dążenie kleru i władz państwowych do podporządkowania sobie licznej, prężnej organizacyjnie i opiniotwórczej organizacji nauczycielskiej. Działania zmierzające do supremacji duchowieństwa w szkolnictwie oraz próba wciągnięcia Związku w sferę przedsięwzięć politycznych na rzecz obozu rządzącego (najpierw Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem, a następnie z Obozem Zjednoczenia Narodowego) napotykały na opór ze strony działaczy, ale nie zawsze ze strony kierownictwa centralnego Związku).

Począwszy od „Sejmu Nauczycielskiego” w 1919 r. relacje między stronami kształtowały się od dyskusji, wymiany poglądów, sporów, zatargów, wymiany dokumentów, publicznego oskarżania się, rozpraw sądowych do zastosowania przez stronę rządową

środków wyjątkowych, a przez zaatakowaną stronę przeciwną – obrony w formie strajków¹.

Postanowienia „Sejmu Nauczycielskiego”, a następnie Sejmu Ustawodawczego RP (dzięki aktywności parlamentarzystów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich) nie wprowadziły do konstytucji marcowej z 1921 r. zapisu o wyznaniowości szkoły. Po tych pierwszych zmaganiach koła zachowawcze wzmogły działania w środowisku nauczycielskim i w ich wyniku jesienią 1921 r. utworzone zostało Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych².

W listopadzie 1922 r. pod presją kleru minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego K. Kumaniecki wydał okólnik nawiązujący do praktyk w byłej Galicji, a nakazujący nauczycielom pełnienie dyżurów na nabożeństwach ze zbiorowym udziałem młodzieży.

Konkordat zawarty w lutym 1925 r. wprowadził przymus nauczania religii dla wszystkich uczniów szkół powszechnych i średnich wyznania katolickiego, a ponadto zmuszał nauczyciela-katolika do nauczania tego przedmiotu na podstawie upoważnienia władz kościelnych. Odebranie tego upoważnienia w przypadku nauczyciela szkoły jednoklasowej prowadziło w konsekwencji do przeniesienia go do innej miejscowości. Ponadto władze kościelne uzyskały prawo kontroli nauczania religii przez duchownych wizytatorów (najczęściej księży proboszczów pobliskich parafii). W trakcie realizacji ustaleń wymienionych dokumentów dochodziło do licznych konfliktów między dążącym do supremacji duchowieństwem i nauczycielami zrzeszonymi w ZPNSP. Związek podjął działania w obronie krzywdzonych pedagogów na łamach „Głosu Nauczycielskiego” w rubrykach „Ciernie i głogi” oraz „Kronika bieżąca”, a także w periodykach okręgowych jak lubelskie „Ognisko Nauczycielskie” czy poznański „Nasz Głos”. Zarząd Główny ZPNSP zlecił znanemu działaczowi związkowemu Józefowi Bałabanowi opracowanie broszury ukazującej konkretne przykłady ingerencji kleru w życie szkoły i sprawy nauczycielstwa. Broszura pt. *Walka o niezawisłość szkoły w Polsce* wydana została we Lwowie w 1925 r. J. Bałaban znający stosunki w ówczesnym polskim szkolnictwie dostrzegał bezsilność władz oświatowych w rozwiązywaniu wielu problemów i z ironią proponował, by oddać całe szkolnictwo w ręce władz duchownych. „Tekę ministra oświaty można by ofiarować arcybiskupowi, obecnemu kardynałowi ks. Kakowskiemu, czynności kuratorów oddano by biskupom prowincjonalnym, księża dziekani sprawowałiby urzędy inspektorskie, a opieki czy dozory szkolne znieść i oddać szkoły w ręce proboszczów. I byłby spokój... Cofnęlibyśmy się do pojęć naukowych z czasów Arystotelesa i scholastyzmu i z wolna pokryłaby się Polska pancierzem chroniącym ją od

¹ M. Marczyk, *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919–1939*, Warszawa 1970 s. 367. (dalej cyt. M. Marczyk, *Walka Związku ...*, s.).

² M. Marczyk, *Walka Związku ...*, s. 368. Bolesław Grześ, *Związek Nauczycielstwa Polskiego od korzeni po współczesność*, Warszawa 2000 s. 62–65 (dalej cyt. B. Grześ, *Związek ... od korzeni... s.*). Stanisław Michalski, *Próby wpływu duchowieństwa na szkolnictwo*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*. Warszawa 1986. Praca zbiorowa pod redakcją Bolesława Grzesia. Warszawa 1986 s. 125–128. (dalej cyt. St. Michalski, *Próby wpływu ... s.*). Tenże, *Scalenie zawodowego ruchu nauczycielskiego*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1986*. Praca zbiorowa pod redakcją Bolesława Grzesia. Warszawa 1986 s. 108–109. (dalej cyt. *Scalenie ... ruchu ... s.*) Tenże, *Zarys dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*. Praca zbiorowa pod redakcją Władysława Ochmiana i skiego. Poznań 1963 s. 28–86. (dalej cyt. S. Michalski, *Związek... w Wielkopolsce... s.*).

wszelkich postępów i nowinek, tak niewygodnych dla scholastycznych poglądów na świat”³.

Ustępstwem sanacji na rzecz duchowieństwa, ale także konsekwencją zawartego konkordatu było rozporządzenie ministra WR i OP z 9 grudnia 1926 r. zwane w środowisku oświatowym „okólnikiem Bartla” (od nazwiska ministra Kazimierza Bartla), który znacznie rozszerzał koncesje duchowieństwa w szkolnictwie i bezpośrednio godził w nauczycielstwo. Młodzież szkolna (z wyjątkiem studentów) była zobowiązana do uczestniczenia w praktykach religijnych, a nauczyciele do nadzorowania przez wspólne z młodzieżą uczestniczenie w nich w niedziele i święta oraz na początku i na koniec roku szkolnego, wspólne z uczniami trzydniowe rekolekcje, wspólna trzykrotna w roku spowiedź i komunie św. (po rekolekcjach, na początku i na koniec roku szkolnego), a także wspólna modlitwa przed i po lekcjach. Członkowie Związku w swej masie wierzący i praktykujący pozbawieni zostali prawa do swobodnego dysponowania wolnym czasem i zmuszeni do niewdzięcznej funkcji nadzorcy młodzieży w czasie praktyk religijnych. Przestrzeganie ustaleń „okólnika” rodziło w całym okresie międzywojennym wiele konfliktów między nauczycielami i duchowieństwem. Księża nauczający religii byli zgodnie z „okólnikiem” nauczycielami i duszpasterzami młodzieży w okresie życia szkolnego, uczestniczyli w konferencjach omawiających sprawy wychowawcze i mieli prawo ingerencji w tym zakresie, mogli być wizytowani przez inspektora i wyższe władze szkolne, ale kierownik szkoły mógł być obecny na lekcji bez prawa czynienia uwag. Nauczyciele byli często atakowani z ambon za działalność w Związku oraz towarzystwach kulturalno-oświatowych, a niektórzy „usłudni” inspektorzy szkolni na sugestie księży przenosili nauczycieli do innych miejscowości⁴.

Obronę krzywdzonych nauczycieli podejmowały przede wszystkim ogniwa terenowe Związku, natomiast jego Zarząd Główny nie angażował się dość energicznie w walce ze skutkami „okólnika”, a nawet pomniejszał na łamach „Głosu Nauczycielskiego” (1927 r.) niebezpieczeństwo, jakie do życia szkolnego wprowadził ten dokument. Zaistniały stan prowadził do ukształtowania się wśród części nauczycielstwa poglądu, że zmiana może nastąpić po wyłączeniu spraw religii z ministerstwa i wprowadzeniu szkoły bezwyznaniowej wykluczającej nauczanie religii i wpływy duchowieństwa na sprawy szkolne. Wnioski w tej sprawie zgłoszone podczas obrad Krajowego Zjazdu Delegatów Związku w Krakowie w 1930 r. nie uzyskały odpowiedniego poparcia. Podobnie stało się z wnioskiem przeciw mianowaniu wiceministrem WR i OP ks. Bronisława Żongołłowiczą, gdyż, jak stwierdził J. Smulikowski, to „przekracza kompetencje Zjazdu”.

Na głosy opozycji wewnątrzwiązkowej wypowiedziane podczas Zjazdu zareagowało 16 sierpnia 1930 r. pięciu arcybiskupów i trzech biskupów, którzy wystosowali w imieniu Episkopatu Polskiego odezwę adresowaną do nauczycieli, rodziców i szero-

³ M. Marczyk, *Walka Związku...*, s. 370–371. St. Michalski, *Próby wpływu...*, s. 128–130.

⁴ M. Marczyk, *Walka Związku...*, s. 372–384. St. Michalski, *Próby wpływu...*, s. 131–132. B. Grześ, *Związek... od korzeni...* 64. Archiwum ZG ZHP, sygn. 854, Ognisko w Jarocinie wraz z Oddziałem Powiatowym 1924–1939. Wykazy członków, sprawy organizacyjne, korespondencja. Rezolucja Nadzwyczajnego Zebrania Oddziału Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Jarocinie z 13 grudnia 1936 r. Archiwum ZG ZNP, sygn. 915. Ognisko Kramsk-Wysokie, powiat Konin. Pismo ogniska do ZG ZPNP z 25 marca 1925 r. informujące o zaniepokojeniu wśród nauczycieli, jakie wywołał konkordat. Prezes ogniska prosił w nim o poufne informacje, jak należy postępować, by w porę zaradzić złu, gdyż od relacji między nauczycielami a duchowieństwem zależą będą następstwa. Na odwrocie pisma adresowanego do ogniska znajduje się notatka J. Smulikowskiego informująca o planowanym spotkaniu z M WR i OP Stanisławem Grabskim dla wyjaśnienia zasad ordynariatu biskupiego do nauczycielstwa i stopnia jego zależności. Archiwum ZG ZNP, sygn. 920. Ognisko i Oddział w Krotoszynie. Korespondencja ogniska z ZG ZPNP w sprawie stosowania „okólnika” Bartla (25 maja 1925 r.).

kich kręgów społeczeństwa usiłując przekonać przede wszystkim pedagogów, że tylko „... oświata oparta na zasadach religijnych, wszczepianie cnót religijno-moralnych we wszystkie społeczne warstwy stanowią niewzruszalne warunki do dalszego rozwoju zdolnych społeczeństw. „Dostojnicy Kościoła ubolewali, że nauczyciele na Zjeździe nie radzili nad metodami rozbudzenia” ... w młodych duszach, nauczycielowi przez rodziców powierzonych, miłości do Stwórcy i do życia nadprzyrodzonego. ... Tymczasem ... wygłaszano na nim postulaty tak sprzeczne z wymaganiami zdrowego wychowania tak nienawistne w stosunku do Kościoła i sług Jego, że rozbudziły w społeczeństwie powszechne uczucie zgrozy i lęku o dusze naszej młodzieży szkolnej”. Autorzy odezwy uznali głosy wypowiedziane w Krakowie i krytyczne uwagi zgłaszane z terenu za walkę „o Boga, o Jego panowanie w duszach młodzieży, o Jego rządy w szkołach polskich, a nawet w Polsce całej”. Nauczycielom zrzeszonym w ZNP zalecono opuszczenie Związku i poparcie takiej organizacji, która „religijnemu oddziaływaniu na duszę dziecka poświęca odpowiednie zrozumienie i poparcie”. Część odezwy adresowana do rodziców apelowała, by wraz ze swymi duszpasterzami żądali zmiany nauczycieli, jeśli zauważą, że nie wypełniają oni obowiązków wychowawców katolickich. Do akcji przeciw Związkowi włączyła się niemal cała prasa klerykalna, a wielu autorów nazywało związkowców „najmitami Moskwy. Z ambon odczytywano odezwę dodając soczyste komentarze skierowane przeciw nauczycielstwu. Zarząd Główny Związku mając do czynienia ze zmasowanym atakiem (kolportaż odezwy, prasa, komentarze z ambon) podjął tym razem kroki obronne uzyskując m.in. pozytywną opinię o swej działalności ze strony ministra WR i OP Sławomira Czerwińskiego, a przede wszystkim w odpowiedzi na odezwę Episkopatu prezes Związku i senator Rzeczypospolitej Stanisław Nowak wystosował list otwarty skierowany nie tylko do autorów odezwy, ale również do czynników sanacyjnych, katolicko myślących nauczycieli i rodziców. Pełny tekst listu otwartego z 20 sierpnia 1930 r. zamieszczamy poniżej jako kopię pisma ulotnego szeroko kolportowanego w całej Polsce. Odezwa Episkopatu wywołała zdecydowaną reakcję ogniw terenowych ZNP i jego czasopism⁵.

Zamierzenia Autorów Odezwy nie powiodły się, władze szkolne nie były skłonne spełniać wszystkich oczekiwań i żądań kleru, społeczeństwo nie uwierzyło w antyreligijność nauczycielstwa związkowego, a członkowie Związku nie opuścili swej organizacji. Nie oznacza to, że kler zaniechał dalszych działań w celu podporządkowania sobie szkolnictwa i nauczycielstwa, a przynajmniej wywierania na nie większego wpływu.

Opozycja wewnątrzwiązkowa tłumiona przez prosanacyjną część kierownictwa, dezorganizowana przez administrację szkolną, która bez protestu ZG ZNP przenosiła niepokornych działaczy Związku pod hasłem „dla dobra szkoły” do kresowych miejscowości na wschodzie i zachodzie Polski, znalazła oparcie w utworzonym w 1932 r. Towarzystwie Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory”. TOD podjęło zdecydowaną krytykę reformy szkolnej przeprowadzonej na mocy ustawy z 11 marca 1932 r. przez ministra WR i OP Janusza Jędrzejewicza. Ono też przygotowało „Platformę Zjednoczonej Opo-

⁵ Archiwum ZG ZNP sygn. 444–446. Zatargi z duchowieństwem. List otwarty senatora Stanisława Nowaka, Prezesa Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych do Episkopatu Polski. „Nasz Głos” – miesięcznik. Organ Zarządu Okręgu ZPNSP w Poznaniu. Nr 7, Poznań, wrzesień 1930. Rok VI. „Z powodu odezwy Episkopatu polskiego przeciw Z.P.N. S. P. M. Marczyk, *Walka Związku* ... s. 384–392. St. Michałski, *Zarys dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*. W: *Związek w Wielkopolsce...*, s. 69–70. Tenże, *Próby wpływu* ..., s. 130–138. B. Grześ, *Związek ... od korzeni...*, s. 62–64. Teresa Jaroszu k, *Julian Aleksander Smulikowski 1880–1934*. Olsztyn 1996, s. 90, 121–124. (dalej cyt. T. Jaroszu k, *Julian Smulikowski*, s.).

zycji ZNP” jako deklarację – program lewicy nauczycielskiej. Postępująca radykalizacja ogniw terenowych Związku po śmierci J. Smulikowskiego (1934) i St. Nowaka (1936) wymusiła zmiany ideowo-programowe w samym ZG ZNP, a w ich konsekwencji odejście z kierownictwa jego zdecydowanie prosanacyjnych mandatariuszy (Stanisław Machowski, Maria Jaworska, Klementyna Stattlerówna). Do składu Prezydium powołani zostali opozycyjni wobec poprzedniego kierownictwa działacze jak Czesław Wycech, który objął Wydział Organizacyjny, a Waław Tułodziecki Wydział Gospodarczy.

Po usankcjonowaniu wychowania religijnego w ustawie reformującej szkolnictwo, duchowieństwo korzystając z poparcia sanacji dążyło jeszcze bardziej zdecydowanie do utrwalenia i poszerzenia swej supremacji w edukacji, co w ocenie narastającej opozycji w ZNP uznane zostało za szkodliwe nie tylko dla oświaty, ale dla całej kultury narodowej jak stwierdzał Kazimierz Maj. Prezydium ZG ZNP podobnie jak w 1925 r. J. Bałabanowi tak w 1934 r. zleciło Janinie Baryckiej (Zajchowskiej) przygotowanie opracowania pt. „Stosunek kleru do państwa i oświaty” (1934). Publikacja była oparta na materiałach napływających z terenu i ilustrujących omawianą problematykę. Jej wydanie przez Zarząd Główny było pośrednio odpowiedzią Związku na propozycje kleru łagodzące przejawskrawione oceny oskarżanej o antyreligijność organizacji nauczycielskiej. Przejawem zmiany stosunku części kleru, a sędzić należy, że także hierarchii kościelnej do Związku Nauczycielstwa Polskiego był artykuł ks. Stanisława Podoleńskiego, w którym zapraszał prosanacyjne kierownictwo ZNP do współpracy pod warunkiem, że organizacja związkowa zmieni swą ideologię i taktykę, a przede wszystkim podejmie wspólnie z duchowieństwem działania przeciw radykalnym nauczycielom. J. Smulikowski, znając nastroje nauczycielstwa związkowego nie przyjął oferty kleru i nie uczynili tego także następcy wiceprezesa ZG ZNP, ale w 1936 r. nadarzyła się kolejna okazja do zaatakowania Związku, jaką było wydanie „Płomyka” poświęconego Związkowi Radzieckiemu. To cenione przez nauczycieli, lubiane przez dzieci oraz rodziców było przedmiotem ataków niektórych inspektorów szkolnych i księży już w połowie lat dwudziestych. Teraz jednak tzw. Radziecki numer „Płomyka” stanowił pożywkę dla wszystkich sił antyzwiązkowych, które szermowały hasłami, stwierdzeniami i oskarżeniami Związku jako organizacji o tendencjach komunistycznych – bolszewickich. Tymczasem nie tylko Związek, ale przede wszystkim rodzice (np. Jarocina, Grudziądz, Inowrocław i wielu innych miejscowości) oświadczaali, że nr 25 „Płomyka” z 2 marca 1936 r. nie szkodził ani dzieciom, ani szkole i nie wykazywał tendencji komunistycznych – bolszewickich. Treść tego numeru „Płomyka” była zgodna z planem redakcyjnym przyjętym na 1936 r. Atakujący wiązali omawianą tematykę z osobą Wandy Wasilewskiej posądzanej przez koła konserwatywne o szerzenie wśród związkowców ideologii komunistycznej. Tymczasem W. Wasilewska była redaktorem „Płomyczka”, natomiast redaktorem „Płomyka” był Miłosz Kotarbiński. Atak na Związek zapoczątkował krakowski „Ilustrowany Kurier Codzienny” kilka dni po ukazaniu się 25 numeru „Płomyka” artykułem pt. „Szaleństwo czy zbrodnia”. Po ataku IKC „radziecki” numer „Płomyka” został 7 marca 1936 r. zajęty przez Komisariat Rządu m. st. Warszawy, ale po miesiącu część nakładu została zwrócona wydawnictwu. Zarząd Główny ZNP oddał sprawę do sądu oskarżając IKC o zniesławienie, ale zarówno Sąd Okręgowy w Warszawie 29 października 1936 r. jak i apelacyjny uniewinniły redaktora krakowskiego dziennika, a potępienie „Płomyka” było przez długi okres używane jako argument przeciw Związkowi⁶.

⁶ Archiwum ZG ZNP sygn. 841, Zarząd Oddziału Powiatowego Inowrocław. Pismo z 22 kwietnia 1936 r. sygn. 854, Zarząd Oddziału Powiatowego Jarocin. Pismo do ZG ZNP, Akcja obrony „Płomyka”. Czesław Wycech, *Towarzystwo Oświaty Demokratycznej „Nowe Tory” 1931–1939*. Warszawa 1963, s. 72, dalej cyt. Cz. Wycech, *TOD ... s....*. St. Michalski, *Próby wpływu ...*, s. 138–147. Tenże, *Walka o postępowy system edukacji...*, s. 192–197. M. Marczuk, *Walka Związku...*, s. 379–384. B. Grzesz, *Związek...*, od korzeni... s. 68.

**LIST OTWARTY SENATORA STANISŁAWA NOWAKA,
PREZESA ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA
SZKÓŁ POWSZECHNYCH,**

DO

EPISKOPATU POLSKI

NAJPRZEWIELEBNIJSI ARCYPASTERZE!

W niektórych pismach pojawiła się odezwa, podpisana przez Was, Dostojników Kościoła, skierowana przeciwko organizacji, której jestem prezesem od 25 lat, mianowicie, przeciwko Związkowi Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Odezwe tę spowodowało rzekomo anty-religijne stanowisko Związku w ogólności, a w szczególności przebieg ostatniego Zjazdu Delegatów Związku, który odbył się w dniach od 3 — 6 lipca b. r. w Krakowie.

W odezwie tej czytamy między innymi:

„Jak ze sprawozdania tego Zjazdu wynika, wygłaszano na nim postulaty tak sprzeczne z wymaganiami zdrowego wychowania, tak nienawistne w stosunku do religji, do Kościoła i sług Jego, że wzbudziły w społeczeństwie powszechne uczucie zgrozy i lęku o dusze naszej młodzieży szkolnej”.

I znów w dalszym ciągu odezwa ta zawiera następujące myśli:

„Walka ta z religijnością w nauczaniu i wychowaniu szkolnem prowadzi do znieprawienia duszy młodego pokolenia tak, jak znieprawiała dusze w sąsiednim kraju rosyjskim.

Tej walce, przez odpowiedzialne czynniki Związku Naucz. Szkół Powsz. (podkreślenie nasze) tak niedwuznacznie wypowiedzianej religijności w szkole, jest naszym pasterskim obowiązkiem się przeciwstawić.

Przeło w imieniu całego Episkopatu Polski, my, Komisja przez tenże Episkopat wybrana, postulaty, jakie na wzmiankowanym Zjeździe krakowskim Związku Nauczycielskiego wypowiedziano, piętnujemy jako bezbożne i wrogie wierze, Kościołowi katolickiemu, a zgubne dla narodu i państwa” i t. d. i t. d.

Następnie odezwa ta streszcza się w apelu do nauczycielstwa, ażeby na wypadek, gdyby

„głos i zdania zaprzeczania tej walki z religją nie doznały uwzględnienia”,

opuściło tę organizację i w wezwaniu rodziców, aby pilnie badali

„jakim nauczycielom powierzają swe dzieci”, a nieodpowiednich, t. j. takich, którzy „przepisy wiary lekceważą i swych obowiązków jako katolicy wychowawcy wobec dzieci nie spełniają”,

starali się wspólnie ze swymi duszpasterzami usunąć, domagając się

„przez rady i opieki szkolne od władz szkolnych zmiany wychowawcy”.

Przeczytawszy tę odezwę, zdziwiłem się niepomiernie, a to ze względu na ogólnikowość zarzutów, jak i ze względu na ich bezpodstawność, oraz zupełny brak oparcia o jakiegokolwiek istniejące fakty i dokumenty w postaci jedynej sprawdzianu, stosowanego do Zjazdów, t. j. uchwał i rezolucyj przez Zjazd przyjętych lub odrzuconych.

Stwierdzam kategorycznie, iż Najprzewielebniejsi Arcypasterze ulegli jakiejś niesłychanie perfidnej mistyfikacji, wskutek zbyt pochopnego uwierzenia tym organom prasy, które z motywów politycznych i koteryjnych zgola tendencyjnie i wręcz kłamliwie informowały o Zjeździe, dążąc do podkopania powagi i wpływów Związku, zapewne w interesie drugiej organizacji nauczycielskiej o wyraźnie określonej linii politycznej.

Nie przeczę, że entuzjastyczny hold, jaki Zjazd wyraził Prezydentowi Rzeczypospolitej i Marszałkowi Józefowi Piłsudskiemu, zarysował wyraźnie kierunek państwowy i narodowy Zjazdu, ale to dzięki temu również nastroił nieprzychylnie pewien odłam prasy.

Jestem atoli w posiadaniu skrupulatnie zestawionego protokołu Zjazdu (przy pomocy zapisków stenograficznych), dysponuję oryginalnymi tekstami uchwał — osobiście uczestniczyłem od początku do końca w obradach przez wszystkie dni Zjazdu i z całym spokojem i odpowiedzialnością stwierdzić mogę, że zarzuty, które Najprzewielebniejsi Arcypasterze czynicie Związkowi i obradom Zjazdu, są wielkim nieporozumieniem i najzupełniejszą pomyłką. Nieuczciwość Waszych źródeł informacyjnych stwierdzić może wraz ze mną 483 delegatów, reprezentujących przeszło 40 tysięcy członków z terenu całej Rzeczypospolitej.

Tym źródłom zapewne przypisać należy, że odezwa Wasza, mająca wstrząsnąć sumieniem katolickiego nauczycielstwa i całego społeczeństwa, nie przytacza i nie byłaby w stanie przytoczyć ani jednego faktu, ani żadnej uchwały, a szatuje jedynie gołostownymi zarzutami, które generalizuje i rozciąga na całą działalność Związku.

Czytając Waszą odezwę, Najdostojniejsi Pasterze — przecierałem oczy — ze zdumienia i zadawałem sobie pytanie: jestże to dzieło Komisji Episkopatu Polski, czy też odezwa agitacyjna drugiej organizacji nauczycielskiej?

Zaprzeczając kategorycznie zarzutom poczynionym Związkowi i Zjazdowi na tle walki z religią i Kościołem, muszę lojalnie stwierdzić, że w dyskusji podkreślano momenty, odzwierciedlające częste konflikty na terenie pracy szkolnej i obywatelskiej na tle zatargów z poszczególnymi duchownymi, a nauczycielstwem. Zatargi te w szkole wynikają z tendencji narzucenia supremacji władz duchownych nad państwowymi, przed czym nauczyciele bronią się słusznie, nie tylko jako funkcjonariusze państwowi, ale jako praworządni obywatele. Pozwolę sobie przy tej sposobności wyrazić powątpiewanie, czy pogląd, wypowiedziany w odezwie przez Najprzewielebniejszych Arcypasterzy, iż „młodzież nasza należy naprzód do rodziców, potem do Kościoła, — a wreszcie do państwa” stępi ostrze tej walki, a przeciwnie, czy w powyższych słowach nie znajdują pewne jednostki z pośród duchownych uzasadnienia a nawet zachęty do przejawiania w szkole drugiej władzy, wznoszącej się ponad tę, którą konstytucja i ustawy państwowe ustaliły. Jestto tem niebezpieczniejsze, że takiemu pogładowi wtóruje błędna interpretacja t. zw. okólnika Bartla, którego zniesienia domagają się nie tylko Zjazdy związkowe lecz i uchwały Sejmu i Senatu.

Czyż więc dziwić się należy, że na Zjeździe organizacji zawodowej nauczycielstwa myślącego i czującego państwowo i narodowo, tego

nauczycielstwa związkowego, które staje na apel w każdej potrzebie państwowej *), fakty owego agresywnego postępowania jednostek zpośród duchowieństwa zostały ujawnione i rzeczowo w poważnej formie oświetlone?

W tem miejscu spróbuję usunąć jedno jeszcze zasadnicze nieporozumienie. Oto szybka ewolucja, jaką nauczycielstwo szkół powszechnych przeszło w odrodzonej Rzeczypospolitej, jego znaczne podniesienie intelektualne, fachowe i ideowe, jego uprawnienia służbowe i obywatelskie, oraz zakresłona mu poważna rola w społeczeństwie i państwie, wszystko to przekreśliło raz na zawsze ów dawny typ parjasa społecznego, pozycją swą sięgającego do zamierzchłej tradycji średniowiecza, stawiającej go, narówni z najniższą kategorią służby kościelnej. Przyznaję, że Związek, którego jestem prezesem, znacznie przyczynił się do zniweczenia owego typu i podniósł wysoko godność osobistą nauczyciela, co wiąże się najściślej z interesem państwa, narodu, kultury i postępu.

Związek nasz idzie i chce: „z żywymi naprzód iść, po życie sięgać nowe”.

Tymczasem z odczyty Waszej, Najprzewielebniejsi Arcypasterze, wynikałoby, że dla nas, tych „maluczkich” w społeczeństwie, są pewne tematy, dotyczące nawet naszych funkcji zawodowych, wzbronione i niedostępne, jakkolwiek wnikają one w najgłębszą istotę celów i zadań szkoły; że musimy przyjmować już gotowe formuły wychowawcze bez osobistego współdziałania w tworzeniu nowych wartości pedagogicznych **). Uwaga powyższa łączy się z następującą sprawą, poruszoną na ostatnim Zjeździe: Jeden z delegatów zgłosił dwa wnioski: pierwszy dotyczący szkoły świeckiej, drugi — nominacji księdza Żongolłowicza na wiceministra W. R. i O. P.

Pierwsze zagadnienie, rozważane dziś powszechnie w całym świecie, motywował wnioskodawca rzeczowo, mimo negatywnego stanowiska względem jego wywodów olbrzymiej większości Zjazdu. Imieniem „czynników odpowiedzialnych Związku” jeden z wiceprezesów wystąpił kategorycznie przeciw temu wnioskowi, podkreślając z naciskiem, iż Zarząd Główny Związku stoi na stanowisku ustawy konstytucyjnej, wprowadzającej obowiązkowe nauczanie religii w szkole.

Wniosek w sprawie szkoły świeckiej odrzucono dziewięćdziesięciu kilku procentami głosów. Wniosek drugi w sprawie nominacji ks. Żongolłowicza usunął z porządku dziennego drugi wiceprezes Związku, nie poddając go wcale pod głosowanie, (jako przekraczający kompetencję Zjazdu).

Czyż ten fakt nie należałoby raczej podkreślić z uznaniem pod adre-

*) W roku 1920 oddał Związek cały swój majątek państwu na obronę narodową, powołał tysiące swych członków do walki ochotniczej z tymi, „co znieprawiają dusze w sąsiednim kraju rosyjskim”, a wiele innych, codziennie składanych dowodów, świadczy o patriotycznym stanowisku Związku.

**) Komisja Episkopatu Polskiego nie zbadała widocznie całokształtu pracy Związku w zakresie wychowawczym, nie zapoznała się z olbrzymim materiałem dostarczonym nauczycielstwu „przez odpowiedzialne czynniki Związku”, który znacznie przyczynia się do pogłębiania zasad wychowania religijnego w szkole i poza szkołą.

sem organizacji i „czynników odpowiedzialnych Związku”? Czy słuszne prawo delegata na Zjeździe tak wielkiej organizacji w zgłaszaniu wniosków wedle swego sposobu myślenia, może być podstawą do generalizowania zarzutów w stosunku do całej organizacji jako takiej? Jakże niesumienne postępowałby ów, któryby z powodu niewłaściwych lub samodzielných i samowolnych wystąpień jednostek z pośród duchowieństwa, generalizował zarzuty w stosunku do Kościoła jako takiego! Pomijam w tej chwili rozważanie wartości takiego wystąpienia, które dziesiątki tysięcy nauczycieli, poinformowanych ściśle i dokładnie przez swych delegatów i przez związkowy organ prasowy o przebiegu Zjazdu — wprowadzi w stan rozgoryczenia do autorów odezwy. Osobiście niezmiernie boleję nad tą taktyką i jej skutkami, obserwując niesłychane wzburzenie mych kolegów i koleżanek, praktykujących i żarliwych katolików, którzy przedemną, jako prezesem Związku, bezpośrednio swe żale wypowiadają.

Wzburzeniu temu się nie dziwie, gdyż odezwa ta podkopuje autorytet nauczycieli i jest jakoby zapowiedzią walki z nauczycielem ze strony rodziców, którzy w odezwie tej znajdują poważną zachętę do zakłócania spokojnej pracy wychowawczej.

Odpowiedzialność za ten stan rzeczy nie spadnie na barki organizacji nauczycielskiej, która w programie swej działalności nie przewiduje walki z religią, z Kościołem i duchowieństwem. Tej walki organizacja nie prowadziła dotąd i nie prowadzi jej w tej chwili. Nowo wybrany Zarząd Główny Związku P. N. S. P. na posiedzeniu w dniu 29 lipca b. r., a więc przed pojawieniem się odezwę Episkopatu, powziął uchwałę aprobującą dotychczasową taktykę Związku w tej sprawie. Niemniej organizacja potrafi skupić swoje siły do obrony przeciwko wszelkim zakusom, godzącym w niezależność szkoły, tudzież dążnościom podrywającym autorytet państwa i poniżającym stanowisko nauczyciela. Wierzę, że każdy członek Związku znajdzie w razie potrzeby obronę władz szkolnych, i, że może liczyć na poparcie solidarnych, zwartych kadr organizacyjnych i ich przedstawicieli.

Mogę Was, Najprzewielebniejsi Arcypasterze, zapewnić, że nauczycielstwo związkowe i jego reprezentanci, tak niesłusznie i niesprawiedliwie zaatakowani, znajdują w sobie dość hartu i siły i nie dadzą się wciągnąć na teren walki religijnej, co byłoby rzeczą niepożądaną pod każdym względem i szkodliwą dla celów wychowawczych.

Kończąc moją odpowiedź na Waszą odezwę, Najprzewielebniejsi Arcypasterze, podkreślam raz jeszcze z naciskiem, że Związek P. N. S. P. jako organizacja zawodowa i apolityczna przez 25 lat swego istnienia szedł drogą jasną i prostą w szczytnej idei wychowania obywatelskiego i mimo nieuzasadnionych ataków rośnie i potężnieje z każdym dniem na pożytek Najjaśniejszej Rzeczypospolitej. Ten fakt jest dla mnie, człowieka liczącego 70 lat wieku, największą dumą i radością, opromieniającą moje życie.

Krynica, 20 sierpnia 1930 r.

Stanisław Nowak,
prezes Związku P. N. S. P.
i senator Rzeczypospolitej..

W połowie lat trzydziestych minionego wieku w polskim szkolnictwie narastał kryzys spowodowany nie tylko uwarunkowaniami ekonomicznymi, chociaż te były dla oświaty i ogółu nauczycielstwa bardzo dotkliwe. Poza lewicą nauczycielską skupioną w TOD „Nowe Tory”, Kole Uczniów Władysława Spasowskiego i in. ukształtowała się w samym ZNP umiarkowana opozycja rekrutująca się z działaczy lewicy, a jej czołowymi przedstawicielami byli: Jan Kolanko, Zygmunt Nowicki, Wiktor Helman, Kazimierz Maj, Stanisław Kwiatkowski, Stanisław Wiącek, Albin Jakiel, Czesław Wycech i in. W latach 1935–1937 dzięki tej grupie zaczął się tworzyć nowy ruch pracowniczy, w którego programie zakładano potrzebę przebudowy ustroju społeczno-gospodarczego i kształtowania demokratycznych stosunków ekonomicznych. Ruch ten programowo odcinał się od odradzającej się sanacji w postaci Obozu Zjednoczenia Narodowego i podejmował walkę z atakującymi kołami konserwatywno-klerykalnymi. Z drugiej strony grupa tych działaczy działała energicznie w kierunku kształtowania demokratycznych postaw nauczycielstwa. W wymienionych latach Związek odmawiając współpracy z OZN spowodował podobną reakcję wielu organizacji sanacyjnych i ich zespolenie w walce o realizację wcześniej głoszonych haseł. W 1936 r. z inicjatywy ZNP odbył się zjazd stowarzyszeń oświatowych i społecznych, na którym postanowiono bronić zagrożonej powszechności kształcenia, a to bardzo zaktywizowało nauczycieli. Krytykę sanacyjnej polityki oświatowej podejmowało także wiele środowisk poza ZNP. W październiku 1936 r. ZG ZNP stwierdził, że aktualna praca Związku „odpowiada tradycjom ideologii organizacji, która w ciągu swej 30-letniej działalności była ośrodkiem niezależnego ruchu zawodowego i oświatowego, opartego o zdrowe formy demokracji”⁷.

W wyniku ideologicznej ewolucji Związek nawiązał współpracę ze środowiskami robotniczymi i chłopskimi. Znaczącym sukcesem było doprowadzenie do utworzenia 10 września 1936 r. Centralnej Komisji Porozumiewawczej Związków Pracowników Państwowych, Samorządowych i Prywatnych oraz uchwalenie deklaracji społeczno-gospodarczej, co było dziełem 41 związków stowarzyszonych w Komisji. W grudniu 1936 r. Związek zakupił „Dziennik Poranny” i na jego łamach prowadził walkę nie tylko o demokratyzację oświaty, ale popularyzował ideę szerszych reform gospodarczych i ustrojowych. W latach 1935–1937 Związek zerwał ostatecznie z taktyką zgubnej dla szkoły i nauczyciela działalności władz związkowych, ich bezradności i beczynności, tłumienia inicjatyw ogniw terenowych oraz wystosowywania do władz różnego rodzaju petycji, memoriałów i zajmowania stanowisk w sprawie... . Jednak renesans ideologiczny w kierownictwie ZNP nie mógł nie być dostrzeżony przez przegrupowujące się siły sanacji związane z obozem klerykalnym, a odmowa przystąpienia Związku do OZN odbiła się szerokim echem w społeczeństwie. Podobnie jak Związek postąpiło wiele organizacji społecznych, politycznych i oświatowych. Liczba członków wzrosła z 41 tysięcy w 1930 r. do 52 tysięcy w roku 1937. ZNP był organizacją o bogatej tradycji i poważnym dorobku, dysponował środkami propagandowymi (39 tytułów wydawanych czasopism centralnych, regionalnych i lokalnych) i materialnymi, sprawną siecią organizacyjną w całym kraju, mógł wpływać na kształtowanie opinii publicznej, cieszył się utrwalonym uznaniem i autorytetem w ruchu pracowniczym. Ponadto ZNP posiadał doświadczoną liczną kadre społecznych działaczy. Koła konserwatywno-klerykalne dostrzegały w ZNP poważną

⁷ M. Marcuk, *Walka Związku...*, s. 327–366. St. Michalski, *Postawa nauczycielstwa...*, s. 148–156. Tenże, *Walka o postępowy system...*, s. 197–200. Tenże, *Zarys dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*. W: *Związek Nauczycielstwa Polskiego w Wielkopolsce 1920–1961*, pod redakcją Władysława Ochmańskiego. Poznań 1963, s. 78. Cz. Wycech, *TOD...*, s. 71.

przeszkodę w szerzeniu własnej ideologii i dlatego już od grudnia 1936 r. podejmowały działania, które miały doprowadzić do osłabienia związkowej organizacji nauczycielskiej, a następnie do jej zawieszenia i likwidacji. Tym razem ataku nie kierowano na całą organizację – jak to czyniono wcześniej – lecz przeciw Zarządowi Głównemu, przeciw przywódcom. Inne były też zarzuty i oskarżenia. W prasie endecko-klerykalnej rozpowszechniano informacje, że ZG ZNP przekracza swe kompetencje statutowe, że prowadzi antyklerykalną propagandę, że podobno żąda rozwiązania Akcji Katolickiej. Nową okazją do zaatakowania Związku była jego aktywność w międzynarodowym ruchu oświatowym, co wyrażało się w uczestnictwie kilku przedstawicieli (K. Maj, A. Jakiel, Henryk Ładosz, Janina Hoffinanowa, St. Kwiatkowski) w międzynarodowym kongresie w Paryżu w 1937 r. Atak na ZNP był przygotowywany przez szereg miesięcy, szczególnie aktywnie i sugestywnie postępował poznański „Ruch Katolicki”, który w maju 1937 r. opublikował artykuł E. Jamrożka pt. „Na bezdrożach”. Autor nawiązał do sprawy „Płomyka” i wskazywał na zagadnienia wychowania religijnego usankcjonowanego ustawą i oskarżał Związek o przeszkadzanie w realizacji postanowień ustawy. Postawę członków ZNP wobec supremacyjnych dążeń kleru w szkolnictwie uznał za sprzeczną ze statutem i prawem o stowarzyszeniach, co powinno pociągać za sobą sankcje w formie środków represyjnych zastosowanych przez władze nadzorcze. E. Jamrozek oskarżał Związek o handlowanie „...spod poły żrącym samogonem moskiewskim”, stwierdzając jednocześnie, że w zaistniałej sytuacji prokurator powinien wkroczyć z urzędu skoro koliduje to z przepisami kodeksu karnego, zakłóca spokój i osłabia bezpieczeństwo publiczne. Według autora artykułu ZNP zabraniał swoim członkom uczestniczenia w pracy katolickich organizacji społeczno-oświatowych jako niezgodnej z kierunkiem działania. Sugerował władzom państwowym, by przeglądały związkowe akta, księgi i inne dokumenty i jeśli okaże się, że nie odpowiadają wymogom statutu, to jego działalność należy najpierw zawiesić, a następnie rozwiązać. W końcowej części artykułu jego autor napisał: „Spodziewać się należy, że Komisariat Rządu w Warszawie, jako bezpośrednia władza nadzorcza Związku Nauczycielstwa Polskiego, który jest stowarzyszeniem zarejestrowanym tamże pod nr 52 (na mocy decyzji Komisariatu m. st. Warszawy z dnia 27 IV 1935 r. nr S.S.5/52) wglądnie w powyższe sprawy i ukroci działalność władz naczelnych Związku Nauczycielstwa Polskiego”⁸.

Artykuł zamieszczony w „Ruchu Katolickim” był gotowym scenariuszem działania władz. Oszczercze oskarżenia nie zasługują na polemikę. Postulaty skierowane pod adresem władz były w rzeczywistości postulatami kleru i nie czekały długo na realizację.

Komisariat Rządu m. st. Warszawy skierował 28 września 1937 r. trzech urzędników z zadaniem skontrolowania ksiąg kasowych i innych dokumentów Związku. Wyniki kilkugodzinnej lustracji stanowiły podstawę wydania decyzji o zawieszeniu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i mianowania kuratora rządowego. Motywem decyzji było stwierdzenie kontrolerów, że gospodarka finansowa prowadzona jest nieprawidłowo, co wyraża się w przekroczeniu prelimitowanych wydatków w wysokości 250 tys. złotych, korzystanie przez członków ZG z nieksięgowanych zaliczek oraz zaangażowanie funduszu związkowego w działalność pozastatutową, czym była w ocenie kontrolerów akcja wydawnicza. Już 30 września 1937 r. do Zarządu Głównego Związku przybył Kurator Rządowy Paweł Musioł (niegdyś usunięty z szeregów ZNP, a ideologicznie związany z działalnością Związku Młodej Polski) i wraz ze swoją ekipą objął

⁸ M. Marczyk, *Walka Związku...*, s. 419. B. Grześ, *Związek... od korzeni...*, s. 68–69. St. Michalski, *Postawa nauczycielstwa ...*, s. 158–159.

urzędowanie w głównym gmachu, w którym pracowała tylko cześć pracowników etatowych, natomiast około 300 osób zatrudnionych w Wydziale Wydawniczym na wiadomość o zawieszeniu ZG odpowiedział ogólnym strajkiem okupacyjnym. Strajkujących już 3 października 1937 r. policja siłą usunęła z budynku, natomiast utworzony komitet strajkowy uzyskał schronienie w budynku zaprzyjaźnionego Związku Zawodowego Kolejarzy (w sąsiedztwie Teatru Ateneum). Strajkujący korzystali z pomocy materialnej i wsparcia moralnego ze strony związków robotniczych i pracowniczych, a strajk i akcja policji odbiły się szerokim echem w prasie całego kraju, z tym że jej część postępowa występowała w obronie ZNP.

Wieczorem 30 września 1937 r. kierujący sprawami organizacyjnymi zawieszonego ZG ZNP Cz. Wycech zebrał w mieszkaniu Teofila Wojeńskiego kierownictwo Związku pod przewodnictwem Z. Nowickiego, który w publicznym oświadczeniu stwierdził, że jest nadal moralnym kierownikiem organizacji i faktycznie nigdy nie przestał działać. Zebrani opracowali: Deklarację ZG ZNP, wytyczne dla ogniw terenowych na czas zawieszenia ZG oraz odwołanie od decyzji Komisariatu Rządu skierowane do premiera Felicjana Sławoja-Składkowskiego. W Deklaracji zawieszony ZG ZNP wzywał członków Związku do zdecydowanej postawy, wierności ideałom demokracji i tradycjom pracy związkowej. Późniejsze pisma ulotne do oddziałów i ognisk wzywały do bojkotowania zarządzeń Kuratora P. Musioła, który już w samym gmachu spotkał się ze zdecydowanym wrogiem przyjęciem pracowników.

Premier F. Sławoj-Składkowski w oświadczeniu radiowym 2 października 1937 r. zarzucił Związkowi „tolerowanie i popieranie ...idei i tendencji wyraźnie komunistycznych lub z komunizmem graniczących”, pacyfizm, podważanie zaufania do władz państwowych, naruszanie przekonań nauczycieli oraz sprzeczną z przepisami gospodarkę finansową. Dzięki temu oświadczeniu szerokie kręgi słuchaczy dowiedziały się o zawieszeniu ZG ZNP, a ogniw terenowe znające rzeczywiste podłoże tej decyzji mogły przystąpić do działań w obronie zawieszonych władz związkowych. Już 4 października 1937 r. strajkowali słuchacze Instytutów Nauczycielskich w Warszawie, a demonstrację nauczycieli w stolicy brutalnie rozprędkowała policja. Strajki nauczycielskie miały miejsce w wielu miejscowościach, wiece i manifestacje protestacyjne stały się jesienią 1937 r. bardzo rozpowszechnioną formą solidaryzowania się z zawieszonym ZG ZNP. Prenumeratorzy odsyłali pisma zwrotną pocztą, współpracownicy wydawnictw wycofali swoje artykuły z tek redakcyjnych, a Związek Drukarzy zmusił właścicieli drukarni ze zleceń Kuratora, członkowie ZNP odmówili płacenia składek na rzecz zarządzanego komisarycznie Związku i wpłacali je na rachunek prywatnej firmy „Zygmunt Nowicki”. Zdarzały się przypadki żądania zwrotu wpłaconych omyłkowo składek, a nawet odmowy przyjęcia przyznanych przez Kuratora zapomóg losowych. Tak postąpił działacz związkowy z podpoznańskiego Junikowa Tadeusz Janicki pisząc: „Do Pana Pawła Musioła w Warszawie. Dziękuję Panu bardzo za przyznaną mi zapomogę w kwocie 60 zł, lecz mimo wiadomości o tym otrzymanej w dniu imienin (28 października – przyp. B.G.) i chwilowych bardzo ciężkich (choroba żony) – rezygnuję z dobrodziejstw nieuznanego przez ogół związkowców Szafarza majątku, którym dysponować może jedynie gospodarz wyznaczony przez nas uprawnionych – jako współwłaścicieli. Zwracając list nierozpieczętowany (kuszącą decyzję Pana odczytałem w szybce koperty) współczuję, że wartość honoru nauczycieli i poczucie solidarności przelicza Pan na złote”. Ogniw terenowe Związku uchwałyły rezolucje, w których solidaryzowały się z zawieszonym ZG i protestowały przeciw zawieszeniu naczelnych władz oraz odrzucały oskarżenia wysuwane przeciw organizacji związkowej. Rezolucje uchwalane przez ogniska, oddziały

i okręgi, a także listy od osób prywatnych kierowane były do ZG ZNP, premiera, prezydenta ministra WR i OP, a także do marszałkowej Piłsudskiej. Niezwykle ważną rolę w obronie zawieszonego ZG ZNP odegrali prezesi zarządów okręgów Związku, którzy nie uznali władzy Kuratora odmawiając mu prawa jakiegokolwiek pouczenia. Doskonałą ilustracją takiego postępowania był bieg spraw w okręgu poznańskim ZNP. Pierwsze oświadczenie związane z zawieszeniem ZG ZNP i mianowaniem Kuratora złożył Zarząd Poznańskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Poznaniu już 4 października 1937 r. stwierdzając m.in., że „przez cały czas swego istnienia ZNP służył wiernie i ofiarnie ideałom Niepodległości, a następnie utrwalenia i wzmocnienia Rzeczypospolitej Polskiej”, czego dowodem był stosunek Związku do Marszałka Józefa Piłsudskiego i nadal naczelnym hasłem pozostaje rzetelna służba dla dobra Państwa i społeczeństwa oraz samopomoc koleżeńska. Rozwój Związku, jego ideologia i praca były stale zwalczane przez czynniki reakcyjne, wrogie postępowi i oświacie, jednak Związek trwa nadal na obranej drodze broniąc dorobku moralnego i materialnego, a także swej apolityczności. Zarząd Główny nie dopuścił się żadnych uchybień, żadnej akcji wywrotowej i bezbożniczej. Zorganizowana akcja prasowa prowadzona od szeregu miesięcy przeciw ZNP doprowadziła do zawieszenia działalności ZG i mianowania komisarycznego Zarządu złożonego z ludzi Związku Młodej Polski. Zarząd Okręgu wyraził w tym stanie rzeczy zaufanie prezesowi Janowi Kołance i całemu Zarządowi oraz zwrócił się do najwyższych czynników w Rzeczypospolitej o cofnięcie krzywdzącej Związek decyzji i wzięcie liczącej 52 tys. członków organizacji nauczycielskiej w obronę przed zorganizowaną akcją zmierzającą do jego rozbicia i wciągnięcia do politycznych rozgrywek. Zarząd Okręgu ZNP w Poznaniu zwrócił się do innych organizacji i związków zawodowych oraz ogółu społeczeństwa o poparcie i pomoc, a do członków o wytrwanie w organizacji i konsolidację w pracy w duchu ideologii ZNP. W dotychczasowej działalności Związek przeżył wiele ataków i wytrwał na obranej drodze w służbie dla Państwa i społeczeństwa oraz zawodu nauczycielskiego. Apelując do członków stwierdzono w oświadczeniu, że teraz niezbędne jest wykazanie charakterów ludzkich, nauczycielskich i koleżeńskich. Podpisując oświadczenie w imieniu Zarządu Okręgu ZNP w Poznaniu jego prezes Michał Kopeć napisał: „W Poznaniu trzymamy się mocno”⁹.

Prezes Poznańskiego Okręgu ZNP M. Kopeć był jednym z 4 na 13 prezesów okręgów, który zwrócił okólniki Kuratora nie czytając ich i z tego powodu Paweł Musioł przekazał mu 12 października pismo z pouczeniami i przypominające podstawowe obowiązki organizacyjne i obywatelskie oczekując jednocześnie wytłumaczenia tego kroku. Już 14 października 1937 r. M. Kopeć przesłał P. Musiołowi pismo, w którym na samym wstępie napisał: „Wypraszam sobie kategorycznie tego rodzaju pouczeń, jakie przesłano mi w piśmie z dnia 12 bm., które zwracam w załączeniu”. Autor pisma stwierdził w nim, że do Związku należy od 1921 r., w latach 1928–1932 był redaktorem „Głosu Nauczycielskiego” i członkiem Prezydium ZG ZNP, a następnie prezesem Okręgu Poznańskiego (do 1934 r. był wiceprezesem – przyp. B. G.) i zna dobrze swoje obowiązki organizacyjne, a z tego powodu „... żadnych pouczeń w tych sprawach, zwłaszcza od Pana, nie po-

⁹ Archiwum ZG ZNP, sygn. 572–574, Kurator Paweł Musioł. Pismo Tadeusza Janickiego z 28 października 1937 r. do Kuratora. Oświadczenie Zarządu Poznańskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego z 4 października 1937 r. . Pismo Kazimierza Mierzwińskiego założyciela Związku na kresach zachodnich i byłego członka Zarządu Głównego z 3 grudnia 1937 r. do prezesa Jana Kolanki. St. Michałski, *Zarys dziejów ...*, s. 79. Cz. Wycech, *TOD ...*, s. 75. M. Marczuk, *Walka Związku ...*, s. 420–423, 427–439. Andrzej Cieśla, *Związek Nauczycielstwa Polskiego w województwie warszawskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*. Toruń 2000, s. 163–173.

trzebuję”. Wykazał również, że już jako 17-letni ochotnik walczył w I Brygadzie Legionów Polskich, uczestniczył w walkach 1918 i 1920 r. i to mimo odniesionych ran i kalectwa ochotniczo utrzymywał byt Polski, a dotychczasowa praca służbowa i społeczna dowodzą znajomości obowiązków obywatelskich. M. Kopeć zakończył swe pismo stwierdzeniem, że „... za to ostatnie pismo, które mi Pan przesłał, nie mogę mieć dla Pana – jako dla osoby prywatnej – żadnego poważania”, natomiast samo pismo zachował jako „smutny dokument chwili”¹⁰.

Obrona ZNP miała charakter masowego ruchu samych nauczycieli-związkowców, ale cieszyła się także solidarnym poparciem innych środowisk zawodowych i społecznych. Po raz kolejny rachuby zarówno autorów pomysłu jak i jego realizatorów (zawieszenia ZG ZNP) nie spełniły się. Liberalne kierownictwo Związku w wyniku poparcia rzesz członkowskich, sojusznicznych organizacji zawodowych, społecznych i oświatowych, postępowej prasy, a przede wszystkim sprawnie i solidarnie działających ognisk, oddziałów i okręgów umocniło swoją pozycję. Władze zdecydowały się w tej sytuacji na przekazanie sprawy Związku ministrowi Wojciechowi Świętosławskiemu, zdymisjonowanie kuratora P. Musioła i powołanie na jego miejsce nowego w osobie Seweryna Maciszewskiego byłego prezesa ogniska w Żyrardowie, a ówczesnie pracownika ministerstwa WR i OP, co nastąpiło 18 listopada 1937 r. Po niespełna półtora miesiącu premier F. Sławoj-Składkowski przyjmując S. Maciszewskiego w obecności ministra W. Świętosławskiego zmienił ton wypowiedzi stwierdzając, że „... olbrzymia rzesza nauczycielstwa dobrze spełnia swoją rolę i dobrze pełni służbę. ... Rząd nie zamierza krzywdzić nauczycielstwa i odbierać mu praw do zrzeszania się w organizacjach zawodowych”. Premier nie zamierzał ingerować w wewnętrzne sprawy Związku, ale żądał od niego zmian personalnych, lojalności wobec polityki oświatowej rządów sanacyjnych. Nowy Kurator powołał do współpracy 6-osobową radę ze znanym zasłużonym działaczem związkowym Karolem Klimkiem na czele. Podstawowym zadaniem Kuratora było ustalenie z przedstawicielami zawieszonego ZG ZNP terminu nadzwyczajnego Zjazdu Delegatów Związku. W tej sprawie ustalono, że Zjazd odbędzie się 2 lutego 1938 r. Zebrania ognisk i oddziałów nadal uchwałyły rezolucje popierające zawieszony Zarząd Główny i mimo presji terenowych władz oświatowych wybierały na delegatów sprawdzonych i zaangażowanych w obronę zawieszonych władz związkowych działaczy. Nadzwyczajny Zjazd Delegatów zwołany został do Krakowa. Wzięło w nim udział 894 Delegatów. W przeddzień oficjalnych obrad zebrał się zawieszony Zarząd Główny i ustalił, by dla zmanifestowania solidarności z zawieszonymi władzami wybrać na prezesa Jana Kolanę, a gdy ten zrezygnuje, wtedy należy wybrać na to stanowisko Zygmunta Nowickiego. Ustalono też, że do składu nowego ZG ZNP należy wybrać członków zawieszonych władz z pewnymi odchyleniami od tej zasady z powodów merytorycznych i organizacyjnych. Na Zjeździe zapadły decyzje zgodne z wymienionymi ustaleniami¹¹.

¹⁰ Archiwum ZG ZNP, sygn. 572–574. Kurator... . Pismo Kuratora Związku Nauczycielstwa Polskiego z 12 października 1937 r. do prezesa Okręgu ZNP w Poznaniu. Pismo Prezesa Poznańskiego Okręgu ZNP z 14 października 1937 r. do „Pana mgr. Pawła Musioła. Pismo Zarządu Poznańskiego Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego z 22 listopada 1937 r. do Prezesa Jana Kolanę. Pismo podpisał. M. Kopeć – prezes, St. Werc – Przew. Wydz. Org., J. Kania – Przew. Obr. Pr., W Bieda- Przew. Wydz. Pęd., I. Gumulówna – Przew. Wydz. Fin., Fr. Pawuła – Przew. Wydz. Pr. Sp. St. Michalski, Zarys dziejów..., s. 79.

¹¹ Cz. W y c e c h, *TOD ...*, s. 76–78. B. G r z e ś, *Związek ... od korzeni ...*, s. 70. St. M i c h a ł s k i, *Postawa nauczycielstwa ...* s. 158–161. M. M a r c z u k, *Walka Związku ...*, s. 442. A. C i e ś ł a, *Związek Nauczycielstwa ...* s. 172.

Próba zamachu na Związek nie powiodła się. ZNP wyszedł z tych zmaganiań wzmocniony i zespolony ideologicznie z programowym akcentem na sprawy społeczne i wychowawcze. Trzeba jednak zauważyć, że poniósł znaczne straty materialne, a przeciwników mu nie ubyło.

W samym Związku umocniła się lewica oświatowa. Rząd po rozpoznaniu sytuacji wycofał się roztropnie i dostrzegając siłę Związku wolał nie wywoływać z nim walki.

Sukces ZNP zaniepokoił prawicę społeczną, która na łamach opanowanej przez siebie prasy potępiała go za jego postępowe oblicze.

Związek był jednym z pierwszych związków zawodowych, który skutecznej i solidarnej pomocy ze strony członków Komisji Porozumiewawczej i w przededniu wybuchu drugiej wojny światowej potrafił skupić wokół siebie znaczne siły polskiej demokracji społecznej i oświatowej.

Działacze związkowi nie ulękli się pogroźek reakcji, a nawet zamachu na lokal związkowy w Łodzi, gdzie zginął nauczyciel J. Łuczyński. Nauczyciele-członkowie ZNP wierni swemu posłannictwu oświadczały „wychowujemy i wychowywać będziemy młode pokolenie dla Polski Wolnej, Sprawiedliwej i Demokratycznej”.

ALFONS BOBOWIK

Ełk

SZKOLNICTWO NA ZIEMIACH POLSKICH WŁĄCZONYCH DO ZACHODNIEJ BIAŁORUSI W SYSTEMIE OŚWIATY RADZIECKIEJ W LATACH 1939–1941 W ŚWIEŹLE OSTATNICH BADAŃ ARCHIWALNYCH

WSTĘP

Jest to już trzecia rozprawa autora na temat funkcjonowania szkolnictwa na ziemiach polskich, włączonych do Zachodniej Białorusi, po agresji Związku Radzieckiego na Polskę we wrześniu 1939 roku.

Pierwsza publikacja dotyczyła „Szkolnictwa polskiego na Augustowszczyźnie w latach 1939–1941”¹. Druga dotyczyła „Szkolnictwa ogólnokształcącego na Białostocczyźnie w systemie oświaty radzieckiej w latach 1939–1941”². Obecna rozprawa jest dopełnieniem tematu funkcjonowania szkolnictwa, w systemie oświaty radzieckiej, na ziemiach polskich włączonych do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej w Zachodniej Białorusi. Dla przypomnienia tylko dodam, że były to województwa: białostockie, poleskie, nowogródzkie i częściowo wileńskie. Dla ścisłości, należy dodać, że niektóre gminny powiatu augustowskiego i powiat suwalski byłego województwa białostockiego, zostały włączone do III Rzeszy.

Na ziemiach polskich włączonych do Zachodniej Białorusi władze wykonawcze BSRR wprowadziły od 1 stycznia 1940 roku nowy podział administracyjny na wzór radzieckiego. W miejsce 3 województw polskich utworzono 5 obwodów radzieckich: baranowski, białostocki, brzeski, piński i wilejski.

W niniejszej rozprawie pominę funkcjonowanie systemu oświaty radzieckiej w BSRR, w składzie której znalazły się wspomniane obwody, utworzone na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej Polskiej. Ten problem dostatecznie wyczerpująco opisałem w 3–4 numerze „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” z 2000 roku, przy temacie szkolnictwa ogólnokształcącego na Białostocczyźnie. Obecnie postaram się

¹ A. B o b o w i k, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1996, nr 1–2, s. 41–57.

² A. B o b o w i k, Przegląd Historyczno-Oświatowy 2000, nr 3–4, s. 109–127.

skupić na przemianach i funkcjonowaniu szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego w obwodach brzeskim, baranowickim i pińskim.

SZKOLNICTWO W OBWODZIE BRZESKIM

Po wkroczeniu Armii Czerwonej w trzeciej dekadzie września 1939 roku w województwie poleskim, rządy w formie tak zwanych zarządów tymczasowych przyjęło początkowo dowództwo frontowe, a następnie przysłane kadry specjalistów i NKWD. Polskie urzędy przestały istnieć w drodze bezprawnej ich likwidacji przez władze radzieckie. Ludność na Polesiu, posługująca się w 70,5% „tutejszym” językiem białoruskim i w 76,5% prawosławna, przyjęcie władzy radzieckiej przyjęła z entuzjazmem. Władze radzieckie wiedziały, że utrzymanie takiego stanu, w tym społeczeństwie, możliwe będzie dzięki widocznym dokonaniom w sferze życia codziennego tej ludności. Na ten cel wybrano oświatę i kulturę, gdyż tu mógł być największy bezpośredni udział w procesie przemian ustrojowo-społecznych narodowości białoruskiej i ukraińskiej zamieszkujących te ziemie. Podstawowym celem radzieckiej i białoruskiej polityki kulturalnej i oświatowej było przekonanie ludności ziem włączonych do BSRR do rzekomo im korzystnej ideologii marksistowsko-leninowskiej i nowych wartości państwa radzieckiego. W tej sytuacji na potrzeby oświaty i kultury na tych ziemiach białoruskie władze wykonawcze przeznaczały wysokie środki budżetowe i oddelegowały najlepszych ludzi.

Na efekty tego działania długo nie trzeba było czekać. Preferencyjna polityka w dziedzinie finansowania oświaty i kultury zmieniała nie do poznania zachowanie się społeczeństwa Obwodu Brzeskiego. Dla mocno zróżnicowanego narodowościowo społeczeństwa Obwodu Brzeskiego ogromnym przywilejem była możliwość nauki dzieci w szkołach w ich języku ojczystym, o co upominali się w II Rzeczypospolitej. Chociaż po pewnym czasie okazało się, że ten przywilej był pozorny. Do szkół z językiem białoruskim, ukraińskim, litewskim brakowało podręczników i nauczycieli. Najbardziej na tym ucierpiały szkoły z językiem polskim. Tutaj nie tylko były dokuczliwe braki materialne i kadrowe, ale także niechęć i wrogość ze strony szkolnych władz republikańskich i radzieckich. Bardzo często w sposób rozmyślny w polskich szkołach powoływano szkoły z językiem rosyjskim. Poziom naukowy w tych szkołach, z powodu trudności kadrowych i braku podręczników, uległ obniżeniu.

W lutym 1940 roku, po wprowadzeniu nowego podziału administracyjnego i systemu szkolnego radzieckiej szkoły dziesięcioletniej, ogółem w Obwodzie Brzeskim funkcjonowało 932 szkoły, w tym: zaledwie 14 szkół średnich i 146 szkół niepełnych średnich³. Z uwagi na język wykładowy było 747 szkół białoruskich, 47 rosyjskich, 25 żydowskich, 58 ukraińskich i zaledwie 55 szkół polskich. Do szkół uczęszczało ogółem 132 407 uczniów⁴. Z materiałów przedstawionych na I Konferencji Komunistycznej Partii Bolszewików Białorusi Obwodu Brzeskiego dowiadujemy się, że zostało otwartych w tym obwodzie 100 nowych szkół. Wzrost ten został często spowodowany tym, że wcześniejsza szkoła polska została podzielona na dwie, a nawet i trzy szkoły z narodowymi językami nauczania: białoruskim, rosyjskim, ukraińskim, a nawet żydowskim. Często było tak, że szkoły te funkcjonowały w tym samym budynku szkolnym.

³ *Spoleczeństwo białoruskie, litewskie i polskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941*, pod red. M. Giżejewskiej i T. Strzembosza, Warszawa 1995, s. 174.

⁴ Państwowe Obwodowe Archiwum Brzeskie, Fond 1, opis 1b, jednostka archiwalna 2, Brzeski Obwód, Partyjna konferencja 18–20 lutego 1940 r. Szkolnictwo narodowe, s. 131.

W szkolnictwie średnim w Obwodzie Brzeskim, poza dziesięcioletnimi szkołami ogólnokształcącymi, otwierano także średnie szkoły zawodowe w specjalnościach: technikum kolejowe, technikum drogowo-mechaniczne, szkoła pedagogiczna, szkoła muzyczna. Szkoły te miały za zadanie przygotować jak najszybciej pracowników dla kolei, szkolnictwa i budownictwa w miejsce zwolnionych Polaków.

Z innych placówek oświatowych, które utworzono w początkach władzy radzieckiej w Brześciu, należy wymienić: 3 przedszkola dla 177 dzieci, 3 domy dziecka dla 253 dzieci, w większości dla osieroconych dzieci z polskich i żydowskich rodzin, 2 szkoły niepełne średnie dla 380 dorosłych, 8 szkół dla 1295 analfabetów i półanalfabetów. Ponadto powstawały domy dziecka, przedszkola, a także placówki oświaty dorosłych w każdym rejonie, a nawet i większych ośrodkach gminnych. Władze radzieckie w ten sposób chciały wykazać wyższość ustroju komunistycznego nad polskim ustrojem kapitalistycznym.

Najtrudniejszym problemem, z jakim musiała borykać się białoruska oświata w systemie szkoły radzieckiej, był brak nauczycieli do szkół nowo otwieranych i tam, gdzie występowały braki nauczycieli z racji zwiększonej liczby godzin nauki szkolnej, a także planowanych do zwolnienia nauczycieli polskich i w ich miejsce zatrudnienie nauczycieli białoruskich. Szacuje się, że przed wkroczeniem na ziemie północno-wschodnie II Rzeczypospolitej około 30% polskich nauczycieli nie związanych z tą ziemią opuściło te tereny i wróciło w rodzinne strony. Ci, którzy nie zdecydowali się na wyjazd i nie mieli jakiegokolwiek związku z miejscową ludnością, zostali aresztowani. Wobec pozostałych, którzy zdecydowali się pozostać i podjąć pracę, stosunek władz partyjnych i administracyjnych BSRR był jednoznacznie negatywny. Określono ich jako niepożądany element burżuazyjno-mieszczański, obcy klasowo, który powinien być jak najszybciej usunięty ze szkół. Takich nauczycieli w Obwodzie Brzeskim było około 600⁵, z tego w Brześciu 64 nauczycieli. Białoruskie władze partyjne i administracyjne twierdziły zdecydowanie, że nauczyciele białoruscy lepiej pracują, gdyż opowiadają dzieciom o Stalinie i Związku Radzieckim, a młodzież pod ich opieką znacznie chętniej garnie się do organizacji Pionierskiej i Komsomolskiej, gdy tymczasem nauczyciele polscy każą dzieciom się modlić przed lekcją i po zakończeniu lekcji i nie zachęcają do wstępowania do organizacji Pionierów i Komsomołu.

Nauczycieli polskich wymieniano na przeszkolonych na kursach nauczycieli białoruskich, ukraińskich i rosyjskich bez jakichkolwiek rozmów wstępnych. Zwolnionym polskim nauczycielom proponowano, z zasady, pracę fizyczną. Po trzymiesięcznych kursach przygotowano pierwszą partię 285 nauczycieli białoruskich i natychmiast ich zatrudniono, zwalniając nauczycieli polskich.

Zatrudnianie nauczycieli białoruskich nie zawsze wpływało na poprawę pracy szkół białoruskich i pozostałych. Następowало rozluźnienie dyscypliny i spadała frekwencja w szkołach. Po takich zmianach frekwencja w Obwodzie Brzeskim była niska i wahała się, w różnych szkołach od 60–76%. Białoruskie władze partyjne wszystkie niepowodzenia szkolne tłumaczyły obecnością w szkołach nauczycieli polskich, słabą pracą organizacji Pionierskiej i Komsomolskiej oraz brakiem politycznej pracy w szkołach wśród nauczycieli. W celu poprawy tej sytuacji i podniesienia pracy szkół na wyższy poziom organizowano wewnętrzne doszkąlanie nauczycieli. Na takich szkoleniach nauczyciele wysłuchiwali sążnistych referatów o radzieckiej odpowiedzialności nauczycieli za młode pokolenie i o radzieckiej dyscyplinie pracy.

⁵ POAB, tamże ..., s.133.

Decyzje w sprawie rozwoju szkół i kierunków pracy dydaktyczno-wychowawczej i politycznej zapadały na obradach partyjnych konferencji, zjazdach delegatów członków i kandydatów Komunistycznej Partii Bolszewików Białorusi (KP(b)B). Realizacją podjętych uchwał na konferencjach i zjazdach zajmowało się Biuro Obwodowego Komitetu Komunistycznej Partii Bolszewików Białorusi w Brześciu.

Jedno z pierwszych postanowień Biura Obkomu KP(b)B w Brześciu z dnia 14 grudnia 1939 roku, dotyczyło upaństwowienia wszystkich szkół w Obwodzie Brzeskim. Ponadto Biuro uważało, że wszystkie szkoły w Obwodzie Brzeskim powinny być białoruskie. Szkoły innych narodowości powinno się uzgadniać z rodzicami uczniów. Do szkół średnich powinno się przyjmować w pierwszej kolejności uczniów pochodzenia robotniczego i chłopskiego i pracującej inteligencji. Na dodatkowe szkoły zezwolono rekwirować domy mieszkalne osadników, dwory ziemian i wille fabrykantów⁶. 13 lutego 1940 roku naczelnik Brzeskiego OBLONO (Oblastnyj Otdiel Narodnogo Obrazowania) towarzysz Morozow referując stan przemian organizacyjnych w szkolnictwie stwierdził, że zakończono pierwszy etap wdrażania szkolnego systemu radzieckiego w szkolnictwie na Białorusi. Poza wprowadzaniem systemu dziesięcioletniego kształcenia ogólnokształcącego, dokonano w szkołach białoruskich przejścia na język nauczania białoruski, a w klasach od piątej do dziesiątej wprowadzono obowiązkową naukę języka rosyjskiego. Zapowiedziano również skuteczną likwidację lekceważącego stosunku w szkołach do języka białoruskiego⁷.

Biuro polityczne Obkomu KP(b)B zajmowało się nawet badaniem zgodności nauczania z programem i konstytucją Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich (ZSRR), a szczególnie poważnego traktowania wiedzy o konstytucji przez nauczycieli i uczniów⁸.

Ogromne problemy kadrowe, organizacyjne i materialne, we wszystkich szkołach w Brzeskim OBLONO, ujawnione w roku szkolnym 1939/1940, spowodowały działania wyprzedzające w Biurze Obkomu w roku szkolnym 1940/41. 7 czerwca 1940 roku Biuro Obkomu w Brześciu analizowało wykonanie remontów szkół. Stwierdzono, że z 462 budynków zakwalifikowanych do adaptacji i remontu, remonty wykonano zaledwie w 282 budynkach i dworach. Szczególnie opieszale następowała adaptacja i remont na potrzeby szkół budynków i dworów po wysiedlonych „polskich panach”. Na 314 domów i dworów adaptowano zaledwie 145⁹. Krytycznie oceniono pracę w rejonie kobryńskim, domaczewskim i brzozowskim, gdzie nie wykorzystano inicjatywy „mas ludowych” i nie zagospodarowano „pałaców po osadnikach i leśnikach polskich”¹⁰. W celu przyspieszenia remontu szkół zobowiązano gorkom KP(b)B w Brześciu, rajkomy i rajspołkomy w rejonach (powiatach) do udzielenia niezbędnej pomocy w celu terminowego wykonania remontów. Wiadomo, że nie istniał problem braku pieniędzy i mocy przerobowej w przedsiębiorstwach, największym problemem był brak materiałów budowlanych dla szkół, poczynając od atramentu, zeszytów szkolnych, a na ceglach i cemencie kończąc. Zobowiązano także handel, żeby dostarczył do sklepów Obwodu Brzeskiego 20 ton atramentu, a kierownicy księgarni sprowadzili zaplanowaną w czasie liczbę podręczników szkolnych, o cemencie i wapnie nie wspomniano¹¹.

⁶ POAB, F.1, op.1b, j.a.1 Protokoły z posiedzeń Biura Obkoma KP(b)B w Brześciu Litewskim, s. 16.

⁷ Tamże..., j.a.5, s. 13.

⁸ Tamże..., j.a.5, s.165, Protokół nr 18 z 7 marca 1940 r.

⁹ Tamże..., j.a.7, s.121, Protokół nr 23 z 7 czerwca 1940 r.

¹⁰ Tamże..., j.a.6, s.160, Protokół nr 7 z 7 maja 1940 r.

¹¹ Tamże..., j.a.7, s.122.

Podsumowania gotowości szkół do rozpoczęcia pracy w nowym roku szkolnym 1940/41 dokonano na posiedzeniu Biura Obkomu, po rozpoczęciu nowego roku szkolnego w dniu 10 września 1940 roku, z udziałem naczelnika OBŁONO. Stwierdzono, że w Obwodzie Brzeskim wyremontowano 336 szkół, wykonano 6 tys. ławek szkolnych. Zawód nauczyciela uzyskało 636 nauczycieli, a na kursach do pracy w szkołach, według nowych programów, przeszkolono 2382 nauczycieli. Mimo tych osiągnięć do pracy w szkołach Obwodu Brzeskiego brakowało nadal 525 nauczycieli. W tej sytuacji w szkołach początkowych i często w niepełnych szkołach średnich zatrudniano osoby bez kwalifikacji po kilkutygodniowym kursie. Na początku roku szkolnego 1940/41, spośród zatrudnionych 3507 nauczycieli w Obwodzie Brzeskim, aż 1728 nauczycieli nie miało średniego wykształcenia. Pomimo tych trudności w nowym roku szkolnym 1940/41 otwarto 114 nowych szkół, w tym: szkół początkowych 62, niepełnych średnich 47 i 5 szkół średnich. Pomimo otwarcia nowych szkół, w Obwodzie Brzeskim, poza szkołą pozostawało ponad 2 tys. uczniów szkół początkowych¹². Wydano także zalecenia dla naczelnika OBŁONO, na co powinien zwrócić uwagę w swojej pracy w roku szkolnym 1940/41, między innymi:

- określić udział Komsomołu w pracy szkół,
- nasilić wśród nauczycieli szkolenie w zakresie leninizmu i marksizmu,
- zwiększyć zatrudnienie młodych nauczycieli we wszystkich typach szkół różnych narodowości,
- organizować zebrania dla rodziców komunistów, których dzieci w szkołach naruszają dyscyplinę szkolną,
- uzupełnić zatrudnienie nauczycieli w szkołach ukraińskich ze znajomością języka ukraińskiego, najlepiej Ukraińców,
- systematycznie kontrolować i oceniać szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze podległe jego resortowi.

Dziwne, że nie dostrzeżono braku nauczycieli w szkołach polskich, które bardzo często z tego powodu przemianowywano na szkoły rosyjskie.

Poza zaleceniami natury politycznej było także wiele zaleceń natury organizacyjnej i niedociągnięć merytorycznych dostrzeżonych w czasie hospitacji zajęć.

Z powodu ważności problemu oświatowego i dostrzeganych wielu niedociągnięć w pracy OBŁONO wizytacja szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych odbywała się systematycznie co najmniej raz w roku. Wizytacje miały charakter kontroli pracy tych jednostek. Odbywali je nie tylko wizytatorzy ze szczebla OBŁONO, ale przede wszystkim inspektorzy szkolni w rejonach. Były także częste wizytacje ze szczebla Narodowego Komisarza Oświaty Białorusi z Mińska, a nawet z Moskwy.

Szczególną troską władze radzieckie otaczały domy dziecka. W czasie wizytacji Domu Dziecka nr 2 w Brześciu stwierdzono, że 16% wychowanków ma w szkole oceny niedostateczne. W placówce brakowało łóżek. Dzieci spały po dwoje w jednym łóżku. Ze spostrzeżeń wizytatora wynikało, że niedociągnięcia te zostały spowodowane przez wychowawców Polaków („obcych radzieckiej polityce oświatowej ludzi”). W zaleceniach zobowiązano naczelnika OBŁONO w Brześciu towarzysza Korszuka do usunięcia z placówki „obcego elementu”. Ponadto zobowiązano naczelnika do zorganizowania przy domu dziecka zawodowej szkoły dokształcającej wychowanków do wybranych zawodów¹³. W polityce oświatowej Związku Radzieckiego, po reformie szkolnictwa

¹² Tamże..., j.a.8, s. 38, Protokół nr 33 z 30 września 1940 r.

¹³ Tamże..., j.a.6, Protokół nr 20 z dnia 8 maja 1940 r., s. 45.

w 1934 roku, przywiązywano dużą uwagę do zawodowego przygotowania młodzieży po szkole podstawowej. W tym celu zakładano dwu- lub trzyletnie szkoły zawodowe dla dzieci. Natomiast dla młodzieży starszej zakładano szkoły dokształcające dla pracujących, do których kierowano, z udziałem Komsomołu, najlepszych pracowników.

W innym protokole Obkomu KP(b)B podawano przykłady ewidentnych niedociągnień w pracy szkolnej, które były wynikiem złej pracy, „złych ludzi”, tj. najczęściej zatrudnionych tam nauczycieli polskich. Podawano przykłady polskich szkół, gdzie nauczyciele nie sprawdzali zeszytów, a dyrektorzy nie kontrolowali ich pracy. Tymczasem dyrektorami byli Rosjanie, którzy bardzo słabo znali język polski i nie byli w stanie dobrze spełniać swoich obowiązków. Szczegółnej kontroli poddawano nauczycieli historii. Z jednej strony, krytycznie oceniano ich za „czytanie” podręczników historii na lekcjach w celu trzymania się zapisanych tam treści. Z drugiej strony, jeszcze bardziej krytycznie oceniano za przekazywanie wiedzy z pamięci i rozszerzanie wiedzy podręcznikowej. W Rejonie Wysokiego polecono kierownikowi rejonu sprawdzić wiarygodność ideologiczną wszystkich nauczycieli z historii, podjąć właściwą decyzję i zawiadomić o podjętych działaniach naczelnika OBLONO. Zalecono także upolitycznić lekcje historii, zgodnie z zaleceniami Komitetu Centralnego KP(b)B z 16 maja 1934 roku. Naczelnika Oświaty Brzeskiego OBLONO tow. Korszuka zobowiązano do zorganizowania kursów dokształcających dla historyków z Obwodu Brzeskiego. W szkołach polecono organizować dla nauczycieli kółka historyczne w celu przybliżenia dzieciom i młodzieży ideii historii wielkiego państwa ZSRR¹⁴.

Pomimo ogromnych trudności materialnych, kadrowych i organizacyjnych w oświacie partyjne władze brzeskie podawały oświatę jako przykład największych osiągnięć władzy radzieckiej na „wyzwolonej” Zachodniej Białorusi. Porównanie to odnoszono do wzrostu liczby szkół wszystkich typów, wzrostu liczby nauczycieli, bezpłatnego kształcenia na poziomie szkół średnich i zawodowych, a także opieki nad osieroconymi dziećmi, w wyniku działań wojennych, w rodzinach polskich i żydowskich. Ludność białoruska i ukraińska na Polesiu do tych osiągnięć początkowo odnosiła się ze zrozumieniem, gdyż został im przywrócony w szkołach wykładowy język białoruski i ukraiński. Stosunek ten po pewnym okresie uległ zmianie na gorsze, kiedy w miejsce szkół białoruskich i ukraińskich zaczęto wprowadzać szkoły z wykładowym językiem rosyjskim.

Podsumowując niespełna dwuletni dorobek szkolno-wychowawczy szkolnych władz białoruskich w Obwodzie Brzeskim, należy stwierdzić, że ta dziedzina działalności władzy radzieckiej najlepiej zapisała się w pamięci mieszkańców tej ziemi. Była to dobrze zaplanowana realizacja radzieckiej koncepcji „rewolucji oświatowej mas”. Wiele tych działań społeczeństwo białoruskie i ukraińskie przyjmowało z sympatią i zadowoleniem. Gorzej, na pewno, oceniano prowadzoną przez władze szkolne natrętą politykę ideologizacji i ateizacji życia szkolnego.

Polityka ta była korzystna dla Białorusinów i Ukraińców, ale nie dla Polaków. Nieliczne polskie szkoły i Polacy czuli się w tym Obwodzie szczególnie dyskryminowani. Dyskryminacja ta polegała na nieliczeniu się z opinią środowisk polskich i likwidacja polskich szkół. W miejsce polskich szkół zakładano przeważnie szkoły rosyjskie. Represjonowano i zwalniano polskich kierowników szkół, dyrektorów i nauczycieli. Zabraniało w szkołach białoruskich używania języka polskiego.

¹⁴ Tamże...j.a.32, Protokół nr 58 z 17 lutego 1941 r. O nauczaniu historii w szkołach Obwodu Brzeskiego, s. 4.

SZKOLNICTWO W OBWODZIE BARANOWICKIM

Po włączeniu Zachodniej Białorusi do Białoruskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej od 1 stycznia 1940 roku dostosowano podział administracyjny do systemu administracyjnego przyjętego w ZSRR. W ramach tego podziału w Obwodzie Baranowickim utworzono OBLONO składające się z 8 rejonów w Baranowiczach, Nowogródku, Lidzie, Słonimiu, Nieświeżu, Stolinie, Wołożynie i Szczuczynie.

Baranowicki Obwód należał do jednego z większych w tej części BSRR. W baranowickim OBLONO w roku szkolnym 1939/1940 funkcjonowało 1619 szkół dla 208 463 uczniów. W tym roku szkolnym otwarto 89 nowych szkół różnych typów. Podział szkół i uczniów w rozbiciu na język wykładowy i stopień organizacyjny był następujący¹⁵:

1. Szkoły białoruskie:

- początkowe – 1260 szkół dla 105 712 uczniów,
- niepełne średnie – 238 szkół dla 67 725 uczniów,
- średnie – 6 szkół dla 3629 uczniów.

2. Szkoły rosyjskie:

- początkowe – 7 dla 591 uczniów,
- niepełne średnie – 17 dla 6760 uczniów,
- średnie – 9 dla 4201 uczniów.

3. Szkoły żydowskie:

- początkowe – 2 dla 160 uczniów,
- niepełne średnie – 37 dla 12 134 uczniów.

4. Szkoły polskie:

- początkowe – 21 dla 1598 uczniów,
- niepełne średnie – 16 dla 4064 uczniów,
- średnie – 3 dla 1700 uczniów.

5. Szkoły litewskie:

- początkowe – 3 dla 189 uczniów.

W wymienionych szkołach było zatrudnionych 5997 nauczycieli. Liczba ta w stosunku do zatrudnienia nauczycieli w czasach polskich na tym terenie, była wyższa o 1764 osób. Zatrudnieni nauczyciele w zdecydowanej większości pochodzili spośród miejscowej ludności. Pomimo tego wzrostu w poszczególnych rejonach w połowie roku szkolnego brakowało średnio 60–100 nauczycieli. Zmuszało to szkoły do pracy na dwie, a nawet na trzy zmiany. Dla likwidacji braków kadrowych, w Baranowiczach został otwarty Instytut Nauczycielski. Podobna uczelnia średnia została otwarta w Lidzie dla wychowawczyń przedszkoli. Ponadto władze białoruskie chcąc zwiększyć nabór do tych szkół uczniów pochodzenia robotniczo-chłopskiego otwały w Baranowiczach średnie kursy przyspieszonego dokształcania młodzieży robotniczej i chłopskiej, po ukończeniu których byli przyjmowani do szkół nauczycielskich.

Poza szkolnictwem ogólnokształcącym, resortowi oświaty szkolnej podlegały placówki opiekuńczo-wychowawcze i oświata dorosłych. W Obwodzie Baranowickim istniały w roku szkolnym następujące placówki:

¹⁵ PAOB. F.7580, op.1, j.a .87 Sprawozdanie naczelnika baranowickiego OBLONO A. Sawczuka złożona w Obkomie KP(b)B w Baranowiczach w roku szkolnym 1939/40, s. 17.

- 21 domów dziecka dla 1687 dzieci osieroconych przeważnie w wyniku wojny i okupacji,
- 37 przedszkoli dla 2023 dzieci matek pracujących i rodzin przysyłanych tu do pracy ze Wschodniej Białorusi,
- 901 szkół i kursów wieczorowych dla 63 tys. białoruskich analfabetów i poanalfabetów,
- 34 szkoły wieczorowe nowego typu dla 5794 słuchaczy. Były to szkoły przygotowujące jednocześnie zawodowo młodzież do pracy,
- 3 szkoły muzyczne,
- 1 Instytut Nauczycielski w Baranowiczach,
- 2 szkoły średnie przygotowujące nauczycieli do pracy w szkołach początkowych i w przedszkolach(pieduczyliszcze)¹⁶.

Ogromny rozmach w Obwodzie Baranowickim uczyniono w otwieraniu nowych szkół i klas w szkołach istniejących. Spowodowane to było obniżeniem liczby uczniów w klasach, zwiększeniem liczby godzin lekcyjnych uczniom w tygodniu, obniżeniem liczby godzin pracy nauczycieli w tygodniu i wzrostem liczby szkół innych narodowości. W Obwodzie Baranowickim szkoły otrzymały w roku szkolnym 1939/40 700 nowych pomieszczeń. Były to przeważnie budynki mieszkalne po wywiezionych na Syberię polskich osadników, dwory ziemiańskie, plebanie przykościelne. W rejonie stołpeckim 14 domów osadników przeznaczono na szkoły. W okresie wiosennym rozebrano je i przewieziono do miejscowości, gdzie wybudowano z nich nowe szkoły¹⁷. Jednak nie zawsze sprawność rekwirowania i przebudowywania domów polskich osadników i dworów ziemiańskich przebiegała sprawnie. Ze sprawozdań partyjnych w rejonach i Obkomie Baranowickim KP(b)B wynikało, że było wiele problemów. Władza partyjna winiła władze wykonawcze za opieszałość, tymczasem brakowało na ten cel materiałów budowlanych, tj. gwoździ, szkła, kafli, cegieł, cementu, wapna.

Ogromne braki materialne, zmuszały wykonawcze władze białoruskie do stosowania rozdzielników. W trakcie kolejalnych podziałów starano się zachować pewne priorytety, a takim było szkolnictwo. Na posiedzeniu Biura Baranowickiego Obkomu KP(b)B w Baranowickim OBLONO zabezpieczono na potrzeby szkół 600 czajników, 1500 baczek na wodę, 2600 wiader i 3000 kubków¹⁸. Zalecono także dla handlu organizowanie bazarów odzieży szkolnej, obuwia, książek i przyborów szkolnych dla dzieci i młodzieży. Tymczasem wiadomo, że handel nie miał tych artykułów w sklepach.

Ze względu na ogromne braki kadrowe problemem bardzo trudnym dla Baranowickiego OBLONO była wymiana kadr nauczycielskich w polskich szkołach. Mimo tych trudności zalecenie władz partyjnych było konsekwentnie realizowane. Szkoły nauczycielskie nie były w stanie przygotować potrzebnej liczby nauczycieli. W takiej sytuacji poproszono o przysłanie ze wschodnich rejonów Białorusi 500 nauczycieli¹⁹. Pomoc przyszła, ale znacznie skromniejsza, otrzymano zaledwie 285 nauczycieli po kursach. Tak ogromne braki nauczycieli wynikały z często nieprzemyślanych zwolnień nauczycieli polskich pomimo protestów rodziców.

Ciekawie przedstawiał się skład zatrudnionych nauczycieli z uwagi na znajomość języka. Najwięcej było nauczycieli znających język rosyjski – 1934. Na drugim miejscu

¹⁶ Tamże..., j.a. 430 Materiały reorganizacji szkół w Obwodzie Baranowickim, s. 13.

¹⁷ Tamże..., j.a. 162 Oddział Propagandy i Agitacji Obkomu Baranowickiego, s. 37, 40, 103.

¹⁸ Tamże..., j.a. 20 Protokół nr 37 z dnia 27 czerwca 1940 r., s. 122.

¹⁹ Tamże..., j.a. 20 Protokół nr 30 z dnia 26 lipca 1940 r., s. 65.

byli nauczyciele znający język białoruski – 1721. Całkowicie w sprawozdaniu pominięto nauczycieli posługujących się językiem polskim, żydowskim i litewskim.

Podział szkół w grudniu 1940 roku ze względu na język wykładowy był jeszcze inny. Na 1591 szkół w Baranowskim OBŁONO było: 1494 szkoły białoruskie, 34 szkoły rosyjskie, 39 szkół żydowskich, 21 szkół polskich i 3 szkoły litewskie²⁰. Płynie stąd wniosek, że nauczyciele z językiem rosyjskim uczyli powszechnie w szkołach białoruskich, ukraińskich, polskich, a nawet żydowskich. Szczególnie powszechnie był używany język rosyjski w szkołach niepełnych średnich i średnich. Nawet dla chętnej młodzieży żydowskiej do dalszego kształcenia się po szkole początkowej w Słonimie zalecano szkołę rosyjską na 800 uczniów, która w tym czasie miała zaledwie 323 uczniów²¹. Żydzi jednak niechętnie podejmowali naukę w szkołach innych narodowości. Powodem tego były trudności wychowawcze i często dyskryminacja uczniów żydowskich przez dzieci innych narodowości.

Rusyfikacja szkół polskich, białoruskich i pozostałych w Baranowskim OBŁONO na dobre rozpoczęła się wiosną 1941 roku. O wyborze narodowości i języka nauczania w szkole powinni decydować rodzice. Było jednak inaczej. O języku wykładowym w danej szkole decydował z zasady kierownik oświaty rejonu za cichym przyzwoleniem naczelnika OBŁONO. Językiem tym był najczęściej język rosyjski. Na takie rozwiązanie godzili się bardzo często Polacy i Żydzi, gdyż woleli język rosyjski w miejsce białoruskiego.

Sumując osiągnięcia rozwoju szkolnictwa w Baranowskim Obwodzie w okresie dwuletnich rządów władzy białoruskiej należy przyznać, że szkolnictwo i kultura masowa poczyniła na tych ziemiach duże osiągnięcia. Doprowadzono do powstania różnych form masowego szkolenia kursowego dla analfabetów i młodzieży przygotowującej się do zawodu. Jednak to umasowienie, przy trudnościach kadrowych spowodowanych odsunięciem od pracy nauczycieli polskich i niedostatkach materialnych, spowodowało obniżenie poziomu kształcenia w szkołach.

SZKOLNICTWO W OBWODZIE PIŃSKIM

Obwód Piński należał do obszarów Zachodniej Białorusi, najmniej zaludnionych o zdecydowanej przewadze ludności białoruskiej. Polacy stanowili tu zaledwie 15,5% ogółu ludności. Po wywózkach polskiej ludności na Syberię liczba Polaków spadła. W Obwodzie Pińskim brakowało większych ośrodków miejskich i skupisk ludności miejskiej. Były to tereny rolnicze ubogie w szkoły ponadpodstawowe. Były tu zaledwie 3 gimnazja i 1 szkoła zawodowa. Pińszczyzna w czasach II Rzeczypospolitej należała do najbardziej zacofanych regionów Polesia pod względem rozwoju oświaty i kultury.

W początkach władzy białoruskiej istniały tu ogółem 534 szkoły, w tym 399 szkół początkowych, 130 niepełnych średnich i 5 szkół średnich, do których ogółem uczęszczało 75 000 uczniów²². Frekwencja w szkołach była bardzo niska. 25% uczniów nie uczęszczało do szkoły²³.

²⁰ Tamże..., j.a.160. Sprawozdanie z pracy szkół w Baranowskim OBŁONO, s. 8–10.

²¹ Tamże..., j.a. 162, s. 65.

²² PAOB, F. 7581 Piński Obkom KP(b)B, op.1 Dokumenty osobiste sekretarza,teczka 7 Protokół z pierwszej obwodowej konferencji 16–18 kwietnia 1940 r., s. 33.

²³ *Spółeczeństwo białoruskie, litewskie i polskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941*, pod red. M. G i ż e j e w s k i e j i T. S t r z e m b o s z a, Warszawa 1995, s. 165.

Po wprowadzeniu w styczniu 1940 roku systemu szkolnego szkoły radzieckiej liczba szkół w Obwodzie Pińskim wzrosła. Ogółem funkcjonowało 557 szkół, z tego szkół białoruskich było 500, rosyjskich 22, żydowskich 18, polskich 14 i 3 szkoły ukraińskie.

W Obwodzie Pińskim w roku szkolnym 1939/40 brakowało w szkołach 596 nauczycieli. Z tego powodu początkowo nieczynnych było 35 szkół. Poza szkołą pozostawało 7764 dzieci²⁴. Jedyna szkoła nauczycielska – Instytut Nauczycielski w Pińsku – nie była w stanie wykształcić w krótkim czasie takiej liczby nauczycieli. Naczelnik pińskiego OBLONO nie otrzymał potrzebnej pomocy kadrowej do szkół z Białorusi Wschodniej. Były duże braki w zaopatrzeniu szkół w podręczniki szkolne nawet w języku rosyjskim i białoruskim. Ogromnymi brakami w szkolnictwie bardzo często zajmowały się Komitety Rejonowe KP(b)B. W Kobryniu debatowano nad brakiem w szkołach podręczników do geografii, historii i matematyki.

Ogromny niedostatek w Obwodzie Pińskim wykształconych kadr do pracy we wszystkich gałęziach gospodarki spowodował, że władze wykonawcze położyły duży nacisk na rozwój wszelkich form skróconych doskonalenia zawodowego dla młodzieży szkolnej i dla osób dorosłych. Z zachowanej dokumentacji w archiwum w Brześciu dowiadujemy się, że w Pińskim OBLONO młodzież i dorośli byli szkoleni do zawodu dwutorowo. W szkołach dziennych w Pińsku utworzono 4 szkoły zawodowe i utworzono 4 podobne szkoły zawodowe w miastach rejonowych. Ogółem w szkołach tych pobierało naukę 698 uczniów w różnych zawodach. Plan na rok szkolny 1940/41 zakładał wzrost naboru uczniów do tych szkół do 900 osób²⁵. Była to kropla w morzu potrzeb rozwijanej przez państwo białoruskie gospodarki.

Bardziej masowy i szybszy system szkolenia odbywał się w fabrykach i kolchozach. Według ustalonego planu przez Biuro Pińskiego Obkomu KP(b)B w 11 fabrykach Pińskiego Obwodu miało się kształcić 1422 uczniów w różnych zawodach. Na przykład w Fabryce Zapalek w Pińsku kształciło się 90 uczniów, w tym 30 kolejarzy, 30 etykietarzy i 30 monterów²⁶. Jak widać, plan kształcenia nie był ściśle powiązany z produkcją i potrzebami zakładu. Mimo to uczniowie ci pracowali w fabryce na równi z robotnikami w ramach praktyk szkolnych i tym samym pomagali realizować plany produkcyjne.

Szkolono także młodzież na potrzeby rolnictwa. W tym celu w maju 1940 roku utworzono w Stolinie szkołę rolniczą na potrzeby gospodarki kolchozowej dla 100 uczniów. Kandydaci do nauki nie mogli przekroczyć 35 roku życia. Określony przez Biuro Pińskiego Obkomu KP(b)B program nauki obejmował 3400 godzin, w tym 100 godzin historii ZSRR i 180 godzin historii Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii Bolszewików²⁷.

Sumując osiągnięcia szkolnictwa białoruskiego w Obwodzie Pińskim, należy stwierdzić, że Obwód ten uczynił duże postępy w przygotowaniu młodzieży szkolnej i osób dorosłych do pracy zawodowej. Obniżył się natomiast poziom szkolnictwa ogólnokształcącego. Przyczyną tego stanu były ogromne braki kwalifikowanych nauczycieli i trudności w zaopatrzeniu szkół w pomoce naukowe i podręczniki szkolne.

²⁴ Tamże..., j.a.15 Protokół Biura Obkomu KP(b)B w Pińsku nr 7 z 5 lutego 1940 r., s. 65.

²⁵ Tamże..., j.a.31 Obkom KP(b)B w Pińsku Sprawozdanie ze stanu szkolnictwa rzemieślniczego, s.10.

²⁶ Tamże...,j.a. 17 Protokół posiedzenia Biura Obkomu KP(b)B, s. 19.

²⁷ Tamże..., j.a. 16, s. 108.

PODSUMOWANIE

Podsumowanie dziejów szkolnictwa na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej włączonych we wrześniu 1939 roku do Zachodniej Białorusi dotyczy 3 opisanych obwodów. Czwarty Obwód Wilejski zostanie ujęty w podsumowaniu w ogólnych zestawieniach statystycznych. Powodem tego były bardzo skromne zasoby dokumentacji archiwalnej w Archiwum Strefowym (Filia Obwodowego Archiwum w Mińsku) w Mołodecznie. Dla zbadania dziejów szkolnictwa w Obwodzie Wilejskim potrzebne są dodatkowe badania dokumentów w Centralnym Archiwum w Wilnie.

Szkolnictwo na ziemiach polskich włączonych do Zachodniej Białorusi zgodnie z leninowską zasadą samostanowienia narodów miało mieć charakter narodowy. I tak na początku władzy białoruskiej było. W związku z tym, z jednej strony następował rozwój szkolnictwa przedwojennych mniejszości narodowych na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej, a z drugiej strony następował upadek szkolnictwa polskiego na tych ziemiach. Rozwój narodowego szkolnictwa podstawowego i średniego na tych terenach najlepiej obrazuje porównanie jego osiągnięć w początkach władzy białoruskiej ze stycznia 1940 roku i plany na styczeń 1941 roku:

Szkoły białoruskie, styczeń 1940 r. – 4192, styczeń 1941 r. – 4501				
Szkoły rosyjskie	– „–	– 173,	– „–	– 173
Szkoły ukraińskie	– „–	– 49	– „–	– 49
Szkoły żydowskie	– „–	– 169	– „–	– 187
Szkoły litewskie	– „–	– 63	– „–	– 64
Szkoły polskie	– „–	– 987	– „–	– 966
Ogółem szkół	– „–	– 5633	– „–	– 6140²⁸

Do szkół tych, w tym czasie, uczęszczało 730 007 uczniów. Władze białoruskie chętnie się sukcesem, że do szkół białoruskich w tym okresie uczęszczało więcej o 25% uczniów niż w czasach II Rzeczypospolitej i było o 16% więcej szkół różnych stopni organizacyjnych.

Tymczasem ze sprawozdania z posiedzenia Biura KC Republiki Białorusi dowiadujemy się, że w tym czasie w obwodach Zachodniej Białorusi brakowało w szkołach 3 tysięcy nauczycieli, książek i niezbędnych pomocy naukowych. Wiele szkół wymagało natychmiastowego remontu. Podobnie wiele dzieci w szkołach potrzebowało pomocy materialnej w postaci odzieży i obuwia.

Dane o liczbie szkół narodowych nie odzwierciedlają rzeczywistych potrzeb i stanu faktycznego poszczególnych narodowości. Wiele szkół białoruskich z braku nauczycieli lub z nakazu przysłanych przedstawicieli władzy radzieckiej ze Wschodniej Białorusi prowadziło lekcje w języku rosyjskim. W dokumentach archiwalnych jest wiele sprawozdań, dzienników lekcyjnych, protokołów z obrad napisanych w języku rosyjskim. Liczba szkół poszczególnych narodowości nie pokrywa się z liczebnością populacji niektórych narodowości. Przykładem takiej krzywdzącej niezgodności była liczba polskich szkół – 966, tj. 15,6% ogółu szkół, gdy w tym czasie Polacy na tych ziemiach stanowili około 40% ogółu ludności. Polskie dzieci zmuszane były do pobierania nauki w szkołach innych narodowości. Z tego tytułu wzrosła liczba szkół białoruskich i rosyj-

²⁸ PAOB, F.6195, op.1, j.a.399 Postanowienie Rady Komisarzy Ludowych BSRR nr 321 z 3 marca 1940 r. o pracy szkół w Zachodniej Białorusi, s. 43.

skich. W ciągu dwuletniego okresu rządów białoruskich na tych ziemiach było wiele przykładów bezprawnego przekształcania polskich szkół w szkoły białoruskie lub rosyjskie. Dyskryminacja polskich szkół była w niektórych rejonach powszechnym zjawiskiem i dotyczyła wymiany dyrektorów i kierowników polskich szkół na Białorusinów lub Rosjan. Rusyfikacja najbardziej dotknęła szkolnictwo polskie i żydowskie. Natomiast rusyfikacja szkolnictwa białoruskiego była zjawiskiem jeszcze bardziej powszechnym i o dziwo akceptowanym przez Białorusinów. Polacy natomiast powszechnie protestowali. Takich protestów i to w wielu przypadkach skutecznych było dużo na Białostocczyźnie i Grodzieńszczyźnie. Niewiele z tych protestów załatwiono pozytywnie. W ciągu roku szkolnego 1939/40 liczba szkół polskich na Białostocczyźnie wzrosła o 21.

Ogromną szkodę dla szkolnictwa polskiego i innych narodowości przyniosła likwidacja szkolnictwa prywatnego, społecznego i zakonnego. Wiele szkół na wysokim poziomie kształcenia po upaństwowieniu utraciło swój wieloletni dorobek materialny, dydaktyczny i kadrowy. Podobny los spotkał prywatne, społeczne i zakonne zakłady opiekuńczo-wychowawcze, bursy i internaty.

Niezupełnie spełniła się idea szkoły radzieckiej, która zakładała upowszechnienie szkoły podstawowej na wsi. Na wsiach, w miejsce siedmioletnich polskich szkół publicznych I stopnia, wprowadzono szkoły początkowe czteroklasowe, które skróciły czas nauki do 4 lat. Po ukończeniu takiej szkoły uczeń nie musiał uczyć się dalej, a jeżeli podjął decyzję dalszej nauki w niepełnej szkole średniej, musiał do takiej szkoły dojeżdżać lub dochodzić. Niepełne szkoły średnie były obowiązkowe dla dzieci w rejonie swego działania i najczęściej w gminach i miastach. Uczniowie po ukończeniu szkoły podstawowej, jeżeli nie podjęli nauki w wyższej szkole ogólnokształcącej, mogli kontynuować naukę w szkole zawodowej. Ten rodzaj szkolnictwa był dość powszechny, gdyż rozwijająca się gospodarka państwowa w miastach, a na wsi kolchozowa potrzebowała robotników do pracy. Dwuletni okres okupacji tych ziem przez Radziecką Białoruś przyniósł znaczne osiągnięcia dla szkolnictwa białoruskiego. Dla szkolnictwa innych narodowości był niekorzystny. Szczególnie na tym ucierpiało szkolnictwo polskie.

KAZIMIERZ RĘDZIŃSKI
Częstochowa

ÓSWIATA POLSKA W CZASIE DRUGIEJ OKUPACJI RADZIECKIEJ WE LWOWIE W LATACH 1944–1945

27 lipca 1944 roku do Lwowa wkroczyła Armia Czerwona. Pojawienie się wojsk radzieckich w tym mieście po wypędzeniu hitlerowców zostało przyjęte przez mieszkańców z entuzjazmem, w przeciwieństwie do nastrojów towarzyszących Polakom, którzy stali się świadkami i ofiarami ingerencji Rosjan we wrześniu 1939 roku. Tadeusz Ceypek podaje, że ludność polska Lwowa po opuszczeniu przez Niemców miasta *spontanicznie dekorowała domy flagami o barwach narodowych. Cały Lwów był biało-czerwony*¹.

Gorące przyjęcie armii przynoszącej wolność było wówczas zjawiskiem powszechnym i zrozumiałym. Jak wspomina ks. Michał Banach, wikariusz parafii św. Elżbiety: *Na ulicach witano wojska sowieckie jako prawdziwych wybawców z nocy hitlerizmu z niekłamną radością*².

Byli to jednakże inni Rosjanie niż w 1939 roku. T. Ceypek pisze: *W okresie 1939–1941 zwykły żołnierz sowiecki był raczej spokojny i zdyscyplinowany. Teraz przyszedł jako zwycięzca, zachowywał się butnie, niekiedy agresywnie, wszystko było trofejne*³. Przywołany autor wspomnień, naoczny świadek owych wydarzeń, tak charakteryzował nowych okupantów: *Jaki był ten sowiecki człowiek, który najechał nas ze wschodu i z którym zetknęliśmy się w latach 1939–41 i 1944–46. Przede wszystkim należy stwierdzić, że żadne europejskie kryterium do niego się nie stosuje. Żadna logika w pojęciu zachodnim. Są nieszczerzy i fałszywi i niejeden Polak poniósł następstwa tego, że im zaufał i pojechał na białe niedźwiedzie. Cechuje ich maniackalne podejrzenie wszystkich o szpiegostwo. Internacjonalizm w ich pojęciu to wyrzeczenie się swej narodowości, a uznawanie tylko rosyjskiej*⁴.

¹ Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów (dalej: B. Ossol.), sygn. 17 259\ II, T. Ceypek, *Notatki z okupacji*, Lwów 1939 wrzesień – 1946 czerwiec, k. 65.

² B. Ossol., sygn. 15 587\ II, M. Banach, *Wspomnienia z lat 1897–1968*, k. 184, por. również A. Michałak, *Z przebytej drogi*, Warszawa 1986, s. 169.

³ B. Ossol., sygn. 17 259\ II, T. Ceypek, dz. cyt., k. 67.

⁴ Tamże, k. 29.

W 1944 roku jeszcze bardziej ujawnił się totalitarny charakter władzy sowieckiej. Za wkraczającymi do miasta jednostkami frontowymi niemal natychmiast weszły oddziały NKWD. Na dawne stanowiska powracali też kierownicy sowieckich biur i urzędów, natomiast polskie dowództwo Armii Krajowej zostało podstępnie aresztowane i wywiezione. Władzę nad miastem objęły jednostki NKWD. Działalność NKWD skupiała się głównie na licznych, bezpodstawnych aresztowaniach i urządzaniu łapanek na ulicach. Wśród mężczyzn w wieku 17–45 lat przeprowadzano również pobór do Armii Czerwonej. Okazało się jednak, że oficjalne apele nie dały rezultatu, wobec czego organizowano obławy i łapanek.

Wszelkie głosy protestu i przejawy niesubordynacji starano się tłumić już w zarodku. Profesora Włodzimierza Burzyńskiego z Politechniki Lwowskiej aresztowano za stawianie oporu przeciwko poborowi studentów do Armii Czerwonej. Osadzono go na 10 miesięcy w więzieniu przy ulicy Łąckiego.

W nowych warunkach władza radziecka postawiła sobie za cel zniszczenie kultury polskiej i polskiego życia umysłowego.

W sierpniu 1944 roku Lwów liczył już tylko 149 tysięcy mieszkańców, wobec 333 500 osób w sierpniu 1939 roku. Polaków było 92 500, Ukraińców 52 100, a Żydów 1300⁵.

Od września 1944 roku rozpoczęły we Lwowie działalność szkoły z polskim językiem nauczania. Otworzono je na tych samych zasadach, na jakich funkcjonowały w latach 1939–1941. Przywrócono poprzednie plany i programy nauczania. W wielu szkołach pracowali również ci sami nauczyciele. Zwiększono jednak pensum dydaktyczne do 36 godzin tygodniowo. I tym razem, mimo planu powszechnej repatriacji Polaków za linię Curzona, wszystkich ich „awansowano” w dziele edukacji do roli „człowieka radzieckiego”. Osiągnąć to zamierzano m.in. poprzez indoktrynację w procesie nauczania i wychowania szkolnego. Szkoła stała się więc narzędziem rozpowszechniania urzędowych szablonów „człowieka sowieckiego”.

W roku szkolnym 1944/45 do 60 szkół lwowskich uczęszczało ogółem 20 488 uczniów. Polacy, mający 40 szkół, liczyli ponad 15 000 uczniów. Powołano 14 szkół średnich 10-klasowych i 26 niepełnośrednich 7-klasowych. Ukazuje je tabela 1. Rok szkolny 1944/1945 w I klasie rozpoczęło odpowiednio: w dzielnicy czerwonoarmiejskiej – 95%, dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu, w dzielnicy stalińskiej – 62%, w dzielnicy kolejowej – 97% oraz w dzielnicy szewczenkowskiej – 58% dzieci⁶.

We wszystkich szkołach lwowskich pracowało 1006 nauczycieli, wśród nich było 640 Polaków. Spośród ogólnej liczby nauczycieli 492 osoby posiadały wykształcenie wyższe, byli to głównie Polacy, niepełne wyższe miały 152 osoby, a wykształceniem średnim legitymowały się 362 osoby. Do partii WKP(b) należało 18 nauczycieli, do Komsomołu – 21, nie było tam Polaków, a bezpartyjni liczyli 967 osób⁷. Skład narodowościowy nauczycieli przedstawia tabela 2.

⁵ G. H r y c i u k, *Polacy we Lwowie 1939–1944. Życie codzienne*, Warszawa 2000, s. 50.

⁶ Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Oblasti wo Lwowi, (dalej: DALO), sygn. f. P – 402, opis 2, sprawa 3, k. 144.

⁷ Tamże, k. 5.

Tabela 1. Szkoły polskie we Lwowie w roku szkolnym 1944/45

Lp.	Szkoła	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli	Dyrektor
1	Nr 10 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Szymonowiców 1	991	37	Aleksander Bunelik
2	Nr 12 — 7-kl., niepełna średnia, męska, ul. Łyczakowska 37	459	14	Julian Reszeto
3	Nr 13 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Sokoła 2	241	15	Alojzy Derubski
4	Nr 14 — 10-kl., średnia, męska, ul. •	375	20	Józef Romanowski
5	Nr 15 — 10-kl., średnia, męska, ul. Chocimska 6	200	18	Jan Leśniak
6	Nr 16 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Ochronek 4	538	16	Andrzej Paszuk
7	Nr 17 — 10-kl., średnia, męska, ul. Szymonowiczów 1	739	25	J. Żydaczewski
8	Nr 18 — 10-kl., średnia, męska, ul. Kordeckiego 13	369	17	Adam Węgier
9	Nr 19 — 10-kl., średnia, męska, ul. Ochronek 8	762	30	Janina Chmielcowa
10	Nr 22 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Herberta 1	214	12	A. Krupnik
11	Nr 24 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Unii Lubelskiej	743	17	Jadwiga Stankiewicz
12	Nr 27 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Jacka 16	343	15	Wacław Kaczorowski
13	Nr 28 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Jacka 16	439	19	H. Iwanowa
14	Nr 30 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Krasickich 18	276	16	Jarosława Chudek
15	Nr 33 — 10-kl., średnia, żeńska, ul. Stryjska 4	442	23	Maria Stećko
16	Nr 43 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Kazimierzowska 36	370	12	Andrzej Honc
17	Nr 47 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Sapiehy 91	550	25	Edward Tomaszewski
18	Nr 49 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Stelmacha 4	178	11	M. Karwowska
19	Nr 50 — średnia, 10-kl., żeńska, ul. •	449	21	O. Sacharow
20	Nr 52 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Kordeckiego 13	300	12	Jan Klucznik
21	Nr 53 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Weteranów 11	200	10	Józef Glapiński
22	Nr 54 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Weteranów 11	200	12	Olga Hajkova
23	Nr 55 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Sapiehy 91	497	21	Stanisław Ligenza
24	Nr 58 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Martina 6	278	15	Jan Rafiński
25	Nr 63 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Łyczakowska 171	285	11	Dominik Rudnicki
26	Nr 64 — 10-kl., średnia, żeńska, Kopalna 1	440	12	Zofia Andrusieczko
27	Nr 65 — 7-kl., np. śr., męska, ul. •	291	12	•
28	Nr 69 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Zborowskich 18	269	10	Paweł Wyspiański
29	Nr 71 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Anny 2	320	15	Zofia Nawrocka
30	Nr 74 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Stryjska 78	235	9	Jan Dudek
31	Nr 75 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Warszawska 69	225	7	Franciszek Niemiec
32	Nr 77 — 7-kl., np. śr., koedukacyjna, Sygniówka	360	11	Janina Szczygieł
33	Nr 78 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Zamarstynowska 132	376	12	Stanisław Werszner
34	Nr 80 — 7-kl., np. śr., żeńska, Zniesienie	341	11	Wiktor Borecki
35	Nr 82 — 7-kl., np. śr., koedukacyjna, Bogdanówka	485	16	Miron Mickiewicz
36	Nr 88 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. •	238	13	•
37	Nr 89 — 7-kl., np. śr., męska, ul. Stanisława 5	516	10	Maurycy Lakser
38	Nr 96 — 7-kl., np. śr., Hołosko Małe	88	4	Stefan Honc
39	Nr 97 — 7-kl., np. śr., żeńska, Pasieki	196	6	Jan Gąsior
40	Nr 99 — 7-kl., np. śr., żeńska, ul. Zakładowa 61	195	4	Franciszek Łukasiewicz
	Razem	15 013	596	

Źródło: DALO, f. P – 402, opis 2, Spr. 6, k. 59 – 79.

Tabela 2. Narodowość nauczycieli we Lwowie w 1944 roku

Lp.	Narodowość	Liczba
1	Polacy	640
2	Ukraińcy	287
3	Rosjanie	41
4	Żydzi	16
5	Inni	22
	Razem	1 006

Źródło: DALO, f. 402, op. 2, sygn. 3, k. 5.

Warunki życia i pracy środowiska nauczycielskiego były ciężkie. We Lwowie brakowało żywności, odzieży i opału. Pensje nauczycielskie wynosiły od 210 karbowanćów dla przedszkolank do 400 karbowanćów dla nauczycieli szkół średnich. Na „czarnym rynku” 1 kg masła kosztował 350 karb., 1 koszula 200–300 karb., a skarpety 100 karbowanćów. Nauczyciele przez cały rok szkolny 1944\45 nie otrzymywali wynagrodzenia, a jedynie 1 posiłek w szkole oraz 400 lub 500 g chleba dziennie i 400 g cukru na miesiąc. Po zakończeniu wojny podniesiono normę przydziału chleba do 600 gramów dziennie.

Według sprawozdań inspektorów, w śródmieściu Lwowa 53 nauczycieli było bez butów, a 8 bez mieszkań. Z kolei w dzielnicy kolejowej 27 nauczycieli nie miało zimowych płaszczy, 34 brakowało butów, 31 nie miało ubrań, 4 nie posiadało mieszkania, a 29 pozostało bez ciepłej bielizny⁸.

26 budynków szkolnych zajęto na cele wojenne, tj. 22 na szpitale polowe, a 4 na potrzeby NKWD i SMERSZ (wywiad wojskowy; budynek szkolny Olgi Filippi przy ul. Fredry 1).

Działające placówki zmagaly się z wieloma problemami, najbardziej jednak uciążliwe stało się zapewnienie podstawowych warunków bytowych. W szkołach nie było opału, podręczników szkolnych, zeszytów oraz pomocy dydaktycznych. Podręczniki zaspokajały jedynie 5% potrzeb zgłaszanych przez nauczycieli. Liczebność klas w szkołach polskich wynosiła 35–40 uczniów. Tymczasem w 16 szkołach ukraińskich w klasach zasiadało po 15–20 osób, a w rosyjskich klasy liczyły 6–9 uczniów⁹. We wszystkich szkołach było jedynie 13 bibliotek z 8433 egzemplarzami podręczników i książek. Zatrudniano 8 bibliotekarzy. Jedynie w zakresie wyposażenia w zeszyty, pióra, atrament i kredę szkoły były zaopatrzone na dostatecznym poziomie.

Pozytywnym zjawiskiem stało się organizowanie punktów dożywiania w szkołach, ale początkowo funkcjonowało jedynie 8 stołówek i 18 bufetów, natomiast brakowało nadal 5 stołówek i 20 bufetów¹⁰.

Jak już wyżej podano, nauczyciele cierpieli biedę, byli przeciążeni obowiązkiem prowadzenia 36 godzin lekcji tygodniowo. Do tego doszły obowiązkowe szkolenia polityczne. We wszystkich szkołach powołano grupy do nauki historii partii WKP(b) – zajęcia prowadzono 4 razy na miesiąc, dla dyrektorów 2 razy w miesiącu. Ustalono również, iż w szkołach lwowskich nauczyciele powinni włączyć się do powołania 54 grup pionier-

⁸ Tamże, spr. 11, k. 24.

⁹ Tamże, spr. 10, k. 7.

¹⁰ Tamże, k. 144.

skich, 60 grup komsomolskich i 60 przygotowania wojennego. W momencie bowiem podejmowania owej decyzji było odpowiednio jedynie 16, 24 i 28 grup.

Na zebraniach z rodzicami narzucono ogólnie problematykę szkolenia: „Przyjaźń demokratycznej Polski i ZSRR”. Ustalono także odpowiednią tematykę do pracy politycznej z młodzieżą: „Bohaterowie – krasnoarmiejcy”, „Rozгром Niemców pod Moskwą i Stalingradem”, „Co dopomaga tyłom frontowym”, „Obrona miast bohaterów: Leningu, Moskwy, Sewastopola, Stalingradu”, „Wychowanie komunistycznej moralności”, „Patriotyzm w utworach W. Majakowskiego, M. Gorkiego, I. Franko, A. Mickiewicza, W. Wasilewskiej”¹¹.

Konferencje nauczycielskie w 1945 roku również były poświęcone tematyce wojennej i politycznej, jak np.: „Rozгром Niemców pod Stalingradem”, „Rola inteligencji w wielkiej ojczyźnianej wojnie”, „Armia Czerwona w literaturze”. 7 kwietnia 1945 r. w Dniu Nauczyciela prof. Szlepkow mówił na temat „Marksistowsko-leninowskich nauk wojennych”. Ówczesne władze oświatowe wyraziły słowa aprobaty na temat referatu „Marks – Engels – Lenin – Stalin o państwie”, wygłoszonego 31 marca 1945 r. przez dyrektora Szkoły nr 16 Andrzeja Paszuka (Ukraińca)¹².

Z kolei 4 września 1945 r. podczas konferencji nauczycieli-Polaków referat wygłosił I. Stupak na temat „ZSRR i Polska”. Odnotowano przy tym skrętnie, że aktywnymi w duchu przyjaźni do ZSRR byli Polacy: Cygan i Ostromencki ze Szkoły nr 15, Kaczorowski ze Szkoły nr 18, Dutkiewicz ze Szkoły nr 17 i wspomniany Andrzej Paszuk¹³.

Inspektor miejski Makary Nosow wysoko cenił nauczycieli zaangażowanych w duchu komunistycznym i ateistycznym, o dyrektorzce A. Paszuku wydał więc następującą opinię: „Postawił dyscyplinę na dostatecznym poziomie, dobry gospodarz, niezły nauczyciel i dobry organizator”¹⁴.

Tenże sam inspektor w lipcu 1945 roku wydał dyspozycję, aby „nauczycieli zwalniać z roboty, jeżeli nie kształcą się politycznie”¹⁵. Uznał on, że 29 placówek polskich pracowało nagannie, a następnie polecił zwolnić dyrektorów szkół nr 14, 18, 19, 24, 33, 64 za brak wychowania komunistycznego w kierowanych placówkach¹⁶.

Podobnie więc jak w czasie pierwszej okupacji w latach 1939–1941, pracę szkół polskich oceniono nie według osiągnięć dydaktycznych, lecz postaw ideologicznych i religijnych nauczycieli oraz uczniów. Wcześniej nie zatwierdzono 15 polskich dyrektorów szkół, zarzucając im „kolaborację” podczas okupacji niemieckiej, tj. kierowanie szkołami polskimi.

Placówki polskie były nieustannie krytykowane przez radziecki nadzór szkolny za brak wychowania komunistycznego.

Jak referował inspektor rejonowy J. Małachow do Makarego Nosowa, 15 kwietnia 1945 roku w dzielnicy stalińskiej w szkołach nr 10, 12, 16, 17, 19, 24 doszło do antyradzieckich wystąpień, a „polityczno-masowa robota prowadzona jest źle. Poza napisaniem (konspektu – objaśn. K. R.) nauczyciele nie realizują planu wychowania”¹⁷.

Przywołany wyżej inspektor utyskiwał dalej, że w szkołach polskich (nr 12, 16, 19, 24, 63, 64, 88) występują duże trudności z przebudową celów nauczania i wychowania.

¹¹ Tamże, k. 57–64.

¹² Tamże, spr. 7, k. 265.

¹³ Tamże, k. 266.

¹⁴ Tamże, spr. 10, k. 37.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, opis 1, spr. 12, k. 49.

Na przykład w szkole nr 16 nauczycielka M. Cegielska „falszywie” tłumaczyła teorię Darwina. Inspektor J. Małachow zarzucił jej także, iż źle wyjaśniła znaczenie słów „państwowy” i „walka klas”¹⁸.

Wspomniana nauczycielka nie rozumiała rzekomo praw rządzących rozwojem społeczeństwa. Nie знаła bowiem, jaka jest różnica między „robotnikiem” a „fabrykantem”. Nie wiedziała ponadto, co oznacza określenie „eksploatacja klasowa”¹⁹.

Negatywną ocenę otrzymali także inni nauczyciele polscy. W szkole nr 12 M. Nawrocki źle nauczał na temat walk Bohdana Chmielnickiego z Polską. Źle uczyli historii również nauczyciele Hawrot ze szkoły nr 28 i Złobnicka ze szkoły nr 24²⁰. W szkołach nr 12, 16 i 64 poziom pracy wychowawczej – zdaniem nadzoru – był zły, a plany miały charakter formalny, mało konkretny.

Zdaniem inspektora, najbardziej nagannie pracowali nauczyciele-Polacy na rzecz pozyskiwania uczniów do organizacji komsomolskiej i pionierskiej. Na przykład w szkole polskiej nr 19 było tylko 127 pionierów na 762 uczniów, a w szkole nr 16 przyjęto 88 pionierów na 538 uczniów, podczas gdy w szkole ukraińskiej nr 21 pozyskano 270 pionierów. Publicznie ganiono szkołę średnią nr 24, gdzie do Komsomołu pozyskano jedynie 1 osobę na 743 uczennice²¹.

W dzielnicy stalińskiej wyróżniono jedynie 2 nauczycieli-Polaków – J. Zawiszę i K. Dulskiego. Pierwszy z nich prowadził „kółko darwinowskie”, a drugi „kółko historyczne”, na którym omawiano następujące tematy: „O życiu i działalności Stalina”, „Przylączenie Ukrainy do Rosji”, „Rola i znaczenie Lenina dla światowej historii”, „O stalinowskiej konstytucji”, „Znaczenie Komuny Paryskiej i udział w niej Polaków”²².

Zdarzali się jednak nadzorcy oświatowi nie tak jednostronnie oceniający pracę polskich pedagogów. Inspektor J. Bocwa w dzielnicy czerwonoarmiejskiej był jednym z nielicznych w radzieckich władzach oświatowych, który z ukrywanym szacunkiem odnosił się do nauczycieli polskich głównie z racji ich wysokiego wykształcenia i przygotowania zawodowego.

W jego sprawozdaniach brak jest ocen nauczycieli według kryterium „akcji bezbożnickiej” i tzw. wrogów klasowych. Uczciwie przedstawił więc pracę polskich placówek i nauczycieli. Wyróżnił szkoły nr 10, 17, 28, 47, 49. Dobrze ocenił pracę nauczycieli: M. Lachowskiej, Pommera, U. Dobrzynieckiej, ze szkoły nr 10, a ze szkoły nr 17: M. Polakowską, J. Karpińską, J. Dyląg, K. Tomasz, H. Putkiewicz. Wyróżniono nauczyciela historii w szkole nr 55 T. Wojakowskiego. W szkole nr 28 inspektor pochwalił nauczycielkę M. Grzesik, a w placówce nr 49 – nauczycielkę M. Karwowską.

J. Bocwa napisał w protokole z hospitacji lekcji historii prowadzonej przez nauczycielkę J. Kopystyńską w szkole nr 47: „Nauczycielka lekcję przygotowała metodycznie prawidłowo, miała plan lekcji, konspekt posiadała dla siebie i dla dzieci, lekcję prowadziła metodycznie prawidłowo. Z wypowiedzi uczniów wynikało, że uczniowie lubią historię, znają ją [...]. Na mapie dobrze orientowali się, dokładnie pokazywali pochód Hannibala. Nauczycielka powtórzyła nowy materiał pewnie, spokojnie. Materiał znała dobrze. Niedostatek jedynie ten, że nie powiązała materiału ze współczesnością” (tłum. – K.R.)²³. W pedagogice radzieckiej nadal panował wczesny herbartyzm, a ze względów

¹⁸ Tamże, k. 27.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, k. 32.

²¹ Tamże, k. 34.

²² Tamże, spr. 11, k. 35.

²³ Tamże, k. 67.

ideologicznych każdy temat w dowolnym przedmiocie nauczania odnoszono do aktualnego stanu budownictwa komunizmu.

W dzielnicy szewczenkowskiej inspektor A. Koronna negatywnie ocenił szkoły polskie nr 33, 43, 58, 69, 75, 78, 80 i 82. Pozytywne adnotacje zyskały jedynie szkoły nr 16, 19 i 24, gdzie dyrektorami bądź zastępcami dyrektorów byli Ukraińcy.

Podnosił on w sprawozdaniu, iż w szkołach polskich panuje niski poziom nauczania języków rosyjskiego i ukraińskiego, co faktycznie miało miejsce. Uskarżał się, że we wszystkich szkołach polskich w jego rejonie było jedynie 26 komsomolców. Otwarcie zaś oskarżał, że „u Polaków są przypadki jawnej, wrogiej reakcyjno-nacjonalistycznej roboty. Uczniowie szkół nr 43 i 82 i pozostałych zaczęli nosić polskie orły i mówić, że oni żyją w Polsce. Ponadto wychowankowie szkoły nr 18 z klasy IX odmówili pójścia do kina na film pt. „Zoja”, argumentując, że to film rosyjski”²⁴. Polacy w szkołach tego rejonu mieli ponadto drażnić dzieci ukraińskie wyzwiskami, typu „banderowcy”, a co gorsza sama dyrektor szkoły nr 54 Olga Hajkowa utożsamiała cały naród ukraiński z banderowcami²⁵.

Kolejny zarzut dotyczył faktu, iż większość uczniów polskich nic nie wiedziała o PKWN w Lublinie, ale: „dużo natomiast wie i to fałszywie o działalności faszystowskiego, emigracyjnego rządu w Londynie”²⁶. Był to – jego zdaniem – rezultat złej pracy nauczycieli.

Negatywnie oceniono także nauczycieli za ich postawy światopoglądowe: „W szkołach pojawiają się religijne nastroje. Uczniowie szkoły nr 30 w klasie 7 przed lekcjami odmawiali modlitwy, a uczennice z klasy 6 bez wiedzy dyrekcji kupiły wieńce i poszły na pogrzeb metropolity grekokatolickiego Andrzeja Szeptyckiego. W niedzielę dużo uczniów odwiedza kościoły. Nauczyciele uważają, że praca antyreligijna jest w szkole zbędna”²⁷. Uczniowie szkoły nr 24 regularnie uczęszczali do kościoła, a zastępca dyrektora Piotrowski: „wie o tym i nic nie robi, a nawet sprzyja”²⁸. Uczniowie ze szkół nr 19 i 24 nosili na piersiach łańcuszki i rozmawiali tylko po polsku, a nawet – jak pisali inspektorzy – „odpowiadają tylko po polsku, gdy się do nich zwracamy po rosyjsku”²⁹. W szkołach nr 16 i 19 wywieszono w klasach, obok radzieckich, godła polskie.

W tym samym duchu – aczkolwiek oszczędniej – atakował polskie szkoły T. Dobrowolskij, inspektor rejonu kolejowego. Jego zdaniem, w wielu szkołach polskich prowadzi się agitację antykomunistyczną wymierzoną przeciwko PKWN w Lublinie³⁰. Argument o PKWN był więc dyżurnym zarzutem, osłaniającym głównie radziecki nadzór pedagogiczny przed oskarżeniami ze strony NKWD „o brak czujności”. W każdym bowiem inspektoracie szkolnym funkcjonowała komórka tej instytucji, tzw. „specsektor”.

Do pracowników szkolnych życzliwych Polakom należał dyrektor szkoły nr 10 Aleksander Bunelik (Ukraińiec). Stefania Stipal, nauczycielka tejże szkoły (a przed wojną dyrektorka II Liceum Pedagogicznego), stwierdziła: „w czasie swego dyrektorowania zachowywał się w stosunku do nas Polaków dość przyzwoicie. Na przykład w święta Bożego Narodzenia, gdy w szkołach, wedle zarządzenia władz odbywała się nauka,

²⁴ Tamże, k. 129.

²⁵ Tamże.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, opis 2, spr. 3, k. 7.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże, spr. 11, k. 139.

pozwoił zwolnić młodzież, co na pewno nie było dla niego bezpieczne. Był to czas wielkich aresztowań, zwłaszcza aresztowano młodzież i członków AK³¹.

Tenże sam dyrektor po patriotycznych manifestacjach młodzieży polskiej w dniach 1 i 11 listopada 1944 roku na cmentarzu Orłąt Lwowskich ostrzegł S. Stipal, że „przyszli po jedną z dziewcząt. Powiedziałam, że jej nie ma w szkole, i tak dzięki odwadze i uczciwości owego dyrektora Sowietu dziewczyna uniknęła aresztowania. On drogo mógł zapłacić za to ostrzeżenie, gdyby się wydało”³².

Jak wspomina Leszek Dziegiel, podówczas uczeń jednej ze szkół na Łyczakowie, anormalne warunki odczuwali również uczniowie: „Demoralizujący wszystko ustrój sowiecki nakładał się na moralną i materialną nędzę schyłku wojny [...] Uczniowie nie przynosili do szkoły żadnych zeszytów czy nawet ołówków”³³.

Cynicznie oceniono również funkcjonowanie domów dziecka. W dniu 10 sierpnia 1944 roku komisja w składzie S. Szitek, W. Korniejko, I. Kotanowa wizytowała 6 polskich domów dziecka, w których przebywały 1154 sieroty. W najlepszym domu dziecka nr 6 przy ul. Zadwórzeńskiej 16, prowadzonym przez siostry zakonne, gdzie przebywało 34 dziewczęta w wieku od 5 do 16 lat, stwierdzono wychowanie religijne, które potraktowano jako przestępstwo. Zalecono więc odsunięcie od pracy dotychczasowego personelu oraz konieczność przydziału literatury radzieckiej o walce narodu radzieckiego w wojnie ojczyźnianej³⁴.

Tymczasem dom ten prowadzono starannie – zgromadzono zapas żywności na 1 miesiąc, wszystkie dzieci były ubrane i obute, prowadzono naukę szkolną, na 3 maszynach do szycia uczono krawiectwa, nikt nie był chory, a opieka lekarska dostępna była cały czas.

W innym domu dziecka nr 2 przy ul. Pohulanka 4a, gdzie znajdowało się 105 dzieci w wieku od 2 do 5 lat, zapas żywności wystarczał na 20 dni, natomiast brak było odzieży i sprzętów, co zresztą wynikało z warunków wojny. W zakładzie przy ul. Kadeckiej 30 zastano duży niedostatek materialny z uwagi na politykę okupanta hitlerowskiego. Wcześniej były tam koszary Wehrmachtu. Dzieci żywiono 2 razy dziennie produktami z własnego ogrodu. Oprócz kłopotów z wyżywieniem, brakowało również odzieży i obuwia.

Komisja zaleciła jednak, aby do wszystkich zakładów polskich sprowadzić personel ze wschodnich guberni Ukrainy, a co najważniejsze – dostarczyć odpowiednią literaturę radziecką³⁵.

Komisja pochwaliła zaś zakład nr 10 przy ul. Witolda 3, gdzie przebywało 93 dzieci ukraińskich w wieku od 3 do 12 lat przywiezionych przez Niemców w styczniu 1944 roku z Połtawy. Dzieci były półnagie i bose, „ale przepięknie śpiewają pieśni rewolucyjne i wojenne ZSRR”³⁶. Uznano, że tam praca wychowawcza prowadzona jest dobrze.

Szczególne represje zastosowano wobec profesorów Politechniki Lwowskiej, którą uważano za ostoję reakcji z uwagi na powiązanie jej pracowników ze strukturami Armii Krajowej. W dniach 2 i 3 stycznia aresztowano 40 profesorów i asystentów, skazano ich

³¹ Biblioteka Uniwersyteku Jagiellońskiego w Krakowie. Dział Rękopisów (dalej: BUJ), sygn. Akc. 100/91. S. Stipal, *Wspomnienia pedagoga z pracy w latach 1941–1945*, k. 1.

³² B. Ossol. Sygn. 15 947/II. S. Stipal, *Udział harcerek Choraswi Lwowskiej w walce z okupantem w latach 1939–1945*, k. 77.

³³ L. Dziegiel, *Lwów nie każdemu zdrów*, Wrocław 1991, s. 219–220.

³⁴ DALO, f. P – 402, opis 2, spr. 3, k. 1–9.

³⁵ Tamże, k. 14–19.

³⁶ Tamże, k. 187.

na 5, 10 i 15 lat pracy w obozach w Krasnodonie. Środowisko polskie posądziło doc. dr. inż. Donata Langauera z Łotwy, od 1933 r. wykładowcę Wydziału Chemicznego i organizatora podziemnej komórki partii komunistycznej, o sporządzenie listy proskrypcyjnej dla NKWD. Sąd podziemny AK wydał na niego wyrok śmierci, wykonany następnie na Cmentarzu Łyczakowskim³⁷. 4 stycznia 1945 r. został aresztowany również prof. UJK Ryszard Gansiniec, znany ze swych lewicowych poglądów, pod zarzutem „knowań przeciwko państwu”³⁸.

Liczne były również aresztowania studentów politechniki i uniwersytetu. Jak podaje Antoni Podraza, na uniwersytecie pozostała nieliczna grupa studentów Polaków. Jedynie na kierunkach filologii polskiej, filologii klasycznej oraz filologii romańskiej dominowała polska kadra nauczająca. Studiowali wówczas: Antoni Podraza, Lesław Pauli, Jan Trzynadłowski, Jerzy Horodyński, Artur Hutnikiewicz, Łanowski, Rychlewska, Maksymowicz, Łukas, Bachmanówna, Lorentówna³⁹.

13 lutego 1945 roku we Lwowie ukazał się nadzwyczajny dodatek „Czerwonego Sztandaru”, z którego ludność polska dowiedziała się po raz pierwszy i oficjalnie o postanowieniach konferencji jałtańskiej. Po konferencji Rosjanie wzmogli jeszcze terror wobec ludności polskiej. Jak podaje T. Ceypek: „zaczęły się po domach nocne rewizje i <perewirki> dokumentów. Do Lwowa najeżdża coraz więcej nie Ukraińców, lecz Rosjan. Są naciski na ludność polską i najścia na mieszkania. Starają się wypłoszyć nas jak najprędzej, różnymi szykanami i dokuczaniem”⁴⁰.

Stefania Stipał pisze, iż w czerwcu 1945 roku „aresztowania były niemal codziennie, a w nocy przeprowadzano kontrolę dokumentów w mieszkaniach. Wreszcie pewnego dnia, po przyjeździe ze szkoły zastałam w domu NKWD. Nie powiedzieli, po co przyszli, przesiadeli do rana, a rano odeszli, co uważałam za prawdziwy cud”⁴¹.

Ryszard Gansiniec zapisał pod datą 22 stycznia 1946 r.: „Aresztują teraz często na ulicy, wprost z nienacka. Rewizje domowe robi się pro forma, nasi już przeszli do praktyki rosyjskiej być w każdej chwili przygotowany na aresztowanie”⁴².

Aresztowania miały zmusić Polaków do wyjazdu, ale wiązały się także z bardziej przyziemnymi celami. R. Gansiniec zanotował, iż „prof. Grużewski został aresztowany, zapewne na tle mieszkaniowym: bo to najprostszy środek, aby zdobyć meble lub mieszkanie”⁴³.

Życie polskie we Lwowie starał się koordynować (a głównie przygotowywać do repatriacji) powstały 22 września 1944 roku Lwowski Komitet Organizacyjny Związku Patriotów Polskich. Na jego czele stał prof. Stanisław Mazur (1905–1981), matematyk. W skład prezydium wchodził doc. Zdzisław Bieliński, inż. Sznek, pisarz Jan Brzoza (właściwie Józef Worobiec), Jan Trybusiewicz, M. Koszutska i Zwoliński⁴⁴. Komitet podej-

³⁷ Z. Popławski, *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław (etc.) 1992, s. 295; por. także B. Mękarska-Kozłowska, *Burza nad Lwowem. Reportaż z lat wojennych 1939–1945 we Lwowie. Kartki z pamiętnika*, wyd. II, Londyn 1996, s. 356.

³⁸ R. Gansiniec, *Notatki lwowskie (1944–1946)*, Wrocław 1995, s. 33; por. również M. Walczak, *Polskie środowisko szkolne na terenach wschodnich II Rzeczypospolitej (1939–1945)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 3–4, s. 200.

³⁹ A. a, *Uniwersytet Lwowski w latach II wojny światowej*, [w:] *Lwowskie środowisko naukowe w latach 1939–1945*, pod red. I. Stasiwicz-Jasiukowej, wyd. IV, Warszawa 1993, s. 55–56.

⁴⁰ B. Ossol., sygn. 17 259\II, T. Ceypek, *Notatki...*, k. 82–83.

⁴¹ B. Ossol., sygn. 15 947\II, S. Stipał, *Udział...*, k. 77.

⁴² R. Gansiniec, dz. cyt., s. 87.

⁴³ Tamże, s. 187.

⁴⁴ E. Tręla-Mazur, *Sowietyzacja oświaty w Małopolsce Wschodniej pod radziecką okupacją 1939–1941*, Kielce 1988, s. 255.

mował się również – w uzgodnieniu z władzami radzieckimi lub nawet wprost na ich życzenie – akcji, które charakteryzowały się pokazną dawką hipokryzji. Moralnie podejrzana wydawała się wizyta przedstawicieli Komitetu w Politechnice Lwowskiej na drugi dzień po styczniowych aresztowaniach. Jak podaje Robert Szewalski, profesor Politechniki, była to wizyta ściśle związana z akcją NKWD. Na spotkaniu z resztą ocalałych profesorów pisarz Jan Brzoza domagał się pisemnego potępienia rządu londyńskiego. Szantażował przy tym: „Kto nie podpisze dokumentu, tego potraktujemy jako hitlerowca i zniszczymy”⁴⁵. Nikt z profesorów nie podpisał. Wezwany imiennie przez rektora Jam-polskiego najstarszy profesor Zipser odmówił podpisu, podobnie postąpił prof. R. Szewalski. Wyjątkowo odmowy te nie miały żadnych następstw. Uznano zapewne, że jest to wewnętrzna sprawa Polaków. W czerwcu 1945 roku otwarto biura tzw. Komisji Repatriacyjnej. Amnestionowano przy tej okazji wielu Polaków. Z obozu z Krasnodonu zwolniono więc profesorów Politechniki Lwowskiej: Aleksandra Kozikowskiego z synem Kazimierzem, Witolda Minkiewicza, Edwina Płażka, Stanisława Fryze. Z więzienia przy ul. Łąckiego uwolniono prof. Włodzimierza Burzyńskiego i Ryszarda Gansińca. Z powodu ciężkich warunków obozowych w Krasnodonie nie przeżyli prof. Emil Łazoryk i prof. Tadeusz Kuczyński⁴⁶.

W 1945 roku we Lwowie było jeszcze 40 tysięcy Polaków. Przystąpiono do przyspieszonej likwidacji szkolnictwa polskiego. Nowy inspektor szkolny (od 9 XI 1945 roku) Eugeniusz Bezeźniak na rok szkolny 1945\1946 przewidział już tylko 16 polskich szkół, w tym 8 średnich, 7 niepełnych średnich oraz 1 początkową (4-klasową). Jedyne 3 szkoły polskie miały dyrektorów polskich. Byli to Adam Węgier w szkole nr 18, Maria Karwowska w szkole nr 49 oraz Wacław Kaczorowski w placówce nr 27⁴⁷.

Nowe nieprzyjemne doświadczenia i upokorzenia spotkały pozostałych na Politechnice Lwowskiej profesorów. Były to, jak podaje prof. Adam Kuryłło – czynny we Lwowie do 1962 roku — właściwie już chuligańskie napaści. Docenta Szuberta oskarżono o: „przestępstwo śpiewania na chórze w katedrze w czasie nabożeństw niedzielnych”, a prof. Bagińskiego atakowano za to, że w projektach prac studenckich z architektury: „dachy budynków mają polski charakter”⁴⁸.

Jak ocenia współczesna ukraińska badaczka historii najnowszej ze Lwowa Aleksandra Matyukhina, po 1945 roku: „szczególnie prześladowano i zmuszano do wyjazdów polską inteligencję”⁴⁹. Polacy zaś „bywali przedmiotem wszelkiego typu masowych represji — wedle uznania władzy”⁵⁰.

Nauczyciele we Lwowie doznawali tych samych warunków życia okupacyjnego, które stały się udziałem całego społeczeństwa polskiego. Osoby aktywniejsze społecznie były jednakże narażone na szczególne szykany i represje. We Lwowie idea tolerancji i godności człowieka była nie tylko zanegowana, lecz brutalnie zdeptana przez władze. Prześladowano i wypędzano ludzi z przyczyn politycznych. Bodźcem do prześladowań stał się przejawiany przez „nową władzę” agresywny nacjonalizm oraz nienawiść i obłąd ideologiczny.

⁴⁵ R. Szewalski, *Politechnika Lwowska (1939–1945)*, [w:] *Lwowskie środowisko naukowe...*, s. 34.

⁴⁶ Z. Popławski, dz. cyt., s. 295.

⁴⁷ DAŁO, f. P – 402, opis 2, spr. 6, k. 34.

⁴⁸ B. Ossol. sygn. 17 236\II, A. Kuryłło, *Z historii Politechniki Lwowskiej. Wspomnienia z okresu 1907–1967*, k. 154.

⁴⁹ A. Matyukhina, *W sowieckim Lwowie. Życie codzienne miasta w latach 1944–1990*, Kraków 2000, s. 150.

⁵⁰ Tamże, s. 151.

MARZENA OKRASA
Lublin

WARUNKI ŻYCIA W KONWIKTACH FUNKCJONUJĄCYCH W XVIII I XIX WIEKU W LUBLINIE

Działacze polityczni i oświatowi przełomu XVIII i XIX wieku uważali, że edukacji nie można zamknąć w murach budynków szkolnych i nie może pozostać wyłącznie sprawą pojedynczego człowieka. Jan Zamoyski, otwierając w XVI wieku Akademię Zamojską, stwierdził, że nauka służy Polsce: „(...) Bez nauki bowiem, acz mogą być niektórzy cnotliwi i światli – gdy lud w ciemnocie, wałą się królestwa, upadają mocarstwa (...) bez niej szkodliwe rady w senacie, mylne wszystkie kroki w rządzeniu; w ciemnotach pogrążone społeczeństwo oddala się od godności ludzkiej (...)”¹. Nauka miała tworzyć w umysłach i sercach nowe wartości i porządek. Spełnienie tych celów mogło nastąpić poprzez otwarcie szkół dla ludzi wszystkich stanów bez względu na ich pozycję społeczną i materialną. Pociągało to za sobą obowiązek zapewnienia odpowiednich warunków do zamieszkania dla ubogich uczniów zamiejscowych. Niekiedy fakt ten zauważały osoby zamożne i fundowały w pobliżu szkół konwikty, stancje, pensjonaty, czyli miejsca taniego lub bezpłatnego zamieszkania. O ważnej roli konwiktów pisał A. Komieński: „(...) Konwikty wielce są w kraju potrzebne przez ten najznakomitszy pożytek, że wraz z nauką łączą edukacją (...)”². Placówki tego typu na przestrzeni wieków spełniały ważne zadanie społeczne. Były również i takie okresy, kiedy stawały się miejscem wynarodowienia młodzieży, np. w czasie zaborów. Na rozwój burs i konwiktów wpływały zdarzenia określonej epoki, wyznaczały ich liczbę i charakter.

W czasach funkcjonowania szkoły jezuickiej w Lublinie rozpoczął swoją działalność pierwszy konwikt dla uczniów szkoły średniej. Ufundował go w roku 1678 Feliks Konstanty Szaniawski, sędzia ziemi lubelskiej. W swoim testamencie zapisał na rzecz ubogich synów pochodzących z rodzin szlacheckich kapitał opiewający na sumy: w wysokości 12500 złp i 2000 złp. Kapitał na pierwszą sumę ulokował na dobrach Jastkow-

¹ J. Z a m o j s k i, *Mowa na otwarcie Akademii Zamojskiej w roku 1595*, [w:] *Bodaj wychodzili z niej pożyteczni Polsce obywatele*, [w:] *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI–XVII wieku*. (wybrała i opracowała) T. D u r a l s k a-M a c h e t a, Warszawa 1982, s. 78.

² A. K o m e Ń s k i, *Edukacja obywatelska w Warszawie 1774*, [w:] opr. S. T y n c, *Komisja Edukacji Narodowej*, Wrocław 1954, s.154.

skich i na dworku usytuowanym pod numerem 206 w Lublinie oraz drugą sumę w wysokości 2000 złp. zapisał na hipotekę powyższych dóbr i dworku. Procent od tych kapitałów przeznaczony został na utrzymanie 8 uczniów zamieszkałych w specjalnie na ten cel otworzonym konwiku oraz na utrzymanie dyrektora, czyli korepetytora przy tym konwiku³.

Konwikt im Szaniawskiego mieścił się w domu przy ul. Królewskiej w Lublinie. Nadzór nad nim oraz przeznaczonym funduszem sprawował Sąd Ziemski Lubelski. Natomiast nominowanie ubogich młodzieńców z rodzin szlacheckich należało do dziedziców Jastkowa. Do roku 1814, mimo zapisu w testamencie, że konwikt im. Szaniawskiego liczy 8 konwiktów, ich liczba i utrzymanie zależało tylko od dziedzica Jastkowa. Liczba konwiktów na przestrzeni lat nie była stała i niezmienna. Dla przykładu w roku 1812 konwiktów było dziewięciu, a dyrektor dziesiąty. Otrzymywali oni z funduszu tylko mieszkanie, opał i wyżywienie, natomiast rodzice opłacali utrzymanie dyrektora i pozostałe potrzeby wychowanków.

W kolejnym roku 1813 konwiktów było trzech, a czwarty dyrektor i opłacone mieli już tylko mieszkanie z opałem⁴.

W roku 1773 sejm uchwalił powstanie Komisji Edukacji Narodowej, której oddano w zarząd wszystkie szkoły publiczne, gimnazja, akademie i kolonie akademickie. Nastąpił okres reform, poprzez które dążono do przebudowy życia politycznego, zmiany stosunków społecznych i gospodarczych, poprawy szkolnictwa i wychowania w oparciu o najnowsze trendy zachodnie. Od tej pory szkolnictwo przeszło w ręce państwa. Z dniem 18 października 1774 roku najbardziej znacząca szkoła województwa lubelskiego przyjęła nazwę Szkoły Wydziałowej⁵.

W roku 1787 Komisja Edukacyjna oddała księżom trynitarzom zabudowania Kolegium Pojezuickiego w Lublinie⁶, w zamian przyjęli oni między innymi zobowiązanie⁷ utrzymania konwiku dla czterech ubogich uczniów z rodzin szlacheckich oraz dla opie-

³ Wojewódzkie Archiwum Państwowe Lubelski (dalej WAPL), Rep. 49. Gimnazjum Wojewódzkie Lubelskie, (dalej GWL), sygnatura nr 82, (dalej sygn.), pismo Dyrektora szkoły do Rządu Gubernialnego Lubelskiego nr 1193 z dnia 18/30 listopada 1814 r.

⁴ Ibidem, sygn. 83, s. 36.

⁵ Ibidem, sygn. 1, k.1. Czytamy tam, że „(...) Po zniesieniu zakonu xx Jezuitów od 1773 r. aż do roku 1780 edukacja młodzieży publicznie w szkołach lubelskich została po tychże osobach w stanie sekularyzacji będących, którym płace nauczycielskie z Funduszu publicznego Edukacyjnego przez uchwałę Sejmową w Roku 1776 na dobrach wszystkich i sumach po jezuickich raz na zawsze ustanowionego wydało. W roku dopiero 1780 miesiącu wrześniu z rozporządzenia Przew. Komisji Edukacyjnej sprowadzenie z Akademii Krakowskiej Nauczyciele tej szkoły objęli(...)”.

⁶ Rezdykcją z dnia 15 września 1787 roku Komisja Edukacji Narodowej oddała zabudowania Kolegium Pojezuickiego: kościół, mieszkania prywatne, drukarnię, aptekę. Księża trynitarze otrzymali także od KEN jurysdykcję w Lublinie na Sierakowszczyźnie.

⁷ WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 83, k.38. W notatce z dnia 30 czerwca 1814 r. Rektora Szkoły Departamentowej Lubelskiej czytamy: „Księża Trynitarze Lubelscy odbierając od Komisji niegdyś w Królestwie Polskim nad Publiczną Edukacją przewidziany Kościół i Klasztor Pojezuicki w Lublinie przyjęli wiecznymi czasy następujące obowiązki:

1) Wystawienie wspólnego mieszkania dla Rektorów i Portierów nad Szkołami – co jako tako skutecznie niali i kwitowanie uzyskali.

2) Chowanie zmarłych Profesorów w grobie pod ustąpionym Kościołem.

3) Opatrywanie Profesorów lekarstwami bezpłatnie z Apteki z Kolegium ustąpionej.

4) Wolność drukowania pierwszej potrzeby dla szkół rok od roku bezpłatnie, w kwocie rocznej 500 zł w Drukarni im udostępnionej.

5) Utrzymywanie 4. ubogich studentów pod nazwą Konwiku Trynitarzkiego, którzy tam znajdowali życie, okrycie, opatrywanie w przypadku choroby i wszystkie potrzeby szkolne, który to Konwikt upadł wraz z zaprowadzeniem Rządu austriackiego” (tekst zawiera dosłowną pisownię).

kującego się nimi dyrektora. Dyrektor-korepetytor otrzymywał wyżywienie, mieszkanie z opałem i światłem, natomiast wychowankowie dostawali całodzienne wyżywienie, ubrania, obuwie, papier, atrament, pióra oraz mieszkanie z pełnymi wygodami jak światło, ogrzewanie i pranie bielizny, a w razie potrzeby bezpłatną pomoc lekarską i lekarstwa. Nie zawsze księża trynitarze wywiązywali się ze swoich obowiązków. Prowadzone dosyć regularnie od 1774 r. wizytacje szkoły stwierdzały, że uczniowie mieszkający na stancjach prywatnych lub fundowanych często cierpieli niedostatek. Ks. A. Popławski uważał, że umowa między Komisją Edukacji Narodowej z księżmi trynitarzami w wielu punktach była zbyt ogólna, dlatego w kwestii prowadzenia konwiktów wydał prezydentowi zgromadzenia, księdzu Żwanowi zalecenie m.in. przeniesienia konwiktów do innego mieszkania, jak również dostarczania codziennie wyżywienia⁸. Zalecenia te nie zostały zrealizowane i warunki mieszkaniowe uczniów funduszowych nie uległy poprawie. Fakt ten potwierdziła w maju 1791 r. wizytacja szkoły przeprowadzona przez generalnego wizytatora Jana Krusińskiego, który stwierdził, że uczniowie utrzymywani przez księży trynitarzy w dalszym ciągu mieszkali na „stancji niewygodnej i pełnej wilgoci”, w efekcie często chorowali. W ciągu roku nie otrzymywali czystej pościeli i bielizny. Zamieszkanie w tych warunkach nie pozostawało bez wpływu na ich wygląd zewnętrzny, byli więc tak obdarci, że dyrektor wstydził się ich prowadzić do szkoły⁹. Przeprowadzona w dwa lata później kolejna wizytacja, tym razem przez ks. Marcina Fiałkowskiego wykazała, że warunki i prowadzenie konwiktów nie budziło zastrzeżeń, mimo że nie przeniesiono wychowanków do innych pomieszczeń. Konwikt ten po wkroczeniu wojsk austriackich w roku 1799 przestał istnieć.

Rola szkoły w środowisku lubelskim była doceniana, o czym świadczyły zapisy na rzecz ubogich uczniów. Pomocą materialną dla żaków lubelskich obok bezpłatnego zamieszkania w konwikcie były fundowane stypendia. Ówczesny prezydent miasta Lublina, Teodor Franciszek Gröell w roku 1792 doprowadził do sprzedania pojezuickiej apteki, a całą sumę przeznaczył na stypendium dla pięciu ubogich uczniów. Z rocznego procentu wynoszącego 560 złp. stypendium uczniowskie wynosiło ok. 112 złp.

Innym ofiarodawcą był doktor medycyny Antoni Gompers¹⁰, który zapisał w roku 1789 w swoim testamencie kapitał 40000 złp na działalność konwiktów dla czterech uczniów pod opieką dyrektora. Powyższy kapitał został ulokowany w dobrach Gutowskich w departamencie lubelskim, a majątkiem zajmowała się rodzina Dłuskich.

Uczniowie mieszkający od stycznia 1792 roku w konwikcie nazwanym od nazwiska fundatora konwiktem Gompersa mieli zabezpieczone wszystkie potrzeby materialne pozwalające na wygodne życie. Rodzice wychowanków nie musieli troszczyć się o ich utrzymanie. Dyrektor otrzymywał bezpłatne wyżywienie, mieszkanie z opałem i światłem oraz pensję. Konwikt ten był wizytowany w maju 1792 roku. Ze sprawozdania z wizytacji wynikało, że uczniowie mieszkali w domu uczciwego gospodarza pod opieką dyrektora.

⁸ K. P o z n a ń s k i, *Szkoły lubelskie w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, [w:] *Szkoła Czterech Wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. K u c h a, Lublin 1992, s. 36.

⁹ Ibidem, s. 35.

¹⁰ W literaturze przedmiotu i aktach archiwalnych widnieje pisownia nazwiska A. Gompertz [w:] K. P o z n a ń s k i, *Kariery edukacyjne uczniów szkoły wydzielonej lubelskiej*, [w:] *Szkolnictwo Lubelszczyzny w XVIII–XX wiek. Studia i rozprawy*, red. R. K u c h a, Lublin 1993, s. 17; oraz A. G o m p e r s, WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 28, k.101; sygn. 83, Kopia pisma nr 3761, sygn. 41, „Rachunek”, sygn. 83, Kopia pisma 3761.

W wyniku III rozbioru Polski w roku 1795 obszar rozciągający się po prawej stronie Wisły¹¹, m.in. tereny województwa lubelskiego, znalazł się pod władzą wojsk austriackich. Epizod przynależności Lubelszczyzny do zaboru austriackiego wpłynął niekorzystnie na rozwój gospodarczy, kulturalny i szkolnictwo, ponieważ zaborca stłumił życie gospodarcze i umysłowe mieszkańców. Liczba uczniów szkoły wydziałowej stopniowo zmalała, a funkcjonujące dotychczas konwikty zostały zamknięte. Zaistniała sytuacja polityczna, gospodarcza i ekonomiczna w kraju spowodowała zubożenie mieszkańców. Ze względu na trudną sytuację materialną osób zobowiązanych do opieki nad placówkami dla młodzieży zamiejskowej prowadzenie przez nich konwiktów stało się kłopotliwe. Ponadto władze zwierzchnie miasta Lublina mające nad nimi prawną kontrolę interesowały całkiem inne problemy niż konwikty. W tych warunkach nie dostarczano funduszy na ich utrzymanie i musiały zostać zamknięte. Przez cały okres istnienia konwiktów, tzn. od ich powstania do upadku, tylko znikoma liczba uczniów otrzymała mieszkanie i utrzymanie. Dla przykładu na przestrzeni lat 1780–1794 uczniowie zamiejscowi stanowili około 80% wszystkich uczniów szkoły wydziałowej. W efekcie tylko nieliczny procent młodzieży miał zapewnione bezpłatne utrzymanie. Liczba konwiktów w stosunku do liczby młodzieży zamiejskowej stanowiła od 1,6% w roku 1783 do 9% w roku 1787 i 7,7% w roku 1793. Różnica zauważalna w latach 1783 i 1787 wynikała z niewielkiej liczby uczniów zamiejskowych w roku 1783, a w latach 1783–1793 z powodu otwarcia nowego konwiktów im. Gompersa, w którym to otrzymało bezpłatne utrzymanie kolejnych 4 wychowanków.

Dokładne dane liczbowe przedstawia tab. 1.

Tab. 1. Liczby uczniów funduszowych w stosunku do liczby uczniów szkoły i uczniów zamiejskowych w latach 1780–1794

Lata	Liczba uczniów w szkole	Liczba uczniów zamiejskowych	% uczniów zamiejskowych	Liczba uczniów funduszowych	% uczniów funduszowych w stosunku do uczniów	
					szkoły	zamiejskowych
1780	104	89	86%	brak danych	-	-
1781	85	71	84%	brak danych	-	-
1782	79	64	81%	1	1,12%	1,56%
1783	66	56	85%	5	7,5%	9%
1784	151	126	83%	5	3,3%	4%
1785	135	109	81%	2	1,48%	1,83%
1786	162	122	75%	2	1,23%	1,63%
1787	131	106	81%	2	1,52%	1,88%
1788	137	111	81%	6	4,34%	5,4%
1789	138	119	86%	4	2,9%	3,36%
1790	137	122	89%	4	2,9%	3,27%
1791	170	144	85%	10	5,88%	6,9%
1792	172	140	81%	9	5,23%	6,42%
1793	186	143	77%	11	5,61%	7,69%
1794	brak danych	brak danych	-	4	-	-

Źródła: Obliczenia własne według danych [w:] WAPL, GWL, sygn 1, k.1 – 34.

¹¹ Obszar ten został podzielony początkowo na 6 powiatów: lubelski, chełmski, bialski, siedlecki, jęzefowski, a od 1803 roku na 3 cyrkuły (obwody): lubelski, bialski i siedlecki.

W latach 1780–1794 uczniów mieszkających w konwikcie z funduszu xx. trynitarzy było od 1 do 5 w roku i byli to: Bogusław Kretowicz (1782–1784), Karol Kudelski (1782), Antoni Gołowski/Gałuski (1783), Ludwik Kański (1783–1784, 1786, 1788), Jan Wojciechowski (1783), Teodor Jezierski (1785–1788, 1790), Stanisław Błoński (1788, 1790–1793), Mikołaj Laskowski (1788–1789), Jędrzej Koźmian (1791, 1793), Wojciech Osmulski (1791), Józef Żerzyński (1791–1793), Ignacy Blumberg (1794), Kajetan Blumberg (1794), Sebastian Stawski (1794), Wincenty Kondracki (1787, 1789), Tomasz Jezierski (1790, 1792–1793), Józef Żerzyński (1792–1793), Feliks Bocheński (1793)¹².

Z funduszków prywatnych pomoc przez zamieszkanie w konwikcie otrzymało po dwóch uczniów z funduszu Szaniawskiego, a z funduszu Gompersa po czterech uczniów. Dla przykładu w konwikcie Szaniawskiego mieszkali Antoni Szaniawski w latach 1788–1789, Kazimierz Szaniawski – 1790–1792, Tomasz Szaniawski – 1788–1792 i Wojciech Szaniawski – 1792–1893.

Konwiktorami utrzymującymi się z funduszu Gompersa byli: Kajetan Bogucki (1791–1793), Antoni Chrzanowski (1791–1793), Adam Łapicki (1791–1793), Wincenty Żerzyński (1791–1794)¹³.

Obok uczniów tzw. funduszowych w konwiktach mieszkali dyrektorzy, którzy pełnili funkcję opiekunów, wychowawców i korepetytorów powierzonych im wychowanków. Dyrektor był wyznaczany nie tylko do opieki nad konwiktorami, ale także opiekował się i pomagał w nauce osobom mieszkającym u rodziców i w prywatnie wynajmowanych stancjach. Funkcję tę sprawował najczęściej uczeń najstarszej klasy V lub VI albo absolwent oczekujący na otrzymanie posady. Nominację dyrektorstwa lub tzw. kondycji udzielał rektor uczniom wyróżniającym się w nauce. Dla uczniów biednych a pracowitych była to forma pomocy materialnej dająca możliwość zabezpieczenia sobie warunków do nauki. W latach 1780–1796 pełniło te obowiązki 113 młodzieńców i tak: 59 przez jeden rok, 21 przez dwa lata, 11 przez trzy lata, 12 przez cztery lata, 7 przez pięć lat, 2 przez sześć lat, 1 przez siedem lat. Do tych, którzy najdłużej korzystali z tej formy pomocy, należeli: Antoni Gruszecki pełniący funkcję przez siedem lat, Rajmund Kowalski i Szymon Waszkiewicz – przez sześć lat i przez pięć lat: Józef Kański, Bartłomiej Kossakowski, Jędrzej Kozyrski, Maciej Orzechowski, Jan Szaniawski, Ludwik Tomaszewski i Grzegorz Wężyk¹⁴.

Wiek dyrektorów był zróżnicowany – od 15 do 46 lat. W wieku od 16 do 18 lat było 8,5% dyrektorów, w wieku od 19 do 25 lat – 67%¹⁵.

W tym krótkim czasie władzy austriackiej zaborca stłumił życie umysłowe mieszkańców, w efekcie liczba uczniów szkoły wydziałowej stopniowo obniżyła się. W roku 1800 liczba ta zmniejszyła się ze 183 na 165 uczniów, a rok później w szkole uczyły się tylko 143 osoby, natomiast w roku 1802–98, a w roku 1806 – 84 uczniów. Po 1803 roku, gdy szkołę wydziałową przekształcono w gimnazjum austriackie, zainteresowanie szkołą zanikło. Dwa konwikty dla uczniów przestały działać (trynitarzski i Gompersa), a konwikt Szaniawskiego zaczął podupadać i w roku 1914 został całkowicie zamknięty.

Po krótkim epizodzie przynależności Lubelszczyzny do zaboru austriackiego nadszedł czas likwidacji zniszczeń spowodowanych działaniami i polityką zaborcy. W roku

¹² WAPL, Rep. 49, GWL, sygn.1, k. 1–34; K. P o z n a ń s k i, *Kariery edukacyjne uczniów szkoły wydziałowej lubelskiej*, [w:] *Szkolnictwo Lubelszczyzny...*, op. cit., s. 17.

¹³ Ibidem, sygn. 1, k.1–34; K. Poznański, op. cit., s. 18.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

1809 województwo lubelskie¹⁶ weszło w skład Księstwa Warszawskiego. Miasto stało się siedzibą departamentu lubelskiego składającego się z 10 powiatów. Szkolnictwo znalazło się pod zarządem Izby Edukacyjnej (później Dyrekcji), na czele której stanął Stanisław Kostka Potocki. Jedyna szkoła średnia funkcjonująca w Lublinie jako gimnazjum austriackie została przekształcona w Szkołę Departamentową Księstwa Warszawskiego i podlegała Izbie Edukacyjnej. Liczba młodzieży stopniowo zwiększyła się. Dążono do przywrócenia jej polskiego charakteru. Na czele szkoły stanął rektor Andrzej Smolikowski, dobry organizator, wybitny pedagog, któremu nie były obce losy oraz potrzeby nauczycieli i wychowanków. Istniejące wówczas trudne warunki finansowe szkoły i społeczeństwa nie wpływały destrukcyjnie na jej rozwój. Dążono do podniesienia jej walorów wychowawczych poprzez zmianę kar i nagród dla uczniów. W dniu 12 listopada 1811 roku uchwalono dla szkoły lubelskiej wewnętrzną ustawę o nagrodach i karach¹⁷.

Okres przynależności do Księstwa Warszawskiego zakończył się dla miasta Lublina i departamentu lubelskiego w styczniu w 1813 roku¹⁸. Z początkiem lutego 1813 r. po wejściu oddziałów rosyjskich pod dowództwem gen. Żywachowa nastąpił okres okupacji rosyjskiej i Lublin znalazł się w pod rządami rosyjskimi¹⁹. W roku 1815 na mocy traktatu wiedeńskiego w miejsce Księstwa Warszawskiego²⁰ utworzono Królestwo Polskie. Od września 1816 roku szkoła przyjęła nazwę Szkoły Wojewódzkiej Lubelskiej. Nastąpił dla miasta Lublina i Lubelszczyzny okres dobrej koniunktury ekonomicznej.

W tym czasie młodzież zamiejscowa ucząca się w Lublinie mieszkała na stancjach prywatnych. Każdy uczeń bez względu na to, czy wynajmował stancję, czy mieszkał z rodziną, musiał być pod dozorem. Opiekę nad nimi sprawowali dyrektorzy. Dla przykładu w roku szkolnym 1814 dyrektorów przy szkole lubelskiej było 55, w roku 1815 – 62, a w roku 1816 – 62²¹.

Rektor Smolikowski, chcąc poprawić sytuację uczniów zdolnych, lecz ubogich, zainteresował Rządową Komisję upadłymi konwiktami. W jednym ze swoich pism do Izby Edukacyjnej proponował: „(...) do wysledzenia uzyskanych funduszków na utrzymywanie przy Szkole Lubelskiej Departamentowej ubogiej młodzieży przeznaczonych należałoby wezwać Prefekta Departamentu Lubelskiego wraz z Prezesem Trybunału Cywilnego, aby ci zajęli się tak ważną dla kraju przysługą. Znajdą wszystko w aktach Grodzkich i Ziemskich miejscowych, a reszta zostanie do uzupełnienia w aktach funduszków KEN”²².

¹⁶ W roku 1809 powstałe wcześniej obwody wraz z powiatem zamojskim zostały przyłączone do Księstwa Warszawskiego. Z ziem tych utworzono dwa departamenty: lubelski i siedlecki. Departament lubelski składał się z 10 powiatów: lubelskiego, lubartowskiego, kazimierskiego, kraśnickiego, krasnostawskiego, chełmskiego, hrubieszowskiego, tomaszowskiego, zamojskiego i tarnobrzskiego. Departament lubelski liczył 291 mil² (16 tys. km.²), [w:] *Dzieje Lubelszczyzny*, op. cit. s. 490–491.

¹⁷ WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 56, k.79–80. Przewidywano m.in. kary: napomnienie ucznia w obecności klasy, klęczenie w klasie lub przed innymi klasami, wpisanie do czarnej księgi, kara aresztu na okres czasu trwania lekcji lub areszt całodzienny.

¹⁸ *Z przeszłości kulturalnej Lubelszczyzny*, op. cit. s. 159.

¹⁹ Wcześniej powstałe departamenty: lubelski i siedlecki bez naruszania granic i obszaru zostały zamienione w województwo lubelskie i podlaskie. W miejsce powiatów utworzono obwody. Województwo lubelskie dzieliło się na 4 obwody: lubelski, zamojski, krasnostawski, hrubieszowski, [w:] *Dzieje Lubelszczyzny*, op. cit. s. 490–491.

²⁰ Księstwo Warszawskie powstało ze skorygowanymi granicami, bo bez Torunia, Bydgoszczy, Krakowa i Poznania.

²¹ WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 1-verte, całość, Protokoły z posiedzeń rektora szkoły z dyrektorami.

²² Ibidem, sygn. 83, k.41, z dnia 22 maja 1814 r.

Po interwencji rektora dwa prywatne konvikty ponownie rozpoczęły swoją działalność i mogły nadal spełniać wolę fundatorów. Konwikt im. Szaniawskiego zaczął funkcjonować na mocy wydanego projektu „urządzenia konwiktu” z dnia 10 X 1816 r.²³. W porównaniu z pierwszą organizacją placówki działającej na mocy testamentu wprowadzono pewne zmiany. Dotyczyły one m.in. zmniejszenia liczby utrzymywanych uczniów z 8 do 5 i powierzenia nadzoru rektorowi szkoły. Wychowankowie w ramach funduszu otrzymali dwuizbowe ogrzewane i oświetlone mieszkanie w dworku Szaniawskich do czego służyła „(...) świeca pięciogroszowa dostarczona (...) codziennie od połowy października do połowy marca (...)”²⁴. Uczniowie mieli zapewnione również całodzienne wyżywienie. Powyższe „Urządzenie” dokładnie opisywało menu wychowanków, które stanowiło „(...) na śniadanie chleb z masłem lub kasza przyzwoicie okraszona, na podwieczorek chleb z syrem, na obiad trzy, a na kolację dwie potrawy należycie okraszone – w tych trzy razy na tydzień mięso, które w rosole lub w barszczu za dwie potrawy uważać się będzie”²⁵. Jednocześnie w rozporządzeniu zaznaczono, że organizacja placówki ma być co trzy lata odnawiana, jednak następne decyzje co do funkcjonowania konwiktu im. Szaniawskiego wydano dopiero w 1827 roku²⁶.

Energiczne zabiegi rektora Smolikowskiego doprowadziły również do reaktywowania przez Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego konwiktu, który ufundował Antoni Gompers. W tym celu 13 XII 1816 r. wydano „Urządzenie konwiktu Gompersa dla 4. uczniów przy Szkole Wojewódzkiej Lubelskiej”²⁷. Zgodnie z testamentem fundatora placówka miała funkcjonować dla 4 ubogich uczniów. Fundusz na jej utrzymanie miał pochodzić z dochodu rocznego w wysokości 2000 złp. jako prowizja od sumy kapitałnej w wysokości 40000 zł. Opiekę nad konwiktem i nad funduszem sprawował rektor szkoły²⁸. Z funduszu tego w odróżnieniu od zapisu Szaniawskiego korzystać mogli uczniowie ubodzy, pochodzący ze wszystkich stanów społecznych. Warunkiem było ukończenie przynajmniej klasy 2 i skończony 15 rok życia. W konwikcie nie mogło przebywać równocześnie dwóch rodzonych braci. Wychowanek, który otrzymał możliwość korzystania z funduszu, mógł mieszkać w konwikcie nie dłużej niż 6 lat. Prawo do zamieszkania w nim tracili uczniowie, którzy osiągnęli negatywne wyniki w nauce, nie uzyskali promocji do klasy następnej oraz osoby o niemoralnym prowadzeniu się. Regulamin dokładnie określał, o jakie zachowanie niemoralne chodziło, np. „dopuszcili się wykroczeń alkowych”²⁹.

Kandydatów do zamieszkania w konwikcie z funduszu Gompersa proponował rektor szkoły i podawał Komisji Wojewódzkiej Lubelskiej po dwa nazwiska uczniów na jedno miejsce, a następnie Komisja Wojewódzka wraz z dołączoną opinią przedstawiała ich Komisji Rządowej, która wybierała kandydatów i wydawała upoważnienia przyjęcia do konwiktu³⁰.

Ustawa regulująca działalność powyższego konwiktu nakazywała zapewnić uczniom funduszowym poza mieszkaniem i wyżywieniem także ubrania. Całość nadzo-

²³ Ibidem k. 39, pismo z dn. 10 października 1816 r. zawierające projekt urządzenia Konwiktu im. Szaniawskich.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem, sygn. 83, „Reskrypt Nr 4043/443 z dnia 15 marca 1827 r.”

²⁷ Ibidem, sygn. 83, Kopia pisma nr 3761, „Urządzenie Konwiktu Gompersa dla 4-ch uczniów przy Szkole Wojewódzkiej Lubelskiej”, Warszawa 13 grudnia 1816 r. podpisano Minister prezydujący St. Potocki.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

rował rektor szkoły, który był zobowiązany pod koniec każdego roku rozliczyć się z powierzonego funduszu i przedstawić Komisji Wojewódzkiej rachunek³¹.

Wydany w roku 1816 projekt urządzenia konwiktów zawierał przepisy dotyczące finansowania placówki i zasad przyjmowania kandydatów, uzupełnieniem było „urządzenie” dotyczące organizacji wewnętrznej i zawierające regulamin i porządek dzienny³². Urządzenie to niezwykle precyzyjnie regulowało całokształt życia w konwikcie. Przykładowo uczeń po powrocie ze szkoły latem o godz. 11⁰⁰, a zimą o godz. 12⁰⁰ zobowiązany był do przypomnienia sobie lekcji popołudniowych. Mógł mieć tylko godzinną przerwę na obiad i na poobiedni odpoczynek. Obowiązkiem jego było uczyć się aż do godz. 3³⁰ latem, a zimą do godz. 2³⁰, potem wychodził na dwie godziny zajęć szkolnych. Po powrocie ze szkoły ponownie musiał się uczyć z przerwami ok. półgodzinnymi na posiłki. Szczegółowy porządek dzienny obowiązywał również w dni wolne od nauki: świąteczne i rekolekcyjne, tak więc w dalszych punktach „Ustawy” zaznaczono, że „(...) po odbytym nabożeństwie studenckim zaczyna się korepetytowanie i uczenie się lekcji szkolnych z pamięci i wypromowaniem zadanych robót, czyli ćwiczeń domowych, czytaniem książek i tym podobne (...)”³³.

³¹Ibidem, sygn 41. „Rachunek”. „**Rachunek**: przychodu i wychodu na utrzymanie i okrycie czterech konwiktów Fundacji Gompersa za rok szkolny 1819/20, czyli za czas od dnia 1 września 1819 do dnia ostatniego lipca 1820 roku podany Komisji Województwa Lubelskiego przez Andrzeja Smolikowskiego Szkoły Wojewódzkiej Lubelskiej, Rektora, dnia 3 maja 1921 r.

Dochód

Z depozytu Kasy Głównej Szkolnej Województwa Lubelskiego wydano – 2000 złp.

Wychód

I. Utrzymanie Konwiktów

Stosownie do zaszłej umowy w myśl dawniejszego kontraktu w kopii załączonego wypłacono Michałowi Barcikowskiemu Margrabiemu Szkolnemu za mieszkanie, światło, opał, za wygody stołowe dla czterech konwiktów za rok szkolny 1819/20 kwartałami. Suma 1200 złp.

II. Okrycia Konwiktów

1. Sukna sieraczkowego zakupionego w Janowie Mieście Obwodu Zamojskiego wyszedł na cztery surduty, cztery fraki i na ośmioro spodni długich wyszło 49 łokci, łokieć jeden po 6 zł. Suma – 296 zł
2. Nankinu na ośmioro spodni długich wyszło 58 łokci po 1 zł. 2gr. Suma 61 zł. 2 gr.
3. Krawcowi do roboty 4 surduty, 4 fraki z płótnem na podszewce i od 8 spodni długich równie sukienych z płótnem – 124 zł., tudzież od 8 spodni długich nankinowych z płótnem – 28 zł. Razem 152 zł.
4. Na 8-ro gatek długich z płótnem 32 łokcie, łokieć po 24 gr. Kosztowało 25 zł 18 gr, robocizna zaś 10 zł Razem suma – 33 zł 18 gr.
5. Kamizelek 4 kretonowych z płótnem i robotą – 24 zł.
6. Kapeluszków czarnych 4 sztuk po 9 zł – 36 zł.
7. Butów czarnych 8^u par , para po 18 zł i podszycia 4-ry po 9 zł. Suma 180 zł

Suma – 781,14

Rekapitulacja wydatku

Utrzymanie Konwiktów – 1200,00
Okrycia Konwiktów – 781,14
Suma wydatku – 1981,14

Bilans: Przychód – 2000

Wychód – 1981,14

Remanent – 18 zł 16 gr.

Za rzetelność Rachunku i za wykazany remanent osiemnaście złotych i groszy szesnaście, które przy rachunku niniejszym do depozytu Kapituły Głównej Szkolnicy Województwa Lubelskiego w gotowiznie złożyłem. Lublin, dn. 3 maja 1821 r. Podpis Smolikowski.”

³² Ibidem, sygn. 83, pismo „Organizacja wewnętrzna Konwiktów Gompersa – uzupełnianie wydania z 13 grudnia 1916 roku” Warszawa, dnia 20 maja 1817 roku, podpisane przez Ministra przodującego St. Potockiego.

³³ Ibidem.

Regulamin ten był niezwykle dokładny i szczegółowo omawiał czynności wychowanków w określonych godzinach. Opiekę nad konwiktami sprawowali dyrektorzy, którzy zobowiązani byli nie tylko do pomocy w nauce, ale i dopilnowaniu, żeby młodzież rozmawiała do południa „językiem łacińskim a po południu na przemian jednego dnia francuskim, drugiego niemieckim podług możliwości”³⁴.

Od dnia 1 września 1817 roku nominacje do zamieszkania w konwikcie im. Gompersa uzyskali³⁵:

1. Jakub Daniewski,
2. Michał Konachowski,
3. Rafał Orłowski,
4. Ignacy Koperski.

Konwikt od roku 1817 mieścił się w domu pana Michała Barcikowskiego i funkcjonował do 1823 roku. W kolejnym roku 1824 rachunek za utrzymywanie placówki został wystawiony na pana Koperskiego, a w latach 1825–1829 na panią Apolonię Lubowiecką.

Istniejące konwikty w niewielkim stopniu zaspokajały potrzeby ubogich uczniów. Pozostała młodzież zamieszczała wynajmowane stancje prywatne. Problemem dla władz stały się negatywne zachowania uczniów po zajęciach szkolnych. Wychodząc naprzeciw tym problemom, St. Staszyc zaproponował założenie przy szkole pensjonatu-konwiktu rządowego³⁶ dla uczącej się młodzieży na mocy ustawy KEN³⁷.

Mimo wydawanych szczegółowych ustaw i rozporządzeń³⁸ mających na celu zdyscyplinowanie młodzieży, w dalszym ciągu wykazywała się ona nieposłuszeństwem. W jednej z notatek rektora szkoły czytamy: „ma oko Rektor na konwiktów, jak na wszystkich uczniów Szkoły Lubelskiej to jest na ich aplikację i moralność. Reszta dozoru należy do okręgu Ziemskiego Lubelskiego, Erekcji i fundatora”. W celu zlikwidowania nocnych wykroczeń uczniów władze oświatowe i szkolne wydawały nieprzerwanie rozporządzenia o karności szkolnej. Między innymi zabroniono uczniom opuszczania godzin przeznaczonych na naukę własną i o ewentualnym wyjściu mieli zawsze zawiadamiać władzę nadzorczą³⁹.

Również mieszkańcy miasta, obserwując zachowanie żaków po zajęciach szkolnych, skarżyli i zawiadamiali władzę zwierzchnią o ich negatywnych wyczynach⁴⁰.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, sygn. 41, pismo nr 12592, z dnia 28 maja 1817 r.

³⁶ Ibidem, sygn. 40, Warszawa 18 marca 1820 r., Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, „Zamierzwszy przy każdej Szkole Wojewódzkiej ustanowić fundusz na utrzymanie 12–tu ubogich młodzieńców wzywa Pana Rektora Wojewódzkiej Szkoły w Lublinie, ażeby rozważył, jakoby można w gmachu szkolnym dla takiej liczby uczniów wraz z ich dozorcą na wspólne pożycie z usługą i łączącymi się potrzebami obmyśleć pomieszczenie lub zaś najmniejszym jest życzeniem Komisji Rządowej, ażeby takowy konwikt umieszczony był w gmachu szkolnym w razie jednak gdyby tego miejsca w żaden sposób nie odczuwała, zechce Pan Rektor podać myśli mnie, gdzie by go w bliskości szkoły można umieścić, za Ministra Prezydującego – Staszyc.”

³⁷ Projekt ten prawdopodobnie nie doszedł do skutku, bo o powstaniu i dalszych jego losach brak informacji w aktach szkoły.

³⁸ Wewnętrzna ustawa o nagrodach i karach z dnia 12 listopada 1811 r. [w:] Ibidem, sygn. 56, k. 79–80; „Wewnętrzne Urządzenie Szkół Departamentowych” z dnia 12 lutego 1812 r. „Instrukcja dla nauczycieli co do karności szkolnej” z dnia 6 października 1812 r. [w:] podaję z K. Poznański, *Czas nadziei i rozczarowań* (1809–1831), [w:] *Szkoła czterech wieków...* . op. cit. s. 55; „Ustawa dla uczniów szkół publicznych” z 22 lutego 1820 r., [w:] ibidem, s. 55.

³⁹ WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 43, rozporządzenie, Warszawa 19 sierpnia 1824 r.

⁴⁰ Inne pismo mówiące o braku dyscypliny wśród młodzieży szkolnej jest następującej treści: „Zawiadomiony drogą prywatną, lecz przez osoby wiarygodne, że uczniowie Szkoły Lubelskiej mianowicie klas wyższych V i VI opuszczają się po większej części w naukach a nade wszystko w nauce Religii i Moralności,

Dozór nad młodzieżą, który dotąd nie był lekceważony, stał się najważniejszy w działalności szkoły. Należy zauważyć, że w tym czasie władze w całym Królestwie przystąpiły do rozbudowy tajnej policji, zaczęły mnożyć się przypadki donosicielstwa i pojawiły się pierwsze aresztowania na tle politycznym. Także w Lublinie na szeroką skalę zaczęto wykorzystywać donosicielstwo i szpiegostwo oraz traktować je jako podstawowe metody wychowawcze. Nauczyciele zostali zobowiązani do odwiedzania uczniów w ich miejscach zamieszkania⁴¹. Jednocześnie wszyscy właściciele stancji mieli obowiązek donosić o wykroczeniach uczniów u nich mieszkających. Ówczesny kurator Wilczopolski wprowadzał polecenia-zarządzenia dyscyplinujące młodzież, a także ustanowił cenzorów publicznych z uczniów dwóch najstarszych klas oraz wprowadził księgę napomnień⁴². Każde wykroczenie ucznia było dokładnie sprawdzane. Przykładem jest sprawa ucznia Xawerego Malinowskiego usuniętego ze szkoły i z konwiktu Gompersa przez rektora bez porozumienia z władzami zwierzchnimi: Pismo, które wystosowała Komisja Rządowa WRiOP do rektora szkoły informowało o obowiązku zapobiegania złu poprzez wcześniejszą współpracę z kuratorem, prefektem, protektorem klasy i zgromadzeniem nauczycieli. Czytamy w nim m.in. „(...) winien był zwołać posiedzenie nauczycielskie i w obecności kuratora donieść o uchybieniu ucznia, a następnie przedstawić do zatwierdzenia wyższej władzy wyrok zapadły”⁴³. Władze rządowe wymagały całkowitego posłuszeństwa nie tylko od uczniów, ale także od dyrekcji i grona nauczycielskiego.

Szkola miała za zadanie przekonać młodzież o słuszności istniejącej sytuacji politycznej i społecznej oraz wzbudzać uczucie przywiązania do cara. Nastąpił okres przeciwstawienia się młodzieży władzy carskiej. Atmosfera buntów w całym Królestwie zaczęła udzielać się młodym mieszkańcom miasta Lublina. Uczniowie szkoły wojewódzkiej żywo zareagowali na wypadki w Warszawie i na wybuch powstania listopadowego. Wzięli czynny udział w demonstracjach, część uczniów weszła w szeregi gwardii ruchomej, inni pochodzący spoza Lublina wrócili do domu, a tylko nieliczni nieregularnie uczęszczali na lekcje. Dwa dni po wybuchu powstania zwołano posiedzenie Zgromadzenia Nauczycielskiego, na którym ustalono dokładną kontrolę wszystkich uczniów

okazują płochość zuchwałą i publiczną w klasach, że prawie ciągle włóczą się po mieście, nie bywają regularnie na nabożeństwie szkolnym i zadnych z nauk Religii, aby z swej strony pomimo już podjętych kroków, o których Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Raportem swym z dnia 24 kwietnia br. nr 24 zawiadomił, a które okazują dobre zamiary do utrzymania porządku między młodzieżą chciał dołożyć starań do wprowadzenia uczniów w karby przyzwoitej karności, nie mniej aby zechciał ks. Prefekta do gorliwego zajęcia się przyjętymi obowiązkami oraz pilniejszego się zastosowania się do instrukcji z dnia 31 marca 1824 r., [w:] WAPL, Rep. 49, GWL, sygn. 43, pismo nr 499 od Senatora, Kasztelana, Kuratora Generalnego Instytutów Naukowych do Rektora Szkoły, Warszawa, dnia 3 czerwca 1826 r.

⁴¹ Nauczycielom przydzielono rewiry do kontroli i odbywania wizyt domowych. F. Ostrowski i I. Niedobylski mieli pod kontrolą ulicę Grodzką, J. Zimmerman i A. Kłopotowski – ul. Pojezuicką, F. Dudziński – ul. Krakowskie-Przedmieście, W. Chęciński – ul. Królewską, F. Dysiewicz – ul. Rynie i Złotą, I. Neuburg – ul. Żmigród i Podwale, ks. I. Bogusławski – ul. Namiestnikowską i Bernardyńską, Ł. Koncewicz – ul. Archidiakańską i Dominikańską, W. Witkowski – ul. Rybną i Olejną, I. Chrapczyński – ul. Św. Ducha i Zieloną, kurator Wilczopolski – ul. Czwartek, ul. Kalinowszczyznę, ul. Sierocą, czyli Żydowską [w:] WAPL, Rep. 49, sygn. 43, k. 47.

⁴² Ibidem, sygn. 43, k. 15–16.

⁴³ „Widzi się przeto Komisja Rządowa zmuszona przypomnieć instrukcji swoje z dnia 25 września 1823 roku i reskrypty z dnia 9 stycznia 1824 roku Nr ¹⁵⁴²³/₂₅₈₂; z dnia 9 lutego tegoż roku Nr ¹⁰⁷⁷/₁₃₇ ¹²⁴⁰/₁₇₅ pojmując, aby w ścisłym im wykonaniu rektor znając się ciągle z kuratorem lub w razie nieobecności z jego zastępcą starał się wcześniej zapobiegać uchybieniom uczniów w razie zaś najgorszym, aby przez rychłe i trafne zastosowanie się i wypełnianie instrukcji nauczycieli co do karności szkolnej z roku 1820 oraz artykułów 20, 21, 22, 23, 24, instrukcji z dnia 25 września 1823 roku uprzedzał wszelkie instancje”, Ibidem, sygn. 53, Pismo z dnia 29 lipca 1930 r.

w szkole i w miejscu zakwaterowania. Uczniom pod żadnym pozorem nie wolno było przebywać poza miejscem zamieszkania, chodzić w grupach powyżej 3 osób. Rozpoczął się dla kraju i miasta okres rządów wojskowo-policyjnych. W lipcu 1831 roku rządy objął naczelnik wojenny gen. Kuźmin, który podporządkował sobie władze wojewódzkie i miejskie oraz zorganizował ścisły nadzór policyjny. Po upadku powstania w całym kraju miały miejsce prześladowania polityczne, kontrybucje, zsyłki. Społeczeństwo Lublina było sterroryzowane. W celu zapobiegnięcia rozszerzaniu się buntów na posiedzeniach Zgromadzenia Nauczycielskiego próbowano przeciwdziałać temu poprzez ustalenie ścisłej kontroli wszystkich uczniów na ulicach i stacjach. Dla przykładu w dniu 28 października 1831 roku na posiedzeniu Zgromadzenia Nauczycielskiego ustalono popołudniowy i wieczorny nadzór ulic przez nauczycieli szkoły⁴⁴.

Główny problem dotyczył tego, żeby młodzież szkolna nie organizowała żadnych stowarzyszeń. W grudniu 1831 roku szkołę zamknięto⁴⁵. W latach 1831–1833 w całym województwie szkolnictwo średnie nie funkcjonowało.

Ponowne otwarcie Gimnazjum Wojewódzkiego w Lublinie nastąpiło 3 września 1833 roku.

Młodzież zamieszcowa uczęszczająca do nowo otwartego gimnazjum mieszkała na stacjach oraz w funkcjonujących konwiktach. W roku 1832 i w latach następnych zawarto umowy o wynajęcie mieszkania na konwikt im. Gompersa z panią Urszulą Kłopotowską⁴⁶.

⁴⁴ Dla przykładu podana została lista tylko części nauczycieli prowadzących nadzór nad ulicami, [w:] Ibidem, sygn. 851, protokół z posiedzenia z dnia 28 października 1831 r.

Nadzór prowadzony przez nauczycieli	
Nauczyciel	Dozór ulicy
Dudziński	Rynek
Żuchowski	część Rynku od bramy Rybnej do ul. Olejnej, ul. Olejną, Rybną, Nową
Rackowski	ul. Jezuicka
Aleksandrowski, Ostrowski, Dysiewicz	ul. Grodzka
Kirkor	Archidiakońska, Dominikańska, Złota i połowa Krakowskiego Przedmieścia
Witkowski	połowę Krakowskiego Przedmieścia
Koncewicz	ul. Królewska
Chrapczyński	ul. Dolna i Podwale
Skowroński	ul. Bernardyńska
Klimke	ul. Żmigród, Czechowska, Ślepa, Zielona, Targowa
Marczewski	ul. Podwale, Czwartek, Probstwo, Szeroka, Czechowska

⁴⁵ Ibidem, sygn. 28, Protokół z posiedzenia Zgromadzenia Nauczycielskiego, Posiedzenie 330 z dnia 26 listopada 1831 r. na którym „przeczytano Reskrypt Nr= 24 m i rb. Nr 11783 i Reskrypt z dnia 16 listopada Nr=26, wg którego szkoły wyższe mają być zamknięte niezwłocznie”. Na posiedzeniu 331 (Nadzwyczajnym) z 2-go grudnia 1831r. przeczytano reskrypt, który mówił, że w miejsce szkoły wojewódzkiej utworzona będzie szkoła wydziałowa 4 klasowa.

⁴⁶ Ibidem, sygn. 41, „Kontrakt”.

Dla przykładu umowa z roku 1833 o utrzymywane konwiktów była następującej treści, (...) „Kontrakt o utrzymanie Konwiktów im. Gompersa z 1833 roku. Zawarty między Wm Ignacym Neuburg, Rektorem tutejszej Szkoły Wojewódzkiej Lubelskiej z jednej a JP. Apolonią Kłopotowską z drugiej strony w następującej osnowie w punktach:

1. Kłopotowska przyrzeka jedną oddzielną izbę, niewilgotną i zdrową z opalem dać w mieszkaniu ul. Pruszyńskiego na Rynku, gdzie sama stoi, dla czterech konwiktów do Konwiktów Gompersa imienia.
2. W tej izbie nikt prócz konwiktów nie będzie, żeby przeszkody w uczeniu nie doznawali.
3. Świecę jedną co wieczór dla konwiktów zimową porą od dnia 1 października do dnia ostatniego marca za 5 groszy.

W roku szkolnym 1833/34 w konwiktach z funduszu Gompersa zamieszkiwali: Józef Zwoliński, Franciszek Glewiński, Adam Zabiadło, Ludwik Skoczyński i Ignacy Chipalski.

W konwiktach Szaniawskiego mieszkali: 1) Jan Krasucki ucz. kl. V (sierota po zmarłym urzędniku), 2) Feliks Jurkowski ucz. kl. IV (syn leśniczego), 3) Józef Wroński ucz. kl. IV (syn burmistrza), 4) Walery Dańkowski ucz. kl. III (syn biednego urzędnika)⁴⁷. Do powyższego funduszu z powodu braku odpowiednich kandydatów z dobrymi notami pochodzących ze stanu szlacheckiego na posiedzeniu nauczycieli zostali wytypowani synowie urzędników⁴⁸.

W roku szkolnym 1834/35 i 1835/36 nominacje do zamieszkania w konwiktach z funduszu Szaniawskiego otrzymali ci sami uczniowie co w roku poprzednim, jednak z dniem 10 / 22 grudnia 1835 roku ucz. Feliks Jurkowski i Józef Wroński zostali usunięci z powodu braku postępów w nauce, a na ich miejsce przyjęto Seweryna Szydłowskiego z kl. III i Bogusława Kozłowskiego z kl. II.

Nadal, mimo wielu starań władz szkolnych o zwiększenie dyscypliny wśród uczniów skarżono się, że „(...) młodzież nie zajęta lekcjami błąka się po ulicach i różnych miejscach w dzień i wieczorem, uczniowie z jednej stacji idą do swoich kolegów na drugą stację w innym miejscu, w nocy długo bawią się, późno przychodzą, zaniedbują lekcje”⁴⁹. Po upadku powstania listopadowego restrykcje ze strony władz carskich narastały. W celu zwiększenia dyscypliny w szkołach i poza nimi wprowadzono tajną instrukcję karną opracowaną przez Radę Wychowania Publicznego, zatwierdzoną przez cara w 1834 roku⁵⁰.

Obok wcześniejszych funduszy zapisanych na działalność konwiktów zaczęły pojawiać nowe zapisy, tym razem z przeznaczeniem na stypendia. Kwoty zapisów na stypendium dla jednego ucznia opiewały na różne sumy i tak: fundusz Gompersa dysponował kwotą 1000 zł, Szaniawskiego – 580 zł, fundusz z zapisów Łosia – 40 rb., Chromskiego – 40 rb., po sprzedanej aptece – 500 zł i zapis Steina opiewał na ogólną sumę 60000 zł.

Ze względu na zwiększającą się liczbę prywatnych zapisów Rada Wychowania Publicznego poleciła wydanie projektu funkcjonowania konwiktów przy gimnazjum w Lublinie. Nowe rozporządzenie składające się z przepisów dotyczących „urządzenia ogólnego”, „zachowania się konwiktów”, „obowiązków dozorczy konwiktu”, „obo-

4. Przyrzeka także co dziennie obiad składający się z trzech potraw a kolację z dwóch. Rosół ze sztuką mięsa równa się za dwie potrawy, który przynajmniej trzy razy w tygodniu mieć będą.

5. Codziennie śniadanie gotowane z suchem na przemiany, aby tylko było do chleba masło. Na podwieczorek chleb ze serem, albo z masłem.

6. W czasie choroby którego z konwiktów, pieczę staranną i posługę, oprócz Lekarza i Apteki, której Rektor zastąpi.

Za wymienione w siedmiu powyższych punktach wygody konwiktów przyrzeka. Wm. Rektor Neuburg płaci za jednego konwiktorza za ten rok 1833 zaczynając od dnia 1 stycznia 1833 r. trzysta złotych polskich a zatem od czterech konwiktów jeden tysiąc dwieście kwartałami”.

⁴⁷ Ibidem, sygn. 86, Lista uczniów mieszkających w konwiktach.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem, sygn. 851, Protokół z posiedzenia z dnia 28 października 1831 r.

⁵⁰ Ibidem, sygn. 423 Akta dotyczące przepisów ogólnych dla uczniów i ustawy karnej, Instrukcja w formie broszury wydanej, Warszawa 1836, s. 61. Instrukcja przedstawiała przepisy dotyczącą karności szkolnej uczniów oraz zawierała instrukcję dla osób mających zwierzchnictwo nad uczniami. W części II instrukcji pt. „co do zachowania się poza szkołą” czytamy: „(...) 14. Mieszkania wszystkich uczniów powinny być wiadome zwierzchności szkoły. Uczeń zmieniający pomieszczenie obowiązany jest donieść o tym natychmiast swej władzy. 15. Idąc do szkoły lub ze szkoły, nie zatrzymywać na drodze się bez potrzeby. 16. Późno wieczorem chodzić po ulicach zabrania bez usprawiedliwionej potrzeby. Każdy uczeń nocować winien w domu. 17. Nie pozwala się uczniom bez należytego dozoru wychodzić na miasto”.

wiązków pomocnika dozorca konwiktów”, „obowiązków ekonoma”, „przepisów co do stołu i odzienia konwiktów” oraz „porządku dziennego zatrudnień konwiktów” wydano dnia 8/20 czerwca 1836 roku. Według powyższego projektu wprowadzono zamianę funduszy stypendialnych na rzecz tworzenia konwiktów. W „Urządzeniu” tym czytamy, że „(...) Gdzie obok konwiktów znajdują się stypendia do wysokości udziału konwiktów, stypendyści powinni być do konwiktów przyjęci. Gdzie niema konwiktów, a fundusze stypendialne na to pozwalają konwikt ma być urządzony – tym sposobem będzie dla nich większa dobroć”⁵¹. W przypadku mniejszych kwot należało pieniądze umieścić w banku do czasu wzrostu kapitału, z którego procentu można było utrzymać jednego konwiktora. W konwiktach działających po powstaniu listopadowym obowiązywać miało wychowanie religijno-moralne, a główny nacisk położono na pobożność, skromność i porządek typowy dla klasztorów.

W konwikcie obok wyznaczonych uczniów mogli mieszkać stypendyści z fundusów prywatnych i rządowych oraz wszyscy chętni uczniowie, tzw. pensjonariusze, którym pobyt opłacali rodzice. Konwikt nie mógł mieć więcej niż dwudziestu wychowanków, opłaty za pobyt pensjonariuszy pobierał dozorca konwiktów⁵². Konwiktory najwięcej czasu powinni spędzać w miejscu zamieszkania. Osoby łamiące regulamin były karane m.in. utratą stypendium, a względami cieszyły się osoby dobrze sprawujące się. W celu podporządkowania sobie młodzieży, władze wydały dokładne przepisy dotyczące zachowania mieszkańców. Wyrazem wzmożonej kontroli nad nimi było zatrudnienie dozorca konwiktów jako bezpośredniego zwierzchnika odpowiedzialnego za przestrzeganie wszelkich przepisów i sprawowania się konwiktów. Należy nadmienić, że została zlikwidowana płaćna funkcja dyrektora⁵³ i uczniowie klas starszych byli zobowiązani do udzielania korepetycji młodszym kolegom. W porównaniu z działającymi konwiktami sprzed okresu powstaniowego zatrudniono osoby dorosłe do współpracy z władzą carską jako bezpośrednich szefów placówek – inspektorów, tzw. dozorców konwiktów pilnujących i odpowiadających za sprawowanie się mieszkańców. Zadaniem ich było: wpajać wychowankom miłość i bogobożność, troszczyć się o zdrowy tryb życia podopiecznych, czuwać nad porządkiem dziennym, przyjmować konwiktów i pensjonariuszy stosownie do ogólnych przepisów, spożywać posiłki i mieszkać razem z konwiktami, kierować placówką oraz prowadzić księgę przychodów i rozchodów. Bezpośrednim przełożonym konwiktów był dyrektor gimnazjum.

Wszyscy uczniowie mieszkający w konwikcie mieli obowiązek chodzić w mundurach, w których małe oznaczenia odróżniały ich od uczniów szkoły zewnętrznej, np. niebieski sznur obszyty wokół kołnierza. W każdym konwikcie obowiązywały jednakowe przepisy dotyczące wyżywienia⁵⁴ i porządku dziennego⁵⁵.

⁵¹ Ibidem, sygn. 83, „Urządzenie ogólne” z dnia 8 / 20 czerwca 1836 r.”

⁵² Ibidem, „Obowiązki dozorca konwiktów” wydane dnia 2/14 maja 1836 r.

⁵³ Ibidem, „Przepisy zachowania się konwiktów”

⁵⁴ Ibidem, „Przepisy do stołu i odzienia konwiktów” z dnia 2 / 14 maja 1835.

„Stół: – śniadanie – mleko z bułką lub piwo z chlebem albo kasza,

– obiad: w dni mięsne 1) rosół lub zupa z mięsem, 2) jarzyna lub lugumina itp. 3) pieczeń lub potrawa mięsna tylko na święta, w dni postne 1) mleko na kaszę lub piwo lub jakaś zupa, 2) jarzyna lub legumina,

– kolacja w dni mięsne 1) kasza lub kartofle, 2) pieczeń lub zrazy lub potrawka, w dni postne 1) zaopatrzenie podobne jak w dni mięsne tylko z masłem, 2) chleb z masłem lub z serem. W półroczu letnim mieć będą podwieczorek chleb z masłem lub z serem, za napój – woda a piwo lekkie tylko na święta”.

⁵⁵ Ibidem, „Porządek dzienny zatrudniania konwiktów”, z dnia 2 / 14 maja 1836 r.

– rano w godz. 5³⁰ do 6⁰⁰ wstawanie ubieranie się pacierz,

6–7 przygotowanie się na lekcje

Utrzymanie konwiktora wynosiło 500 zł polskich rocznie, w przypadku gdy zamieszkiwał w bezpłatnym gmachu należącym do szkoły lub rządu. Powyższa kwota stanowiła opłatę za wyżywienie stosowne do przepisów łącznie z praniem i wynosiła 7 złp miesięcznie, czyli 325 zł rocznie. Doliczyć należało jeszcze 40 zł za opał i światło, oraz za ubranie – 235 zł stosowne do przepisów⁵⁶.

Wśród uczniów, którzy otrzymali stypendium w formie zamieszkania w konwikcie znaleźli się między innymi: Adolf Starzyński, Ignacy Sielski, Walenty Machnikowski, Rafał Czumiński, Faustyn Jakubowski⁵⁷, Jan Ibizgier⁵⁸, Antoni Szubert, Eliaszb Zborowski, Feliks Piotrowski, Antoni Bogucki⁵⁹, Tomasz Smoczyński, Antoni Jung⁶⁰, Nikodem Zimowicz, Karol Juzkowski, Władysław Ziemowicz⁶¹, Ludwik Raciborski, Bronisław Oraczewski, Władysław Oraczewski⁶², Tadeusz Gorzkowski, Władysław Michalewski, Ludwik Krossowski⁶³.

Na przestrzeni lat 1835–1844 stypendia w postaci zamieszkania w konwiktach rządowych otrzymało 147 wychowanków. Najwięcej stypendiów udzielono w roku szkolnym 1835/36 – 22, co stanowiło 15,5% wszystkich stypendiów udzielonych

7–7³⁰ śniadanie

7³⁰– 8 Msza święta

8–12 lekcje w szkole

12–1 obiad, zabawa w sali lub na dziedzińcu

po południu 1–2 przygotowanie do lekcji

2–4 lekcje w szkole

4–4³⁰ zabawa, czyli odpoczynek, w półroczu letnim podwieczorek

4³⁰–6⁰⁰ przygotowanie lekcji, korepetycje, odrabianie zadań domowych i lekcji prywatnych

6–7 wieczera i zabawa

7–9 przygotowanie do lekcji podobnie jak przed wieczera

9⁰⁰ pacierze, rachunek sumienia i do spoczynku.

W półroczu letnim będą wstawać o pół godziny wcześniej, dłużej będą przygotowywać się do lekcji rano i wieczorem”.

⁵⁶ Ibidem, **odzież**: surdut mundurowy – 3½ łokci po zł 10 do 11; podszewka – łokci 7 po zł 1; guziki zł 4, robota zł 12; spodnie zimowe – łokci 1¾ po zł 8 do 9 robota z podszewką – 5 zł; spodnie letnie werkas lub za podobne – łokci 4 po zł 2, robota z podszewką – 4 zł; kamizelka zimowa z robotą – 15 zł; kamizelka letnia z robotą – 10 zł; dwie koszule z płótna łokci 10 po zł 1½, robota po 2 zł; dwie chustki do nosa po zł 1½; dwa chalsztuków ofianowych lub sukiennych czarnych – 4 zł; furażerka mundurowa – zł 4; dwie pary cizmów – 20 zł; dwie pary podszycia po zł 7½; cztery pary gatek – płótna łokci 12 po gr 25, sześć par skarpetek i robota tychże po zł 1½; jeden kaftanik czyli szpencerek sukno łokci 2½ po 28 zł, robota z podszewką – 11 zł. Razem zł polskich 235. Z wymienionych artykułów nie wszystkie mają być sprawione lecz w miarę funduszu na którym są utrzymywani. Płaszcz i frak mundurowy powinni mieć od rodziców również i koszul więcej”.

⁵⁷ Ibidem, sygn. 86, pismo z dnia 10 / 22 sierpnia 1839 r.

⁵⁸ Ibidem, sygn. 86, pismo z dnia 22 luty / 5 marca 1840 r., w którym czytamy: „(...) względem stypendium na rok 1838/39 **Janowi Ibizgierowi** uczniowi gimnazjum z funduszu opłacanego przez Koperskiego właściciela domu nr 206 w Lublinie, w którym lokal dla konwiktów z zapisu śp. Szaniawskiego był przeznaczony”.

⁵⁹ Ibidem, sygn. 86, pismo z dnia 1 / 13 lipca 1841 r., w którym czytamy: „Rada Gimnazjalna przydzieliła z funduszu Szaniawskiego za Jana Szansera i Bogusława Kozłowskiego kl. VII – ukończyli naukę i Seweryna Szydłowskiego i Józefa Brześciańskiego – nie otrzymali promocji najpilniejszych i najbiedniejszych: po Szanserze – **Antoni Szubert** i Ludwik Piotrowski; po Kozłowskim – **Eliaszb Zborowski** i Tomasz Wojeński; po Szydłowskim – **Feliks Piotrowski** i Adam Szaniawski; po Brześciańskim – **Antoni Bogucki** i Stanisław Grzędkowski.” (osoby podkreślone otrzymały stypendium).

⁶⁰ Ibidem, pismo z dnia 14 / 26 kwietnia 1843 r.

⁶¹ Ibidem, sygn. 86, pismo z dnia 20 lipca / 1 sierpnia 1846 r.

⁶² Ibidem, lista uczniów pobierających stypendium w roku szkolnym 1850/51.

⁶³ Ibidem, pismo z dnia 23 maja / 4 czerwca 1855 r.

w omawianym okresie, a najmniej w roku 1844/45 – 6, czyli 4,2%⁶⁴. Liczba stypendystów stopniowo malała, a wiązało się to z polityką caratu i rusyfikacją narodu.

Dążono do zahamowania szkolnictwa średniego ogólnokształcącego poprzez ograniczanie dostępu do gimnazjum dzieciom pochodzącym z rodzin ubogich. Zmniejszano liczbę osób korzystających z bezpłatnych konwiktów oraz wprowadzono wpisowe do szkoły w kwocie od 50 złp do 200 złp rocznie. Działające konwikty ze względu na stopniowy brak funduszy i chętnych upadły. Młodzież mieszkała tylko na prywatnych stancjach. Kapitały funduszy stypendialnych zostały zamienione na stypendia pieniężne⁶⁵. Uczniów, którzy pobierali tego typu stypendium, był niewielki procent.

Bojąc się o szkodliwość wszelkich postępowych ruchów społecznych i narodowo-wyzwoleńczych skrupulatnie organizowano życie młodzieży w szkole i poza nią. Czuwano nad tym, aby nie oddziaływały na uczniów szkodliwe wpływy zewnętrzne. W celu zwiększenia kontroli nad wychowankami mieszkającymi na prywatnych stancjach postanowiono zorganizować dla nich pensjonat przy szkole, który działał w latach 1859–1863.

⁶⁴ Ibidem, sygn. 158, Raporty kwartalne i roczne.

⁶⁵ Po roku 1864 uczniowie szkoły lubelskiej nie otrzymywali stypendium z funduszu Szaniawskiego. Powodem był brak młodzieży posiadającej szlacheckie pochodzenie. W jednym z pism czytamy, że „(...) sekuterowie testatora z fundacji jego urządzili konwikt, a chociaż takowy w późniejszym czasie został rozwiązany i stypendia w pieniądzech, to jednak korzystali z nich tylko uczniowie szkół lubelskich. Ale tego zapisodawca wyraźnie nie zastrzegł, aby zapis jego do tej a nie innej miejscowości miałby przywiązany (...) Z tych powodów Komisja Rządowa postanowiła, aby zgodnie z wolą testatora warunek szlachectwa w przyznawaniu stypendiów z zapisu śp. K. Szaniawskiego rozciągnąć można na uczniów wszystkich średnich szkół i wyższych zakładów naukowych Królestwa”, [w:] Ibidem, sygn. 83. pisma Nr 9570/15208, z dnia 12/24 listopada 1864 roku.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2003, nr 1-2

PL ISSN 0033-2178

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

JADWIGA MŁODOWSKA – WYBITNY NAUCZYCIEL POLSKI MIĘDZYWOJENNEJ



Lata dwudziestolecia międzywojennego charakteryzowały się wielkim rozwojem nauk pedagogicznych w Polsce. W ramach tworzenia nowej państwowości starano się nadrobić zaległości ze spuścizny porozbiorowej, ale równocześnie stawiano sobie za cel zorganizowanie polskiego szkolnictwa w oparciu o najlepsze wzory europejskie i światowe. Wykorzystywano najlepsze tradycje, ale także najnowsze osiągnięcia różnych ośrodków naukowych, a przepływ dokonań, doświadczeń i prac eksperymentalnych był dość dobrze rozwinięty. Istniała dostępność do wszelkiego rodzaju publikacji, funkcjonowały osobiste kontakty polskich naukowców z ich kolegami z innych krajów (czasami nieformalne, częściej w ramach odpowiednich konferencji i zjazdów naukowych). W ten sposób rodził się w polskiej oświacie ruch tzw. nowego wychowania opartego na powszechnej aktywności. W jego realizacji nauki pedagogiczne w Polsce nie ograniczały się tylko do upowszechniania doświadczeń przenoszonych z innych krajów. Dorobek polskich ośrodków naukowych oraz publikacje polskich pedagogów znane były w państwach europejskich i oceniano je zazwyczaj bardzo wysoko. Dotyczyły one szerokiego zasięgu nauk pedagogicznych.

W dziedzinie psychologii rozwojowej i wychowawczej najbardziej znane były prace Józefy Joteyko, Stefana Baleya i Stefana Szumana, z pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej i Zygmunta Mysłakowskiego. Zupełnie nowym i polskim kierunkiem w teorii wychowania stało się jego oparcie na podstawach ideologicznych. Przede wszystkim było to wychowanie narodowe (zapoczątkowane w okresie zaborów przez Stanisława Prus-Szczepanowskiego i Zygmunta Balickiego), a po odzyskaniu niepodległości propagowane przez Irenę Panennkową i głównie Lucjana Zarzeckiego. W latach trzydziestych realizowano natomiast program wychowania obywatelsko-państwowego. Jego twórcami

byli Sławomir Czerwiński i Janusz Jędrzejewicz, a propagatorami Hanna Pohoska, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Mieczysław Ziemnowicz. Równie bogaty był stan badań i formułowane zasady nauczania, które upowszechniali Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński, Lucjan Zarzecki. Z tej dziedziny ukazywało się wiele publikacji poświęconych dydaktyce szczegółowej poszczególnych przedmiotów, a zamieszczanych w licznych czasopismach ogólnych i ściśle przedmiotowych.

Przypominając rozwój nauk pedagogicznych w tym czasie należy zwrócić uwagę na występujący ścisły związek badań pedagogicznych z ich wdrażaniem do praktyki szkolnej. Stąd obserwujemy ogromny postęp w unowocześnianiu pracy całego szkolnictwa, który odbywał się z czynnym i niezwykle aktywnym udziałem szerokich rzesz nauczycielstwa. Wielu spośród nauczycieli dzięki swojej pracy i szczególnym dokonaniom weszło na trwałe do dziejów postępowej myśli pedagogicznej tamtego okresu. Ich działalność i osiągnięcia zostały odnotowane w licznych opracowaniach, stanowią one pewien wzorzec po dzień dzisiejszy. Godzi się wszakże podkreślić, że w całym szkolnictwie w zakresie innowacji pedagogicznych dominowały głównie seminaria nauczycielskie. Wynikało to z kilku uwarunkowań. Przede wszystkim w szkołach tych zatrudniano nauczycieli o możliwie najwyższych kwalifikacjach, ale także posiadających duże doświadczenie zawodowe i wyróżniających się twórczym podejściem do swojej pracy.

W seminariach nauczycielskich istniał swoisty klimat aktywności pedagogicznej i w tej atmosferze przygotowano do zawodu przyszłych nauczycieli. Z tej racji można więc mówić o wielu wybitnych nauczycielach pracujących w tych szkołach. Do takich w pierwszym rzędzie należała Wanda Dzierzbicka – dyrektorka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Jej zasługi w unowocześnianiu procesu dydaktyczno-wychowawczego w prowadzonej przez nią szkole były powszechnie znane. Zostały one udokumentowane i upowszechniane w licznych publikacjach samodzielnych jak też w odpowiednich wydawnictwach zbiorowych. Jest ona autorką oryginalnej monografii swojej szkoły, w której zawarła całościową ilustrację pracy w tej placówce¹. Wiele jej opracowań odnosi się do poszczególnych wycinków życia szkolnego i podejmowanych prac, a zostały one opublikowane indywidualnie bądź w odpowiednich wydawnictwach zbiorowych². Po zlikwidowaniu seminariów nauczycielskich wspólnie z dwiema koleżankami swojej szkoły dokonała wyboru i redakcji opracowań przygotowanych przez wielu nauczycieli, które dokumentują pracę tych szkół³. Pod koniec życia wspólnie ze Stanisławem Dobrowolskim zebrała i przygotowała do druku materiały opracowane przez licznych autorów, a dotyczyły one eksperymentów pedagogicznych w Polsce⁴.

Podobnie wielką indywidualnością nauczycielską była Jadwiga Młodowska – dyrektorka Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie. Również ona podejmowała różne działania na rzecz unowocześniania pracy dydaktyczno-

¹ W. Dzierzbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949*. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. E. Orzeszkowej w Warszawie z posłowiem S. Dobrowolskiego, Warszawa 1960.

² Też, *O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela wychowawcy*, Lwów–Warszawa 1926, Tydzień pracy „Praca Szkolna”, 1926, nr 3, *Zagadnienie nauczycielskie w naszym szkolnictwie powszechnym*, „Oświata i Wychowanie”, 1921, nr 1, *Samorząd w Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie*, w: *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. I, pod red. H. Kasperowiczowej, Warszawa 1960.

³ *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce*, pod red. J. Borowej, W. Dzierzbickiej, S. Lewandowskiej, Warszawa 1938.

⁴ *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Mat. Zebrali W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski, Warszawa 1963.

-wychowawczej, a swoje doświadczenia upowszechniała w bardzo wielu opracowaniach. Dzięki nim zaliczana jest do grona wybitnych pedagogów tworzących nową szkołę w okresie międzywojennym.

* * *

Jadwiga Młodowska urodziła się 27 czerwca 1888 r. w Piotrkowie Trybunalskim jako jedna z czterech córek cenionego w środowisku adwokata Stefana i Heleny z d. Mączewskiej. Wyrastała w atmosferze domu rodzinnego przepełnionego wielkim patriotyzmem, w szacunku dla uboższych. W latach 1895–1900 uczęszczała do gimnazjum rządowego w Piotrkowie Trybunalskim. Wobec braków w programie szkolnym równocześnie w domu uczyła się języka polskiego oraz geografii i historii Polski. W tymże czasie dla koleżanek ze swojej klasy zorganizowała tajne kółko języka polskiego, a dla dziewcząt z niższych klas komplety nauki języka polskiego. Nie mogła się pogodzić z realizowanym programem nauczania w gimnazjum, a na lekcjach historii wraz z koleżankami zdecydowanie opowiadała się przeciwko zafałszowaniom w obowiązującym podręczniku. Za ten fakt oficjalnego bojkotu groziło jej usunięcie ze szkoły. Do tak rygorystycznego wymierzenia kary ostatecznie nie doszło, ponieważ należała ona do najlepszych uczennic i przede wszystkim z uwagi na pozycję ojca. Konsekwencji swojego postępowania jednak nie uniknęła i została pozbawiona złotego medalu.

W roku szkolnym 1900/1901 przebywała w domu i intensywnie uczyła się języka łacińskiego. Nie zaprzestała jednak pracy społecznej, w dalszym ciągu prowadziła komplety języka polskiego w gimnazjum. Równocześnie w szkole dla dziewcząt utrzymywanej przez Towarzystwo Dobroczynności uczyła języka polskiego, historii i geografii Polski oraz założyła bibliotekę, z której korzystały uczennice i ich rodzice. Współpracowała też z Komitetem Pomocy Więźniom Politycznym. Na apel tej organizacji utworzyła młodzieżową grupę, która udzielała pomocy więźniom politycznym przetrzymywanym w piotrkowskim więzieniu. W jej ramach dostarczano im artykuły codziennego użytku, obiady oraz zajmowano się wysyłaniem przesyłek i korespondencji.

W latach 1901–1903 kształciła się w Gimnazjum św. Anny w Krakowie i tam też złożyła maturę. W tymże czasie działała społecznie w Towarzystwie Szkoły Zawodowej – w ramach III Koła prowadziła stałe niedzielne pogadanki dla ulicznych sprzedawców. W latach 1903–1908 na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego studiowała nauki przyrodnicze: biologię, zoologię, fizykę i chemię. Jej nauczycielami byli najwybitniejsi ówczesni uczeni: August Witkowski, Karol Olszewski, Michał Siedlecki, Władysław Natanson, Tomasz Garbowski. Z uwagi na trudną sytuację materialną (musiała utrzymywać siebie i młodszą siostrę) pracowała zarobkowo w zakładzie embriologii prowadzonym przez prof. Emila Godlewskiego. Była też asystentką prof. Kazimierza Kostaneckiego w pracowni biologii opisowej i topograficznej. Już podczas studiów wykazywała zainteresowania naukowe. Zamieszczała przyczynki, ale także szersze artykuły i rozprawy, głównie z zakresu embriologii w takich pismach jak: „Wszechświat” i „Kosmos”. W 1907 r. ukazała się w jej tłumaczeniu praca A. Forela „Alkohol, dziedziczność i życie płciowe”. W 1908 r. złożyła egzaminy doktorskie z chemii, zoologii i anatomii porównawczej. Doktorat z filozofii uzyskała w 1910 r. na podstawie pracy z histogenezy mięśni szkieletowych (przygotowanej pod kierunkiem prof. Michała Siedleckiego). Z uwagi na duże walory naukowe praca ta została ogłoszona drukiem w języku polskim i niemieckim.

W okresie studiów nie zaniedbywała pracy społecznej. Przede wszystkim działała w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza. W jego ramach prowadziła wykłady, pogadanki dla dorosłych, młodocianych robotników i dla dzieci. Współpracowała wtedy z przebywającym w Krakowie jednym z głównych teoretyków PPS Marianem Bieleckim – przez rok prowadziła zajęcia dla wyrzuconych z pracy w czasie rewolucji 1905 r. krakowskich robotników.

Podczas studiów dała się poznać jako osoba niezwykle zaangażowana, odpowiedzialna i posiadająca duże predyspozycje do pracy naukowej. Dzięki tym walorom pozyskała życzliwość i wsparcie ze strony krakowskich profesorów. Ona sama doszła jednak do innego wniosku i uznała, że powinna zająć się pracą pedagogiczną. Jak miało się okazać, praca w szkole była jej prawdziwą pasją, której pozostała wierna do końca życia.

Pierwsze kroki w zawodzie nauczycielskim stawiała w Szkole Handlowej Siwikowej w Sosnowcu (1909–1911). Uczyla tam przyrody i geografii. Równocześnie pracowała społecznie. Prowadziła pogadanki dla robotników kolejowych i fabrycznych oraz dla górników. Uczyla też dzieci w kółkach zorganizowanych przez Towarzystwo Krajoznawcze. Pierwsze doświadczenia pedagogiczne uzmysłowiły jej ogromne braki w przygotowaniu do pracy z dziećmi i młodzieżą. Dążąc do ich zniwelowania wyjechała do Szwajcarii, gdzie w roku 1911/1912 poznawała organizację szkolnictwa i przede wszystkim pracę szkolnictwa powszechnego. Pogłębiała też wiedzę z zakresu nauk pedagogicznych. Interesowały ją głównie nowe tendencje i prądy w naukach pedagogicznych, eksperymenty i ich wdrażanie zarówno w zakresie wychowania, jak też nauczania.

Po powrocie do kraju w latach 1912–1917 pracowała w prywatnej szkole nowego typu Marii Ramułtovej w Krakowie. Właścicielka tej placówki dbała o właściwy dobór kadry nauczycielskiej – angażowano do pracy osoby dobrze przygotowane, pełne zapału oraz takie, które wyróżniały się poszukiwaniem nowych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych (pozostawiała im dużo swobody w podejmowaniu innowacji pedagogicznych). Maria Ramułtowa sama dużo pisała w różnych czasopismach, systematycznie doskonaliła organizację pracy w swojej szkole i nade wszystko była otwarta na wszelkiego rodzaju nowości pedagogiczne. Między innymi w szkole tej jako jednej z pierwszych zaczęto używać *Elementarza Mariana Falskiego*. W zespole nauczycielskim tej placówki Jadwiga Młodowska znalazła pełne możliwości wykazania się inicjatywą, talentem pedagogicznym, wiedzą i umiejętnościami dydaktycznymi. Wspólnie ze swoimi koleżankami Józefą Berggruen i Bronisławą Bobrowską opracowała poradnik metodyczny „Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze”, którego pierwsze wydanie ukazało się drukiem w 1917 r. Jadwiga Młodowska opracowała w nim materiały dotyczące klasy III, IV i V (zamieszczone przykłady zostały wcześniej sprawdzone we własnej szkole). Poradnik ten spotkał się z dużym zainteresowaniem i bardzo pozytywną oceną nauczycieli. Wyrazem tego stał się fakt, że w 1920 r. ukazało się jego drugie wydanie (później następne), a część opracowaną przez Jadwigę Młodowską opublikowano także jako odrębną (samodzielną) pozycję. Równocześnie współpracowała z licznymi wydawnictwami pedagogicznymi, a na łamach czasopism zamieszczała różne opracowania, które były efektem jej przemysłów i osobistych doświadczeń zawodowych. Przez cały czas działała także społecznie, Niezamożnym dzieciom pomagała bezpłatnie poza zajęciami szkolnymi. Była czynna w wielu organizacjach. Nadal więc pracowała w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza, brała udział w pracach Towarzystwa Krzewienia Kultury Polskiej, wchodziła w skład Zarządu Naczelnego Ligi Kobiet. W ramach tej ostatniej organizowała i wysyłała na front dla legionistów oraz dla rannych w szpitalach książki i podręczniki. Inicjowała i tworzyła półkolonie dla dzieci legionistów.

W okresie pobytu w Krakowie zetknęła się z ruchem socjalistycznym, głównie z młodzieżą związaną z tym kierunkiem politycznym. Miała okazję do kontaktów z Józefem Piłsudskim, Walerym Sławkiem i innymi wybitnymi przywódcami idei niepodległościowych. Wszystkie te czynniki wywarły znaczny wpływ na jej osobowość, a ukształtowane zasady moralne i drogi postępowania okazały się trwałe do końca życia.

W 1917 r. Jadwiga Młodowska przyjęła propozycję Polskiej Macierzy Szkolnej z rodzinnego Piotrkowa Trybunalskiego zorganizowania i prowadzenia tam kursów pedagogicznych. W ciągu dwu lat (1917–1919) kierowała Wyższymi Kursami Pedagogicznymi, gdzie przygotowywano kadrę przyszłych nauczycieli w niechybnie mającym powstać niepodległym państwie polskim. W Piotrkowie czuła się potrzebna, wykazywała wiele entuzjazmu i zaangażowania w pracy na rzecz środowiska i szkolnictwa. Wkrótce wybrano ją radną miasta, a także weszła w skład dozoru szkolnego i rady szkolnej powiatowej.

Pełnię swojej wiedzy i doświadczenia mogła wykazać Jadwiga Młodowska dopiero po objęciu w 1919 r. stanowiska dyrektora Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Chełmie. Z miastem tym i z tą szkołą związała się do końca życia.

* * *

Powierzenie Jadwidze Młodowskiej stanowiska dyrektorki seminarium stanowiło potwierdzenie jej kwalifikacji i przede wszystkim wielkiego doświadczenia. Przyszło jej bowiem pracować w środowisku niezwykle trudnym. Chełmszczyzna w okresie zaborów była bezwzględnie rasyfikowana, a w związku z tym istniał ogromny brak wykwalifikowanych nauczycieli (stąd w Chełmie powołano dwa państwowe seminaria nauczycielskie – męskie i żeńskie). Cała społeczność była zróżnicowana etnicznie – mieszkali tutaj Polacy, ale także Żydzi, Ukraińcy, Rosjanie, a nawet potomkowie dawnych kolonistów niemieckich. Swoją szkołę tworzyła od podstaw w niezwykle trudnych warunkach – brakowało wszystkiego, a więc nie było własnego obiektu, brakowało środków finansowych i nauczycieli. Stąd w pierwszym roku (1919/1920) uruchomiono tylko kurs I i II, a zajęcia odbywały się w pomieszczeniach seminarium męskiego. Równocześnie trwały prace remontowe w budynku własnym odziedziczonym po byłym zakładzie wychowawczym bazylianów. Wymagał on przeprowadzenia gruntowych prac, nie miał bowiem okien, dachu i podłóg, a wymagał także dostosowania do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Brakowało także środków finansowych. Pomimo tylu trudności prace przebiegały pomyślnie, a to głównie dzięki zabiegom dyrektorki, która wyjednywała pożyczki i darowizny, a z młodzieżą organizowała zbiórki i imprezy dochodowe⁵. W drugim roku przeprowadzono się już do własnego budynku, ale prace adaptacyjne i modernizacyjne trwały jeszcze przez kilka kolejnych lat. Szkoła miała charakter rozwojowy, tzn. każdego roku przybywał kolejny kurs i pełny stan organizacyjny (5 kursów) uzyskiwała w roku szkolnym 1922/1923. Posiadała ona do swojej dyspozycji również szkołę ćwiczeń.

W początkowym okresie brakowało kandydatów do seminariów, bowiem zgodnie z dekretem o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 7 lutego 1919 r.⁶ do szkół tych przyjmowano kandydatów z ukończoną najwyżej zorganizowaną szkołą powszechną. Z uwagi na niski stan organizacyjny całego szkolnictwa powszechnego placówek

⁵ J. Dobrowolska, *Wkład dr Jadwigi Młodowskiej w rozwój oświaty i kultury Chełma w okresie międzywojennym*, „Rocznik Chełmski”, t. III, Chełm 1996, s. 170.

⁶ Dz. Praw PP, 1919, nr 14, poz. 185 i Dz. Urz. MWR i OP, 1919, nr 2, poz. 3.

takich było mało, a więc i absolwentów było niewielu. Wobec takiego stanu rzeczy, z konieczności prowadzono inną formę kształcenia kandydatów do seminariów – w preparandach⁷. Jadwiga Młodowska wbrew innym poglądom popierała taką formę wstępnego kształcenia przyszłych nauczycieli. Argumentowała, że „przez skierowanie młodzieży z czterech oddziałów szkoły powszechnej do preparandy następuje jak gdyby pierwsza selekcja młodzieży na tę, która, zdaniem dotychczasowych nauczycieli, charakterem umysłowości i usposobieniem bardziej nadaje się do stanu nauczycielskiego”⁸. Ciągle starała się doskonalić pracę organizacyjną szkoły, dbała o właściwy dobór nauczycieli, unowocześniała realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dzięki temu placówka jej w miarę upływu czasu zyskiwała na prestiżu i cieszyła się dużą popularnością w środowisku. Nic więc dziwnego, że kandydatek do zawodu nauczycielskiego w późniejszym czasie nigdy nie brakowało, wręcz przeciwnie, zgłaszało się ich więcej, aniżeli można było przyjąć. Znany historyk i profesor Uniwersytetu Łódzkiego Helena Brodowska-Kubicz, która ukończyła chełmskie seminarium, po latach w swoich wspomnieniach odnotowała: „zdawało nas 245, a przyjętych zostało 60”⁹. Jak podkreślano już poprzednio, uczennice tej szkoły były zróżnicowane narodowościowo, a to wiązało się także ze zróżnicowaniem religijnym. Dlatego do nauczania religii zatrudniano księdza katolickiego oraz prawosławnego, a także duchownego do nauczania religii mojżeszowej¹⁰. Jadwiga Młodowska usilnie pracowała nad pełną integracją tak zróżnicowanej młodzieży. Wychowywano ją w duchu wzajemnej tolerancji i szacunku, koleżeństwa i szeroko pojętego humanizmu. Cele te osiągnęto w pełni, a absolwentki po wielu latach w swoich ocenach podkreślały jednoznacznie: „Żydówki i Ukrainki były tak samo traktowane jak rdzenne Polki”¹¹.

Zjawiskiem powszechnym w całym kraju był fakt podejmowania nauki w seminariach przez młodzież pochodzącą ze środowisk materialnie niżej sytuowanych, czasami wręcz ubogich. Dlatego podkreśla się, że były to najbardziej demokratyczne szkoły, w których kształciła się głównie młodzież robotnicza i chłopska¹². Podobnie było w chełmskim seminarium, gdzie 85% uczennic stanowiły dziewczęta pochodzące ze wsi¹³. Były to głównie córki drobnych rolników z okolicznych wsi, które wymagały pomocy materialnej i wychowawczej. Na ogół trudno się one adaptowały w nowym środowisku, posiadały znaczne braki w ogólnym wychowaniu wyniesionym z domu rodzinnego

⁷ Preparandy były szkołami państwowymi o dwuletnim cyklu kształcenia, przeznaczonymi dla uczniów z ukończoną czteroklasową szkołą powszechną. Tworzono je głównie we wsiach na bardzo korzystnych warunkach materialnych. W toku nauki realizowały one program pełnej szkoły powszechnej, a absolwenci byli przyjmowani do seminarium nauczycielskiego bez egzaminu wstępnego. Zostały one zlikwidowane wraz z zakończeniem roku szkolnego 1925/1926 wobec systematycznie zwiększającej się liczby szkół powszechnych 6-cio i 7-klasowych (S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939*, w: S. Dobrowolski, T. Nowacki, *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, Warszawa 1966, s. 34).

⁸ J. Młodowska, *Kilka uwag o preparandach*, w: *Preparandy nauczycielskie*, Warszawa 1922, s. 194.

⁹ H. Brodowska-Kubicz, *Z chłopskiej łąki*. Wspomnienia. Łódź 1994, s. 19.

¹⁰ J. Dobrowolska, op. cit., s. 170.

¹¹ M. Śliwowska, *Jadwiga Młodowska i Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Chełmie Lubelskim we wspomnieniach absolwentek*. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1986, nr 1, s. 43.

¹² S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*. Warszawa 1988, s. 53. Tenże, *Społeczne uwarunkowania dostępu do szkoły w Drugiej Rzeczypospolitej*, W: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, pod red. K. Późnańskiego, Lublin 1991, s. 39.

¹³ Z. Mulińska, *Dr Jadwiga Młodowska – wybitny pedagog i społecznik*. „Chełmskie Prace Historyczne”, t. I, Chełm 1998, s. 147.

go. Jadwiga Młodowska otaczała je troskliwą opieką, często pomagała w rozwiązywaniu podstawowych problemów bytowych i życiowych. Ciągłe podkreślała, że „seminarium dostaje jako uczniów materiał kulturalnie bardzo surowy, a musi w ciągu 5 lat urobić zeń wychowawców przyszłych obywateli wolego państwa polskiego”¹⁴.

Jadwiga Młodowska wielką wagę przywiązywała do pracy dydaktycznej, a właściwie do jej systematycznego doskonalenia i przede wszystkim unowocześniania. Zgodnie z najnowocześniejszymi prądami w naukach pedagogicznych propagowała zasady nowego nauczania, mającego na celu aktywizację ucznia i rozwijanie jego indywidualnych zainteresowań oraz wdrażanie do samodzielnej aktywności. W działalności tej wykorzystywała swoje wcześniejsze doświadczenia wyniesione z okresu krakowskiego, kiedy to aktywnie działała w Towarzystwie Polskiego Instytutu Pedagogicznego¹⁵. Posiadała już znaczne doświadczenia zawodowe wyniesione z wcześniejszej pracy w szkolnictwie. Systematycznie studiowała literaturę pedagogiczną zarówno krajową, jak też zagraniczną. Śledziła wszelkie doniesienia na temat wprowadzania nowych zasad organizacji szkolnictwa, metod i technik nauczania. Dążąc do lepszego poznania pracy szkół pracujących w myśl najnowszych propozycji pedagogicznych, często wyjeżdżała za granicę. Zwiedzała szkoły w Austrii i Anglii, była dwukrotnie w Szwajcarii. W 1927 r. uczestniczyła w Kongresie Nowoczesnego Kształcenia w Locarno¹⁶. Ze szczególnym zainteresowaniem odnosiła się do prac Heleny Parkhurst i realizowanego przez nią zupełnie nowego programu pracy szkolnej w ramach planu laboratoryjnego (powszechnie nazywanego systemem daltońskim)¹⁷. Przekonana o jego wielkich walorach dydaktycznych postanowiła go wprowadzić do realizacji we własnej szkole.

Pierwszą próbę prowadzenia zajęć według planu laboratoryjnego (daltońskiego) w warunkach polskich, mającą charakter eksperymentalny podjęła Jadwiga Młodowska w roku szkolnym 1925/1926 w jednej tylko klasie. W tymże roku wyjechała do Anglii i Niemiec, gdzie zwiedzała szereg szkół prowadzących pracę tym systemem. Po powrocie przygotowała i przedstawiła całemu zespołowi nauczycielskiemu szczegółowe jego zasady oraz zaproponowała objęcie nim wszystkich klas w szkole. Propozycje te zostały zaaprobowane i przyjęte do realizacji. W roku szkolnym 1926/1927 był on już stosowany w całej szkole (w tym także częściowo w szkole ćwiczeń)¹⁸. Przyjęta forma pracy laboratoryjnej spotkała się z żywym i dużym zainteresowaniem uczennic. Widziały one

¹⁴ J. M ł o d o w s k a, *O nowy ideał wychowawczy*, „Ruch Pedagogiczny”, 1992, nr 5–6, s. 101.

¹⁵ Towarzystwo Polskiego Instytutu Pedagogicznego powstało w 1914 r. w Krakowie, a należały do niego: Zarząd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zarząd Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego, Zarząd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zarząd Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, niektóre rady pedagogiczne szkół. Zajmowało się badaniami nad stanem szkolnictwa, metodyką nauczania, poznawaniem psychologii dziecka. W skład 8-osobowego zarządu spośród najwybitniejszych działaczy oświatowych, pedagogów i nauczycieli wchodziła również Jadwiga Młodowska (J. K u l p a, *Problemy kształcenia nauczycieli w pracach ZNP (1918–1969)*, Kraków 1971, s. 5).

¹⁶ M. Ś l i w o w s k a, op. cit., s. 38.

¹⁷ Helena Parkhurst (1887–1957), pedagog amerykański, twórca planu laboratoryjnego, który wprowadziła do praktyki w szkole średniej w mieście Dalton (stąd nazwa planu). Plan ten (powszechnie nazywany systemem) zakładał zupełnie nową organizację pracy. Zrywano z tradycyjnym podziałem na klasy, w miejsce których wprowadzono laboratoria dla każdego przedmiotu. W każdym z nich uczeń samodzielnie wykonywał przydzielone zadania (korzystając ze zgromadzonych pomocy dydaktycznych i wskazówek nauczyciela specjalisty).

¹⁸ H. B o b o w s k a, *System daltoński*, w: *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce*, pod red. J. B o r o w e j, W. D z i e r z b i c k i e j, S. L e w a n d o w s k i e j, Warszawa 1938, s. 55–57. S. D o b r o w o l s k i, *System pracowniany*, w: *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Mat. Zebrali W. D z i e r z b i c k a i S. D o b r o w o l s k i, Wrocław 1963, s. 181–183.

w nim zupełnie coś nowego w odróżnieniu od powszechnie istniejących klas. Nie była to tylko zwykła ciekawość i chęć uczestniczenia w czymś nowym. Dostrzegały w nim nieznane dotychczas elementy, które wyraźnie pomagały w nauce. Dokonując jego oceny po latach stwierdzono: „w systemie tym stosowano daleko posuniętą indywidualizację nauczania. Zdolniejsi i pilniejsi mieli możliwość przyswajania więcej i lepiej materiału przewidzianego programem. W systemie tym było również miejsce na rozwijanie własnych zainteresowań. System ten sposobił do samodzielnego myślenia, pobudzał do rywalizacji, zmuszał do odpowiedzialności, samokształcenia”¹⁹. Równocześnie podkreślano duże walory wychowawcze tego systemu. „System daltoński w naszej ocenie obok walorów kształcenia rozbudzającego żywe zainteresowania, które chroniły przed nudą lekcyjną, sprzyjał utrzymywaniu dobrych stosunków koleżeńskich opartych na wzajemnej pomocy i zawieraniu trwałych przyjaźni”²⁰.

Zasługi Jadwigi Młodowskiej, inicjatorce i pierwszej realizatorki systemu daltońskiego dostosowanego do polskich warunków, były niezaprzeczalne. Stała się jego prawdziwym rzecznikiem i autorytetem. Chętnie dzieliła się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami. Była zapraszana na wiele konferencji nauczycielskich, gdzie wygłaszała odczyty i prelekcje. Do szkoły przyjeżdżały wycieczki nauczycielskie i młodzież z seminariów nauczycielskich. Dzięki temu eksperyment realizowany w Chełmie stał się głośny i modny²¹. W kilka lat po jego wprowadzeniu do pracy w seminarium Jadwiga Młodowska przygotowała i napisała elementarz dla klasy pierwszej (z jego stosowaniem) w szkole powszechnej. Został on sprawdzony we własnej szkole ćwiczeń²². Była to pierwsza próba zastosowania tego systemu w nauczaniu początkowym w Polsce.

Jadwiga Młodowska wykorzystywała swoje doświadczenia i predyspozycje naukowe. Wiele czasu poświęcała na pisanie artykułów i opracowań, które zamieszczała w różnych czasopismach pedagogicznych. Wprawdzie dotyczyły one wielu wycinków życia szkolnego, ale w większości poświęcone zostały praktycznemu stosowaniu systemu daltońskiego²³. Dzięki temu system ten stał się znany i z należytą uwagą został odnotowany w pracach wybitnych dydaktyków oraz takich, które traktowały go jako przykład realizowanych innowacji w nauczaniu²⁴.

System daltoński, mimo że wzbudzał duże zainteresowania w środowisku nauczycielskim, nie doczekał się szerszego wprowadzenia do praktyki szkolnej. Na przeszkodzie temu stanęły przede wszystkim uwarunkowania obiektywne. Wymagał on posiadanie odpowiedniego pod względem powierzchni i kubatury obiektu (dla urządzenia poszczególnych pracowni wyposażonych w środki dydaktyczne i podręczną literaturę) oraz dużych nakładów finansowych na przystosowanie pomieszczeń i zakup pomocy. Zazwy-

¹⁹ H. Brodowska-Kubicz, op. cit., s. 26.

²⁰ Ibidem, s. 28.

²¹ S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej w eksperymentach szkolnych w Polsce w okresie 1900–1939*, w: *Szkoły eksperymentalne w Polsce 1900–1964*, opr. S. Dobrowolski, T. Nowacki, Warszawa 1966, s. 37.

²² H. Brodowska, *System daltoński...*, s. 57.

²³ W ramach popularyzowania systemu daltońskiego Jadwiga Młodowska opublikowała następujące opracowania: *Samodzielna praca w szkole powszechnej*, „Praca Szkolna”, 1928, nr 4, *System daltoński*, „Ruch Pedagogiczny”, 1926, nr 9, *System daltoński – refleksje po latach 6-ciu*, „Ogniwo”, 1933, nr 5, *Zastosowanie systemu daltońskiego w szkole polskiej*, „Szkoła Powszechna”, 1927, z. 3, *Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państwowym Żeńskim Seminarium Nauczycielskim w Chełmie Lubelskim*, Chełm 1928, *Kurs pedagogiki nowoczesnej w Chełmie Lubelskim*, „Szkoła Powszechna” 1928, nr 4.

²⁴ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w nauczaniu*, Warszawa 1929, F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*, Szczecin, S. Dobrowolski, *Realizacja twórczej myśli pedagogicznej...* op. cit., Tenże, *System pracowniany...* op. cit.

czas brakowało jednych i drugich. Trzeba jednak podkreślić, że niektóre jego elementy wprowadzono do pracy w wielu seminariach nauczycielskich (zrozumiałe ze względu na charakter szkoły). W najszerszym zakresie czyniły to dwa seminaria w Lublinie (męskie i żeńskie), Państwowe Seminarium Żeńskie im. E. Orzeszkowej w Warszawie, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Bydgoszczy, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Grodnie, Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Krzemieńcu (wchodziło w skład Liceum Krzemienieckiego)²⁵.

Jadwiga Młodowska w pracy z młodzieżą wielką wagę przywiązywała do uczestnictwa uczennic w całokształcie życia szkolnego. Uznawała ona zasadę, że każda ze słuchaczek powinna znaleźć swoje miejsce w społeczności uczniowskiej. Stąd w szkole istniał szeroko rozbudowany system organizacyjny – istniało wiele organizacji o różnym charakterze.

Bardzo ważną rolę spełniał przede wszystkim samorząd szkolny zwany „Samopomocą”. W jego ramach uczennice współuczestniczyły w życiu zespołowym, organizowały uroczystości i imprezy (często dochodowe, a uzyskane pieniądze przeznaczano na cele szkolne lub społeczne). Samorząd spełniał ważną rolę w organizowaniu pomocy materialnej uboższym uczennicom (a tych było zazwyczaj dość dużo). Z wygospodarowanych i z uzyskanych środków pochodzących z imprez dochodowych udzielano pożyczek, stypendiów i zapomóg. Od 1924 r. samorząd wydawał własne pismo „Seminarzysty”, w którym omawiano wszystkie przejawy życia szkolnego, analizowano obchodzone uroczystości na terenie szkoły jak też w środowisku i ważniejsze wydarzenia lokalne. Spośród innych organizacji dużą popularnością cieszyła się II Żeńska Drużyna Harcerki im. Jadwigi Tejszerskiej. Dziewczęta z pełnym zapałem uczestniczyły w typowo harcerskich zajęciach (zbiórki, wycieczki, biwaki). Organizowały też zajęcia w szkole ćwiczeń, a na terenie miasta brały udział w obozach, półkoloniach i festynach. Ważną rolę spełniał też Polski Czerwony Krzyż. W ramach tej organizacji propagowano zasady zdrowego i higienicznego życia w szkole i w internacie. Rozwijano też działalność pomocową dla dzieci osieroconych i biednych, organizowano dożywianie dla ubogich dzieci z Chełma. Zajmowano się również zbieraniem ziół leczniczych, ze sprzedaży których uzyskiwano środki na dalszą działalność oraz na pomoc innym. Przez cały czas zajmowano się opieką nad grobami poległych w czasie wojny (różnych narodowości). Oprócz tego działały również w szkole Sodalicia Mariańska (pod opieką której pozostawał ołtarz) oraz Straż Przednia. Wszystkie te organizacje uczyły życia społecznego, wdrażały do działania na rzecz ogółu, kształtowały osobowość przyszłego nauczyciela społecznika²⁶.

W ramach realizowanego programu wychowawczego Jadwiga Młodowska wielką wagę przywiązywała do kształtowania właściwych postaw estetycznych w ramach szeroko pojętej działalności kulturalnej. Już w początkach funkcjonowania szkoły doprowadziła do tego, że w miesiącach zimowych w każdą niedzielę organizowano specjalne wieczorki kulturalno-oświatowe poświęcone wybitnym pisarzom, wydarzeniom historycznym bądź społecznym i kulturalnym. Największym powodzeniem cieszyły się spotkania, podczas których prezentowano program lekki czy wręcz rozrywkowy. Były to m.in. takie inscenizacje jak: *Dziad i baba*, *Pani Twardowska*, *Cieężkie czasy*. Łączono je zazwyczaj z krótką prelekcją i dyskusją, a całość kończyła się zabawami i tańcami²⁷.

²⁵ J. Doroszewski, *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa (1918–1937)*, Lublin 2002, s. 40.

²⁶ J. Dobrowolska, op. cit., s. 171.

²⁷ J. Młodowska, *O nowy ideał wychowawczy...*, s. 100.

W miarę upływu czasu całą działalność kulturalno-oświatową znacznie wzbogacono i rozszerzono. Przede wszystkim powstało kilka kół przedmiotowych (teatralne, poezji, recytatorskie), które co pewien czas prezentowały swój dorobek. Nawiązano współpracę z seminarium męskim i wspólnie przygotowywano przedstawienia teatralne. W ten sposób wystawiono m.in. *Wesele* S. Wyspiańskiego i *Śluby panieńskie* A. Fredry, a same przedstawienia odbywały się w obu szkołach. Organizowano również zbiorowe wyjścia młodzieży na przedstawienia teatrów zawodowych przyjeżdżających do Chełma oraz na wystawy plastyczne i historyczne²⁸.

Jadwiga Młodowska waleśnie przyczyniła się do rozwoju życia muzycznego zarówno w swojej szkole, jak też w samym Chełmie. Z jej inicjatywy i ze wsparciem miejscowego środowiska zorganizowano Szkołę Muzyczną w Chełmie. Została ona otwarta w październiku 1928 r., a kierownikiem został nauczyciel śpiewu i muzyki z jej szkoły Józef Zubik²⁹. Szkoła Muzyczna obok działalności dydaktycznej rozpoczęła popularyzowanie kultury muzycznej w formie tzw. odczytów muzycznych poświęconych życiu i twórczości najwybitniejszych kompozytorów polskich i światowych. Na ich program składała się prelekcja o życiu i twórczości kompozytora, a w części zasadniczej odbywał się koncert jego utworów. Początkowo w koncertach takich uczestniczyła młodzież obu seminarium nauczycielskich, później także innych szkół średnich. Po pewnym czasie podobne spotkania muzyczne zaczęto organizować również dla dorosłych. Spotykały się one z dużym zainteresowaniem, o czym świadczyła bardzo liczna frekwencja słuchaczy³⁰. Z uwagi na brak odpowiednio dużej sali widowiskowej w mieście, większość takich koncertów organizowano za zgodą i z czynnym wsparciem Jadwigi Młodowskiej w pomieszczeniach jej seminarium³¹.

Niezależnie od pracy dydaktyczno-wychowawczej Jadwiga Młodowska była niezwykle zasłużonym działaczem społecznym przez całe życie. Z racji najdłuższej pracy w Chełmie, jej aktywność społeczna w tym mieście okazała się niezwykle szeroka i nieoceniona³². Najwięcej czasu poświęcała sprawom związanym działalnością oświatową, doskonaleniem nauczycieli, opieką na dzieckiem. W 1929 r. została wybrana przewodniczącą Rady Szkolnej Miejskiej w Chełmie, która zajmowała się wszystkimi problemami materialnymi i organizacyjnymi szkół powszechnych w mieście. W jej ramach zabiegała, organizowała i prowadziła akcję dożywiania, organizowała kolonie letnie i półkolonie dla dzieci z rodzin bezrobotnych. W celu pozyskania środków na te akcje występowała z apelami do różnych organizacji i stowarzyszeń, przeprowadzała imprezy dochodowe. W 1925 r. z jej inicjatywy powstało pierwsze w mieście przedszkole. Należała do bardzo aktywnych działaczy Związku Nauczycielstwa Polskiego (przez pewien czas przewodniczyła sekcji pedagogicznej i sekcji szkolnictwa średniego). Uczestniczyła w pracach związanych z doskonaleniem zawodowym nauczycieli (organizowanym przez ZNP lub przez administrację szkolną). Przewodniczyła (głównie w latach 1932–1934) konferencjom rejonowym nauczycieli szkół średnich w ramach doskonalenia metodycznego. Jako członek brała udział w pracach Państwowej Komisji Kwalifikacyjnej dla czynnych nauczycieli, którzy składali swój drugi egzamin zawodowy. Na koniec trzeba

²⁸ M. Śliwowska, op. cit., s. 52.

²⁹ „Głos Lubelski”, 1928, nr 273.

³⁰ „Głos Lubelski”, 1928, nr 325.

³¹ J. Doroszewski, *Szkolnictwo artystyczne na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1992, s. 36.

³² B. Bobrowska, *Dr Jadwiga Młodowska – wspomnienie pośmiertne*, „Ognisko Nauczycielskie”, 1934, nr 7.

dodać, że była ona także działaczem spółdzielczym. Dzięki jej inicjatywie i zaangażowaniu powstały w Chełmie dwie spółdzielnie: Spółdzielcza Księgarnia Nauczycielska „Promyk” oraz Spółdzielnia Spożywców. Swojej roli nie ograniczyła jedynie do ich powołania, ale później przez cały czas czynnie brała udział w ich pracach wchodząc w skład rad nadzorczych. Wykorzystując swoje stanowisko inicjowała wiele akcji społecznych podejmowanych przez te spółdzielnie. Na kilka miesięcy przed swoją śmiercią, 27 maja 1934 r. została wybrana radną miasta Chełma, ale faktycznej działalności nie zdołała już rozpocząć. Za swoją długoletnią pracę zawodową i działalność społeczną została odznaczona dwukrotnie Złotym Krzyżem Zasługi, a pośmiertnie również Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski³³. Jej wielostronna aktywność i działalność pedagogiczna zostały z należytą wagą odnotowane w licznych publikacjach oraz w mniejszych bądź gruntownych opracowaniach biograficznych³⁴.

Jadwiga Młodowska zmarła 10 sierpnia 1934 r. w Krakowie w szpitalu ss. Miłosierdzia. Wiadomość ta dotarła do Chełma drogą telegraficzną i radiową. Wtedy natychmiast powołano społeczny komitet, który miał się zająć organizacją pogrzebu, a na jego czele stanął starosta powiatowy F. Illukiewicz. Władze samorządowe podjęły decyzję o sprowadzeniu zwłok i urządzeniu pogrzebu na koszt miasta. Równocześnie wystosowano specjalną odezwę do mieszkańców miasta Chełma, w której przypominano jej pracę i zasługi. Sama uroczystość pogrzebowa na miejscowym cmentarzu zgromadziła wielką rzeszę lokalnej społeczności, przedstawicieli władz samorządowych (z miasta i powiatu), oświatowych, byłych wychowanków, młodzieży. W wygłoszonych przemówieniach przypominano jej wielkie zasługi dla szkolnictwa i przede wszystkim dla miasta³⁵. Niemal po upływie roku, 12 kwietnia 1935 r. Rada Miejska w Chełmie podjęła uchwałę, na mocy której dotychczasowa ulica Seminaryjna otrzymała imię Jadwigi Młodowskiej i takie nosi po dzień dzisiejszy³⁶. Wśród społeczeństwa chełmskiego, głównie starszego, jej osoba i działalność traktowane są jako pewien wzorzec. Ciągłe podkreśla się jej dokonania i zasługi dla miasta.

³³ J. Dobrowolska, op. cit., s. 179 i nast., Z. Mułńska, op. cit., s. 149 i nast.

³⁴ J. Doroszewski, *Zasługi dla szkolnictwa pedagogicznego na Lubelszczyźnie*, w: *Zakłady kształcenia nauczycieli w województwie lubelskim w latach 1918–1939*, Lublin 1999, s. 144; *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXI/XXII, z. 89, Wrocław 1976, s. 416.

³⁵ Z. Mułńska, op. cit., s. 150.

³⁶ J. Dobrowolska, op. cit., s. 181.

TADEUSZ SUBERLAK
Warszawa

FRANCISZEK FILIPOWICZ (1932–1993)



W styczniu 2003 roku minęła dziesiąta rocznica śmierci Franciszka Filipowicza – człowieka zasłużonego dla rozwoju oświaty i nauczycielskiego ruchu zawodowego. Śmierć, zapewne przedwczesna, nastąpiła po długiej, ciężkiej i nieuleczalnej chorobie, z którą borykał się od 1985 roku.

Franciszek Filipowicz urodził się 17 września 1932 roku w Żurawicy k/Przemyśla. Nie danym Mu było cieszyć się długo ciepłem ogniska rodzinnego. W wieku lat ośmiu stracił matkę, a więzi uczuciowe z ojcem wyraźnie osłabły po szybkiej decyzji powtórnego ożenku. Edukacja w szkole podstawowej przypadła na ciężkie lata wojny i okupacji, a jej szczybel średni kontynuował już w latach powojennych i sprofilowany był pedagogicznie. W 1950 roku otrzymał świadectwo ukończenia Liceum Pedagogicznego, pozwalające Mu na podjęcie pracy nauczycielskiej najpierw w szkole ćwiczeń tegoż liceum, a po dwóch latach w szkole Podstawowej w Zabartówce, na stanowisku kierownika szkoły.

Już w pierwszych latach pracy pedagogicznej Franciszek Filipowicz dał się poznać jako nauczyciel zdolny, ambitny i rzetelnie wykonujący powierzone mu obowiązki. Nie zaprzestając pracy, systematycznie pogłębiał swoją wiedzę i uzyskiwał wyższe kwalifikacje zawodowe. W 1954 roku ukończył roczny Państwowy Kurs Pedagogiczno-Społeczny w Miedzeszynie.

W latach 1954–1958 studiował pedagogikę, początkowo w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie, a po jej likwidacji na Uniwersytecie Warszawskim. Tutaj, pod kierunkiem profesora Tadeusza Pasierbińskiego, napisał pracę magisterską na temat poglądów pedagogicznych Lucjana Zarzeckiego, jednego z czołowych przedstawicieli pedagogiki narodowej w Polsce. Krytyczna analiza myśli pedagogicznej tegoż autora jest także przedmiotem rozprawy doktorskiej, którą Franciszek Filipowicz przedstawił i obronił w roku 1973 na wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Jego promotorem był, nieżyjący już, prof. Stanisław Michalski. Wysoki poziom pracy doktorskiej sprawił, że znalazła się ona w rodzinie pozycji zwartych Wydawnictwa Polskiej Akademii Nauk, wzbogacając monografie z dziejów oświaty polskiej¹.

W latach 1954–1974 Franciszek Filipowicz został urlopowany do pracy w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jego cechy osobiste: uczciwość, koleżeńskość, dostrzeganie pracy nauczyciela w szerokich uwarunkowaniach społecznych i gospodarczych, sprzyjały szybkiemu awansowaniu w ZNP. Ze stanowiska instruktora Zarządu Okręgu ZNP w Rzeszowie na funkcję sekretarza tegoż Zarządu, a na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP, obradującym w kwietniu 1964 roku, wybrany został Sekretarzem Zarządu Głównego ZNP.

Przez szesnaście lat Franciszek Filipowicz był członkiem Prezydium Zarządu Głównego, w tym przez dziesięć lat łączył tę funkcję z funkcją sekretarza ZG ZNP. Publikacje z tego okresu Jego działalności noszą wyraźne znamiona trzech grup tematycznych i koncentrują się na: historii oświaty i myśli pedagogicznej, w tym działalności zawodowych organizacji nauczycielskich, funkcjonowaniu ogniw ZNP, kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli. Ten zakres tematyczny reprezentują między innymi takie publikacje jak:

- Formy i treści pracy ognisk związkowych, „Nauczyciel i Wychowanie”, 1966, Nr 4;
- organizacja związkowa w zakładzie kształcenia nauczycieli, „Głos Nauczycielski”, 1968, Nr 50;
- Szkolnictwo artystyczne w woj. rzeszowskim w latach 1944–1963, Rocznik Województwa Rzeszowskiego, Wydawnictwo Towarzystwa Przyjaciół Nauki i Sztuki w Rzeszowie, Rzeszów 1965;
- Rodowód nauczycielskiego ruchu zawodowego w Polsce, „Nauczyciel i Wychowanie”, 1968, Nr 5;
- Rola i znaczenie czasopism pedagogicznych w działalności ZNP. Kalendarz Nauczycielski, 1978/79;
- Problemy współpracy w zespołach nauczycielskich, „Nauczyciel i Wychowanie”, 1968, Nr 1;
- Lucjan Zarzecki o nauczycielu i jego kształceniu, „Ruch Pedagogiczny” 1972, Nr 5; Z pozycji zwartych na uwagę zasługuje współautorstwo opracowań:
- Vademecum młodego nauczyciela, WSiP, Warszawa 1977, s. 360;
- Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 680.

W 1974 roku Franciszek Filipowicz pożegnał się z pracą działacza etatowego w Zarządzie Głównym ZNP. Uczestniczył jednak nadal aktywnie w pracach Prezydium ZG ZNP. Był surowym a jednocześnie konstruktywnym recenzentem uchwał związkowych i różnych aktów organizacyjno-prawnych, co wywierało niewątpliwy pozytywny wpływ na ich końcowy kształt. W lutym 1974 roku podjął pracę w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych na stanowisku redaktora naczelnego Zakładu Czasopism Pedagogicznych.

Zainteresowania naukowe doskonaleniem pracy nauczyciela, bogate doświadczenie pedagogiczne znakomicie wykorzystał do kształtowania i profilowania czasopism przedmiotowo-metodycznych, ogólnopedagogicznych i specjalistycznych pod kątem

¹ F. Filipowicz, *Myśl pedagogiczna Lucjana Zarzeckiego 1873–1925*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1974. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

potrzeb polskiej oświaty i praktyki nauczycielskiej. Poglębił i wzbogacił wiedzę o czasopismach pedagogicznych poprzez takie publikacje jak:

- Pojęcie, klasyfikacja i etapy rozwoju czasopism pedagogicznych w Polsce Ludowej, „Wychowanie w Przedszkolu” 1977, Nr 10.
- Zarys rozwoju polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego, WSiP, Warszawa 1982.
- Czasopisma oświatowo-pedagogiczne, (w:) Mały słownik pedagogiki pracy, Makiet, Część II, Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1978.

Od 1 czerwca 1970 roku Franciszek Filipowicz, na wniosek Ministra Oświaty i Wychowania, podjął pracę w Instytucie Kształcenia Nauczycieli na stanowisku dyrektora.

Wprowadzenie doktora Franciszka Filipowicza do Instytutu Kształcenia Nauczycieli i powierzenie Mu jego kierownictwa stanowiło ze strony Ministerstwa Oświaty i Wychowania wyraz i niewątpliwie dowód zaufania nie tylko pod względem pragmatyczno-organizacyjnym, ale również od strony Jego kompetencji naukowych i teoretyczno-pedagogicznych oraz Jego pozycji i miejsca w środowisku nauczycielskim. W IKN, w ramach obowiązującego pensum dydaktycznego prowadził zajęcia z przedmiotu „System oświaty Polski na tle porównawczym”, na magisterskich studiach zaocznych z nauczania początkowego.

Ostatnie lata życia Franciszka Filipowicza łączyły Go z pracą w Ministerstwie Oświaty i Wychowania na stanowisku dyrektora Departamentu Organizacji Badań i Informacji Pedagogicznej.

We wspomnieniach o Franciszku Filipowiczu na łamach „Głosu Nauczycielskiego”² Bolesław Grześ napisał: „Osiągnął niemało w swym życiu. Jednak nieubłagany los nie pozwolił Mu zrealizować wszystkiego, co zamierzał i co mógł zrobić. Jego rozległa i głęboka wiedza, kompetencje i doświadczenie, realizm i pragmatyzm, a równocześnie gotowość do służby społecznej mogły zaowocować jeszcze wieloma dokonaniemami”.

² „Głos Nauczycielski” z 28 lutego 1993 roku.

KAZIMIERZ SZMYD
Uniwersytet Rzeszowski

STANISŁAW ŁEMPICKI (1886–1947). LWOWSKA SZKOŁA HISTORII KULTURY UMYSŁOWEJ, DZIEJÓW OŚWIATY I MYŚLI PEDAGOGICZNEJ

SYLWETKA OSOBOWA I DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWO-AKADEMICKA

Stanisław Łempicki był człowiekiem niezwykle zasłużonym dla Uniwersytetu Lwowskiego, a zwłaszcza dla środowiska badaczy i nauczycieli dziejów kultury, historii życia umysłowego, oświaty i myśli pedagogicznej. Był przy tym wszystkim S. Łempicki od początków swojej „misji naukowej” głęboko, bodaj silniej niż inni, przywiązany do *ethosu* Lwowa. Wyrażało się to świadomością więzi z miejscem urodzenia, poczuciem jego niezwykłości historycznej i kulturowej, we wspomnieniach młodości, którą tu spędził, w żywej pamięci edukacji, którą tu odbył, także pod kierunkiem K. Twardowskiego. Dochodziła do tego wielka fascynacja dla polskich i europejskich dziejów kultury i wychowania. Twórczość S. Łempickiego doczekała się kilku znaczących opracowań¹. Niemal wszystkie one mają jednak charakter dość jednostronnego i niewyczerpującego opisu jego dokonań w dziedzinie historii kultury i szkolnictwa. Ujęcia te mieszczą się w tradycyjnym kanonie deskryptywnego odnotowania głównych faktów biograficznych, podstawowych publikacji i ich treści, bez wystarczającego uwzględnienia ich tła środowiskowego i osobistego, a więc „pozarzeczowego” kontekstu twórczości i cech osobowych tej znamiennej postaci. Ważne więc z tego punktu widzenia pozostaje ukazanie uwarunkowań akademickich i naukowych, a także wpływów środowiska umysłowego i kulturowego na działalność i dokonania uczonego.

¹ Por. m.in. Ł. Kurdybacha: *Wspomnienie o Stanisławie Łempickim*. Odbitka z Pamiętnika Literackiego, R. XXXVII, Kraków 1948; J. Kleiner: *Działalność S. Łempickiego na polu historii literatury*, (w): *Twórczość* 1948, z. 3; J. Hulewicz, *Stanisław Łempicki 25 V 1886–2 XII 1947*, (w): *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1947, nr 3–4; H. Barycz: *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949; Por. także: W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce (1918–1939)*. Studium Historiograficzne, Toruń 2000.

Przeprowadzone badania źródłowe dowiodły, iż S. Łempickiego należałoby uznać niekwestionowanym twórcą, jeśli nie „szkoły” w akademickiej w dziedzinie badań historii szkolnictwa, dziejów oświaty i ewolucji myśli wychowawczej, to z całą pewnością za animatora osobliwie *ethosu* akademickiego, źródłowych badań porównawczych, a także refleksji nad narodową samoświadomością w dziedzinie wychowania, oraz kształtowania się rodzimej kultury oświatowej. Obchodziły go nade wszystko stan i rozwój polskiej kultury umysłowej, a także dramatyczne niekiedy zaniechania w dziedzinie edukacji i wychowania narodowego. Świadczyły o tym liczne prace magisterskie i doktoraty napisane pod jego kierunkiem, zawsze zwrócone ku najbardziej kluczowym momentom dziejowym, zagadnieniom i postaciom polskiej tradycji oświatowej, wychowania i edukacji².

S. Łempicki był twórcą swoistej postawy badawczej i metodologii badań historyczno-pedagogicznych, opartych na połączeniu metod i warsztatu historyka dziejów kultury z osobowym podejściem w zakresie analizy faktów i procesów, dokonań i wartości o charakterze oświatowym. S. Łempicki preferował badanie związków myśli pedagogicznej i działalności oświatowej na tle ogólnych procesów kulturowych i umysłowych. Stworzył w ciągu swych prawie 30 lat pracy naukowo-akademickiej i dydaktycznej odrębny, raczej nie uprawiany w innych uniwersytetach polskich kierunek, nurt badań historycznych; nurt dostrzegający wzajemne współzależności dziedziny kultury i edukacji. Oznaczało to integralne pojmowanie tych blisko z sobą powiązanych dziedzin, ale też postrzeganie ich z takiej perspektywy, iż każda z nich pozostaje względnie samodzielnym „bytem” kulturowym.

W swoim sposobie widzenia badań nad szerzej pojętą kulturą, na czołowym miejscu pomieszczał oświatowe przejawy losu narodowego. A więc badał dzieje narodowe i polskość w perspektywie kulturowego ich formowania się poprzez edukację. Była to zatem historia kultury rodzimej pojmowana jako ciągłość przejawów świadomości narodowej, oraz roli wychowania w tworzeniu i ukierunkowywaniu procesów kulturotwórczych. Można więc jego dokonania uznać jako wyróżniający się nurt badań dziejów narodowych ze stanowiska oświatowo-pedagogicznego i z punktu widzenia wychowania, a także dorastania do własnej kulturowej samoświadomości, odrębności i tożsamości na tle kultury uniwersalnej³. Dla poparcia powyższego punktu widzenia przywołujemy na dalszym miejscu tego tekstu zarys biografii uczonego, historyka i pedagoga lwowskiego, oraz niektóre cechy jego sylwetki duchowej.

Stanisław Łempicki urodził się we Lwowie 25 V 1886 roku⁴. Tu także odbył edukację gimnazjalną i studia uniwersyteckie. W 1913 roku uzyskał w Uniwersytecie Lwowskim stopień doktora filozofii, a rok później złożył wymagany państwowy egzamin nauczycielski. W latach 1910–1921 był nauczycielem gimnazjów lwowskich. Pełnił też obowiązki archiwisty i zastępcy dyrektora Archiwum Państwowego we Lwowie. W październiku 1922 roku został mianowany profesorem nadzwyczajnym historii literatury w Uniwersytecie Warszawskim.

² Dierżawnyj Archiw Lwiwskoj Oblasti, dalej: DALO, Fond. 26, opis 7, spr. 1060, dok. 1–45 (dok. Seminarium Historii Oświaty 1924–1939).

³ Była to jedna ze szkół naukowych Uniwersytetu Lwowskiego lub przynajmniej odrębnych orientacji badawczych o poziomie zbliżonym do osiągnięć F. Bujaka, E. Romera, B. Dybowskiego, S. Banacha, J. Czekanowskiego, A. Fiszer, K. Ajdukiewicza, J. Kleinera, M. Kreutza czy nawet K. Twardowskiego.

⁴ DALO, Fond. 26, opis 5, spr. 1080, dok. 129–132. Akta Wydziału Humanistycznego. Fragment ten stanowi „dopełnienie” naukowo-akademickiej sylwetki S. Łempickiego z okresu II Rzeczypospolitej.

S. Łempicki jako uczony i człowiek z natury aktywny i intelektualnie żywotny, pełnił wiele odpowiedzialnych, zaszczytnych funkcji i godności. Był m.in. członkiem Komisji Literackiej Akademii Umiejętności w Krakowie, członkiem Towarzystwa Naukowego we Lwowie. Ponadto pełnił obowiązki członka Ministerialnej Komisji Historyczno-pedagogicznej, Komisji Pedagogicznej przy Wydziale Humanistycznym UJK. Był też redaktorem „Wiadomości Pedagogicznych”, a także w latach 1929/32 wiceprezesem TNSW we Lwowie⁵.

Przed II wojną światową S. Łempicki ogłosił drukiem około 50 obszernych i ważnych naukowo publikacji z dziedziny historii oświaty i szkolnictwa, a także z dziejów polskiej myśli pedagogicznej⁶. Twórczość tę dopełniały niezwykle źródłowo ugruntowane i cenne pod względem poznawczo-analitycznym i wyjaśniającym rozprawy z dziedziny historii literatury, kultury polskiej i europejskiej⁷. Prace te bywały przyjmowane przez krytykę naukową z dużym uznaniem i to nie tylko w środowisku lwowskim, ale też na forum ogólnopolskim. Z uwagi na fakt, iż były one omawiane przez wielu autorów, rezygnujemy z ich prezentacji i analizy na tym miejscu⁸.

Do 1939 roku S. Łempicki pozostawał twórcą niezwykle żywotnym także na szerokich pograniczach różnych działów wiedzy społecznej i humanistycznej, publicystyki kulturalno-edukacyjnej i popularnonaukowej⁹. Wpisywał się przez to znacząco w ogólny nurt życia ówczesnych elit intelektualno-kulturalnych, ale także w szerszy kontekst życia umysłowego społeczności Lwowa, aspirujących do awansu społecznego w latach II Rzeczypospolitej. S. Łempicki walczył o ożywienie swoistego nastroju Lwowa, kresowego poczucia związku indywidualnego i grupowego z kulturalnym, politycznym i ekonomicznym *ethosem* państwa, odrodzonej II Rzeczypospolitej, która ucieleśniała nadzieje, wizje i perspektywy Polaków i polskości na tym terenie. Dzieła S. Łempickiego wyrażały znamienity sens polskości godzącej się na współlistnienie i współpracę z duchowością innych grup etniczno-kulturowych. Symbolizowały one ówczesny polski fenomen patriotyzmu państwowego i narodowego w tym środowisku, które łączyło się z aktualnym mitem odradzającego się państwa.

Obok dzieł ściśle naukowych, S. Łempicki napisał około 200 prac pomniejszych: recenzji, felietonów, sprawozdań, wypowiedzi dyskusyjnych dotyczących historii literatury, kultury, nauki, oświaty i szkolnictwa. Zamieszczał je m.in. w takich pismach, jak: „Pamiętnik Literacki”, „Kwartalnik Historyczny”, „Muzeum”, „Tygodnik Ilustrowany”, „Słowo Polskie”, „Nowa Reforma”, „Gazeta Lwowska” i inne.

Nie jest możliwe w ramach tej z konieczności objętościowo-zawężonej biografii naukowo-akademickiej i umysłowej S. Łempickiego zrekonstruować wszystko to, co nale-

⁵ DALO, Fond. 26, opis 5, spr. 1080, dok. 129. Akta Wydziału Humanistycznego.

⁶ Potwierdzała to opinia Wydziału Filozoficznego UJK z 5 V 1929 w sprawie „kreowania Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa oraz powołanie na tę katedrę dra St. Łempickiego w charakterze prof. nadzwyczajnego, Akta Wydziału Humanistycznego, DALO, Fond. 26, opis 5, spr. 1080 (pismo do MWR i OP Nr 571/6, dok. 129).

⁷ Opinia Komisji Polonistycznej UJK złożona z prof. prof. W. Bruchnalski, J. Kleiner, H. Gaertner, T. Lerh-Splawiński, S. Witkowski w sprawie mianowania S. Łempickiego prof. zw.; Akta Wydziału Humanistycznego, DALO, Fond. 26, opis 5, spr. 1080 pismo z dnia 2 VII 1929 do MWR i OP Nr 583, dok. 93.

⁸ Wskażmy tu na takie ważniejsze publikacje S. Łempickiego: *Działalność Jana Zamoyskiego na polu oświaty*, Kraków–Lwów 1922; *Mecenat kulturowy w Polsce*, Lwów 1928; *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów–Warszawa 1931; *Rola Kazimierza Twardowskiego w Uniwersytecie i społeczeństwie*, (w): Kazimierz Twardowski, *Nauczyciel, uczony, obywatel*, Lwów 1938.

⁹ Por. m.in. S. Łempicki, *Polskie tradycje wychowawcze*, Lwów 1936; *Polski ideał wychowawczy*, Lwów–Warszawa 1937 i teksty pomniejsze.

żałoby uwzględnić z uwagi na szeroki horyzont intelektualny i bogactwo twórczości i duchowości tej postaci. Z wyraźną szkodą dla wystarczającego zarysowania omawianej sylwetki świadomie tu pomijamy również omówienie publikacji o charakterze literacko-histerycznym. Choć, jak nadmieniono wcześniej, twórczość tego koryfeusza humanistyki lwowskiej dotykała niemal zawsze, także i w tych pracach, wątków edukacyjno-kulturowych¹⁰.

POCZĄTKI I CECHY METODOLOGICZNE BADAŃ HISTORYCZNO-OŚWIATOWYCH

Powszechny jest pogląd, zgodnie z którym Uniwersytet Lwowski na przełomie XIX i XX wieku i przez następne dziesięciolecia, do 1939 roku, był jednym z najważniejszych ośrodków wielu gałęzi nauk historycznych, w tym także historii oświaty i szkolnictwa. Dziedzina ta, głównie za sprawą Stanisława Łempickiego, który w rozwijaniu badań nad dziejami kultury i oświaty polskiej, widzianych także na tle europejskiej tradycji kulturowej upatrywał spełnienie swojej misji naukowej. Dzięki niemu dyscypliny te osiągnęły we Lwowie niebywały rozkwit. On to jeszcze u progu II Rzeczypospolitej, jako absolwent Wszechnicy Lwowskiej i nauczyciel gimnazjalny historii i literatury, a następnie pełniąc kierownicze funkcje w Archiwum Państwowym we Lwowie¹¹, ostatecznie i bez reszty poświęcił się tej dziedzinie historiograficznej i kulturoznawczej.

Z osobą S. Łempickiego związana była niemal cała historia akademickiego rozwoju, awansu i statusu naukowego badań nad dziejami szkolnictwa, oświaty i kultury. On też współtworzył z grupą swoich uczniów podwaliny metodologii badawczej tej dyscypliny, określał problematykę i obszary poznawcze dotyczące procesów, faktów i postaci tworzących minioną rzeczywistość w tych dziedzinach narodowej przeszłości. Jemu też należy zawdzięczać początki i rozwój akademickiej edukacji historyczno-pedagogicznej w UJK.

Dlatego nie może dziwić fakt, że gdy na początku lat 20. powstał problem uruchomienia Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa, niejako naturalnym kandydatem do jej objęcia został S. Łempicki¹². Na początku 1923 roku Rada Profesorów Wydziału Filozoficznego (Humanistycznego) zaproponowała to stanowisko S. Łempickiemu. W tym stanie rzeczy MWR i OP 5 VIII 1923 roku przyjęło tę propozycję Uniwersytetu Lwowskiego, godząc się równocześnie na utworzenie Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa w miejsce jednej z brakujących katedr matematyki¹³. Równocześnie postawiono oczywiście w tej sytuacji warunek rezygnacji S. Łempickiego ze stanowiska akademickiego w Uniwersytecie Warszawskim¹⁴. Po spełnieniu tego warunku przez S. Łempickiego, 12 II 1924 roku utworzono w Uniwersytecie Lwowskim Katedrę Historii Oświaty

¹⁰ Oceny dorobku S. Łempickiego w dziedzinie historii literatury, krytyki literackiej i dziejów myśli wychowawczej dokonano na posiedzeniu Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w Krakowie, 31 I 1948 r. (Por. „Twórczość” 1948, Zeszyt 3).

¹¹ DALO, Fond 26, opis 5, spr.1080. Akta Personalne S. Łempickiego. Z dokumentów wynika, iż pracował on w 8 gimnazjach prywatnych na terenie Lwowa (1910–21), następnie do roku 1922 był zastępcą i dyrektorem Archiwum Państwowego we Lwowie.

¹² Decyzja ta związana była z przeprowadzanymi reformami systemu oświaty, szkolnictwa średniego i wyższego w latach 1920–1922.

¹³ DALO, F. 26, op. 5, spr. 1080, dok. 119.

¹⁴ Tamże: Akta Personalne S. Łempickiego, dok.119–22.

i Szkolnictwa, powierzając jej kierownictwo S. Łempickiemu, profesorowi nadzwyczajnemu nauk historycznych¹⁵.

INWENCJA NAUKOWA I DYDAKTYCZNA S. ŁEMPICKIEGO

Szczególnie intensywną działalność naukowo-dydaktyczną prowadził S. Łempicki w Instytucie Historii Oświaty i Szkolnictwa, który powstał 1 IX 1932 roku¹⁶. W ramach programowej działalności tego Instytutu, w toku seminariów dyplomowych, powstawały pod kierunkiem S. Łempickiego prace magisterskie i doktorskie. Problematyka tych prac skupiała się m.in. wokół takich tematów: „Instrukcje rodzicielskie dla synów w XVI–XVIII wieku”, „Programy szkół polskich w XV–XVIII wieku”, „Dzieje szkolnictwa i oświaty polskiej w dobie renesansu i okresu oświecenia”, „Słownik polskich Towarzystw kulturalno-oświatowych”, „Szkolnictwo amerykańskie”, „Wybitne postacie oświaty i polskiej myśli pedagogicznej” i inne. W okresie od połowy lat 20. do 1939 roku powstało około 100 prac dyplomowych, głównie magisterskich, ale także doktorskie, z dziedziny historii oświaty i szkolnictwa¹⁷.

Podniesienie rangi akademickiej historii oświaty i myśli pedagogicznej we Lwowie, wraz z naukową pozycją S. Łempickiego, dały impuls do zintensyfikowania dydaktyki w tym zakresie. Na wszystkich kierunkach studiów historycznych zwiększyła się liczba godzin zajęć i zakres wykładów, ćwiczeń i seminariów z zakresu historii oświaty. Podjęto również starania o wyodrębnienie osobnego kierunku studiów, ale na razie bez zadowalającego rezultatu. Natomiast S. Łempicki rozpoczął zdwojoną działalność naukowo-dydaktyczną w Uniwersytecie, a także aktywne uczestnictwo w stowarzyszeniach oświatowo-historycznych i kulturalnych środowiska lwowskiego. Dużą popularnością cieszyły się jego wykłady z historii oświaty, dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej, a także monograficzne ujęcia prądów umysłowych i życia kulturalnego w tradycji polskiej i europejskiej.

Oto tematy wykładów realizowanych w roku akademickim 1924/25: „Oświata w Polsce w II połowie XV wieku”; „J.A. Komeński i jego szkolnictwo”; „Oświata w Polsce za czasów ostatnich Jagiellonów”; „Polsko-czeska oświata w średniowieczu”; „Naukowe Towarzystwa w Polsce (Rys historyczny)”; „Historia oświaty w Polsce za czasów Batorego i Zygmunta III”; „Zarys historii uniwersytetów”; „Główne kierunki kultury w Polsce w XV wieku”; „Reformy oświaty w XVIII wieku w Polsce”; „Uniwersytet Lwowski-zarys historii”; „Szkolnictwo w Ameryce (w latach 20.)”¹⁸.

Warto dodać, że w latach 1938–1940 S. Łempicki planował wzbogacić swoje wykłady o następujące tematy: „Znaczenie Lwowa i Ziemi Czerwińskiej w historii polskiej kultury duchowej”, „Ideologia S. Szczepanowskiego”, „Pozaszkolna oświata za granicą i na ziemiach polskich”¹⁹. Problematyka ta ilustruje charakter i interdyscyplinarny horyzont kulturowo-oświatowych zainteresowań S. Łempickiego. Oprócz wykładów i ćwiczeń (konwersatoriów) S. Łempicki prowadził seminaria i proseminaria z historii oświaty i szkolnictwa dla studentów podejmujących specjalizację z tej dziedziny (magisterium

¹⁵ Tamże: dok. 119.

¹⁶ DALO, Fond 26, opis 7, spr.1154, dok. 4.

¹⁷ Tamże: dok. 5.

¹⁸ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Programy wykładów za lata akademickie 1924–1925, s. 37; 1927–1928, s. 30; 1929–1930, s. 28. Por. także DALO, F. 26, op. 1080, dok. 101, 130–131.

¹⁹ Uniwersytet Jana Kazimierza. Program wykładów na rok 1939/40, Lwów 1939, s. 46–47.

i doktoraty). W sumie w obu tych formach specjalizacji naukowo-dydaktycznej uczestniczyło każdego roku około 200 studentów (słuchaczy)²⁰.

W uznaniu zasług naukowo-dydaktycznych S. Łempickiego, specjalnie powołana komisja dla oceny jego dorobku, wystąpiła z inicjatywą nadania mu tytułu profesora zwyczajnego Uniwersytetu Lwowskiego. Wniosek ten został zatwierdzony przez MWR i OP dopiero 25 IX 1933 roku²¹.

Przez wszystkie lata swojej działalności naukowo-akademickiej i dydaktycznej w UJK S. Łempicki brał także czynny udział w środowiskowym życiu społeczno-kulturalnym i działalności licznych stowarzyszeń naukowych Lwowa. W latach 1936–1937 pełnił obowiązki dziekana Wydziału Humanistycznego. W okresie 1928–1932 roku był członkiem Senackiej Komisji ds. Pomocy Socjalnej dla Studentów²². Ponadto z tytułu swoich zainteresowań i kompetencji merytorycznych kierował przez szereg lat Muzeum Szkolnictwa Polskiego we Lwowie. Współredagował czasopisma historyczno-kulturalne i oświatowe: „Wiadomości z Dziejów Wychowania i Szkolnictwa w Polsce” (1921–

–1922), „Minerwa Polska” (1927–1929). Był też redaktorem „Pamiętnika Literackiego” i przez wiele lat recenzentem oświatowym i kulturalnym „Gazety Lwowskiej”. Zajmował się ponadto kompetentnie i z zapałem archiwistyką lwowską, porządkując różne zasoby dokumentów historycznych i oświatowych z okresu zaboru galicyjskiego. Z powodzeniami uczestniczył w kursach wakacyjnych nauczycieli szkół średnich we Lwowie jako wykładowca zagadnień z dziejów oświaty i kultury²³, wykazując się tam wysoką erudycją historyczno-oświatową.

S. Łempicki był przez z górą 30 lat wyjątkowo aktywnym i niezmordowanym twórcą na polu naukowym, a także w wypełnianiu swojej roli nauczyciela akademickiego. W uznaniu dla tej działalności wybrany został w 1929 roku członkiem Polskiej Akademii Umiejętności, a od 1947 roku Polskiej Akademii Nauk²⁴. Ogromne zasługi, bodaj najważniejsze w jego bogatej działalności akademickiej, wniósł on do procesu formowania w Uniwersytecie Lwowskim szkoły badań nad historią kultury, oświaty i wychowania, także do wychowania pierwszych, profesjonalnych historyków szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Lata największej aktywności naukowo-akademickiej S. Łempickiego przypadły na okres II Rzeczypospolitej. Wtedy też wniósł on bezpośredni i osobisty wkład do uruchomienia edukacji historyczno-pedagogicznej na Wydziale Humanistycznym, a także do stopniowego uformowania środowiska badaczy historii oświaty w UJK we Lwowie, promieniującego na całą Polskę²⁵.

²⁰ DALO, Fond 26, opis 7, spr.1154; dok. 4.

²¹ DALO, Fond 26, opis 7, spr.1126, dok. 27, 29; Także: Fond 26, opis 5, spr.1080, dok. 17. Akta Personalne S. Łempickiego.

²² DALO, Fond 26, opis 7, spr.2016, dok. 133, 139.

²³ DALO, Fond 26, opis 7, spr.163. Por. także M. Tyrowicz, *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918–39*, Wrocław 1991, s. 116–117; *Polski słownik biograficzny*, E. Rośkowski, T. XVIII, z. 3/78, s. 332.

²⁴ *Słownik historyków polskich* (red.): M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994, s. 312.

²⁵ Dokonania S. Łempickiego: naukowo-pisarskie, akademickie i organizatorskie w dziedzinie historii kultury narodowej i oświaty były przedmiotem analiz i ocen m.in. w następujących publikacjach: H. Barycz, *Rys działalności Komisji Badania Dziejów Wychowania i Szkolnictwa (1911–1920)*, „Chowanna” 1939 (145/146); Tenże: *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949; J. Hulewicz, *Stanisław Łempicki 25 V 1886–2 XII 1947*, (w): „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947 nr 3–4; K. Mroźowska: *Twórcy historii wychowania jako dyscypliny naukowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXXII/98; S. Walski (red.): *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XVIII–XX wieku*, Wrocław

FORMOWANIE SZKOŁY HISTORYCZNO-OŚWIATOWEJ

W Katedrze Historii Oświaty pod koniec lat 20. i w latach 30. S. Łempicki skupił wokół siebie grupę naukową i dydaktyczną w zakresie dziejów kultury i oświaty. Znaleźli się w tym kręgu m.in. A. Knot, J. Dobrzański, C. Lechicki, B. Nadolski, Ł. Kurdybacha, A. Szletz K. Lewicki, M. Głuchowska, M. Jaworkówna²⁶. Niektórzy z nich stali się później wybitnymi badaczami i profesorami różnych dziedzin historii kultury, oświaty i myśli pedagogicznej. Zachęcony renomą kształtującego się środowiska naukowego przedłożył tam też swój akces przeprowadzenia habilitacji dr Stefan Truchim pracownik MWR i OP²⁷.

Jednym z najwcześniejszych uczniów i współpracownikiem S. Łempickiego był **Antoni Knot**. Urodził się on w 1904 roku w Kołomyi. Tam też ukończył gimnazjum, potem zaś odbywał studia w Uniwersytecie Lwowskim. Pracę w Uniwersytecie rozpoczął w 1922 roku jako asystent przy Seminarium Historii Oświaty i Szkolnictwa. Następnie, w latach 1927–1932, pracował w charakterze starszego asystenta. W latach 1932–1936 prowadził wykłady w Szkole Handlowo-Ekonomicznej, pełniąc równocześnie funkcję asystenta w Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego. Podtrzymując ścisłe więzi naukowo-dydaktyczne z Katedrą Historii Oświaty i Szkolnictwa, współredagował „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” (1935–1938)²⁸.

Na umysłowość A. Knota, jego drogę życiową i wybór kierunku zainteresowań naukowo-dydaktycznych przemożny wpływ wywarł S. Łempicki. Z jego to poręki jeszcze w czasie studiów historycznych na Uniwersytecie Lwowskim podjął pracę w charakterze bibliotekarza w Polskim Muzeum Szkolnym do 1927 roku²⁹, co niewątpliwie wywarło wpływ na jego późniejszą orientację naukową i postawę intelektualną.

Od 1927 roku A. Knot związał się z UJK we Lwowie. Blisko współpracował z S. Łempickim pełniąc obowiązki, na początku zastępcy a później asystenta w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa. Zapewne od swojego nauczyciela i intelektualnego patrona A. Knot przejął rozległość zainteresowań i styl uprawiania historii myśli, idei i form oświaty. Traktował on swą dyscyplinę, podobnie jak mistrz, szeroko, horyzontalnie i wielostronnie, jako część procesów kulturowo-cywilizacyjnych, umysłowych i społecznych. Był też badaczem niezwykle rzetelnym, skrupulatnym w wykorzystaniu źródeł i pod względem formalnym. Początkowo jego zainteresowania naukowe wiązały się z epoką S. Batorego. Stąd jego droga badawcza wiodła do problematyki dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego³⁰. Te pionierskie wtedy badania w dziedzinie edukacji wojskowej wywołały spore zainteresowanie i pozytywne recenzje środowiska.

1992; W. Wojdyło, M. Strzelecki, *Droga Stanisława Łempickiego do katedry uniwersyteckiej*, „Kultura i Edukacja” 1955, nr 2(12).

²⁶ Akta Wydziału Humanistycznego DALO, Fond 26, opis 7, spr. 1107, dok. 7; seminarium 1927–1936 przy Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa. Por. także: DALO, Fond 26, opis 7, spr. 1315, dok. 2–6.

²⁷ S. Truchim, ówczesny zast. Naczelnika Wyd. MWR i OP złożył był podanie o habilitację 17 I 1938 roku, pismo nr 24/38 zostało skierowane przez Dziekana Wydziału Humanistycznego do S. Łempickiego. Zainteresowany miał uzupełnić niezbędne dokumenty i załączniki. (DALO, Fond 26, opis 7, spr. 1518, dok. 1–2).

²⁸ DALO, Fond 26, opis 5, spr. 871, dok. 1; opis 7, spr. 1170, dok. 37; spr. 1315, dok. 3, 18, 24.

²⁹ DALO, Fond 26, opis 7, spr. 1170; dok. 35: Muzeum Szkolne we Lwowie powstało w r. 1903. Do jego powstania przyczynili się m.in. F. Majchrowicz, M. Baranowski, S. Łempicki, A. Knot oraz wielu działaczy PTP i środowiska TNSW we Lwowie.

³⁰ A. Knot, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938.

Po podjęciu pracy w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa zajął się A. Knot niemal wyłącznie problematyką historii oświaty i tradycji pedagogicznych. Opublikował on m.in. takie prace z tej dziedziny, jak: „Z dziejów ofiarności Podola, Wołynia i Ukrainy na cele oświatowe w dobie Polski niepodległej” (1932); „Samokształcenie i Czytelnictwo młodzieży w szkole zawodowej” (1934); „Dzieje szkolnictwa na Ziemi Czerwińskiej” (1936); „Opieka nad pracą naukową nauczyciela” (1937). Był też autorem źródłowych publikacji o działalności G. Piramowicza (1936); E. Czerkawskiego (1930); B.A. Baranowskiego (1930), a także pracy pt. „Franciszek Smolka jako obrońca Uniwersytetu Lwowskiego” (1937). Do tego zestawu należy jeszcze dodać kilkanaście drobnych prac historyczno-pedagogicznych publikowanych w różnych czasopismach³¹. Zwieńczeniem jego przedwojennej pracy naukowej i refleksji oświatowej były współredakcje i opracowania kilkunastu biogramów, czy także własne wspomnienia szkolne wydane już po wojnie.

Dorobek naukowy, pracowitość i talent pisarski A. Knota został doceniony przez własne środowisko naukowe. W 1937 roku wybrany został w poczet członków Lwowskiego Towarzystwa Naukowego, a od 1938 roku stał się współpracownikiem Komisji ds. Dziejów Oświaty, Szkolnictwa Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie³².

Inną, niewątpliwie wybitną postacią związaną z lwowskim środowiskiem naukowym historii oświaty i wychowania był **Łukasz Kurdybacha**. Urodził się on we wsi Laszki Jarosławskie. Średnią szkołę ukończył w Przemyślu. Studiował na fakultecie historycznym Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie w 1932 roku uzyskał stopień doktora filozofii w zakresie historii na podstawie dysertacji pt. „Kulturalna działalność bpa Piotra Myszkowskiego”³³.

Ł. Kurdybacha wcześniej rozpoczął działalność naukowo-badawczą i pisarską. Już bowiem w 1929 roku publikował swoje pierwsze artykuły i rozprawki w „Pracach Historycznych Akademickiego Koła Historyków UJK” we Lwowie³⁴. W latach 1932–1935 pracował w VII i V państwowym gimnazjum we Lwowie. Równolegle, od 1932 roku do 1934 jako młodszy asystent, a następnie, od maja 1934 do 31 sierpnia 1939 roku, jako starszy asystent w Instytucie Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego. W 1938 roku uzyskał habilitację i tytuł docenta. W tym też roku otrzymał stypendium naukowe z Funduszu Kultury Narodowej dla przeprowadzenia badań naukowych za granicą³⁵. Opiekun naukowy i przyjazny promotor S. Łempicki wiązał dalekosiężne nadzieje na pracę twórczą i dydaktyczną Ł. Kurdybachy w UJK. Wszak na rok akademicki 1939/40 zaplanowano dla doc. Ł. Kurdybachy wykłady i ćwiczenia z problematyki zatytułowanej: „Ideologia wychowania polskiej szlachty w XVI i XVII wieku”. W Katedrze przewidywano również jego udział w prowadzeniu proseminariów z innej jeszcze tematyki historyczno-oświatowej³⁶.

W okresie lwowskim, do 1938 roku, Ł. Kurdybacha opublikował 17 poważniejszych prac naukowych z dziedziny szeroko pojętej historii kultury i oświaty. Nie bierzemy tu pod uwagę drobnych artykułów popularnonaukowych i recenzji. Jego zainteresowania nie ograniczały się jedynie do historii szkolnictwa i wychowania w Polsce. Pro-

³¹ „Muzeum” (1932); „Przyjaciel Szkoły” (1928).

³² DALO, Fond 26, opis 5, spr. 871, dok. 1–2.

³³ DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1017, dok. 132.

³⁴ DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1017, dok. 31, 74.

³⁵ Tamże: dok. 92, 133, 146.

³⁶ Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie. Program wykładów na rok 1939/1940, Lwów 1939, s. 46, 48.

blematykę rodzimej oświaty rozpatrywał na tle nurtów umysłowych i duchowych całej Europy, w kontekście rozwoju oświaty innych krajów europejskich.

Jak pisze R. Ławrecki „(...) Zajmował się także historią oświaty i kultury duchowej krajów Europy, akcentując związki procesów oświatowych z przemianami kulturalnymi i społeczno-politycznymi”³⁷.

Pośród lwowskich dokonań pisarskich Ł. Kurdybachy warto wskazać m.in. na pracę pt. „Wychowanie Aleksandra i Jerzego Lubomirskich w XVII wieku”³⁸. Ł. Kurdybacha po raz pierwszy opublikował tu korespondencję wojewody St. Lubomirskiego ze swoimi synami. Miały one charakter ojcowskich wskazań wychowawczych, moralno-obywatelskich dla synów, którzy w latach 1632–1634 pobierali nauki za granicą. Listy te były też swego rodzaju zapisem realiów edukacyjnych i obyczajowych tamtego czasu. W pracy „Pedagogika szlachecka w XVI i XVII wieku w świetle instrukcji rodzicielskich”³⁹, autor poszerzał dotychczas interesującą go problematykę, poddając opisowi, analizie i ocenie ideologie, cele i wartości *ethosu* wychowania szlacheckiego. W tym też celu dążył wspólnie z S. Łempickim do zrealizowania po raz pierwszy w polskiej literaturze historyczno-pedagogicznej syntezy teorii i praktycznych przejawów wychowania szlacheckiego w XVI i XVII wieku. Dążenie to zamierzał urzeczywistnić poprzez obszerniejszą publikację w Polskiej Akademii Umiejętności.

Idąc dalej tropem swoich badań źródłowych Ł. Kurdybacha opublikował w 1937 roku niezwykle cenną poznawczo monografię pt. „Stosunki kulturalne polsko-gdańskie w XVIII wieku”⁴⁰. Praca ta oparta na bogatym materiale archiwalnym w postaci rękopisów i druków niemieckich i polskich odkrywała nieznane dotąd treści i przejawy życia kulturalno-oświatowego i duchowego Gdańska. Ł. Kurdybacha po raz pierwszy zbadał i określił związki kulturowe i umysłowe Gdańska z tradycją niemiecką i życiem kulturalnym Polski (1720–1763). Uczony-erudyta wszechstronnie zbadał i opisał działalność pierwszych na ziemiach polskich towarzystw naukowych i oświatowych: „Societas Litteraria Gedanensis” i „Die Naturforschenden Geneallschaft”. Na tym też polegała prekursyjność i doniosłość jego badań, w których kierował się kulturową i wielonarodową wizją kultury umysłowej i oświaty europejskiej swojego mistrza S. Łempickiego.

Swoistą syntezą lwowskiego okresu badań Ł. Kurdybachy nad „renesansowo-staropolskim” *ethosem* edukacji szlacheckiej, była jego rozprawa habilitacyjna pt. „Staropolski ideał wychowawczy”⁴¹. Praca ta rekonstruowała treści i ideały wychowania w szerszym kontekście społeczno-historycznym i kulturowym państwa, od początków XVI wieku do „rozkładu” Rzeczypospolitej. Na podstawie swoich dotychczasowych badań, wszechstronnej wiedzy źródłowej i niezwykle erudycyjnej kompetencji Ł. Kurdybacha krytycznie rewidował dotychczasowe stereotypy poglądów na temat ideału i rzeczywistości wychowania szlacheckiego. Oczyszczał realia wychowania szlacheckiego z mitów, fasadowości i nadmiernej idealizacji. Członkowie komisji habilitacyjnej w swej nader pochlebnej recenzji napisali: „W książce jest dużo powagi, gdy jest mowa o naszej wierze w szlacheckie ideały naszych przodków”⁴².

³⁷ R. Ławrecki, *Naukowa i pedagogiczna działalność pracowników Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1999, s. 359 (Wydawnictwo Uniwersytetu Lwowskiego, T. 34, s. 355–360, wg tłumaczenia własnego).

³⁸ *Minerwa Polska*, Lwów 1930, R. II, s. 139–156.

³⁹ Por. „Kwartalnik Pedagogiczny”, Warszawa 1933, R. V, nr 1, s. 88–111.

⁴⁰ DALO, Fond 26, opis 5, spr.1017, dok. 138–139.

⁴¹ *Prace Historyczno-Kulturalne*, Lwów 1938, T. IV.

⁴² DALO, Fond 26, opis 5, spr.1017, dok. 143.

Widać z tego, iż lwowski okres akademicki i dorobek naukowo-pisarski Ł. Kurdybachy do 1939 roku był znaczący i ukazywał znamienność jego styl uprawiania historii kultury i oświaty. Miał on charakter źródłowy, analityczny i syntetyzujący. Mieścił się w szeroko pojętym horyzoncie faktograficzno-kulturowej egzegezy polskich i europejskich dziejów szkolnictwa i wychowania na tle procesów umysłowych, ustrojowych, religijnych i politycznych okresu od XVI do XVIII wieku.

Bardzo krótko, bo niespełna rok, przepracował w Katedrze Historii Oświaty i Szkolnictwa UJK we Lwowie wspomniany wcześniej **Stefan Truchim**. Ten wybitny historyk kultury polskiej, dziejów oświaty, szkolnictwa i myśli pedagogicznej rozpoczął swoją działalność naukową w Krakowie jako pracownik Archiwum Akt Dawnych. Tam też zbierał pracownice materiał źródłowy do swojej pracy doktorskiej pt. „Konfederacja dzikowska”. Obronił ją w 1920 roku, a drukiem wydana została w 1921 roku⁴³.

Przez szereg lat S. Truchim wykładał w Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie został profesorem nadzwyczajnym, a następnie zwyczajnym w 1939 roku⁴⁴. Jak wynika z dokumentów 20 V 1939 roku MWR i OP zatwierdziło postanowienie Rady Wydziału Humanistycznego UJK we Lwowie, która postanowiła uznać jego habilitację i nadać mu tytuł docenta historii szkolnictwa i oświaty⁴⁵. W 1938 roku S. Truchim postanowił związać się w sensie akademickim z Uniwersytetem Lwowskim. W związku z tym na rok akademicki 1939/40 Kierownictwo Katedry Historii Oświaty i Szkolnictwa zaplanowało mu wykłady m.in. z zakresu: „Polskie szkolnictwo w pierwszej poł. XVIII wieku”⁴⁶. Choć na długo pozostawał w kręgu myśli oświatowej i organizacji szkolnictwa XVII i XVIII wieku, to jednak największe uznanie przyniosła mu monografia historyczno-oświatowa pt. „Geneza szkół realnych w Wielkim Księstwie Poznańskim” (1936).

Nie dane było jednak S. Truchimowi rozwijać swojej działalności naukowo-akademickiej we Lwowie. Z chwilą bowiem przyłączenia do byłego ZSRR ziem Ukrainy Zachodniej (IX–X 1939 r.) ustawała działalność Katedry Historii Szkolnictwa i Oświaty. Ostatni zaś dokument świadczący o działalności tej instytucji akademickiej Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie pochodzi z dnia 19 XII 1939 r.⁴⁷.

PRÓBA SYNTEZY I WNIOSKI

Ukształtowana organizacyjnie i uformowana pod względem kadrowo-naukowym lwowska Katedra i Instytut Historii Oświaty i Szkolnictwa we Lwowie była niewątpliwie dziełem S. Lempickiego. On też odcisnął wyraźne piętno na charakterze badań nad kulturą umysłową i dziejami oświaty współpracującego z nim grona historyków szkolnictwa i myśli wychowawczej. Niemal wszyscy koncentrowali swoje poczynania badawcze wokół ścisłej rekonstrukcji źródłowej dziejów oświaty i szkolnictwa, mecenatu wybitnych protektorów (organizatorów) oświaty i wychowania oraz życia kulturalnego XVI i XVII wieku oraz doby Oświecenia w Europie i Polsce.

Lwowski nurt szkoły historyczno-pedagogicznej, problematyka jej badań i analiz kierowały się ku czasom ważnym dla kultury i rozwoju umysłowości polskiej, ku okolicznościom doniosłym, czy wręcz przełomowym w dziejach narodowych i dla państwowości polskiej. Widoczny był też w nich swoisty rys metodologiczno-problemowy

⁴³ Por. Słownik historyków polskich, cyt. wyd., s. 531.

⁴⁴ Tamże: s. 531.

⁴⁵ DALO, Fond 26, opis 5, spr. 1900, dok. 1, (UJK we Lwowie).

⁴⁶ DALO, Fond 26, opis 195, spr. 49 (dokumenty z V. 1939 roku).

⁴⁷ DALO, Fond 132, opis 195, spr. 53 (rękopis) UJK.

i pierwiastek kulturowo-sentymentalny oraz patriotyczny, charakterystyczny dla kierunku badań wykreowanych przez S. Łempickiego. Polegał on na wielkiej rzetelności deskryptywnej i faktograficznej, ale też wykazywał troskę o analizę wartościującą i porównawczą na tle rodzimych i szerszych, europejskich procesów kulturalnych. Problematykę oświatową rozpatrywał ten nurt na tle szerszych zjawisk umysłowych, ustrojowych i narodowo-politycznych poszczególnych epok. Realizowany w Uniwersytecie Lwowskim w latach 30. model uprawiania badań historyczno-oświatowych, sposoby opisu, analizy i interpretacji materiału historycznego, miały jeszcze jedną cechę. Był to nurt przesycony ideą narodową, kultem polskości przejawiający się w burzliwych dziejach państwa i narodu. Przenikały go także pozanaukowe i beletrystyczne tęsknoty za minioną legendą i mitem narodowym. Ale przeplatały się one z chłodnym i faktograficznym obrazowaniem zdarzeń. Towarzyszyły temu również racjonalna ocena faktów, zdarzeń, ludzi, ich dokonań i zaniechań.

Były to też początki szkoły akademickiej i naukowej, która nie mogła się rozwinąć. Jej działalność została przerwana wojną wtedy, kiedy zaczynała ona określać i wyrażać swą tożsamość naukową, równocześnie pełniej wyrażać cechy intelektualne twórców całej formacji. Ale należy też powiedzieć z pełnym przekonaniem, że jej główne paradygmaty naukowo-metodologiczne przenieśli jednak do nowej, powojennej rzeczywistości Ł. Kurdybacha, A. Knot, S. Truchim i inni.

Nie ulega wątpliwości, że S. Łempicki i jego szkoła badań nad szkolnictwem, oświatą, kulturą i myślą pedagogiczną rozpoczęła i ugruntowała pewien styl i sposób myślenia dotyczący doboru problematyki oraz postawy badawczej polegającej na rzetelności w docieraniu do źródeł, ich skrupulatnej weryfikacji i wszechstronnego traktowania poznawczo-interpretacyjnego. Była to więc szkoła rzetelnej analizy oraz znamiennej podejścia do rozpoznawanej problematyki, polegającego na spojrzeniu horyzontalnym, który uwzględniał różnorodne uwarunkowanie i przesłania, realia, fakty, instytucje i ludzi. Również subiektywne komponenty dziejów, historii oświaty i wychowania człowieka w zmieniającej się kulturze.

W ten kierunek edukacyjno-teleologiczny wpisywała się twórczość historyczno-pedagogiczna i działalność S. Łempickiego, który dokonywał rekonstrukcji naukowej dziejów kultury, oświaty i wychowania w polskiej i europejskiej tradycji. I choć był przede wszystkim historykiem europejskiej kultury umysłowej i dziejów oświaty, to jednak wywarł on pewien wpływ na ukształtowanie się w środowisku lwowskim modelu teleologii wychowania odwołującej się do wartości kulturowo-historycznego *ethosu*⁴⁸. Z opisu, analizy i oceny historycznej czerpał on dla wychowania wzorce i wartości pedagogiczne, oraz normy edukacyjno-kulturowe. Wypracował bodaj najwcześniej w Polsce znamieny dla jego umysłowości i wrażliwości aksjologiczno-pedagogicznej ów model teleologii historyczno-wychowawczej opartej na ocenie, analizie, porównaniu i interpretacji wątków biograficzno-osobowych, psychologicznych i kulturowych jako wzajemnie powiązanych rzeczywistości.

⁴⁸ S. Łempicki, *Mecenat kulturowy w Polsce*, Lwów 1928; *Potrzeby historii oświaty, szkolnictwa i wychowania w Polsce*, (w): Nauka Polska, t. X, Warszawa 1929; Kazimierz Morawski jako badacz Odrodzenia w Polsce, (w): „Kwartalnik Historyczny” r. XII, Lwów 1926; Manuciusze weneccy a Polska. Karta z dziejów humanizmu w Polsce, (w): Pamiętnik Literacki, r. XXII i XXIII, Lwów 1926 i inne. Por. także: DAŁO, Fond 26, opis 5, spr.1080.

MAREK BIAŁOKUR
Katedra Historii Krajów
Europy Środkowowschodniej
Instytutu Historii Uniwersytetu Opolskiego

JÓZEFAT ANDRZEJOWSKI (1849–1939). SZKIC DO PORTRETU NESTORA POLSKIEJ PRACY OŚWIATOWEJ NA UKRAINIE

Józefat Andrzejowski urodził się w 1849 r. w Kielcach. Jego ojciec Antoni, ceniony lekarz, był m.in. uczestnikiem powstania listopadowego. Matka Aleksandra z Wysockich zajmowała się prowadzeniem domu. W 1868 r. Andrzejowski ukończył kieleckie gimnazjum i wyjechał na studia do Szwajcarii. W Zurichu miał m.in. okazję poznać Andrzeja Towiańskiego, który wywarł ogromny wpływ na dalsze losy Andrzejowskiego. Towiański, jak sam po latach mówił Andrzejowski, miał rozpalić w nim żądzę pracy dla dobra Polski w miłości dla Boga i ludzi. A słowa, które osobiście skierował do niego brzmiały: „Idź w życie z wiarą i ufnością w Boga, z miłością do ludzi, idź w rzeszę robotniczą, w lud, umoralniaj, podnoś, służ, buduj dusze, a przez te dusze przyszłość Polski”¹.

Zdobyty podczas zagranicznych studiów wiedzę i doświadczenie wykorzystał do założenia i sprawnego zorganizowania cegielni i warsztatów ceramicznych pod Krakowem, gdzie osiadł po powrocie ze Szwajcarii. W realizacji przedsięwzięcia Andrzejowskiego wsparł Galicyjski Bank Parcelacji i Budowy w Łagiewnikach, który był początkowo współudziałowcem inwestycji. W ciągu krótkiego czasu Andrzejowski awansował na kierownika całego przedsięwzięcia. Dzięki zaangażowaniu i pracowitości oraz ideałom, które zaszczerpił w nim Towiański, zyskał ogromny wpływ na własnych pracowników.

W 1878 r. Andrzejowski zlikwidował swoje przedsiębiorstwa w Krakowie i kierowany wewnętrzną siłą przeniósł się do Kijowa², aby tam szerzyć ideę posłannictwa

¹ Józefatowi Andrzejowskiemu w *holdzie*, „Myśl Narodowa” (dalej: „MN”), nr 25 z 16 VI 1929, s. 394.

² Zagadnieniu osiedlania się przez Polaków na terenie guberni kijowskiej w II połowie XIX w. sporo miejsca poświęcił Joachim Bartoszewicz w rozprawie *Na Rusi polski stan posiadania* wydanej w Kijowie w 1912 r. Zob. także: W. Wielhorski, *Ziemie ukraińskie Rzeczypospolitej. Zarys dziejów*, „Pamiętnik Kijowski”, t. I, Londyn 1959, s. 86–90; P. Eberhardt, *Polska ludność kresowa. Rodowód, liczebność, rozmieszczenie*, Warszawa 1998, s. 170–172.

Polski³. U podłoża tej decyzji legło przeświadczenie, że Kresy Wschodnie to obszar, gdzie polskość była najbardziej zagrożona. Pobyt w Kijowie rozpoczął od zakupu pustego placu na Padole przy ul. Kyrilowskiej, gdzie po przewyciężeniu najrozmaitszych trudności założył własną fabrykę ceramiczną z wyrobami kaflowymi⁴. W realizacji przedsięwzięcia dopomógł mu kijowski architekt Walery Kulikowski wraz z małżonką. Fabryka w zamierzeniach jej twórcy, od samego początku miała stanowić oparcie dla pracy oświatowo-społecznej. Służąc narodowi polskiemu, środki, które dzięki fabryce gromadził, przeznaczał na działalność, którą pragnął objąć niemal cały obszar Rusi. Jednym z pierwszych efektów tej pracy było założenie w 1881 r. tajnej szkoły, w której zajęcia prowadzone były na terenie zakładu ceramicznego. Tym samym stał się Andrzejowski jednym z inicjatorów polskiego ruchu oświatowego w guberni kijowskiej. Jan Kornecki wybitny działacz oświatowy związany z obozem narodowo-demokratycznym⁵, który poznał osobiście Andrzejowskiego, w swoich pamiętnikach pisał o jego pracy w Kijowie w II połowie XIX w.: „... rozpałał umysły i serca ludzkie dla umiłowanej przez siebie sprawy. Kupował elementarze i książki polskie i rozwoził je po całej Rusi, zachęcając miejscowych ludzi po miasteczkach i dworach do pracy oświatowej. Wychował sobie współpracowników takich jak szewc kijowski Budnicki, którzy narażali się na wielkie niebezpieczeństwo, jeżdżąc w charakterze emisariuszy Andrzejowskiego po kraju długo przed rokiem 1905”⁶.

W opracowaniach dotyczących oświaty polskiej na Ukrainie, Józefat Andrzejowski często wymieniany jest jako nestor tej działalności wraz z Leonardem Janowskim. Dla Stanisława Zielińskiego jednego z założycieli „Polonii”, a następnie przez szereg lat jednego z kierowników pracy narodowo-demokratycznej na Rusi, obaj wymienieni odegrali kluczową rolę w dziele organizowania oświaty polskiej. „Łożą na to pieniądze, – pisze Zieliński – częściowo własne, częściowo zbierane od ludzi zaufanych. Opłacają nauczycielki, dostarczają podręczników i programów, utrzymują stosunki z klerem katolickim, aby nauczanie odbywało się zgodnie z zasadami Kościoła. Nie uczą sami, lecz bacznie śledzą przebieg nauczania, obecni podczas egzaminów, stale obcują z dziećmi, kontrolują rozwój umysłowy i rozwój charakterów. (...) Nie wszyscy się z nimi zgadzają, ale wszyscy szanują”⁷. W ocenie Zielińskiego zarówno Andrzejowski, jak i Janowski, starali się w swojej pracy unikać walk partyjnych i politycznych polemik, a narodowy charakter oświaty wzmacniali nie poprzez zwalczanie przeciwnych prądów, lecz własną ofiarną działalność⁸.

Przełom XIX i XX w. przyniósł na gruncie Kijowa intensyfikację działań organizacyjnych nowoczesnych polskich nurtów politycznych. Wyniesione z rodzinnego domu wartości, wspomniany już wpływ Towiańskiego, jak i własna ocena sytuacji skłoniły Andrzejow-

³ Biblioteka Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie (dalej B PAU i PAN w Krakowie), *Teki Zielińskiego*: Jan Kornecki, *Pamiętniki*, mf. 1476, k. 206.

⁴ Biblioteka Narodowa (dalej: BN), D. Szarzyński-Sęp, *Polskie Towarzystwo Oświaty Ludowej na Rusi. Szkice i przyczynki do dziejów oświaty polskiej na Rusi w latach 1870–1920*, akc. 8747, k. 80. (W kierowaniu fabryką przez kolejne lata Andrzejowskiego często wspierał brat, który także przybył do Kijowa).

⁵ Podstawowe informacje biograficzne na temat Korneckiego zob.: *Kto był kim w Drugiej Rzeczypospolitej*, red. nauk. J. M. Majchrowski przy współwspół. G. Mazura i K. Stepana, Warszawa 1994, s. 323–324. Przed kilkoma laty wydana została także naukowa biografia poświęcona Korneckiemu. (M.J. Żmichrowska, *Jan Kornecki (1884–1967). Działalność oświatowa, społeczna, polityczna*, Warszawa 1996).

⁶ J. Kornecki, *Pamiętniki*, B PAU i PAN w Krakowie, k. 206.

⁷ *Oświata polska na Rusi*: S. Zieliński, *Przedmowa do pracy Jana Korneckiego „Oświata polska na Rusi w czasie Wielkiej Wojny Światowej”*, „Pamiętnik Kijowski”, t. I, Londyn 1959, s. 193–194.

⁸ *Ibid.*, s. 195.

skiego do zaangażowania się w działalność założonej na Rusi pod koniec XIX w. tajnej Ligi Narodowej⁹. Przy jego wydatnej pomocy, tj. finansowym wsparciu i opiece mogła powstać m.in. pierwsza tajna narodowa organizacja polskiej młodzieży akademickiej w Kijowie „Polonia”¹⁰, której był następnie wieloletnim patronem, pełniąc funkcję prezesa Koła Seniorów¹¹. Nazwisko Andrzejowskiego odnajdujemy także w gronie twórców „Zrzeszenia”, organizacji powołanej z myślą o zorganizowaniu starszego pokolenia polskiego społeczeństwa kresowego, która miała mieć bezpartyjne oblicze, skupiając głównie przedstawicieli inteligencji miejskiej i wiejskiej¹².

Sukcesy na niwie pracy społeczno-oświatowej Andrzejowski opłacał świadomie rezygnacją z życia prywatnego. Pomimo sporych dochodów, jakie osiągał, żył bardzo skromnie, wręcz ascetycznie. Wpływ na to miało przede wszystkim wywiązywanie się z przyjętych zobowiązań i świadomy wybór drogi życiowej. Znaczną część dochodów fabrycznych, podobnie jak środki, uzyskane dzięki publicznej ofiarności, do której pobudzenia w znacznym stopniu sam się przyczynił, regularnie przekazywał na szkoły uczące polskie dzieci.

Poświęcenie i ofiarność Andrzejowskiego na polu pracy oświatowej, zostały docenione przez polską społeczność na Rusi. W 1904 r. podczas zakonspirowanego spotkania działaczy polskich z niemal całej Rusi, w domu Henryka Zdanowskiego, powołana została tajna organizacja p.n. Towarzystwo Oświaty Narodowej, której prezesem jednogłośnie wybrano Andrzejowskiego. Po legalizacji statutu Towarzystwa „Oświata” w 1906 r. został jego przewodniczącym. Krótki, gdyż zaledwie trzyletni, okres legalnej działalności „Oświaty” pozwolił jednak na stworzenie Andrzejowskiemu wraz z grupą polskich działaczy społeczno-oświatowych trwałych fundamentów instytucji oświatowej. Zamknięcie Towarzystwa „Oświata” w 1908 r. było równoznaczne ze zwiększeniem represji władz rosyjskich wobec Polaków, zmuszając tym samym działaczy polskich do pracy konspiracyjnej¹³. Także w tych trudnych warunkach Andrzejowski pozostał na czele grupy kierującej pracami oświatowymi.

W tym czasie aktywność Andrzejowskiego przejawiała się również na polu działalności społeczno-religijnej. Jego nazwisko figuruje na liście członków komitetu budowy kijowskiego kościoła rzymskokatolickiego pod wezwaniem św. Mikołaja¹⁴. W 1913 r. na fali wzmożonych działań żandarmerii kijowskiej Andrzejowski został aresztowany, podczas tajnego spotkania, wraz z grupą polskich działaczy. W jego następstwie dwa miesiące spędził w kijowskim więzieniu na Łukjanówce. Represje za działalność oświatową

⁹ S. Zieliński, *Liga Narodowa na Rusi 1890–1920. Fragmenty historii pracy polskiej na kresach południowo-wschodnich*, Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu (dalej Ossol.), rkps 13202/II. Zob. także: S. Kozicki, *Historia Ligi Narodowej. (Okres 1887–1907)*, Londyn 1964, s. 151. Zob. także B. Olsz, *Liga Narodowa*, „Pamiętnik Kijowski”, t. III, Londyn 1966, s. 168–172.

¹⁰ W.K. Wierzejski, *Fragmenty z dziejów polskiej młodzieży akademickiej w Kijowie 1834–1920*, Warszawa 1939, s. 91–92.

¹¹ K. Skrzyński, *Wspomnienia z lat 1891–1917*, Ossol., rkps 15585/II, k. 71. Zob. także: T. Wołosz, *Narodowa Demokracja wobec chłopów w latach 1887–1914. Programy, polityka, działalność*, Warszawa 1992, s. 246–247.

¹² S. Kozicki, *Historia Ligi...*, s. 150.

¹³ Zagadnienie to szerzej omawiam w artykule *Powstanie i pierwsze lata działalności Towarzystwa Oświaty Narodowej na Rusi (1904–1909)*, [w:] *Dzieje kształtowania się polskich instytucji oświatowych*, pod red. A. Mierzy, Piotrków Trybunalski 2002, s. 233–246. Zob. także T. Wołosz, *Towarzystwo Oświaty Narodowej (1899–1905)*, „Kwartalnik historyczny”, R. XCIV, 1987, nr 2, s. 94.

¹⁴ Prezesem Komitetu był Leonard Janowski, jeden z głównych ofiarodawców na rzecz kościoła, mecenas znacznej liczby polskich inicjatyw społeczno-kulturalnych, jak i stricte politycznych. Był m.in. jednym z głównych akcjonariuszy spółki wydającej „Dziennik Kijowski”.

spadły także na Andrzejowskiego w 1914 r., kiedy to zesłano go do Astrachania. Przy musowa rozłąka z Kijowem zakończyła się dopiero po trzech latach. Przez władze rosyjskie Andrzejowski postrzegany był jako niebezpieczny konspirator już na początku XX w. W Astrachaniu położonym w delcie Wołgi, nie zaprzestał aktywnej działalności, czego potwierdzeniem może być niesiona przez niego pomoc znajdującym się tam licznym polskim zesłańcom. Szczególną opieką otaczał wysiedleńców z Polski. Z inspiracji Towarzystwa Pomocy Ofiarom Wojny zorganizował wspólnie z przewodniczącą Towarzystwa Dobroczynności – Stanisławą Klimaszewską warsztat zajmujący się produkcją zabawek dzieciennych.

Wydarzenia rewolucji marcowej 1917 r. umożliwiły Andrzejowskiemu powrót do Kijowa. W czerwcu tegoż roku powierzono mu prezesurę w Macierzy Polskiej. Czynnie zaangażował się także w działalność Polskiego Komitetu Wykonawczego, w ramach którego kierował Wydziałem Oświaty. Warunki pracy oświatowej, pomimo upadku systemu carskiego, nie uległy wbrew oczekiwaniom szczególnej poprawie, wyzwoliły jednak w polskim społeczeństwie wyjątkową aktywność, stwarzając warunki do żywiołowego rozwoju polskiej oświaty¹⁵. I jak często wspominali jego uczestnicy, stanowił: „... najpiękniejszy okres rozwoju prac oświatowych na Rusi (...)”¹⁶. Nie trwał on jednak zbyt długo. Sytuacja polskiej oświaty pogarszała się z dnia na dzień, a było to spowodowane ciągłymi zmianami rządów na Ukrainie. Wrogie nastawienie do Polaków charakteryzowało zarówno Ukraińców, zwolenników armii Denikina, jak i bolszewików. Nie miało to jednak większego wpływu na kierunek prac Andrzejowskiego, uznającego służbę dla dobra sprawy polskiej na gruncie oświaty za rzecz najważniejszą, którą prowadzić należy w każdych, nawet najtrudniejszych warunkach.

Wieloletnia działalność społeczno-oświatowa Józefata Andrzejowskiego na Ukrainie znalazła żywe odzwierciedlenie w licznych wspomnieniach i pamiętnikach. Trudno wskazać obecnie relację odnoszącą się do polskiego życia w Kijowie i okolicach z przełomu XIX i XX w., która nie wspominałaby jego nazwiska i dokonań. W krótkim artykule, mającym na celu przybliżenie sylwetki Andrzejowskiego, nie sposób przywołać wszystkich opinii na jego temat. Ograniczę się więc do kilku z nich, tym bardziej że informacje zebrane w toku kwerend archiwalnych i bibliotecznych powtarzają się.

I tak dla syna redaktora „Dziennika Kijowskiego” Joachima Bartoszewicza, o którym będzie jeszcze mowa w dalszej części publikacji, Andrzejowski był postacią wręcz charyzmatyczną. „Ktoś, kto by go nie znał – odnotował w spisanych w latach II wojny światowej Włodzimierz Bartoszewicz – a spojrzał na tego chuderławego, niskiego staruszka o gładko przyczesanych siwiejących włosach i wąsach, kryjących dobrotliwy uśmiech, na tę twarz suchą o zgarbionym nosie i niebieskich oczach dziecka, uważnie spoglądających spod brwi – nigdy by nie przypuścił, jaka siła moralna, jaka odwaga i stanowczość, jaki żar patriotyzmu i poświęcenia kryje się w sercu tego człowieka, bijącym pod szczelnie zapiętym popielatym surdudem”¹⁷. Był według Bartoszewicza Andrzejowski niemal symbolem służby narodowej na Kresach. Przez osoby blisko zaprzyjaźnione nazywały był „Ojcem Józefatem”. Godny przytoczenia wydaje się także fragment dotyczący cech jego charakteru, w którym czytamy: „Skromny nad wyraz i cichy,

¹⁵ *Oświata polska na Rusi*; S. Sopicki, *Omówienie pracy Jana Korneckiego „Oświata polska na Rusi w czasie Wielkiej Wojny Światowej”*, „Pamiętnik Kijowski”, t. I, Londyn 1959, s. 200.

¹⁶ *Jubileusz Józefata Andrzejowskiego*, „Gazeta Warszawska”, 15 VI 1929.

¹⁷ W. Bartoszewicz, *Mój ojciec i jego czasy. Wspomnienia z lat 1867–1920*, Ossol., rkps 15611/II, k. 109.

zawsze przyjaźnie usposobiony i uśmiechnięty – stawał się groźny i surowy, gdy wypa-
dło mu zetknąć się z podłością czy sprzeniewierzeniem się narodowym ideałom”¹⁸.

Przywołany już w artykule Konstanty Skrzyński napisał o Andrzejowskim, że był „...najbardziej zasłużoną i czcigodną postacią w życiu polskim na Rusi”¹⁹, a tym, co miało go wyróżniać spośród innych, była wręcz ojcowska dobroć, którą młodzi członkowie „Polonii”, mogli odczuć m.in. podczas prowadzonych przez niego spotkań²⁰. Przytoczmy więc nieco dłuższy fragment jego wspomnień, stanowiący potwierdzenie tych słów, wzbogacający obraz jego sylwetki. „Ojciec Józefat był zawsze zapraszany do władz polskich organizacji na Rusi. Nigdy nie słyszałem – podaje Skrzyński – żeby wygłosił dłuższe przemówienie. Ograniczały się one do spokojnego stwierdzenia: *Ja, panie dobrodziej, niestety, na to się nie zgadzam lub krótkie zgoda*. Udział ojca Józefata w naszych zebraniach (mowa o spotkaniach członków i seniorów „Polonii” – dop. M.B.) nie był bierny. Kiedy zbieraliśmy się w jego domu z okazji jego imienin, to dostawaliśmy prawdziwy krupnik litewski i słuchaliśmy ze wzruszeniem, jak siadał do fortepianu i akompaniując sobie, śpiewał drżącym głosem: *Francuzi myśmy dla was krew przelali. A wyście za to zdradą zapłacili...*”²¹.

Andrzejowski w przeciwieństwie do wielu Polaków przez lata mieszkających i pracujących na Ukrainie, po zakończeniu wojny, a więc i odzyskaniu przez Polskę niepodległości, nie zdecydował się na wyjazd i osiedlenie w wolnej ojczyźnie. Kontynuował rozpoczętą przed czterdziestu laty pracę, pomimo że realia uległy całkowitej zmianie. Nowe bolszewickie rządy były bez porównania bardziej restrykcyjne i konsekwentne w tępieniu wszelkich przejawów działalności, sprzecznej z ich interesami. Prowadzona przez Andrzejowskiego praca została uznana za przejaw takiej właśnie wrogiej działalności, a on sam uznany za wroga ludu. Nadzieję na krótko przywrócił pochód wojsk polskich i zajęcie Kijowa w maju 1920 r. Powszechnie znane koleje wojny polsko-bolszewickiej nie pozwalają zapomnieć, jak krótka była radość spowodowana bytnością wojsk polskich w grodzie nad Dnieprem. I tym razem Andrzejowski nie opuścił Kijowa, uznając, że dopóki ostatnie polskie dziecko z podległych mu szkół, ochronek i żłobków nie będzie bezpieczne i otoczone odpowiednią opieką, on sam jest ostatnią osobą, która może myśleć o wyjeździe do Polski.

Działając w ekstremalnie trudnych warunkach, ukrywając się przez bolszewickim reżimem, podjął pracę jako robotnik w zakładach pod Kijowem. Sowiecką Ukrainę opuścił ostatecznie dopiero po traktacie ryskim. Powrót do Polski w październiku 1921 r. został na nim wręcz wymuszony przez przyjaciół i przywódców Narodowej Demokracji²². Do kraju przywiózł grupę polskich dzieci z Kijowa i okolic²³. Wydarzenie to opisał m.in. Jan Kornecki, w rozprawie o polskich pracach oświatowych na Ukrainie w latach 1914–1918. „Sędziwy starzec wytrwał na stanowisku najdłużej, ukrywając się prawie przez dwa lata (1920–1921) przed agentami czerezwyczałki bolszewickiej o głodzie i chłódzie; pracując chwilami jako zwykły robotnik, czuwał nad funkcjonującymi jeszcze szkołami kijowskimi i podtrzymywał na duchu opadające z sił nauczycielstwo. Dopiero w jesieni 1921 r. przyjechał do Kraju, nie sam jeden, ale z 93 wychowankami szkół ki-

¹⁸ Ibid.

¹⁹ K. Skrzyński, *Wspomnienia...*, Ossol., k. 71.

²⁰ Ibid., k. 75.

²¹ K. Skrzyński, *Wspomnienia...*, Ossol., k. 90.

²² J. Kornecki, *Pamiętniki*, B PAU i PAN w Krakowie, k. 206.

²³ Wsparcia w tym skomplikowanym i trudnym zadaniu udzielili mu m.in. Maria Stębowska i Bolesław Guttman.

jowskich; przyjechał, by organizować pomoc dla pozostałej pod rządami bolszewickimi młodzieży, której los był coraz cięższy²⁴. W gronie sympatyków obozu narodowo-demokratycznego witany był owacyjnie, jako jeden z najbardziej zasłużonych działaczy na gruncie polskiej oświaty.

W wolnej Polsce, pomimo przekroczonych już siedemdziesięciu lat życia, włączył się w wir działalności społeczno-oświatowej. Pracował w Polskiej Macierzy Szkolnej, działał w Polskim Czerwonym Krzyżu. Ze szczególną atencją śledził losy polskiej młodzieży z Kresów, której niejednokrotnie w bardzo trudnych warunkach przyszło egzystować w niepodległej Polsce. Dla tej właśnie młodzieży stworzył dwie bursy studenckie. Jedna z nich w uznaniu zasług została nazwana jego imieniem. Do tych działań po części obligowały go obowiązki wynikające z faktu, że był nominalnie ostatnim prezesem Polskiego Komitetu Wykonawczego.

W uznaniu zasług w krzewieniu polskiej oświaty, przyznano mu m.in. order komandorski „Polski Odrodzonej”²⁵. Zaś Polska Macierz Szkolna nadała mu najwyższą godność, tj. członka honorowego. Środowisko przedwojennych kijowskich współpracowników, których duża grupa po 1918 r. osiedliła się w Polsce głównie w Warszawie, zorganizowała Andrzejowskiemu w dniu 16 czerwca 1929 r. uroczysty jubileusz osiemdziesiątych urodzin i sześćdziesięciolecia pracy na gruncie społeczno-oświatowym²⁶. W imprezie, która odbyła się w warszawskiej Resursie Obywatelskiej uczestniczyło kilkadziesiąt osób. Trwały po niej pozostałością oprócz licznych artykułów prasowych, była okolicznościowa publikacja, będąca współcześnie jednym z cenniejszych źródeł, służących historykowi do poznania biografii Józefata Andrzejowskiego. Pracę otwiera dedykacja, w której czytamy m.in.: „Niestrudzonemu pracownikowi na niwie odrodzenia narodowego, orędownikowi sprawy bożej na ziemi, nestorowi i kierownikowi prac oświatowych w okresie niewoli i odrodzenia”²⁷. W pracy tej pomieszczone zostały m.in. wystąpienia, które 16 czerwca 1929 r. wygłoszono na jego cześć. Z uwagi na to, że większość z nich była zbliżona w swojej wymowie, pozwolę sobie przytoczyć jedynie fragmenty przemówienia Joachima Bartoszewicza, które otwierało serię wystąpień na cześć jubilat²⁸. Dla Bartoszewicza Andrzejowski to człowiek, który rozpoczynając prace na dalekich kresach „... nie mędrkował, nie zniechęcał się tym, co przeczuwał, że zobaczy, ale wiedział, że jako Polak, ma czynić dobrze dla Polski”²⁹. Andrzejowski w jego ocenie to przede wszystkim człowiek wierzący w potęgę ducha polskiego na kresach, który to jednak wydobyć można było tylko dzięki wytrwałej pracy. Najlepsze jej efekty dla ducha polskiego, jak podkreślał Bartoszewicz, Józefat Andrzejowski dostrzegał w korzyściach płynących z pracy oświatowej, a jej powodzenie było zdeterminowane tym, że kierowała

²⁴ Cyt. za S. S o p i c k i, *Omówienie...*, s. 204.

²⁵ D. S z a r z y ń s k i-S ę p, *Polskie...*, BN, k. 81.

²⁶ W skład Komitetu Jubileuszowego weszły łącznie 44 osoby, także ci, którym z Andrzejowskim przyszło zetknąć się dopiero po jego przybyciu do Polski w 1921 r.

²⁷ *Pamiętka jubileuszu Józefata Andrzejowskiego uczzonego obchodem uroczystym 16 czerwca 1929*, Warszawa [b.d.w.], s. 3.

²⁸ Joachim Bartoszewicz (1867–1938) z wykształcenia lekarz i prawnik. Od początku XX w. związany z Narodową Demokracją. Po kilkuletnim pobycie we Lwowie na przełomie XIX i XX w., pod koniec 1905 r. przeniósł się do Kijowa, gdzie m.in. redagował „Dziennik Kijowski”, działał także w licznych polskich organizacjach i towarzystwach, także oświatowych. Był blisko związany z Andrzejowskim. W czasie I wojny światowej jako pierwszy stanął na czele PKW na Rusi. Po wojnie członek KNP i Delegacji Polskiej na konferencję pokojową w Paryżu. Senator II Rzeczypospolitej w latach 1922–1927 i 1930–1935. Wieloletni prezes Stronnictwa Narodowego. Ideolog i publicysta obozu narodowo-demokratycznego.

²⁹ *Pamiętka jubileuszu...*, s. 15.

nim *konieczność działania*. Andrzejowski miał jego zdaniem nie stawiać sobie nigdy pytania czy warto, czy jest sens działać w tak trudnych warunkach³⁰.

Józefat Andrzejowski zmarł w 1939 r. tuż po wybuchu II wojny światowej w Warszawie, przeżywszy 92 lata. W ostatniej drodze 6 października towarzyszyło mu grono najbliższych przyjaciół i współpracowników³¹. Pochowany został na Cmentarzu Brudnowskim³². Dla wielu wraz z jego odejściem kończył się bardzo ważny rozdział pracy na rzecz polskiej oświaty. W latach II wojny światowej, kiedy okupanci podjęli próbę zagłady narodu polskiego, m.in. poprzez zniszczenie jego oświaty, pamięć o heroicznej postawie Andrzejowskiego na polu działalności oświatowej głównie w dobie zaborów miała wymiar symboliczny³³.

³⁰ Ibid., s. 16.

³¹ J. Kornecki, *Pamiętniki*, B PAU i PAN w Krakowie, k. 206.

³² D. Szarzyński-Sęp, *Polskie...*, BN, k. 81.

³³ W. Bartoszewicz, *Mój ojciec...*, Ossol., k. 110.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2003, nr 1–2

PL ISSN 0033-2178

KRZYSZTOF GRUDNIK
Bolechowice

KRYTYKA KOMUNISTYCZNEGO MODELU WYCHOWANIA (1953–1956)

Próba tworzenia komunistycznego modelu wychowania przypadła na lata 1949–1952. Po 1953 r. był on kontynuowany, choć coraz mniej się w niego wierzyło. Przełom zaczął następować w 1953 r., kiedy to zanikł żargon marksistowski w języku pedagogiki (poza nielicznymi wyjątkami) i pojawiać zaczęły się pierwsze oznaki krytyki skierowanej początkowo na płaszczyznę zagadnień związanych z przeładowaniem programu nauczania. Coraz częściej dały się słyszeć głosy krytyki, w których przewijały się podteksty ideologiczne. Po 1953 r. w prasie pedagogicznej coraz częściej pojawiała się potrzeba dyskusji, rozumianej nie jako akceptacja i podkreślanie zalet danej propozycji, ale jako konstruktywna krytyka.

Po 1953 r. można mówić o krytyce komunistycznego modelu wychowania, która przejawiała się w trzech zjawiskach, a mianowicie: biernym oporze uczniów i nauczycieli w stosunku do zarządzeń władz oświatowych i założeń ideologiczno-wychowawczych o komunistycznej proveniencji, krytyce tych założeń oraz próbie wprowadzania nowych elementów do pedagogiki i wychowania.

Chronologiczne ujęcie tych tendencji jest trudne do uchwycenia, ponieważ współwystępowały ze sobą przez cały ten okres. Opór istniał bowiem przez cały czas już od momentu głośnego mówienia o wychowaniu komunistycznym, krytyka najmocniej uwidoczniła się w prasie pedagogicznej już od 1953 r. i w okresie października 1956 r., nieśmiało wprowadzanie nowych pomysłów pedagogicznych było dość incydentalne.

Powoli stawało się oczywiste, że dopasowywanie rzeczywistości do modelu stawało się utopią. Coraz częściej przyznawano otwarcie, że wychowanie komunistyczne było grą pozorów, a świadomość dziecka była na tyle określona, że nie można jej było dowolnie wymodelować. Czesław Mościcki wspomina: „Dziennik poranny jest przez ogół młodzieży słuchany pobieżnie. Część młodzieży zachowuje się w tym czasie wprawdzie cicho i spokojnie, ale zupełnie obojętnie. Inni objawiają swoją negatywną postawę

wszczynając w tym czasie rozmowy, czytając ukradkiem gazetę lub przeszkadzając w inny sposób”¹. W tym konkretnym przypadku postanowiono zastępować referaty polityczne i ideologiczne tematyką szkolną, przedstawieniami artystycznymi i omawianiem najczęściej popełnianych błędów w zadaniach uczniów.

Nauczyciele najwyraźniej byli zniechęceni do modelu wychowania zaproponowanego przez władze komunistyczne, dobrze o tym świadczyć może stosunek do konferencji sierpniowych: „Nie ma wśród nauczycieli zapału do konferencji sierpniowych. Nudne, słabo związane z pracą w szkole, dużo gadania, a pożytku mało”². Zniechęcenie to wynikało przede wszystkim z niemożliwości prowadzenia dyskusji. Artykuł „Naprzód do nowych zwycięstw” opublikowany na łamach „Polonistyki” dobitnie podkreślił szkodliwość „nudy i szablonu” w pracy wychowawczej przytaczając nawet słowa Bieruta „nie ma gorszej propagandy niż propaganda nudna”. Zarzuty te kierowano przede wszystkim pod adresem obowiązującego w szkole materiału lekturowego: „Ubóstwo i skostnienie języka, bezmyślne, często kurczowe trzymanie się utartych formuł i sloganów, dowodzące tylko werbalnego, pamięciowego przyswajania danej treści, jest cechą nader często obserwowaną u absolwentów naszych szkół średnich”³.

Inne powody do zniechęcenia mieli wychowawcy ZHP: nie chcieli brać udziału w wycieczkach organizowanych w niedzielę, nie tylko ze względów religijnych, ale co ciekawsze, z braku czasu: „mam swoje godziny” skarżył się wychowawca harcerski⁴. Seminaria i zebrania wychowawców harcerskich nie spełniały swoich wymagań: „Zaczęliśmy realizować wytyczne w ten sposób, że przez dwa dni gadaliśmy – dyskutowaliśmy nad referatem tow. Balcerzak, nie nauczono nas natomiast niczego konkretnego co mogłoby się przydać w pracy z dziećmi”⁵. Znużenie, rozczarowanie i niewiara w system wychowawczy propagowany w latach 1949–1953 przeradzało się w coraz bardziej zdecydowaną krytykę.

Już w numerze „Nowej Kultury” z 21 grudnia 1952 r. został opublikowany list 10-letniego Micia do ministra oświaty, w którym uczeń uskarża się na zbyt trudny materiał zawarty w podręczniku G. Missalowej i J. Schoenbrenner „Historia Polski”⁶. W 1953 r. coraz więcej zaczęło pojawiać się takich głosów głównie na łamach czasopism pedagogicznych. Artykuł redakcyjny „Głosu Nauczycielskiego” „O wszechstronną dyskusję nad programami i podręcznikami” był bardziej zdecydowany w krytyce, zwracając uwagę na „schematyzm”, „wulgarną aktualizację” i „oportunizm nauczycielski”⁷. Istotne jest w tych głosach, że walczyły one z pewnymi wadami, raczej personalnymi niż z systemowymi. Przesadna aktualizacja czy schematyzm były bowiem często tworem zbyt nadgorliwych, czy raczej mało kreatywnych, wychowawców, świadczyły również dobrze o zdrowiu samej nauki, jaką była pedagogika i o fasadowości założeń ideologiczno-wychowawczych z okresu wdrażania modelu komunistycznego.

Krytyka zdawała się kierować coraz bardziej ku ideologii, kiedy pisano: „obowiązujące dzisiaj podręczniki nie są wolne od błędów wulgarnego socjologizmu

¹ Cz. Mościcki, *Z doświadczeń nad organizacją apelu szkolnego*, Warszawa 1955, s. 4.

² *Żeby pasjonowało*, „Życie szkoły” 1956, nr 6, s. 352.

³ *Naprzód do nowych zwycięstw*, „Polonistyka” 1954, nr 2, s. 3.

⁴ Ibidem, s. 3.

⁵ T. Lenartowski, *Budzić w dzieciach szlachetne wzruszenia*, „Głos Nauczycielski” 1955, nr 5, s. 5.

⁶ Zob. B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992, s. 73.

⁷ „Głos Nauczycielski” 1953, nr 42.

i schematyzmu oraz fałszywego niekiedy pojmowania zasad”⁸. Jeszcze bardziej zdecydowane w swym charakterze było wystąpienie Tadeusza Kotarbińskiego z PAN: „po cóż sięgać po takie abstrakcje jak socjalizm, patriotyzm, internacjonalizm – czy nie lepiej wychować porządnego człowieka”⁹.

Dość znamienny jest również osąd sekretarza KC PZPR Jerzego Morawskiego, który potępia kierownictwo ZMP za wrogi stosunek do młodzieży z AK i Szarych Szeregów: „Niechętny i sekciarski stosunek do tej młodzieży powodował, że częstokroć wyżej oceniano ludzi biernych, którzy bali się podczas okupacji wychylać nosa zza pieca, od cennej i ofiarnej młodzieży”¹⁰.

W 1954 r. najczęściej wyliczanymi wadami były: „sloganowość”, „werbalizm”, „socjologizacja”, w dalszym ciągu jednak obowiązywały dotychczasowe cele ideologiczne, poznawcze i wychowawcze, takie jak: kształtowanie naukowego poglądu na świat, kształtowanie moralności socjalistycznej oraz poznawanie „postępowego dorobku literatury”¹¹.

Spotykało się głosy zarzucające władzom oświatowym wprowadzanie rozbieżności między głoszonymi hasłami a rzeczywistością: „młodzież przyswajając sobie treści idei socjalizmu i ucząc się przeciwstawiać je kapitalizmowi nie widziała ich realizacji w naszej własnej praktyce budowy socjalizmu w tych warunkach”¹².

Październik 1956 r. przyniósł falę krytyki dotychczasowej polityki władz oświatowych i założeń ideologiczno-wychowawczych. Salomon Łastik w swoim artykule napisał: „Nie będzie przesadą, gdy powiem, że największą wadą naszego szkolnictwa lat ubiegłych była wiara władz szkolnych w automatyczne oddziaływanie naukowego światopoglądu. Inaczej mówiąc, zbyt mało uwagi przywiązywała szkoła do spraw wychowania (...) Dlaczego? Bo górowała formalistyka, bo górowała procentomania, bo górowało przesadne planowanie, bo odebrano nauczycielom inicjatywę, wszelką inicjatywę twórczą”¹³. Zwracano uwagę, że materiał był przeładowany i nie odpowiadał percepcyjnym możliwościom uczniów, a literatura szkolna „była traktowana socjologicznie i służyła tylko jako ilustracja do tez historycznych i politycznych”¹⁴, a do tego nie umiano jej interpretować, pomijając całą warstwę artystyczną. Nie winiono jednak za ten stan rzeczy nauczycieli, bowiem „sprawa przygotowania nowych kadr jest wciąż niezadowolająca, bo jak dotychczas młoda kadra fachowa ma bardzo mgliste pojęcie o osiągnięciach wielkich pedagogów przeszłości, nie studiowała psychologii dziecka, gdyż wraz z pedologią, którą uważano za przesad burżuazyjny, wylano i dziecko”¹⁵. Autor dość jednoznacznie oceniał dotychczasowe działania władz oświatowych i wagę przeobrażeń, jakie dokonały się wraz z październikiem: „Całe nasze społeczeństwo ogarnęło pragnienie walki o demokrację; uchwały VIII Plenum Partii dobitnie podkreśliły potrzebę walki o demokratyzację naszego życia. Dlatego żywimy nadzieję, że panoszące się tu i ówdzie zło w szkołach, w Wydziale Oświaty, zostanie jak najrychlej usunięte, gdyż nie sposób spodziewać się w atmosferze strachu i zakłamania dodatnich wyników wychowawczych”¹⁶.

⁸ M. Pęcherski, R. Radziłowicz, *Dyskusje nad programami i podręcznikami dla szkół ogólnokształcących*, „Nowa szkoła” 1954, nr 1, s. 45.

⁹ B. Potyrała, op. cit., s. 75.

¹⁰ „Nowa Szkoła” 1955, nr 1.

¹¹ P. Bągiński, *Nad nową instrukcją programową języka polskiego*, „Polonistyka” 1954, nr 3, s. 17.

¹² Artykuły, „Nowa Szkoła” 1956, nr 9–10.

¹³ S. Łastik, *O prawdach zaprawionych piołunem*, „Życie Szkoły” 1956, nr 11, s. 641.

¹⁴ Ibidem, s. 642.

¹⁵ Ibidem, s. 643.

¹⁶ Ibidem.

Wydaje się, że nauki pedagogiczne po XIX Zjeździe KPZR mogły znaleźć się na rozdrożu, bowiem z jednej strony, zarzucono braki i niedociągnięcia pedagogiki komunistycznej, a z drugiej, było za mało czasu, aby wypracować jakiś nowy, spójny model. Toteż i skupiono się głównie na krytyce starego i propagowaniu czegoś na wzór mitu o utraconym „złotym wieku pedagogiki”, do którego starano się usilnie powrócić. Pytanie pojawiło się tylko w kwestii, co zrobić z dorobkiem ostatnich pięciu lat. Wydawać by się mogło, że na fali krytyki naturalne powinno być odrzucanie tego dorobku, ale pojawiały się sądy bardziej dojrzałe i obiektywne, doszukujące się również pozytywów poprzedniej epoki: „Nihilistyczne palenie za sobą mostów stawia nas przed perspektywą zaczynania wszystkiego od nowa. Błąd ten popełniliśmy już raz odżegnując się bez reszty od dorobku pedagogiki mieszczańskiej”¹⁷. Do pozytywów zaliczano najczęściej likwidację analfabetyzmu i organizację szkolnictwa.

Spór o rolę i wpływy stalinizacji był również sporem o polską młodzież, o jej ideowość. W numerze 43 „Przeglądu Kulturalnego” z 1956 r. ukazał się artykuł Jana Kotta „Noc i dzień”, w którym możemy przeczytać: „Wielu z nas uważało, że wychowanie stalinowskie zatrzaśnięte nam młodzież. Pisaliśmy wielokrotnie, że jest cyniczna i bezideowa. Po cichu mówiliśmy między sobą, że jest reakcyjna. Nieprawda! Ogromna większość naszej młodzieży jest równie gorąca w swoim patriotyzmie, jak bezlitosna wobec wszelkich form obłudy – ale jest to młodzież wierna podstawowym zasadom socjalizmu”. To ostatnie stwierdzenie jest dość istotne, ponieważ ukazuje interesujący aspekt samego fenomenu października’56. Znacznie lepiej oddaje to wypowiedź Jerzego Broszkiewicza w tym samym numerze „Przeglądu”: „W dniach VIII Plenum nie zachodził tzw. proces demokratyzacji. Doszła natomiast do kulminacji rewolucyjna bitwa proletariatu o podstawowe i zasadnicze przemiany naszego życia. Tysiące zebrań, wieców, mitingów miały w sobie nie reformistyczny, lecz rewolucyjny właśnie materiał politycznej myśli. Klasa robotnicza powiedziała stalinizmowi: dość!”¹⁸. Wspominane już głosy podkreślające niski poziom nauczania i wychowania często stosowały to w kontekście obrony komunistycznego modelu wychowania bo „każda wulgaryzacja jest zaprzeczeniem metody marksistowskiej”¹⁹.

Bierny opór i krytyka szły jednak w parze z poszukiwaniem nowych propozycji lub przynajmniej powrotu do starych. Jednym z najistotniejszych motywów pojawiających się po 1955 r. była próba powrotu do idei wychowawczych Ewarysta Estkowskiego. Głównym źródłem propagowania tych ideałów było czasopismo „Życie szkoły”, które już w 1945 r. miało przejąć jego założenia i występować pod nazwą „Szkoła polska”²⁰. Powracanie do myśli tej postaci nie było przypadkowe, a nawet było bardzo znamienne. Estkowski działający w połowie XIX w. zwalczał koncepcję szkoły i piśmiennictwa pedagogicznego jako trybuny ogólnoteoretycznych dyskusji na tematy nie związane bezpośrednio z potrzebami szkoły. Przed szkołą stawiał zadanie wychowania człowieka wielostronnie rozwiniętego, a nie tylko przygotowanie jednostki do mechanicznej pracy produkcyjnej. Zwracał uwagę na potrzebę wychowania estetycznego i wychowania badawczego uczącego samodzielnego myślenia²¹.

¹⁷ Artykuły, „Nowa Szkoła” 1956, nr 3-4, s. 34.

¹⁸ J. Broszkiewicz, *Przeciw małym słowom i małym czynom*, „Przegląd Kulturalny” 1956, nr 43.

¹⁹ Naprzód do nowych zwycięstw, op. cit., s. 4.

²⁰ „Szkoła polska” to nazwa czasopisma redagowanego i wydawanego przez E. Estkowskiego od 1848 r.

²¹ Zob. J. Kwiatek, *Estkowski o roli pisma pedagogicznego*, „Życie szkoły” 1956, nr 3-4, s. 362 oraz K. Jedlewska, *Ewaryst Estkowski w świetle dotychczasowej bibliografii*, „Nowa Szkoła” 1955, nr 4.

Kolejne postulaty, jakie pojawiały się po 1954 r., to hasła „bliżej dziecka” i „bliżej przyrody”, czy raczej środowiska naturalnego. Programy nauczania do tej pory posiadały zasadniczą wadę, jaką była ich mała przystępność i niedopasowanie do możliwości percepcyjnych uczniów. Nowy program języka polskiego na rok szkolny 1955/1956 miał skupiać się wokół tematyki dziecka i jego środowiska, ukazywać życie dziecka w szkole i w domu, a także życie dzieci w innych krajach, zagadnienie kolektywu natomiast zostało zastąpione pojęciem zespołu uczniowskiego²². W nauczaniu historii po 1953 r. nie zmieniło się wiele, aczkolwiek dość nieśmiało następowała zmiana akcentu z politycznych i ideologicznych na ekonomiczne i bytowe. Poświęcać miano sporo miejsca Słowianom i ich rozwojowi gospodarczemu, starano się nadawać ważne miejsce walkom narodowyzwoleniczym z okresu powstania kościuszkowskiego, podkreślano wagę odsieczy wiedeńskiej czy powstania na Podhalu²³.

Elementem wychowawczym, jaki starano się uwydatnić po 1953 r. były tak zwane wycieczki polonistyczne, czyli wyjścia w plener powiązane z zagadnieniami lektur szkolnych. Terenami najczęściej odwiedzanymi stawały się więc Tatry, Pieniny, Góry Świętokrzyskie, Oświęcim, Dom Matejki, ale i Nowa Huta. Celem takich wycieczek miało być lepsze poznanie danego twórcy, ale przede wszystkim konfrontacja, świata literackiego z rzeczywistością, co do tej pory nie było zbyt popularne²⁴.

Wychowanie fizyczne miało przedstawiać kojarzyć się z propagowaniem socrealistycznego piękna, a skupić się na higienie i ogólnym rozwoju dziecka²⁵. Proponowano, aby audycje radiowe wiązały się z tematyką poruszaną na zajęciach i uczyły konkretnych rzeczy, takich jak ładne wystawianie się, rozumienie różnych zjawisk przyrodniczych, czy nawet adresowanie listów²⁶. Potrzebę zrozumienia psychiki młodzieży widzieli również wychowawcy harcerscy, którzy dążyli do przywrócenia tej organizacji właściwej pozycji i pozbawienia jej zabarwienia politycznego²⁷.

Niezależnie od wpływów Estkowskiego zaczęto coraz więcej mówić o wychowaniu estetycznym nie mającym jednak nic wspólnego z jego modelem propagowanym w latach 1949–1953. Wychowanie estetyczne poruszane było przede wszystkim w kontekście higieny i schludnego ubioru²⁸ czyli w pewnym sensie było czymś nowym, bowiem, z jednej strony, przemilczało estetykę komunistyczną, a z drugiej, nie stanowiło powrotu do haseł wychowania estetycznego z lat 1945–1947, kiedy to przez to pojęcie rozumiano głównie kontakt ze sztuką. Wychowanie estetyczne miało również „uczyć dobrego smaku”, bo jak wspomina Kamila Jedlewska „ileż straszliwych wystrzyganeł i smarowideł, które przyzwyczajają do brzydoty i zubożenia na piękno, to prymitywizm, pierwszy krok do chuligaństwa”²⁹.

Z wychowaniem estetycznym powiązane było wychowanie kulturalne. Kamila Jedlewska negowała możliwość prowadzenia pracy wychowawczej w oparciu o odgórnie narzucone schematy, instrukcje i wytyczne, w szczególności dotyczące wychowania

²² T. Wróbel, *Nowy program języka polskiego*, „Życie Szkoły” 1955, nr 5–6.

²³ C. Jędraszkó, *Potrzebny nowy podręcznik historii*, „Głos Nauczycielski” 1956, nr 26. oraz J. Klubówna, Stępnio, *Jak pisałyśmy nowy podręcznik historii*, ibidem.

²⁴ Zob. *Wycieczki polonistyczne*, „Nowa Szkoła” 1955, nr 3–4, s. 345.

²⁵ J. Kutzner, *Kilka uwag o nowym programie wychowania fizycznego*, ibidem, s. 368.

²⁶ J. Podgórska, *O szkolnych audycjach radiowych*, ibidem, nr 6.

²⁷ W. Szczerb, *Uwagi o przygotowaniu uczniów do praktycznej działalności*, „Życie Szkoły” 1956, nr 5–6, s. 643.

²⁸ Por. J. Kania, *Z moich doświadczeń nad kształtowaniem wychowania estetycznego*, ibidem.

²⁹ K. Jedlewska, *O wychowaniu estetycznym*, „Nowa Szkoła” 1956, nr 3–4, s. 401.

kulturalnego i estetycznego³⁰. Pedagog sam musi być na odpowiednim poziomie, a opieranie się na autorytetach jest niebezpieczne; trzeba pamiętać, że każde doświadczenie, czy to Makarenki, czy kolegi X ma dla nas taką wartość, jaką nadamy mu sami. Wszelkie plagiaty pedagogiczne nie przynoszą żadnej korzyści, jedynie robią z akcji pedagogicznej groteskę, naiwnemu naśladowcy dają złudzenie, że działa pożytecznie kryjąc się za plecami wielkiego wzoru³¹. Jedlewska zarzucała pedagogom bezmyślne powoływanie się na autorytety radzieckie, niezrozumienie myśli makarenkowskiej, prowadziło to do demagogii i obniżania się praktycznego poziomu pedagogiki w Polsce, a ideologiczne zamierzenia, jakie stawiała sobie pedagogika, pozostawały i tak tylko na papierze. Poddała krytyce również istnienie kolektywu uczniowskiego sugerując, że istotą istnienia zorganizowanej grupy uczniowskiej powinno być wgłębianie się w psychikę poszczególnych uczniów, a tymczasem „wielu nauczycieli szkoły średniej wyrobiło sobie talent operowania masami, mobilizowania gromady bez wnikania w wartości umysłowe, moralne i kulturalne poszczególnych członków tej gromady”³², dalej dodaje „Wychowanie wymaga długiej drogi i stopniowego rozszerzania perspektyw, nie znosi natomiast „akcyjności”, wyścigu, a współzawodnictwo toleruje w bardzo określonym zakresie”³³. W jej rozważaniach pojawił się dość istotny postulat – wychowania ukierunkowanego. Miało ono przeciwstawiać się uprawianemu do tej pory „wszystkoizmowi pedagogicznemu” i było rozumiane jako nadanie jedynie kierunku myślenia uczniowi, tak, aby mógł sam w miarę samodzielnie pracować nad sobą i ta praca ucznia nad sobą miała stanowić podstawę wychowania kulturalnego. Powraca również w swoich rozważaniach do idei wychowania kulturalnego z okresu 1945–1947 i Polski międzywojennej, czyli wychowania opartego na obcowaniu z dziełami sztuki³⁴. Autorka wskazuje na paradoks wychowawczy ostatnich kilku lat, a mianowicie założenia wychowawcze będąc przesiąknięte ideologizacją doprowadziły do bezideowości młodzieży i dopiero teraz należy odrodzić ideały³⁵. Kilka gorzkich słów znalazło się również pod adresem wychowawców: „Człowiek bez ciekawości poznawczej i wrażliwości estetycznej – bierny prymityw bez własnego sądu i zainteresowań – nie może być dobrym nauczycielem i wychowawcą. Może być najwyżej „gramofonem”. W ostatnich latach produkcja „gramofonów ludzkich” miała niezłe warunki”³⁶.

Po 1954 r. nastąpiła zasadnicza zmiana w stosunku do wychowania produkcyjnego i samego przemysłu. Taki rodzaj wychowania kojarzył się z mechaniczną pracą, od której starano się odejść, w zamian propagowano pracę świadomą. Dane dotyczące wyboru zawodu przez młodzież³⁷ świadczą o tym, że coraz mniej młodych ludzi decydowało się na wybór pracy w przemyśle, więcej natomiast w rolnictwie. W zaleceniach wychowawczych daje się dostrzec tendencję do odchodzenia od kultu przemysłu i zwrócenia się w stronę przyrody. Dość znamienne jest, że tematyka szkolnych wycieczek przyrodniczych, sporządzanie herbarzów coraz częściej zaczęła znajdować się na gazetkach

³⁰ Ibidem. s. 402

³¹ Ibidem.

³² Ibidem. Warto zauważyć, że termin „kolektyw” po 1954 r. chętnie zastępowany był przez określenie „gromada uczniowska”, „zespół klasowy”, czy po prostu „klasa”.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem, s. 403

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ W numerze 6 „Życia Szkoły” z 1955 r. znalazły się dane liczbowe na ten temat za lata 1953–1954.

ściennych o czym świadczą artykuły w „Pracy szkolnej” i „Życiu Szkoły”³⁸. Warto dodać, że w czasopiśmie tych ukazywało się również coraz więcej piosenek o tematyce wiejskiej i rzemieślniczej. Wycieczki szkolne miały mieć raczej charakter rozrywki i wydobywania się ze środowiska miejskiego, miały sprzyjać tworzeniu się więzi emocjonalnych między uczniami i nauczycielem³⁹. Podobnie jak większość pedagogów lat 1954–1955 nie neguje samej idei budowy socjalizmu w Polsce, lecz zwraca uwagę przede wszystkim na wypaczenia, jakie jej towarzyszyły.

W 1956 r. ukazała się broszura pod redakcją Aleksandra Lewina „Organizacja pracy wychowawczej”⁴⁰. Lewin, który jeszcze niedawno występował z pozycji mocno dogmatycznego komunisty, powątpiewał w tej książce nad możliwością tworzenia kolektywu dziecięcego podkreślając, że więź dzieci opiera się, szczególnie w młodszej fazie rozwoju na koleżeństwie i naśladownictwie. Praca wychowawcy miała się teraz skupiać nie na tworzeniu zwartego kolektywu uczniowskiego, ale na zapoznaniu się z poszczególnymi uczniami indywidualnie. Pojawiły się tu również hasła o wspólnym planowaniu i naradach produkcyjnych jednak na ostatnim miejscu wśród listy postulatów i bez specjalnego zaakcentowania. Zresztą sprzeczna z planowaniem była propozycja bazowania na krótkoterminowych wynikach uczniów, wprowadzanie elementu zabawy i spontaniczności.

Te wszystkie działania zmierzały do łagodnej zmiany kierunku wychowania. Nie stanowiły one próby burzenia wytworów minionych lat, lecz na ich gruncie stworzenia czegoś bardziej „ludzkiego”, praktycznego i służącego przede wszystkim dzieciom i młodzieży. Ideały komunistycznego wychowania w pewnym sensie upadły same pod ciężarem własnego braku dostosowania się do potrzeb i psychiki młodego człowieka.

³⁸ Zob. np. *Jak powstała gazетка ścienna kl. III*, „Praca szkolna” 1955, nr 3, s. 112.

³⁹ Zob. C. S r o c z y ń s k a, *Wycieczki pomocą w pracy wychowawczej*, [w:] *Z doświadczeń wychowawcy klasowego*, red. K. K u l i g o w s k a, B. W i l g o c k a, Warszawa 1956, s. 75.

⁴⁰ *Organizacja pracy wychowawczej*, red. A. L e w i n, Warszawa 1956.

KRZYSZTOF GRUDNIK
Bolechowice

WYCHOWANIE PRODUKCYJNE W SZKOLE POLSKIEJ W LATACH 1949–1953

Analizując temat wychowania produkcyjnego należy zwrócić uwagę na dwa elementy tego zagadnienia, a mianowicie: fakt, że sama szkoła miała funkcjonować jak zakład pracy oraz wprowadzanie treści gospodarczej do toku nauczania. Jedno wiązało się w pewien sposób z drugim i stanowiły ciekawy przykład próby powiązania struktury szkoły z treściami i założeniami wychowawczymi.

Do tej pory (do roku 1949) zagadnienia produkcji nie były wykorzystywane do celów wychowawczych, nie tylko dlatego, że nie kładziono nacisku na aspekt wytwarzania, ale również dlatego, że nie bardzo wiadano jak to zrobić. W ideologii wychowawczej po 1949 r. ilość miała stać się fetyszem i sposobem na rozwiązanie wszystkich problemów, fabryka – wzorowym systemem pracy, gdzie wszystko jest zaplanowane i obliczone. Idealem osobowym, do jakiego miał dążyć młody człowiek, był robotnik, przodownik pracy i racjonalizator.

Istniał pogląd, że szkoła powinna stać się wzorowym zakładem pracy i cały jej wysiłek powinien się skupić na walce o wydajność produkcji. Określenia takie jak „brygady porządkowe” miały kojarzyć się z organizacją zakładów pracy, choć przypominały również pojęcie militarne. Skład uczniów miał stanowić surowy materiał, który należało obrobić. Przy tej okazji chętnie cytowano Makarenkę: „Umiałem z pierwszego spojrzenia, na podstawie zewnętrznych objawów (...) dokładnie określić, jaka będzie produkcja z danego surowca”¹. Budynek szkolny i urządzenia klasowe stanowiły „bazę materialną zespołu” i jednocześnie warsztat pracy. Zespoły klasowe, które miały gospodarować w klasie, były „zasadniczą komórką roboczą, która urabia jednostkę”². Pojawił się także termin „produkcja szkolna”. Na III Krajowym Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego (marzec 1951 r.) zaproponowano, aby w szkole wytworzyć taką atmosferę, jaka panuje w zakładzie pracy, a więc poczucie ofiarności, dyscypliny i chęć do współzawod-

¹ A. M a k a r e n k o, *Poemat pedagogiczny*, Warszawa 1953.

² R. M i l l e r, *Organizacja zespołu uczniowskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1953, s. 25.

nictwa³. Zakłady pracy miały opiekować się niektórymi szkołami, poprzez instytucje takie jak ZOZ-y (zakładowe organizacje związkowe) i MOZ-y (międzyzakładowe organizacje związkowe). ZOZ-y miały organizować kolonie dla dzieci, wczasy i mieszkania dla nauczycieli, kolportować prasę. Ich członkowie brali udział w naradach wytwórczych, gdzie omawiano plan dydaktyczno-wychowawczy, inwestycje i remonty, organizowanie uroczystości i prac szkolnych⁴.

Realizując założenia szkoły jako zakładu pracy, na czołowe miejsce wysuwało się zagadnienie produkcji. Podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty oceniając dorobek szkolnictwa w 1953 r., apelował: „...stworzymy w szkole podobną atmosferę socjalistycznego zakładu pracy, w którym troska o człowieka wyraża się także w dbałości o zdrowie, staranne utrzymywanie czystości, w organizacji życia kulturalnego, kulturalnej rozrywki po pracy”⁵. Istotą jednak zakładu pracy była dyscyplina, do której dążono. Była ona rozumiana jako odpowiedzialność względem wszystkich towarzyszy pracy, jako czujność i wychwytywanie niedomagań kolektywu poprzez krytykę i samokrytykę⁶. Idea dyscypliny wiązała się również z ideą uniformizacji. Typ ZMP-owca w mundurze odznaczającego się surową postawą względem siebie stawiał się obowiązujący.

Z analizy pracy dydaktyczno-wychowawczej wynikało, że jej skuteczność jest niezadowalająca. Sygnalizowano ten problem już na Krajowej Naradzie Aktywu Oświatowego PZPR w Warszawie (28–29 grudnia 1949 r.). Słabe wyniki nauczania miały świadczyć o niskiej produktywności. „Musimy przepoić kolektyw każdej szkoły przeświadczeniem o słuszności tej elementarnej zasady, że wyniki nauczania stanowią podstawowy probierz jakości pracy każdego nauczyciela i kierownika, każdego aktywisty ZNP, każdego członka komitetu rodzicielskiego, każdej partyjnej organizacji w szkole”⁷.

Bolesław Potyrała zauważył, że walka o wyniki nauczania – przy porównywaniu procesu dydaktycznego z procesem technologicznym – powodowała, że mniej znaczące stawały się sprawy wychowawcze, które trudno było ująć w statystyczne zestawienia i uwidocznic za pomocą wskaźników. Wydaje się to nie całkiem słuszne, bowiem doszło do utożsamienia zjawiska walki o wyniki nauczania z procesem wychowawczym, a w każdym razie stała się ona składnikiem ideologii wychowawczej z lat 1949–1953. Wystarczy przegląd kilku dowolnych czasopism pedagogicznych, aby zdać sobie sprawę jak szeroko to było rozpowszechnione. „Nowa Szkoła”, „Życie Szkoły” czy „Ruch Pedagogiczny”, poczynawszy od 1949 r., drukowały regularnie sprawozdania nauczycieli-aktywistów z ich pracy nad podniesieniem frekwencji, średniej ocen, zawierające dane statystyczne uwidaczniające rzekome postępy. Postępy te miały odzwierciedlać również poziom posłuszeństwa ucznia oraz przydatność jego i wychowawcy w budowie nowej Polski.

„Odczyty Pedagogiczne” wydane w 1953 r. w całości były poświęcone zagadnieniu poprawy wyników nauczania i wychowania⁸. Referaty postulowały stosowanie tablic frekwencyjnych, organizowanie komisji kontrolnych, badających przyczyny nieobecno-

³ B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław 1992, s. 48.

⁴ Zob., ZOZ w szkołach, „Nowa Szkoła” 1950, nr 1–2, s. 95.

⁵ Sprawozdanie z prac szkolnictwa w 1953 r. opracowane przez wiceministra Oświaty Z. Dembińskiego, AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 85, za: B. Potyrała, op. cit.

⁶ M. Waszkiewicz, *Jak wyrabiam świadomą dyscyplinę w klasie IV szkoły podstawowej*, Warszawa 1951.

⁷ Sprawozdanie z Krajowej Narady Aktywu Oświatowego PZPR z 28–29 grudnia 1949, AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 76, za: B. Potyrała, op. cit.

⁸ *Jak osiągamy dobre wyniki nauczania i wychowania*, Wybór odczytów pedagogicznych z roku szkolnego 1950/1951, Warszawa 1953. Zob. również L. Pannaś, *Walka o wyniki nauczania*, Warszawa 1953.

ści ucznia⁹. Proponowano również wprowadzanie odpowiedzialności zbiorowej, a także wykorzystanie do tego harcerstwa, którego członkowie mieli nadzorować pracę ucznia poza szkołą oraz aktywistów ZMP, którzy mieli prowadzić „rozmowy indywidualne z rodzicami, których dzieci ujawniały nieprzychylnie ustosunkowanie się do rzeczywistości”¹⁰.

Z drugiej strony walkę o wyniki nauczania podnoszono do rangi kanonu politycznego, uważano bowiem, że jest to obowiązek obywatelski względem kraju, a „dwójkowicze” i „bumelanci” to ukryty sabotaż. Poczynania te znajdowały poparcie i uzasadnienie. Dopiero na przełomie 1954/1955 r. zaniechano propagowania koncepcji szkoły jako zakładu przemysłowego, z jego mechanizmami, rytmem i wynikami produkcyjnymi.

Wszystkie działania miały odbywać się planowo. Bazą, na której miał powstawać ten porządek był plan gospodarczy na lata 1949–1955, który stanowił coś więcej niż tylko plan rozwoju gospodarczego. Traktowano go przede wszystkim, jako plan budowy socjalizmu w Polsce, jako plan walki z „przeżytkami kapitalizmu” i oczywiście, jako plan wielkich osiągnięć oświaty i wychowania, dlatego w treściach wychowawczych ważną pozycję zajmowały sprawy planu 6-letniego. Minister oświaty w instrukcji dla szkoły podstawowej na rok szkolny 1950/1951 zalecał: „Sześćioletni plan rozwoju i przebudowy gospodarczej Polski stawia przed szkolnictwem podstawowym zadania tak, by mogło ono przyczynić się do dalszego rozwoju oświaty, dostarczając corocznie odpowiedniej liczby absolwentów”¹¹. W organizacji roku szkolnego 1950/1951 w liceach ogólnokształcących zalecano tak układać pracę, aby wszystkie jej elementy były „...związane z wielkim historycznym dziełem jakim jest plan 6-letni”¹². Inaugurując nowy rok szkolny 1950/1951 minister oświaty apelował: „Zadaniem nauczyciela jest wzbudzać entuzjazm młodzieży do realizacji planu 6-letniego”¹³, co stawało się jednym z najistotniejszych zadań politycznych i ideologicznych. Ciekawe jest to, że podczas realizacji planu 3-letniego nie wykorzystywano go do celów propagandowych, a jeżeli nawet, to niekonsekwentnie.

Plan 6-letni miał w sposób naukowy rozwiązać wszystkie problemy oświaty i położyć „solidne fundamenty socjalizmu w psychice dzieci i młodzieży”¹⁴. Dużą wagę przywiązywano do uczestnictwa uczniów w pracach społecznie użytecznych, takich jak: udział w jesiennych akcjach zbiorów płodów rolnych, akcjach żniwnych na polach spółdzielni produkcyjnych i państwowych gospodarstwach rolnych. Mniejsze znaczenie przypisywano pracom wykonywanym w mieście.

Na wsi przystąpiono do zakładania spółdzielni produkcyjnych. „Głos Nauczycielski” informował: „Kierownik szkoły w Gierałtowicach przyczynił się wraz z gronem nauczycielskim do założenia spółdzielni produkcyjnej w swej wsi”¹⁵. Powstawaniu Państwowych Gospodarstw Rolnych miała towarzyszyć walka klasowa („bogacze wiejscy to

⁹ J. Wiśniewska, *Jak osiągnęliśmy dobre wyniki nauczania w szkole Nr 1 w Pawii Wielkiej*, w: *Wybór odczytów...* op. cit., s. 11.

¹⁰ W. Derejczyk, *Współpraca rady pedagogicznej szkoły ogólnokształcącej TPD Nr 1 w Łodzi z ZMP*, w: *ibidem*, s. 65.

¹¹ Instrukcja Ministerstwa Oświaty z 12 kwietnia 1950 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/51 w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego. Załącznik nr 1 do Dz. Urz. Min. Ośw., 1950, nr 6.

¹² Instrukcja Ministra Oświaty z 24 kwietnia 1950 r. w sprawie organizacji roku szkolnego 1950/51 w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Załącznik nr 5 do Dz. Urz. Min. Ośw., 1950, nr 6.

¹³ Inauguracja roku szkolnego 1950/1951 w Katowicach z 31 sierpnia 1950 r., „Życie Szkoły” 1950, nr 3, s. 7.

¹⁴ W. O z g a, *Perspektywy rozwoju oświaty w planie 6-letnim*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 1/2, s. 15.

¹⁵ Traktor zwyciężył kulaka, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 48.

burżuazja wiejska, to wróg klasowy”¹⁶), dzięki czemu osiągnęto dodatkowe „walory” wychowawcze. Na III Zjeździe Delegatów ZNP z kwietnia 1951 r. w apelu do nauczycieli czytamy: „Każdy nauczyciel to obrońca szerokich warstw mało- i średniorolnych chłopów w ich walce z wyzyskiem kulaka”. W uchwale Zjazdu zalecano „przez gruntowne zapoznanie młodzieży polskiej z ideą spółdzielczości produkcyjnej” doprowadzić do „wychowania czynnych i świadomych bojowników o socjalistyczną wieś”¹⁷.

Wieś miała bowiem stać się czymś w rodzaju zaplecza dla przemysłu, miała dostarczać żywności „szeregom robotniczym”, a spółdzielnie na wsi miały być odpowiednikami fabryk. Wspólna praca uczyła współpracy i sprawiedliwego dzielenia się dochodami i dobrze wpisywała się w nurt wychowania w kolektywie.

Obraz stosunku rolników indywidualnych do obowiązkowych dostaw był zupełnie inny niż starano się to ukazywać w podręcznikach czy czasopismach podkreślając niemal odświętną atmosferę panującą w takich dniach: „Dziś w naszej wiosce dzień nie byłby taki, cała wieś odstawia zboże i ziemniaki”¹⁸. Starano się również sugerować, że inicjatywa tak naprawdę wychodzi od młodzieży: „My, dzieci klasy VI szkoły podstawowej w Budzynie, zwracamy się do Ciebie, Obywatelu i chcemy wiedzieć czy dostawiłeś już zboże na skup. Czy wiesz, że sprzedając zboże państwu, oddajesz je dla takich samych dzieci jak my, jak Twoje dziecko, tylko mieszkających i uczących się w mieście”¹⁹.

Wiele spółdzielni produkcyjnych tworzone wbrew woli mieszkańców wsi. Jeśli nie pomagało propagowanie stosowano środki nacisku i przymusu. W szkole wiejskiej występowały wypaczenia polegające na moralnym potępianiu dzieci za postawę ich rodziców w niewywiązywaniu się z obowiązkowych dostaw płodów rolnych. Powoływano tak zwane „brygady lekkiej kawalerii”, poszukujące zboża ukrytego rzekomo przez rolników. Działania ich spowodowały wiele skarg skierowanych do KC PZPR, który w maju 1951 r. podjął specjalną uchwałę potępiającą metody stosowane wobec indywidualnych rolników²⁰. Spotkało się to również z odzewem w środowiskach nauczycielskich: „Zawężyliśmy naszą pracę społeczno-oświatową do jednostronnego oddziaływania na środowisko, mając na względzie powstanie spółdzielni produkcyjnych. Niewiele zrobiliśmy, aby pomóc w podnoszeniu produkcji rolnej. Ciągłe jest wielu nauczycieli niedostatecznie rozumiejących prawa ekonomiczne współczesnej wsi”²¹.

Od połowy 1953 r. szkoła wiejska stała się szczególnym punktem zainteresowania władz oświatowych. Dowodzono, że szkoła za mało miejsca poświęca sprawom umocnienia sojuszu robotniczo-chłopskiego, czyniąc to powierzchownie i sprowadzając to do form propagandowych, jak wyjazdy ekip młodzieży szkolnej na wieś, czy organizowanie imprez artystycznych dla rolników²². „Zagadnienia te w formie cikliwego sentymentalizmu i sztuczności przedstawiono w czytankach z języka polskiego, a szkoła nie umiała ukazać młodzieży wiejskiej romantyki maszyny”²³.

¹⁶ G. Miśkiewicz, J. Schönbrenner, *Historia Polski*, Warszawa 1951, s. 308.

¹⁷ III Zjazd Delegatów ZNP, „Życie Szkoły” 1951, nr 6, s. 10.

¹⁸ „Świerszcyk-Iskierki” 1952, nr 2, s. 24.

¹⁹ „Głos Nauczycielski” 1953, nr 43.

²⁰ B. Potyrała, op. cit., s. 51.

²¹ II Ogólnopolska Narada Aktywu Związku Nauczycielstwa Polskiego, „Głos Nauczycielski” 1953, nr 50.

²² Zagadnienia te znalazły oddźwięk podczas obrad VII Plenum KC PZPR w dniach 14–15 czerwca 1951 r., a także IX Plenum KC PZPR z 29–30 października 1953 r.

²³ E. Kuroczko, *Praca szkoły i nauczyciela w świetle wytycznych VII Plenum KC PZPR*, „Głos Nauczycielski” 1952, nr 27.

Praca produkcyjna i społecznie użyteczna, oprócz wdrażania w świadomość wychowanków idei socjalistycznych i kolektywnych, miała do spełnienia jeszcze inne cele: „zbieranie odpadków użytkowych, oczyszczanie ogrodów i parków, zbieranie ziół leczniczych, niszczenie chwastów, stonki ziemniaczanej i chrabąszczy są wykorzystywane z myślą o oszczędności surowców dla przemysłu i pomocy dla rolnika”²⁴.

Hasła planu 6-letniego wiązano również z pojęciem pracy i kreowaniem światopoglądu. Omawianie zagadnienia lasów nie trudno było powiązać ze stalinowskim planem zalesienia kraju, aby młodzież mogła zrozumieć „dlaczego wre na tych dawniej pustynnych terenach praca i jaki jest jej cel”, a poprzez ukazanie działalności miczurinowców pracujących nad nowymi odmianami jarzyn i jagód dać dzieciom „do zrozumienia, że istnieją prawa kierujące zjawiskami przyrody”²⁵. Praca społeczna miała również pomóc w „wyłowieniu” bardziej ideowych jednostek: „Padają już jesienne deszcze, za miastem marnieją nie wykopane buraki i ziemniaki. Nie dopuścimy do marnotrawstwa mienia społecznego! Jutro niedziela (...) ogłaszam zaciąg. Kto się zgłasza?”²⁶. W tym apelu dość istotny jest dzień w którym miały rozpocząć się zajęcia pozaszkolne, wykluczający praktykujących katolików.

Kampania propagująca tę problematykę przybierała czasami przedziwne formy. Podając przykład organizacji choinki i zabawy noworocznej dzieci można było zauważyć czasem niemal groteskowe pomysły, jak choćby zastępowanie tradycyjnych łańcuchów i bombek nanizanymi na sznureczek cyframi „6”, postaciami strażaków i miniaturami lokomotyw. Prezenty zamiast Świętego Mikołaja miał rozdawać górnik²⁷.

Realizacja planu określanego wtedy „Sześciolatką sytości” napotykała na przeszkody w postaci inflacji i braku równowagi rynku. Przyjęto wtedy tezę, że jednym z czynników podniesienia stopy życiowej może być zwiększenie zatrudnienia w rodzinie. Nawoływano kobiety do podejmowania pracy w zakładach przemysłowych, co pociągnęło za sobą potrzebę rozbudowy żłobków i przedszkoli. Wojna, której ślady były jeszcze widoczne oraz system pracy powodował, że zaczęły rozpadać się tradycyjne więzi rodzinne i zmieniać rola członków rodziny: „Zosia z drugiej ławki nie ma rodziców tylko babcię która pracuje w fabryce”²⁸. Taka zmiana tradycyjnych funkcji rodzinnych, nie była częsta, ale wykorzystywano ją do propagowania nowych założeń ideologiczno-wychowawczych. Rolę opiekuna miała spełniać partia i klasa robotnicza.

Zwracano uwagę na umacnianie sojuszu dzieci z robotnikami. Jeden z punktów prawa harcerskiego brzmiał „szanuję ludzi pracy i uczę się od nich”, a elementem ich pracy było „łączenie sił z pracą i walką klasy robotniczej”²⁹. Symbolicznym gestem tych powiązań miał być I Zlot Młodych Przodowników Budowniczych Polski Ludowej 22 lipca 1952 r., na który stawiło się podobno dwieście tysięcy młodzieży. Na parowozach czasami widniały napisy „brygada młodzieżowa”, co oprócz waloru czysto praktycznego, posiadało wartość propagandową, jako że parowóz prowadzony przez młodzież stawał się symbolem zespolenia siły i „młodej duszy”. Spotkania z przodownikami pracy stawały się elementem pracy ideowej szkół, z takich spotkań miano czerpać wzory osobowe dla wychowanków.

²⁴ J. Maćkowiakowa, *Plan 6-letni w nauczaniu*, „Życie Szkoły” 1951, nr 1, s. 29.

²⁵ Z. Janiszewska, *Pojęcia przyrodnicze i społeczno-przyrodnicze w klasach niższych*, „Życie Szkoły” 1953, nr 1, s. 67.

²⁶ Apł przewodniczącej ZMP umieszczony w: Wybór odczytów pedagogicznych, op. cit., s. 45.

²⁷ Zob. „Głos Nauczycielski” 1950, nr 47.

²⁸ *Dziecko w domu i w szkole, Pogadanki radiowe dla rodziców*, Warszawa 1951, s. 91.

²⁹ W. Piotrowski, *Praca harcerzy w mojej szkole*, „Życie Szkoły” 1953, nr 3, s. 80–81.

W początkach lat 50. eksponowano w działaniach szkoły ruch nowatorski, który miał zmienić dotychczasowy styl jej pracy. Wiodącym elementem miał stać się kult przodowników pracy i współzawodnictwo. Bohaterowie pracy zrodzeni w czynie współzawodnictwa stanowili wzór do naśladowania i punkt odniesienia dla innych „Nas postawiła partia na czele milionowego pochodu”³⁰. Podawano apel Wincentego Pstrowskiego i teksty wezwań poszczególnych robotników górników do wyścigu pracy. Zachęcano do dobrze zorganizowanej i wydajnej pracy, przede wszystkim, fizycznej. Ilustrowały ją sylwetki bohaterów, wśród których przeważali robotnicy: W. Pstrowski, M. Krajewski, S. Soldek. Na tle ich pracy uwypuklano rolę klasy robotniczej. Aspekt przodowania łączono jednak częściej z obowiązkami niż przywilejami.

Wzorem stawała się na przykład młoda robotnica moskiewskiej fabryki obuwia Lidia Korabielnikowa, która opracowała wraz ze swoją brygadą system oszczędzania surowca, młodzi robotnicy Zakładów Wytwórczych Przyrządów Pomiarowych we Włochach, którzy zaoszczędzili w ciągu roku materiałów za 12,5 miliona złotych. Postaci górnika Kawczyka, wiejskiego przodownika pracy Bogusława Dąbrowskiego, ZMP-owca Wiktora Saja, miały stanowić wzór osobowy człowieka sumiennego, oddanego, umiającego oszczędzać i racjonalnie myśleć³¹.

Przodownik był czymś więcej niż tylko wydajnym robotnikiem, był on bohaterem, którego rola była prawie tak ważna jak tych co polegli w walce z hitlerowskim najazdem: „dzięki wam, przodownicy, będzie Polska szczęśliwa”³². Przodownik miał świecić przykładem zapału i „socjalistycznego stosunku do pracy”, miał uczyć dzielić się własnymi pomysłami i pomagać słabszym: „Przodownik w socjalistycznej organizacji pracy to ten pracownik, który ze względu na społeczno-polityczne znaczenie, jakie mają wyniki jego pracy, stara się tę pracę twórczym wysiłkiem ulepszać i przyspieszać tempo”³³.

Przyjmując podobieństwo szkoły do zakładu pracy, wyznaczono współzawodnictwu nowe zadania oraz ważną funkcję wychowawczą. Współzawodniczyły nie tylko zespoły, ale w ich ramach współzawodniczyć mieli poszczególni uczniowie, członkowie tych kolektywów³⁴. Współzawodnictwo w szkole przybierało różne formy, z których jedną z najbardziej popularnych, były prace związane z przygotowywaniem uroczystości rozpoczęcia nowego roku szkolnego. Akcję tę zapoczątkował w 1950 r. powiat bielski, który wezwał do współzawodnictwa powiat chrzanowski. We współzawodnictwie brały również udział województwa i miasta.

Współzawodnictwo i ruch zobowiązań w szkole obejmowały w zasadzie trzy grupy zagadnień: walkę o podnoszenie wyników nauczania, prace społecznie użyteczne w szkole w zakresie poprawy warunków pracy szkół oraz poczynania kulturalno-oświatowe w szkole i poza nią. Najczęściej chodziło o organizowanie akademii z okazji różnych uroczystości szkolnych i państwowych, nieważne było jednak to, „kto ma czysto pod ławką, ale kto lepiej rozumie rzeczywistość społeczno-kulturalną Polski Ludowej”³⁵. Przejawem współzawodnictwa były również narady wytwórcze podejmujące zobowiąza-

³⁰ Fragment z „Pieśni przodowników pracy”.

³¹ Zob. G. Missalowa, J. Schoenbrenner, op. cit., s. 306–307 oraz Z. Kwiecińska, M. Sawicki, *Nauka o Polsce i świecie współczesnym*, Warszawa 1955, s. 116.

³² C. Janczarski, *Przodownicy*, w: S. Aleksandrak, H. Koszutska, *Czytanki dla kl. III*, Warszawa 1953, s. 216.

³³ R. Miller, op. cit., s. 74.

³⁴ Sprawa wychowania kolektywnego zostanie poruszona w osobnym rozdziale.

³⁵ *Współzawodnictwo*, „Życie Szkoły” 1949, nr 2, s. 91.

nia dotyczące, na przykład, organizowania pochodu pierwszomajowego i różnych akademii.

W 1951 r. podjęto serię zobowiązań z okazji zbliżającej się dziesiątej rocznicy powstania Polski Ludowej. Zapoczątkował ją opublikowany 19 lipca 1953 r. w „Głosie Nauczycielskim” apel nauczyciela Józefa Hawlickiego: „Dla uczczenia zbliżającego się dziesięciolecia Polski Ludowej i szkoły w odrodzonej ojczyźnie, doceniając w pełni znaczenie pogładowości dla podniesienia wyników nauczania i wychowania, zobowiązuję się wypracować, wyprodukować i upowszechnić szereg nowych pomocy naukowych do nauczania matematyki”. Ruch zobowiązań objął wiele szkół i funkcjonował pod wieloma hasłami na przykład „nasza szkoła świadczy o nas”. Ruch zobowiązań osłabiał w pewien sposób ideologiczną wymowę niektórych przedsięwzięć, wykorzystywano go jako okazję do zrobienia dawno odkładanych porządków i sposób na zachęcenie do nich młodzieży szkolnej³⁶. Stanowił on coś na wzór religijnych zobowiązań, miał dążyć do tego, aby ludzie się poprawiali.

W miarę upływu czasu akceptacja przemian i entuzjazm pracy uległ osłabieniu. Wiele rozgoryczenia wywoływały nieprawidłowości pojawiające się w ruchu zobowiązań i współzawodnictwie pracy. Polegały one na tym, że uczestnikom współzawodnictwa tworzone optymalne warunki pracy, znacznie odbiegające od tych, jakie obowiązywały pozostałych. Współzawodnictwo i ruch zobowiązań stawały się nierzeczywistym odzwierciedleniem stosunków produkcyjnych czy osiągnięć poszczególnych szkół, lecz jedynie ozdobą określonych zakładów pracy i placówek szkolnych oraz elementem zbiurokratyzowanych statystyk. Poza tym zauważano odhumanizowanie pracy i nadmierne oddzielanie wytworów człowieka od niego samego³⁷.

Wskazano też potrzebę podnoszenia dyscypliny pracy zarówno odnosząc to do nauczyciela, jak i wychowanków. Wdrażanie młodzieży do jej przestrzegania miało się przyczynić do wzrostu poziomu nauczania, a tym samym do podniesienia wydajności pracy szkoły³⁸. W niektórych szkołach pojawiły się „tablice bumelantów”, przedstawiające karykatury tych uczniów, którzy posiadali oceny niedostateczne i niską frekwencję. Obok tego były „tablice przodowników nauki i pracy społecznej”.

Rok szkolny 1950/1951 przebiegał pod hasłem poprawy wyników nauczania i wychowania. Pomocne miało być w tym ściśle współdziałanie szkoły z rodzicami, aktywność organizacji młodzieżowych oraz sam wychowawca. Poprawić wyniki nauczania miała także praca pozalekcyjna i pozaszkolna: „Zadaniem pracy pozalekcyjnej jest uzupełnianie i pogłębianie nauczania i wychowania poprzez rozwój i kształcenie zainteresowań skłonności i talentów dzieci i młodzieży”³⁹. Praca młodzieży w kółkach zainteresowań, zespołach redakcyjnych gazetek ściennych, sekcjach samorządu uczniowskiego, miała pomóc w poprawie wyników nauczania poprzez rozwój inicjatywy. Idea zajęć pozaszkolnych wywodziła się stąd, że wychowaniu przypadła rola nie koordynatora rozwoju człowieka, ile jego nadzorcy. Chęć zapanowania nad życiem wychowanka wynikała też z rozpowszechniania dzieła Makarenki; zapomniano jednak, że miał on na myśli resocjalizację, a nie sytuację normalną.

W Polsce po 1949 r. zainteresowanie wychowaniem pozaszkolnym zostało związane z ideą kultu przemysłu stąd istotne miejsce w wychowaniu wyznaczono politechniza-

³⁶ H. H u s z c z y ń s k a, *Czyn Pierwszomajowy*, w: S. A l e k s a n d r z a k, op. cit., s. 200.

³⁷ J. M a j, *Kult przodowników w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1951, nr 1, s. 31.

³⁸ Zob. *Do walki o świadomą dyscyplinę w szkole*, „Głos Nauczycielski” 1950, nr 16.

³⁹ M. C z a r n i e w i c z, *Praca pozalekcyjna i pozaszkolna*, Warszawa 1953.

cji. Wpływ na szczególne zainteresowanie się tym zagadnieniem miała uchwała XIX Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, że „...celem dalszego podniesienia socjalistycznego wychowawczego znaczenia szkoły ogólnokształcącej i zapewnienia uczniom kończącym szkołę średnią warunków swobodnego wyboru zawodu, przewiduje się przystąpienie do wprowadzenia nauczania politechnicznego w szkole średniej i podjęcie kroków niezbędnych do przejścia do powszechnego nauczania politechnicznego”⁴⁰.

W polskim systemie oświatowym rozwinęła się kampania propagująca politechnizację w szkole ogólnokształcącej. Wielu uważało ją za synonim przygotowania do pracy, lub pracę fizyczną, inni rozumieli to jako łączenie teorii z praktyką, można było również widzieć ją szerzej – jako identyfikowanie się z pracą i osiągnięciami mas pracujących (co podkreślał na przykład B. Bierut na III Zjeździe ZNP). Według I. Kairowa kształcenie politechniczne miało dwa podstawowe zadania do spełnienia: poznanie naukowych podstaw wytwórczości oraz nabycie sprawności w obchodzeniu się z najprostszymi narzędziami wszelkiej wytwórczości.

W koncepcji wychowania politechnicznego podkreślano rolę robót ręcznych (S. Szaniawski). Na tej podstawie proponowano wprowadzenie praktyki w fabrykach, lub gospodarstwach rolnych w klasach starszych jako planowych zajęć. Było to zgodne z tym, co przypominał pedagogom Kairow: „z systemu fabrycznego”⁴¹ wyrósł załazek wychowania w przyszłej epoce, gdy (...) praca wytwórcza łączona będzie z nauką i gimnastyką (...) jako jedyny środek wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi”⁴². Wraz z takimi założeniami kształtować miano przeszłość dzieci i dalsze kształcenie. Zachęcano do podejmowania nauki w szkołach technicznych, hodowlanych, wybranie raczej młota niż skrzypiec, nie tylko dlatego, że było to bardziej przydatne, bo na taką argumentację mogli pokusić się pedagodzy kilka lat wcześniej, lecz dlatego, że miał to być powód do dumy z tego, że jest się robotnikiem: „Ta matka jeszcze dziś nie wie co to znaczy będzie robotnikiem, że to znaczy będzie członkiem przodującej klasy naszego społeczeństwa”⁴³.

Nowa Huta i odbudowująca się Warszawa miały stać się symbolami niczym nie skrepowanego rozwoju gospodarczego i szczęśliwej, dostatniej przyszłości: „czy w lewo kierujesz, czy w prawo krok, dokoła rusztowania. Tam nowy dom wyrósł tam nowy blok, tu szkoła tam mieszkania”⁴⁴. Stosując Makarenkowską zasadę „szczęśliwego jutra” starano się podkreślać, że praca, nawet ciężka ma przyczynić się do szczęścia. Taka perspektywa była jedną z podstaw nowej ideologii wychowawczej opartej na czynnikach irracjonalnych, na marzeniach i wielkich ideałach. Miesiąc Budowy Warszawy stał się okazją do manifestowania swojego przywiązania do ojczyzny, swojej ofiarności. Zbiórka złomu z tej okazji miała potwierdzać to, że każdy jest potrzebny przy budowie, że dzieci mogą być dumne ze swojej pracy, ponieważ „ze starego żelastwa robotnicy zrobią w hucie niejedną szynę do tramwajów”⁴⁵.

Wielce szkodliwa była tak zwana aktualizacja, wypaczająca przede wszystkim sens wychowawczy politechnizacji. Znaczna część nauczycieli nie mając przygotowania w tym względzie przy każdej okazji wprowadzała do procesu kształcenia politechniczne-

⁴⁰ XIX Zjazd KPZR, „Nowe Drogi”, wyd. spec., 1952.

⁴¹ Nawiązanie do systemu Roberta Owena, który w fabryce w New-Lenark umożliwił dzieciom naukę przy jednoczesnym ich zatrudnieniu.

⁴² I. K a i r o w, op. cit., s. 48–49.

⁴³ Dziecko w domu i w szkole, op. cit., s. 142.

⁴⁴ „Świerszczyk-Iskierki” 1952, nr 1, s. 7.

⁴⁵ Dziecko w domu i w szkole, op. cit., s. 95.

go „werbalizację” założeń planu 6-letniego. Wyprowadzono stąd wniosek, że uczniowi należy dostarczać wiedzy na temat podstawowych gałęzi przemysłu i popularyzować kulturę techniczną. „Politechnizację należy realizować w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach polskiego, historii, matematyki, fizyki, biologii, a dobre rozumienie zadań planu 6-letniego pozwoli na właściwe rozwiązanie tego zagadnienia”⁴⁶. W taki sposób nie kształcono, a tylko deklarowano kształcenie politechniczne zarówno na lekcjach, wycieczkach, jak i kółkach technicznych.

Podręczniki mające uczyć historii dostarczały informacji na temat fabryk produkujących obrabiarki, kotły, kombajny i traktory. Obok zdjęć Ludwika Waryńskiego i Edwarda Dembowskiego można było znaleźć ilustracje przedstawiające dźwigi, nowe autokary i place budowy. Najmłodsze dzieci mogły zaznajamiać się z osiągnięciami techniki w czytankach takich jak „Traktor pracuje”, „Mechanik”, „W szklanym pałacu”⁴⁷. Zajęcia z fizyki i z chemii miały dostarczać przykładów podkreślających plan 6-letni, i tak: w podręczniku do chemii Stefana Bąkowskiego⁴⁸ można było znaleźć rozdział „Górnicy przodują we współzawodnictwie pracy i w ulepszaniu sposobów produkcji”, a także pytania w stylu „kogo nazywamy racjonalizatorem”. Zagadnienia te nie pasowały do całości podręcznika i nie miały związku z resztą wywodów. Deklaratywne kształcenie politechniczne na zajęciach z fizyki przejawiało się również w podawaniu praktycznych uwag na temat jak budować, jak ważyć itd.⁴⁹. W tyle nie pozostawały również podręczniki matematyki, dla której liczby związane z planem były nawet przydatne. W zadaniach pojawiały się polecenia obliczania wydajności przodowników, obliczania wzrostu dochodu narodowego, procentowego powiększenia się ilości radiodiodników, żarówek itd.⁵⁰.

Oprócz propagowania założeń planu 6-letniego do działalności wychowawczej wykorzystywano i inne sprawy bieżące. W 1951 r. odbyły się konferencje nauczycieli aktywistów, na których omawiano potrzebę agitacji na rzecz terminowego płacenia podatków, wywiązywania się rolników z obowiązkowych dostaw.

Wszystko to miało stanowić kompleks zagadnień umożliwiających propagowanie komunistycznego modelu wychowania. Wychowanie produkcyjne nie było jednak spójną ideologicznie całością, która mogłaby ten model uczynić trwałym, a jedynie zbiorem haseł, które, zresztą były adekwatne do prowizoryczności modelu wychowania z lat 1949–1953. Po 1953 r. pojawiły się jednak wątpliwości nie tylko dotyczące spraw wychowania, ale i samego planu 6-letniego. Można zaryzykować stwierdzenie, że zanim zdołano, na dobre, sformułować założenia wychowania produkcyjnego, były one już tak zdyskredytowane, że dalsze próby ich propagowania nie miały sensu.

⁴⁶ „Głos Nauczycielski” 1951, nr 23.

⁴⁷ S. Aleksandrzak, H. Koszucka, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa 1953.

⁴⁸ S. Bąkowski, *Fizyka i chemia dla kl. V*, Warszawa 1953.

⁴⁹ Zob. M. Cieśluk, *Fizyka i chemia*, Warszawa 1950.

⁵⁰ Zob. B. Iwaszkiewicz, *Algebra dla kl. VIII*, Warszawa 1952.

ANNA MARTA ŻUKOWSKA
Lublin – UMCS

WPLYW OFENSYWY IDEOLOGICZNEJ NA NAUCZANIE RYSUNKU W POLSKIM SZKOLNICTWIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM W LATACH 1945–1963

IDEOLOGICZNY CHARAKTER TREŚCI PROGRAMOWYCH

Wznawianie szkolnictwa polskiego w roku 1944/45 odbywało się według zasad przedwojennego ustroju szkolnego. Nie było jeszcze pełnych programów nauczania, nie sformułowano celów wychowania, nie podano też wskazań metodycznych. Podstawę doboru materiału naukowego stanowił program przedwojenny. Również w odniesieniu do rysunku – przedmiotu przewidzianego w szkolnictwie ogólnokształcącym, obowiązywał przedwojenny „Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia” z roku 1936.

W końcu 1947 roku ukazały się drukiem programy nauki dla VIII-klasowej szkoły podstawowej w formie oddzielnych broszur dla każdego przedmiotu. Program rysunku – obok materiału i wyników nauczania zawierał uwagi wstępne, poznawcze i wychowawcze cele nauczania, uwagi metodyczne oraz uwagi do całości programu¹. W klasach I–VI na rysunek przeznaczono 2 godziny tygodniowo, natomiast w klasach starszych – VI i VII w wyniku połączenia rysunku i robót ręcznych w jeden przedmiot zlecono 3 godziny w tygodniu². Zawarte w programie cele nauczania były dość typowe dla tego przedmiotu i niewiele odbiegały od tych, które mieściły się w przedwojennych programach nauczania wydanych po reformie jędrzejewiczowskiej.

Od roku szkolnego 1947/48 rozpoczęła się ofensywa ideologiczna w szkolnictwie, której głównym środkiem działania miały być organizacje młodzieżowe, a także Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ofensywa ta była częścią składową szerokiej akcji obejmującej wszystkie dziedziny życia kulturalnego. Jej celem było pozyskanie całego społeczeństwa dla budownictwa socjalizmu. Wychowanie młodzieży miało służyć umacnianiu

¹ Program nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Rysunek, Warszawa 1947.

² Program nauczania rysunku dla klas VI i VII mieścił się w: Programie nauki w 8-letniej szkole podstawowej. Projekt. Prace ręczne, Warszawa 1947.

fundamentów nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Za główny miernik zasług społecznych i twórcze źródło awansu społecznego uznawano pracę wyzwoloną z więzów kapitalistycznych. Szkoła miała szerzyć kult pracy przekształcającej życie³.

W 1949 roku, wraz ze zmianą struktury szkolnictwa⁴, wprowadzono nowe programy nauczania, obejmujące trzy stopnie: kurs propedeutyczny kl. IV, kurs pierwszej systematyki kl. V–VII oraz kurs licealny kl. VIII–XI. Programy oparto na założeniach marksistowsko-leninowskich. Ponadto zalecano uwzględniać w nauczaniu zagadnienia związane z najważniejszym w tamtym okresie frontem walki o socjalizm; wiązało się to z walką klasową na wsi i dążeniem do rozwoju spółdzielczości wiejskiej⁵. Program rysunku z 1949 roku nie wносił istotnych zmian w treści nauczania tego przedmiotu⁶.

W nowej wersji programów nauczania, opracowanej w 1950 roku w nowo powołanym Państwowym Ośrodku Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych (od 1952 roku Instytut Pedagogiki), wysunięto jako czołowe zadanie kształtowanie naukowego poglądu na świat opartego na zdobyczach materializmu dialektycznego i historycznego oraz formowanie moralności socjalistycznej⁷.

W programie rysunku, obok powyższych zaleceń, dokładnie określono zadania dla nauczyciela. Miały one dotyczyć:

- umiłowania rewolucyjnych i postępowych twórców w dziedzinie nauki i sztuki;
- poczucia solidarności z obozem postępu i socjalizmu, walczącym pod przewodnictwem ZSRR o pokój i wolność z imperializmem niosącym narodom ucisk, wojnę i nędzę;
- miłości i szacunku do ZSRR, najlepszego przyjaciela Polski Ludowej, kraju zwycięskiego socjalizmu, wzoru dla wszystkich krajów i narodów;
- przekonania o wyższości gospodarki uspołecznionej krajów socjalistycznych nad gospodarką kapitalistyczną, opartą na wyzysku i krzywdzie społecznej⁸.

Zawarte w programie cele nauczania rysunku sprecyzowane były bardzo ogólnie i obejmowały:

- zdobywanie wiedzy rysunkowej i umiejętności rysowania i malowania przedmiotów z otoczenia;
- rozwijanie spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, wyobraźni plastycznej, zdolności organizującego myślenia, poczucia estetycznego i smaku artystycznego;
- przygotowanie i przyzwyczajanie do posługiwania się rysunkiem w pracy szkolnej i w życiu jako środkiem wypowiedzania się i porozumiewania oraz zdobywanie i utrwalanie wiedzy;
- budzenie stosunku uczuciowego do piękna w przyrodzie, sztuce i technice oraz rozumienie tego piękna⁹.

Treści i układ materiału nauczania w nowej wersji programu przedstawiał się następująco:

³ Red. J. Miąsowski, *Historia wychowania*, Warszawa 1984, s. 334.

⁴ Ustalono, że 7-letnia szkoła podstawowa w połączeniu z 4-letnim liceum będzie tworzyć jednolitą szkołę 11-letnią.

⁵ Red. J. Miąsowski, *Historia ...*, s. 334.

⁶ patrz: *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Rysunek*, Warszawa 1949.

⁷ Red. J. Miąsowski, *Historia ...*, s. 362.

⁸ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Rysunek*, Warszawa 1950, s. 4.

⁹ Tamże, s. 5.

- w klasach I, II, III przewidywano tylko dwa działy programowe – „rysunek samorodny dziecka” oraz „naukę rysowania i malowania z pamięci”;
- w klasie IV uwzględniono tylko „naukę rysowania i malowania”, ale za to w pełnym wymiarze – z pamięci, z pokazu i z natury;
- kontynuacja wyżej wymienionego działu miała miejsce w klasach V–VIII, gdzie dołączono jeszcze „rysunek pomocniczo-naukowy”, „ćwiczenia z zakresu kompozycji” i „pogadanki o sztuce”;
- dwa wyżej wymienione działy występowały również w programie klasy IX, natomiast „kreślenie techniczne” wprowadzono w klasach VIII i IX.

Omawianą kwestię szczegółowo przedstawia niżej zamieszczona tabela:

Siatka godzin nauki rysunku w szkole ogólnokształcącej –1950 r.

Działy nauki	K l a s a								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
I. Rysunek samorodny dziecka	26	25	22						
II. Nauka rysowania i malowania									
a) z pamięci	6	7	10	15	6		2	2	–
b) z pokazu				8	6	18	4	4	–
c) z natury				9	8		8	8	6
III. Rysunek pomocniczo-naukowy					4	4	4	6	–
IV. Ćwiczenia z zakresu kompozycji:									
a) dekoracji					2	4	6		
b) liternictwa					4	4	4	10	6
V. Pogadanki o sztuce					2	2	4	4	4
VI. Kreślenia techniczne								30	16
Razem godzin (rocznie)	32	32	32	32	32	32	32	64	32

W programie szczególny nacisk położono na tzw. „rysunek samorodny dziecka”, podczas realizacji którego miano wypracować indywidualne schematy rysunkowe postaci ludzkiej i zwierzęcej, środków lokomocji, domu, drzew itp. (kl. I). W dalszych etapach kształcenia (kl. II i III) schematy miały być wzbogacone przez charakterystyczne dodatki¹⁰, lub uruchamiane, grupowane i umieszczane w przestrzeni¹¹. Mimo że w starszych klasach o schematach nie było mowy, stale podkreślano konieczność dążenia do uchwycenia cech typowych i charakterystycznych przedmiotu. Programowe propozycje tematyczne, począwszy od klas młodszych, były wyraźnie zdominowane problematyką produkcyjną, przemysłową i rolniczą. Świadczą o tym niżej przytoczone tematy ćwiczeń realizowanych w klasach I–III: Dzieci kupują towar w spółdzielni; Ojciec jedzie na targ; Zwózka zboża do młyna; Dostawca buraków; Młocka na polu spółdzielni; Fabryki dymią; Nasz czyn 1 Maja; Przodownicy pracy. Ciekawie przedstawiały się tematy rysunku z pamięci, były to m.in. Kielnia; Sierp; Młot i Łopata¹². Uzupełnieniem tej tematyki miały być propozycje zawarte w metodycznym opracowaniu, dotyczącym kształcenia politechnicznego i problematyki planu sześcioletniego w nauczaniu rysunku. Na pierwszy plan wysunięto takie tematy jak: Milicjant przy pracy; Młocka w PGR; Zły kułak; Orka traktorami; Trójka murarska; Na dziedzińcu fabrycznym; Uprawa roli w spółdzielni

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Tamże, s. 13.

¹² Tamże, s. 11.

produkcyjnej; Przeładunek węgla na statek; Elektrownia; Cegielnia; W hucie; Kino przyjechało na wieś¹³. Wymieniona tematyka ćwiczeń miała być realizowana w szerokiej gamie technik plastycznych. Zalecano rysunek ołówkiem, piórkiem i patykiem, malowanie akwarelą, temperą i klejówką, polecano również wycinankę, wydzierankę i gwasz.

Analiza programu nauczania z 1950 r. wykazała, że sporo miejsca poświęcano zagadnieniom kompozycji dekoracyjnej i literniczej mieszczącej się w dziale „Ćwiczenia z zakresu kompozycji obowiązującym w klasach V–VIII. Kompozycję dekoracyjną rozpoczynano od ogólnej wiedzy na temat rodzajów kompozycji (kl. V)¹⁴, następnie pracowano nad oprawą plastyczną gazetek ściennych i dekoracji okolicznościowych (kl. VI)¹⁵, po czym przechodzono do zagadnień papieroplastyki (kl. VII) – efektownej techniki za pomocą której wykonywano propagandowe elementy dekoracyjne (sierp, młot, Lenin) oraz symbole państwowe i oświatowe¹⁶. W klasie następnej (VIII) kontynuowano problematykę kompozycji dekoracyjnej i liternictwa realizując znaki ZMP, PZPR, ZSL oraz takie formy ćwiczeń jak afisz, plakat, okładka na książkę z uwzględnieniem „układanki z papieru”, malowania, fotomontażu i montażu z elementów gotowych¹⁷. Dużą wagę przykładano do kompozycji literniczych ze względu na ich przydatność w celach propagandowych. Dział programowy odnoszący się do tego typu kompozycji obejmował w klasach V–VIII ogólną wiedzę o liternictwie, umiejętność budowania liter wielkiego i małego alfabetu, kompozycję aktualnych haseł oraz pismo blokowe jednoelementowe w technice wycinankowej – płaskie lub półplastyczne z wykorzystaniem w plakatach i na transparentach na użytek szkoły.

Opisany stan rzeczy, charakteryzujący się w dziedzinie programów zastoje metodycznym i schematyzmem treściowym, a w czasopiśmiennictwie pedagogicznym brakiem świeżej myśli, zmienił się na lepsze dopiero w latach 1955–1959. W 1956 roku zaczął ukazywać się „Kwartalnik Pedagogiczny”, w roku 1957 wznowiono wydawanie „Chowanny”, a w roku 1959 „Ruchu Pedagogicznego”. Nowe poglądy na rolę rysunku i tendencje do unowocześnienia metod jego nauczania znajdowały inspirację w materiałach międzynarodowych kongresów poświęconych sprawom wychowania przez sztukę, jakie odbyły się w sierpniu 1957 roku w Bazylei¹⁸. Publikowane materiały pozwoliły polskiemu czytelnikowi zapoznać się z nowymi poglądami w dziedzinie wychowania estetycznego w innych krajach europejskich.

W kwietniu 1959 roku Ministerstwo Oświaty wprowadziło nowy program nauczania w szkole podstawowej, który zastąpił dotychczasowe instrukcje i wytyczne podawane w różnym okresie dla poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej. Podstawowym założeniem realizacji programu była większa niż dotąd samodzielność nauczycieli przy doborze treści i metod nauczania oraz większa samodzielność uczniów w pracy nad przyswajaniem tych treści. Równocześnie z całym naciskiem podkreślano, że „głównym zadaniem szkolnictwa w Polsce Ludowej jest przygotowanie młodzieży do pracy i życia

¹³ E. K u r z y ń s k i, *Kształcenie politechniczne i problematyka planu sześcioletniego w nauczaniu rysunku*, Warszawa 1953, s. 26.

¹⁴ *Program nauki w 11-letniej szkole...*, s. 20.

¹⁵ Tamże, s. 24.

¹⁶ Tamże, s. 26.

¹⁷ Tamże, s. 30.

¹⁸ S. S z c e p a ń s k i, *O formach wychowania za pośrednictwem sztuki*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1959 Nr 2, s. 61.

oraz wychowanie młodego pokolenia na przyszłych współgospodarzy i budowniczych socjalistycznej Ojczyzny¹⁹.

Program nauczania rysunku pozostał bez zmian, obowiązywały w dalszym ciągu omówione powyżej treści programowe.

LITERATURA METODYCZNA

W pierwszym piętnastolecu Polski Ludowej, z inicjatywy Instytutu Pedagogiki w Warszawie, zaczęły ukazywać się wydawnictwa poświęcone zagadnieniom kształcenia politechnicznego i metodyki nauczania rysunku. Do pierwszej grupy kwalifikowały się praca Stanisława Skrzeszewskiego „Podstawowe zadania oświatowe” (1948) i Edwarda Kurzyńskiego „Kształcenie politechniczne i problematyka planu sześcioletniego w nauczaniu rysunku” (1953). Kwestie metodyczne odnoszące się do rysunku znalazły wyraz w książkach Władysława Lama „Jak rozwijać twórczość malarską” (1949) i Bolesława Kiernickiego „Papieroplastyka” (1950) oraz „Ilustrowanym przewodniku do programu nauczania rysunku” (1957). Szczególnie polecana do bibliotek szkolnych była książka Edwarda Kurzyńskiego „Z doświadczeń nauczania rysunku w klasach I–IV” (1954) i „Nauczanie rysunku perspektywicznego” (1957). Nauczaniu poświęcona była również praca Józefa Mrożkiewicza „Nauczanie rysunku w klasach I–IV” (1958).

Z pozycji zagranicznych ukazała się „Metodyka rysunku” (1951) E. Kondachczana przetłumaczona z języka rosyjskiego, a odnosząca się do programu nauczania w pierwszych czterech klasach radzieckiej szkoły, a także książka Ernesta Schurera i Willy’ego Richtera „Rysunek na tablicy” (1959), napisana z myślą o nauczycielach niemieckiej szkoły podstawowej. Opublikowano również kilka wartościowych książek w części przygotowanych do druku jeszcze przed wojną lub podczas okupacji. Wydano m.in. Stefana Szumana „O oglądaniu obrazów” (1948), J. Starzyńskiego „Jak patrzeć na dzieła sztuki” (1948), Antoniego Szczepkowskiego „Nauczanie rysunku w szkole podstawowej” (1947), Rudolfa Krzywca „O nauczaniu rysunku w szkole ogólnokształcącej” (1952), a także dwie pozycje Niny Bobieńskiej „Wstęp do nauki rysunku” (1948) i „Uczymy się rysować” (1959). Z zakresu sztuki wydano m.in. „Malarstwo i jego zasady” (1946) i „Podstawowe ćwiczenia rysunku i malarstwa” (1956) Władysława Lama oraz Neli Samotychowej „Patrzymy na obrazy” (1956) i Władysława Witwickiego „Wiadomości o stylach” (1959).

Wśród czasopism pedagogicznych tego okresu wyróżniały się „Ruch Pedagogiczny” i „Nowa Szkoła”. Czasopisma te zamieszczały rozprawy i artykuły teoretyczne i programowe oraz informowały o rozwoju pedagogiki i szkolnictwa w innych krajach ze szczególnym uwzględnieniem Związku Radzieckiego. „Nowa Szkoła” i „Nowe Tory” publikowały pierwsze artykuły pedagogiczne napisane z marksistowskich pozycji.

Dużą rolę w nauczaniu rysunku odegrało czasopismo specjalistyczne „Rysunek i Praca Ręczna” wydawane od 1954 roku przez Ministerstwo Oświaty. We wstępnej informacji „Od Redakcji” zawartej w pierwszym numerze czasopisma wyraźnie określono cele, jakim miało ono służyć: „W okresie realizacji Planu 6-letniego, w dobie upowszechniania kultury artystycznej nabiera szczególnego znaczenia kształcenie politechniczne i wychowanie estetyczne realizowane w toku nauczania rysunku i pracy ręcznej. »Rysunek i Praca Ręczna« ma za zadanie podnieść poziom ideologiczny i zawodowy nauczyciela oraz pomóc mu w codziennej pracy”²⁰.

¹⁹ Red. J. Miąsło, *Historia wychowania...*, s. 381.

²⁰ *Od Redakcji*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 1, s. 1.

Kwartalnik wiele miejsca poświęcał zagadnieniom pracy pozalekcyjnej w różnego typu kółkach przedmiotowych i kołach zainteresowań: technicznych, plastycznych i dekoracyjnych. Propagowano również na szeroką skalę ruch racjonalizatorski w zakresie wykonywania pomocy naukowych. Trzy kolejne rozdziały czasopisma „Dział naukowy”, „Dział dydaktyczny” i „Dział programowy” służyły omawianiu teorii nauczania rysunku i pracy ręcznej, zagadnień realizacji programu, metod i form organizacyjnych, a także interpretacji programów nauczania. W szczególnie polecanym dla nauczycieli dziale „Wymiana doświadczeń” upowszechniano osiągnięcia wybitnych nauczycieli, racjonalizatorów i przodowników, często entuzjastów rysunku i pracy ręcznej²¹. W dziale „Recenzje” poddawano systematycznej ocenie ukazujące się na półkach księgarskich książki z dziedziny rysunku i pracy ręcznej, gdyż wielu nauczycieli nie wiedziało jak ustosunkować się do nowych wydawnictw i jak z nich korzystać. Ostatni dział „Kronika” informował o zarządzeniach Ministerstwa Oświaty, zjazdach, konferencjach, kursach itp.

METODY NAUCZANIA I ICH UWARUNKOWANIA IDEOLOGICZNE

Na metody nauczania rysunku niewątpliwym wpływ miał preferowany w sztuce realizm socjalistyczny, który zakładał jedność treści i formy, nadrzędność (prymat) treści nad formą, zgodność treści i formy. W latach 50. podkreślano, że „zasadniczym kryterium sztuki realizmu socjalistycznego jest prawda wypowiedzi plastycznej. O ile dzieło sztuki będzie bardziej zbliżone do rzeczywistości, o tyle będzie bardziej prawdziwe i lepsze”²².

Artystę realistę pragnącego tworzyć sztukę realizmu socjalistycznego miał cechować badawczo-poznawczy stosunek do świata. Podstawą jego twórczości miało być rzetelne studium rysunkowe z natury, przy którym należało przede wszystkim położyć nacisk na ścisłe, realistyczne określenie przedmiotów. Forma rysunkowa musiała być oparta nie tylko na wrażeniu, ale też na konstrukcji i funkcji przedmiotu²³.

Do wiernego, realistycznego odzwierciedlenia poznanej rzeczywistości, opartego na rzetelnym studium natury, niezbędne było opanowanie takich środków wyrazowych warsztatu realistycznego, jak znajomość anatomii, perspektywy, zasad kompozycji przestrzennej, materiałowości i przedmiotowości. Mieczysław Porębski pisał „rysunek jest dla plastyka podstawowym środkiem poznawczego opanowania rzeczywistości. Każde postawienie przez artystę kreski – to moment decyzji, to uzewnętrzniająca się myśl, która znajduje kształt, właściwy charakter obserwowanego lub ożywianego w wyobraźni zjawiska. twórczy artysta rysując – opisuje, a zarazem definiuje, od jednostkowych spostrzeżeń przechodzi do poznawczego uogólnienia, od wrażenia do wiedzy”.

U podstaw wszelkiej twórczości artystycznej leżała leninowska teoria odbicia rzeczywistości. Od żywego obserwowania do abstrakcyjnego myślenia, a od tego ostatniego do praktyki – taką miała być droga dialektyczna do poznania prawdy, do poznania obiektywnej rzeczywistości²⁴. Ta leninowska teza miała być fundamentalną podstawą metody pedagogicznej zarówno w sztuce, jak i dydaktyce.

²¹ Tamże, s. 2.

²² E. K u r z y ń s k i, *Realizm socjalistyczny w sztuce i jego znaczenie dla nauki rysunku*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 1, s. 12.

²³ Tamże, s. 11

²⁴ W. S o k o r s k i, *Zadania współczesnej plastyki*, „Przegląd Artystyczny”, 1952, nr 1.

W publikacjach pedagogicznych z lat 50., odnoszących się do metodyki rysunku, wielokrotnie podkreślano, że podstawowe zagadnienia realizmu w sztuce powinny znaleźć swój oddźwięk na lekcjach rysunku, zarówno w teorii w pogadankach o sztuce, jak i w praktyce – w procesie rysowania jako warunek kształtowania u młodzieży naukowego poglądu na świat²⁵. Nauczycielom klas niższych narzucano wręcz, by wypowiadali się na lekcjach na temat „mobilizujących treści ideologicznych obrazu”, zaś w klasach starszych zwracali uwagę na wartości formalne i środki realistycznego warsztatu, za pomocą których artysta wyraził socjalistyczne treści.

Istniały również zalecenia odnoszące się do stosowania określonych reprodukcji jako pomocy naukowych. Propozycje dotyczyły też polskiego malarstwa realistycznego, a także twórczości Wyczółkowskiego, Noakowskiego, Kulisiewicza, Matejki oraz reprodukcji z „Przeglądu Artystycznego” „Oganjok”. Swoją wiedzę o realizmie socjalistycznym nauczyciele mieli pogłębiać, studiując artykuły, w czasopismach artystycznych: „Przegląd kulturalny”, „Przegląd Artystyczny”, „Materiały do Studiów i Dyskusji”²⁶. Dużą uwagę przywiązano do metodycznej kolejności w myśl zasady od łatwiejszych do trudniejszych – od rysunku z pamięci poprzez rysunek z pokazu – do rysunku z natury. Rysunek z natury jako najistotniejszy miał zajmować – i zajmował – w programach nauczania i praktyce szkolnej najwięcej miejsca. Podkreślano przy tym, że przy rysunku z natury nie chodzi o wrażeniowe oddanie rzeczy, lecz o precyzyjne określone formy wynikającej z konstrukcji i funkcji przedmiotu. Edward Kurzyński, jeden z czołowych metodyków-plastyków omawianego okresu, wielokrotnie pisał, iż jedynie słuszną metodę w procesie rysowania jest metoda realizmu socjalistycznego. Polegała ona na tym, że pracę nad rysunkiem rozpoczynano od świadomej obserwacji z początku kierowanej przez nauczyciela, a później samodzielnej ucznia. Warunkiem dobrej obserwacji miało być bezpośrednie przeżycie widzianej rzeczywistości, tzn. przy rysunku ilustracyjnym – uprzedni osobisty udział ucznia w wyrażonym przez niego plastycznie sytuacjach czy czynnościach, a przy rysowaniu przez niego przedmiotu z natury – osobiste sprawdzenie konstrukcji i zasad działania przedmiotu. Uważano, że uczeń lepiej narysuje pochod 1 Maja, jeśli przeżyje go biorąc w nim bezpośredni udział; człowieka pracującego – jeśli sam wykonał daną pracę; młot, strug czy siekierę – jeśli sam wziął narzędzie do ręki, pracował nim, sprawdził i zrozumiał celowość jego konstrukcji²⁷.

W praktyce rzecz miała się nieco inaczej, nad czym ubolewał Bolesław Kiernicki na łamach jednego z bardziej poczytnych czasopism dla nauczycieli, pisząc, że „wprawdzie realizm socjalistyczny rozprawił się z impresjonizmem, to jednak w praktyce szkolnej impresjonizm pokutuje w dalszym ciągu i wyrządza duże szkody w nauczaniu rysunku”²⁸. Autor artykułu w dalszych rozważaniach zaznaczał, że często w dobrej wierze nauczyciel skłania uczniów do rysunku opartego na powierzchownej obserwacji, nie troszcząc się o poparcie pierwszych wrażeń pogłębioną wiedzą o budowie i funkcji rysowanego przedmiotu²⁹.

Lansowano więc metodę mającą służyć właściwemu rysowaniu przedmiotów obserwowanych. Była to tzw. metoda przezierki. „Przezierką” nazywano prostą pomoc naukową skonstruowaną z kawałka tekturki z wyciętym prostokątnym otworem o wymiarach 12 cm na 9 cm. Otwór podzielony był na większą liczbę pól (po obu stronach osi

²⁵ E. K u r z y ń s k i, *Realizm socjalistyczny...*, s. 12.

²⁶ Tamże, s. 13.

²⁷ Tamże, s. 13.

²⁸ B. K i e r n i c k i, *Traktor tematem rysunku*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 3, s. 9.

²⁹ Tamże, s. 9.

symetrii) za pomocą nitki przeciągniętych na ramce, oznaczonych liczbami porządkowymi. Uczeń trzymając przezierkę prosto przed sobą, zawsze w jednakowej odległości od oka, ujmował w jej ramkę obserwowany z natury przedmiot, następnie przenosił go wzrokowo na papier. Cyfry obok przezierki ułatwiały porozumiewanie się nauczyciela z uczniami przy kontroli ich pracy, a uczniom ułatwiały określenie położenia szczegółów obserwowanego przedmiotu. Należy zaznaczyć, że lekcje przy użyciu przezierki miały miejsce tylko w początkowym okresie nauczania perspektywy. W dalszym etapie nauki przyrząd służył za sprawdzian dokładności w obserwacji przedmiotów rysowanych z natury³⁰.

Konsekwencją szeroko zakrojonej idei politechnizacji było wprowadzenie do programu nauczania rysunku w klasach VI–VIII zupełnie nowego działu pn. „Rysunek pomocniczo-naukowy”. Materiał nauczania tego działu przewidywał rysowanie i malowanie różnych przedmiotów w sposób wyrażający jak najbardziej czytelnie i rzeczowo ich wygląd, budowę i funkcjonalność. Miały to być rysunki użytkowe o znaczeniu naukowym, przedstawiające plastycznie wiedzę o danym przedmiocie. Istotne było cech wyeksponowanie charakterystycznych przedmiotu oraz sztuka całościowego ujęcia. W programie zaznaczono by „traktować je raczej schematycznie i realistycznie, a unikać bezmyślnego naturalizmu i gadulstwa”³¹. Tematy rysunku pomocniczego miały być uzgadniane z tematami zrealizowanymi na lekcjach innych przedmiotów (fizyki, biologii, geografii, języka polskiego i historii).

Z tego typu rysunkiem wiązała się bezpośrednio nowa, preferowana pod koniec lat 50., metoda pogładowa zwana rysunkiem tablicowym. Metoda rysunku tablicowego została po raz pierwszy wdrożona eksperymentalnie na kursie o specjalizacji „szkolenie artystyczne”, zorganizowanym w latach 1953–1955 przez Instytut Pedagogiczny w Erfurcie w NRD³².

W Polsce nauczyciele na ogół nie doceniali znaczenia rysunku wykonywanego na tablicy w czasie lekcji. Rozumieli wprawdzie, że rysunek tablicowy pozwala na jaśniejsze i pogładowe przedstawienie uczniom tego co nieraz trudno określić słowami, to jednak w praktyce szkolnej rysunek tablicowy stosowany był rzadko i okolicznościowo. Sytuację tę miały zmienić ukazujące się na polskim rynku opracowania z zakresu dydaktyki, których autorzy wyznaczali rysunkowi na tablicy nie mniejszą rolę niż pisanii na tablicy³³. Sprawność tę mieli osiąść wszyscy nauczyciele rysunku, biologii, historii, pracy ręcznej i fizyki.

Z powodów oczywistych największe wymagania kierowane były do nauczycieli rysunku. Uczeń miał nie tylko zrozumieć omawiane zagadnienia plastyczne, lecz również wynieść miłe wrażenie estetyczne, a oprócz tego odnieść korzyść graficzną z zastosowania w rysunku linii konturowej lub kreski cieniującej³⁴. Jego rysunek nie mógł ograniczać się do przedstawiania schematów i konturów przedmiotów, gdyż to znacznie powodowałoby jego zubożenie.

W myśl niektórych opracowań metodycznych odnoszących się do omawianego problemu – plastyczne przedstawienie świata realnego w rysunku tablicowym ukazywać się miało w trzech aspektach:

³⁰ H. P o c h a n k e, *Lekcja rysunku pomocniczo-naukowego*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 2, s. 36.

³¹ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Rysunek*, Warszawa 1950, s. 47.

³² E. S c h u r e r, W. R i c h t e r, *Rysunek na tablicy*, Warszawa 1959, s. 5.

³³ I. K a i r o w, *Pedagogika*, Warszawa 1950, tom I, s. 190.

³⁴ J. T o k a r s k i, *Rysunek tablicowy*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1956, nr 5, s. 30.

1. Mogło to być ujęcie przedmiotowe – zdecydowanie rysowano trafnym wyszukany konturem lokalnym, określano prawidłowo złudzenia wzrokowe (perspektywę);
2. Mógł to być sposób pewnego rodzaju przetworzenia natury (interpretacja, pewne abstrahowanie) – przy stosowaniu najdalej idącej syntezy kształtu i koloru, aż do daleko posuniętych skrótów i uproszczeń formalnych;
3. Mogło to być przedstawienie rzeczy przy swobodnym stosowaniu środków plastycznych, które iluzorycznie określał bryłę, upłynnia kontur i nie odpowiada, gdzie kolor lokalny został wzbogacony odbiciem światła³⁵.

Ten proponowany przez literaturę przegląd sposobów odzwierciedlania rzeczywistości ułatwiał zrozumienie charakteru rysunków, jakie pojawiać się miały na tablicy. W praktyce szkolnej nauczyciel posługiwał się najczęściej rysunkiem objaśniającym, który stanowił uzupełnienie pogadanki i analizy plastycznej, a także pobudzał uczniów do wnikliwszej pracy na lekcji. Były to szkice rzucane swobodnie na tablicę, pełniejsze i mniej pełne, służące do zilustrowania określonego zagadnienia.

IDEA POLITECHNIZACJI W NAUCZANIU RYSUNKU

Wraz z przekształcaniem dotychczasowej szkoły w szkołę socjalistyczną pojawił się postulat kształcenia politechnicznego, wysuwanego od czasów Marksa jako nieodzowny składnik pedagogiki socjalistycznej. W początku lat 50. ukazało się na ten temat kilka publikacji, częściowo tłumaczonych lub opartych na wzorach radzieckich lub też wiążących kształcenie politechniczne z problematyką planu 6-letniego³⁶. Władze szkolne zaczęły traktować kształcenie politechniczne jako „nieodzowną część procesu dydaktyczno-wychowawczego w społeczeństwie budującym socjalizm”. Celem kształcenia politechnicznego miało być przygotowanie młodzieży do zrozumienia zjawisk produkcyjnych, energetycznych, technicznych i technologicznych. Zasadniczą drogą realizacji tych zadań miała być m.in. nauka rysunków i zajęć praktycznych. Jednakże zalecenia te nie były poparte dostatecznymi funduszami, toteż baza materialna kształcenia politechnicznego (pomoc naukowe, pracownie) była nadal niezwykle skromna³⁷.

Niedobory środków poglądowych uzupełniano poprzez zlecenie ich wykonania nauczycielom i uczniom, czego efektem był ich gwałtowny przyrost – w niektórych szkołach sięgający nawet kilkudziesięciu sztuk.

Wiele miejsca pomocom naukowym poświęcała prasa pedagogiczna. Czasopisma przedmiotowe, a przede wszystkim „Rysunek i Praca Ręczna”, często zamieszczały spis niezbędnych struktur dydaktycznych wraz z instrukcją ich wykonania³⁸.

W 1952 roku na trzytygodniowym kursie wakacyjnym w Stalinogrodzie (obecnie Katowice) nauczyciele rysunku i pracy ręcznej wraz z instruktorami Powiatowego

³⁵ Tamże, s. 30–31.

³⁶ Były to m.in.: A. Kałasznikow, *O przygotowaniu uczniów szkół siedmioletnich i średnich do działalności praktycznej. Politechnizacja – żywy problem pedagogiki socjalistycznej*, Warszawa 1950; Ministerstwo Oświaty, *Tematyka Planu 6-letniego i zagadnienia politechnizacji w pracy szkolnej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1951. W zakresie rysunku obowiązywało opracowanie E. Kurzyńskiego, *Kształcenie politechniczne i problematyka planu 6-letniego w nauczaniu rysunku*, Warszawa 1953.

³⁷ red. J. Miąso, *Historia...*, s. 363.

³⁸ Patrz art.: S. Sęczyk, *O pomocach dydaktycznych do nauczania rysunku perspektywicznego*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1956, Nr 3, s. 29; J. Borucki, *Perspektograf*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1955, nr 2, s. 36; A. Wierzgón *Pomoc do nauczania rysunku*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1955, nr 4, s. 39; Cz. Karp, *Pomoc naukowe wykonane w szkole*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1955, nr 4, s. 58.

Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych (PODKO), pracujących w ciągu roku szkolnego w zespołach metodycznych, postawili sobie konkretne zadanie, którego celem było opracowanie i dostarczenie nauczycielom modeli i wzorów pomocy naukowych nadających się do wykonania w warunkach szkolnych. Tym sposobem powiększono zbiory pomocy naukowych w gabinetach przedmiotowych we wszystkich szkołach wojewódzkich.

Prace kursu w Stalinogrodzie kontynuowano na dwóch kursach wakacyjnych w Sulechowie i w Szczecinie. Ogółem w latach 1950–1954 na kursach wakacyjnych przeszkolono około 500 nauczycieli. Pracę na kursach i w zespołach metodycznych wydajnie uzupełniały kilkudniowe kursy organizowane w ciągu roku szkolnego, a także w czasie ferii zimowych³⁹. Faktem godnym odnotowania były upowszechniane na szeroką skalę tzn. „ogólnopolskie akcje wymiany pomocy naukowych między szkołami”, w których czynnie uczestniczyli nauczyciele i instruktorzy rysunku i pracy ręcznej.

W 1955 roku w Poznaniu nauczyciele podjęli zobowiązanie wykonania, dla uczczenia 1 Maja, wzorcowych pomocy naukowych typu politechnicznego. Wykonane przez poszczególnych nauczycieli pomoce, wymieniono w liczbie 30 sztuk. W sumie wykonano 840 pomocy dydaktycznych, których wartość wynosiła 7,500 zł⁴⁰. Rok później Instytut Pedagogiki – Dział Pomocy Naukowych w Warszawie przy współudziale komisji przedmiotowych, opracował projekt spisu tzw. „minimalnych kompletów pomocy naukowych do rysunku i pracy ręcznej”. Projekt spisu zawierał wykaz niezbędnych środków poglądowych do realizacji programów nauczania tychże przedmiotów. Spis miał spełnić podwójne zadanie, a mianowicie:

- stworzyć podstawę do planowania produkcji pomocy naukowych na okres 5-lecia;
- zorientować szkołę co do potrzeb w zakresie pomocy naukowych oraz umożliwić racjonalne i planowe uzupełnienie braków w wyposażeniu.

Projekt spisu „minimalnych kompletów” uwzględniał pomoce do nauczania rysunku na trzech poziomach: w klasach I–IV, w klasach V–VII i VIII–IX⁴¹.

W podanych przez spis propozycjach mieściły się modele i przybory rysunkowe; pomoce i urządzenia do użytku ogólnego m.in. Klatka dla zwierząt; przyrządy takie jak perspektograf, tarcze barwne, modele wyjaśniające układ płaszczyzn oraz tablice objaśniające zagadnienia liternicze i przestrzenne. Dla klas V–VII i VIII–IX polecano serię przezroczy, które ułatwić miały nauczycielowi wyjaśnienie elementarnej problematyki z zakresu sztuki. Szczególny nacisk kładziono na „sztukę realizmu socjalistycznego”, a wraz z nią na konkretne dzieła malarskie takie jak: „Manifest” W. Weissa, „Partyzantka wietnamska” A. Kobzdeja, „Chłopi u Lenia” W. Sierowa, „Chleb” T. Jabłońskiej, zaś z zakresu rzeźby propagowano: T. Muchiny „Robotnik i Kołchoźnica”, A. Kondratiewa „Młody wytapiacz stali” i H. Stachurskiej „Do szkoły po wiedzę”. Na końcu projektu spisu podawano wykaz materiałów plastycznych z określeniem prawdopodobnej ilości zużycie ich przez szkołę w ciągu roku. W spisie – pozycje pomocy możliwych do wykonania w szkole opatrzone specjalnym znakiem graficznym⁴².

W miastach wojewódzkich kierownicy sekcji rysunku i pracy ręcznej Wojewódzkich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych (WODKO) tworzyli własne ośrodki

³⁹ B. Kiernicki, *Rysunek i praca ręczna w pierwszym 10-leciu Polsko Ludowej*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 3, s. 3.

⁴⁰ *Akcja wymiany pomocy naukowych w Poznaniu*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1955, nr 4, s. 57.

⁴¹ *Minimalny zestaw pomocy naukowych do nauczania rysunku*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1956, nr 3, s. 54–68.

⁴² Tamże, s. 60.

szkoleniowe, zwane pracowniami dydaktyczno-naukowymi rysunku i pracy ręcznej. W roku 1954 pracowni takich było już 11. Były one zaopatrzone w narzędzia, materiały i urządzenia służące do prowadzenia ćwiczeń technicznych oraz zbiory wzorców pomocy naukowych. Zbiory ułatwiły prowadzenie pracy instruktorskiej i ćwiczeń w zakresie wykonywania pomocy naukowych nie tylko dla instruktorów rysunku i pracy ręcznej, lecz także dla instruktorów geografii, przyrody, fizyki klas I–IV i innych nauczycieli zainteresowanych sporządzaniem pomocy naukowych.

Równocześnie tworzone szkolne i międzyszkolne pracownie w miastach powiatowych i mniejszych miejscowościach. Województwo stalinogrodzkie (katowickie) miało takich pracowni ponad 100, opolskie – ponad 60, inne województwa od 20 do 50. Na kursach wakacyjnych nauczyciele rysunku i pracy ręcznej zdobywali umiejętności kierowania pracowniami⁴³.

Do najlepiej zorganizowanych, a tym samym wzorcowych Wojewódzkich Pracowni Dydaktyczno-Naukowych Rysunku i Pracy Ręcznej, należały pracownie w Opolu, Stalinogrodzie, Lublinie i Kielcach.

Wojewódzką Pracownią Dydaktyczno-Naukową Rysunku i Pracy Ręcznej w Opolu powołano już w roku 1953. Składały się na nią: hala maszyn, dwie pracownie do obróbki różnych materiałów, pracownia rysunkowa, gabinet metodyczny i archiwum. Pracownia w ciągu jednego roku zaopatrzyła 92 szkoły podstawowe w stosowne pomoce naukowe, przeszkalała instruktorów i aktyw nauczycielski w wykonaniu pomocy, a także w prowadzeniu lekcji pracy ręcznej i rysunku. Pracownia wytwarzała również wzorcowe pomoce naukowe dla pracowni powiatowych oraz umożliwiała zajęcia Wyższego Kursu Nauczycielskiego (WKN)⁴⁴. Pracownia dydaktyczna WDKO w Stalinogrodzie organizowała ogólnopolskie wystawy rysunków i pomocy naukowych wykonywanych przez niewykwalifikowanych nauczycieli przystępujących do egzaminu dyplomowego na nauczyciela rysunku i pracy ręcznej⁴⁵.

W okresie przebudowy systemu doskonalenia nauczycieli pracownie dydaktyczno-naukowe WODKO znalazły się w trudnej sytuacji materialnej. Mimo to w lutym 1958 roku otwarto nową pracownię w Lublinie, w samodzielnym dwukondygnacyjnym budynku w centrum miasta. Na powierzchni 200 m² mieścił się gabinet kierownika Ogniska Metodycznego oraz kancelaria pracowni wyposażona w oszklone szafy zawierające blisko 200 wzorców pomocy naukowych, łatwych do wykonania na lekcjach pracy ręcznej i rysunku. Oprócz dwóch pracowni i prac ręcznych – mechanicznej i ręcznej obróbki materiałów – funkcjonowała najbardziej okazała pracownia rysunkowa. Była wzorcem wnętrza doskonale przystosowanego do potrzeb kształcenia estetycznego⁴⁶.

Tego samego roku w maju utworzono kolejną pracownię wojewódzką, tym razem w Kielcach, w budynku szkoły nr 11. Jej organizatorem był Jan Stanek, natomiast kierownictwo techniczne objął absolwent SN w Łodzi J. Dziwoń. Pracownia dysponowała pięcioma pomieszczeniami, wśród nich znajdował się gabinet wzorców pomocy naukowych, wykonanych na kursach nauczycielskich. Pomieszczenia techniczne wyposażone były w narzędzia do ręcznej obróbki materiałów oraz w komplet maszyn (tokarki, wier-

⁴³ B. Kiernicki, *Rysunek i praca ręczna w pierwszym 10-leciu...*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1954, nr 3, s. 3.

⁴⁴ W. A., *Z województwa opolskiego*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1954, nr 1, s. 64.

⁴⁵ E. Siyałło, *Wystawa prac dyplomowych nauczycieli pracy ręcznej i rysunku*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1956, nr 3.

⁴⁶ B. Kiernicki, *Otwarcie Pracowni Dydaktyczno-Naukowej Rysunku i Pracy Ręcznej w Lublinie*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1958, nr 5, s. 61–62.

tarki, piły, szlifierki itp.). Pracownia plastyczna umożliwiała prowadzenie pokazowych lekcji rysunku⁴⁷.

Problemy nauczania rysunku znalazły swoje odbicie na Zjeździe Oświatowym ZNP w Warszawie w 1957 roku. Sekcja Rysunku i Pracy Ręcznej powołana w styczniu przez Komitet Organizacyjny Zjazdu Oświatowego ZNP i wchodząca w skład Komisji Programów i Metod Nauczania miała za zadanie dokonać oceny obecnego stanu nauczania rysunku i pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli, a następnie opracować projekt reorganizacji nauczania tych przedmiotów. Praca sekcji toczyła się w dwóch płaszczyznach:

- przy udziale przedstawicieli szkolnictwa ogólnokształcącego i zakładów kształcenia nauczycieli oraz przedstawicieli szkół plastycznych, Związku Polskich Artystów Plastyków, Muzeum Narodowego i innych działaczy oświatowych biorących bezpośredni udział w posiedzeniach roboczych sekcji;
- przy udziale nauczycieli szkół ogólnokształcących, liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, profesorów wyższych uczelni i pracowników naukowych z całego kraju.

Na podstawie otrzymanych ponad pięciuset odpowiedzi nauczycieli na „Ankiety w sprawie nauczania rysunku i prac ręcznych”⁴⁸ oraz w wyniku dyskusji na posiedzeniach sekcji powstał merytoryczny materiał też do dyskusji na zjeździe oświatowym⁴⁹.

Spośród wielu problemów zawartych w „Materiałach do projektu reorganizacji nauczania rysunku i pracy ręcznej”, na czoło wysunął się projekt zwiększenia liczby godzin nauczania rysunku w szkołach ogólnokształcących i liceach pedagogicznych. Podkreślano, że podstawową jednostką metodyczną w nauczaniu rysunku i pracy ręcznej powinna być lekcja dwugodzinna oraz że nauczanie tych przedmiotów nie może się odbywać w zespołach większych niż 20 osób. Ponadto wyraźnie wskazywano na konieczność doraźnej rewizji programów nauczania, podjęcia długookresowych badań metodyczno-programowych oraz wyposażenia szkół w pracownie i pomoce naukowe. Wiele uwagi poświęcano również zagadnieniom kształcenia i doksztalcenia nauczycieli i nadzoru pedagogicznego.

W Podkomisji Rysunku i Pracy Ręcznej zostały wygłoszone referaty przez W. Ambroziewicza, A. Boguckiego, S. Sheybala, K. Zajdę, M. Vogelsang-Soczyńską, które poddały ocenie sytuację w szkolnictwie, jaka wytworzyła się w okresie ostatnich dziesięciu lat, a także wskazywały drogę prowadzącą do jej poprawy⁵⁰.

W zakończeniu obrad Podkomisji Rysunku i Pracy Ręcznej opracowano postulaty na Plenum Zjazdu Oświatowego, które zawarto w sześciu następujących punktach:

1. Wprowadzić nauczanie rysunku, tak jak i nauczanie pracy ręcznej w wymiarze 2 godzin tygodniowo we wszystkich klasach szkoły podstawowej i średniej oraz liceum ogólnokształcącym. W liceach ogólnokształcących typu humanistycznego nasilić w ramach lekcji rysunku kształcenie artystyczne, natomiast w liceach typu matematyczno-przyrodniczego, obok rysunku artystycznego, szeroko potraktować rysunek techniczny. W związku z tym domagano się zwiększenia ogólnej liczby godzin w klasach X–XI po 2 godziny tygodniowo, uzasadniając to odmiennym charakterem pracy ucznia oraz nieodzownością tych przedmiotów dla przygotowania na wyższe uczelnie.

⁴⁷ M. K o n o p c z y ń s k a, *Otwarcie Wojewódzkiej Pracowni Dydaktyczno-Naukowej Rysunku i Pracy Ręcznej w Kielcach „Rysunek i Praca Ręczna”*, 1959, nr 1, s. 57.

⁴⁸ Ankieta zamieszczona była w „Głosie Nauczycielskim”, 1957, nr 6.

⁴⁹ Tezy te jako *Materiały do projektu reorganizacji nauczania rysunku i pracy ręcznej* opublikowano na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, 1957, nr 17.

⁵⁰ J. W o j e ń s k i, *Problemy nauczania rysunku i pracy ręcznej na Zjeździe Oświatowym ZNP*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1957, nr 4, s. 64.

2. Zwiększyć w liceach pedagogicznych godziny nauki rysunku w klasach od I–IV, po 2 godziny tygodniowo oraz pracy ręcznej w klasach I i II po 4 godziny, a w III i IV po 3 godziny tygodniowo.
3. Dokonać rewizji programów SN-ów w kierunku zwiększenia liczby godzin rysunku i pracy ręcznej oraz powołać specjalną wyższą uczelnię w celu kształcenia nauczycieli tych przedmiotów. W okresie przejściowym należy wykorzystać dotychczasowe studia pedagogiczne w Akademii Sztuk Plastycznych w Krakowie i Warszawie dla przygotowania nauczycieli rysunku w szkołach średnich.
4. Wzmocnić produkcję pomocy naukowych do nauczania rysunku i pracy ręcznej.
5. Opracować podręczniki metodyczne oraz materiały pomocnicze do rysunku, wiedzy o sztuce i pracy ręcznej jako że rysunek i praca ręczna są jedynymi przedmiotami do których w Polsce Ludowej nie opracowano ani jednego podręcznika.
6. Zrównać nauczycieli rysunku i pracy ręcznej w uposażeniu w liczbie godzin etatowych z nauczycielami innych przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych i średnich⁵¹.

Funkcjonowanie rysunku jako przedmiotu ogólnokształcącego budziło pewne wątpliwości i zastrzeżenia, o czym świadczyły ukazujące się już od 1958 roku liczne artykuły w czasopiśmie specjalistycznym. Henryk Policht – autor wielu przedwojennych podręczników metodycznych – w artykule „Zagadnienia wychowania estetycznego w szkole” ogólnie pisał, że „nauczanie nie oparte o prawa estetyczne, nie daje trwałej wiedzy i nie uczy tworzenia”⁵².

Bardziej postępowi i krytyczni wobec nauki rysunku nauczyciele, wywodzący się często ze środowisk twórczych i rozpatrujący „rysunek” w kategoriach sztuki, uważali, że „dzisiejszy system nauczania nie przewiduje w ogóle miejsca na kształcenie artystyczne, a śpiew i rysunek [...] nie mają nawet pozorów przedmiotów humanistycznych. Idea nauczania rysunku [...] jest określona ciasnym praktycyzmem. Odrysować coś poprawnie, wyuczyć pewnej sprawności, która poza tym, że jest bezpośrednio w życiu przydatna, nie otwiera żadnych dalszych perspektyw duchowego rozwoju”. Podkreślano, że w takim właśnie pojmowaniu nauki wyraża się ciasny praktycyzm owego „kształcenia artystyczno-technicznego”⁵³. Łączenie w jedną grupę takich przedmiotów jak kształcenie plastyczne i kształcenie techniczne poczytywano za wielki błąd. Padaly również zarzuty dotyczące kształcenia tzw. analfabetów plastycznych⁵⁴, przy czym dobitnie podkreślano, że zasadniczym celem „rysunku” w szkole ogólnokształcącej powinno być wychowanie nie biegłych rysowników i nie artystów, lecz wrażliwych, inteligentnych odbiorców sztuki, którzy:

- potrafiliby z jej dziełami obcować i czerpać z ich wewnętrznego duchowego bogactwa;
- umieliby współtworzyć piękno w życiu codziennym, w urządzeniu mieszkania, w ubiorze czy też czasem w jakichś poczynaniach artystyczno-amatorskich⁵⁵.

Oczekiwania te znalazły urzeczywistnienie w latach 60., kiedy to wraz ze zmianą koncepcji przedmiotu, ukazały się nowe ministerialne programy szkolne do nauczania wychowania plastycznego⁵⁶.

⁵¹ Tamże.

⁵² H. Policht, *Zagadnienie wychowania estetycznego w szkole*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1958, nr 1, s. 8.

⁵³ J. Bogucki, *Zagadnienie kultury w szkole ogólnokształcącej. Referat z dyskusji na Zjeździe Oświatowym ZNP w Warszawie*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1958, nr 1, s. 36.

⁵⁴ M. Iwańczak, *Problemy krzewienia kultury plastycznej*, „Rysunek i Praca Ręczna”, 1959, nr 5, s. 253.

⁵⁵ J. Bogucki, *Zagadnienie kultury*..., s. 36.

⁵⁶ Patrz: *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej*. (Tymczasowy) Wychowanie Plastyczne klasy V–VIII, Warszawa 1963; *Program nauczania Liceum Ogólnokształcącego klasy I–IV*, (Tymczasowy). Wychowanie Plastyczne, Warszawa 1966.

ANDRZEJ GAŚSIOROWSKI
Zakład Historii Wychowania UWM
w Olsztynie

TURYSTYKA I KRAJOZNAWSTWO W SZKOŁACH POLSKICH NA WARMII I MAZURACH (1929–1939)

WPROWADZENIE

Dzieje szkolnictwa polskiego na Warmii i Mazurach można porównać z położeniem całej społeczności polskiej, która już w XVIII stuleciu utraciła prawo do samodzielnego bytu, a tym samym i kultywowania własnych, rodzimych tradycji. Los ten najszybciej spotkał szkolnictwo, któremu władze pruskie odmówiły prawa do nauczania w języku polskim. Dopiero klęska Niemiec, w 1918 roku, i powstanie niepodległego państwa polskiego na nowo rozbudziły aspiracje narodowe znacznej części ludności polskiej. Nadzieje na powrót etnicznie polskich ziem, utraconych w czasach rozbiorów, spoczywały jednak w rękach zwycięskich mocarstw. One to na konferencji pokojowej w Paryżu (1919) postanowiły, że zadecyduje o wszystkim plebiscyt (11 VII 1920). Okres poprzedzający głosowanie był areną bezkompromisowej walki Polaków o należne prawa. Niemal na całym terenie plebiscytowym powstawały polskie instytucje, organizacje młodzieżowe i szkoły. Niedostatek nauczycieli spowodował, że udało się założyć tylko 17 placówek, w których znalazło się zaledwie 16% wszystkich dzieci polskich objętych obowiązkiem szkolnym (976 uczniów). Kolejne 14% pobierało naukę języka polskiego, jako przedmiotu nauczania, w szkołach niemieckich (878 uczniów)¹.

Przeegrany plebiscyt spowodował, że wszystkie polskie szkoły zostały zlikwidowane. Starania o ich przywrócenie przeciągnęły się na kolejne lata, gdyż nadal nie uregulowane były podstawy prawne szkolnictwa mniejszościowego w Niemczech. Odniesić to można także do konstytucji Republiki Weimarskiej, która także nie rozwiązywała do

¹ Szkoły polskie na Warmii (na Mazurach nie było) w okresie poprzedzającym plebiscyt (w nawiasach liczba uczniów): Barczewko (64), Bredynki (26), Gietrzwałd (82), Gryżliny (120), Kronowo (29), Lamkowo (22), Nagłady (34), Pluski (55), Purda (114), Ramsowo (26), Rasząg (51), Różnowo (48), Stanclewo (84), Stryjowo (37), Sząbruk (36), Unieszewo (86) Woryty (62). Zob. K o z i e ł o - P o k l e w s k i, W. W r z e - s i ń s k i, *Szkolnictwo polskie na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach 1919–1939*, Olsztyn 1980, s. 34.

końca tych problemów, mimo że formalnie stwarzała ku temu pewne możliwości². Dopiero pod koniec lat dwudziestych władze pruskie zapowiedziały wydanie odpowiednich rozporządzeń. Projekt takiego dokumentu, o nazwie *Ordynacja dotycząca uregulowania szkolnictwa dla mniejszości polskiej* z 30 grudnia 1928 r., przedstawiono stronie polskiej do oceny. Mimo wniesionych wielu poprawek i uzupełnień, żadne z nich nie zostało uwzględnione. Ostatecznie *Ordynacja*, w pierwotnym kształcie, została przyjęta przez niemieckie władze oświatowe i z dniem 21 lutego 1929 r. uzyskała moc prawną. Tekst zarządzenia ogłosiło Ministerstwo Nauki, Sztuki i Oświaty Publicznej Niemiec wraz z odpowiednimi zarządzeniami wykonawczymi. Umożliwiały one mniejszości polskiej, na całym terenie Rzeszy, zakładanie własnych, prywatnych szkół z polskim językiem wykładowym. Szkoły publiczne musiały zgromadzić minimum 40 uczniów, co w środowiskach wiejskich, głównie zamieszkałych przez ludność polską, nie było łatwe³. *Ordynacja*, choć nie zadowalała wszystkich Polaków, to jednak była ich wielkim sukcesem. Nie zmienia tego fakt, iż program nauczania i cała organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego musiała opierać się na przepisach niemieckich. Precyzowały je tzw. wytyczne (Richtlinien) Pruskiego Ministerstwa Oświaty, które były na tyle elastyczne, iż pozwalały nauczycielowi na dużą swobodę wyboru metod i materiału nauczania, mimo że precyzyjnie określały jego treści. Dotyczyło to wszystkich przedmiotów szkolnych, a w tym krajoznawstwa i turystyki.

Pierwsze cztery polskie szkoły na Warmii (Chaberkowo, Gietrzwałd, Nowa Kaletka, Unieszewo) założono już w połowie 1929 r. Kolejne powstawały w następnych latach, by na początku roku szkolnego 1938/39 osiągnąć stan 12 placówek⁴. Wspomnieć jeszcze warto, że po 1933 r. rola i zakres oddziaływania krajoznawstwa, wychowania fizycznego i turystyki w szkołach (zaliczano je do pierwszej kategorii przedmiotów) na terenie całych Niemiec wzrósł niewspółmiernie w stosunku do lat poprzednich. Był to wynik nowych zadań i celów wychowawczych, jakie stawiała Trzecia Rzesza przed swoją młodzieżą.

LEKCJE KRAJOZNAWSTWA I TURYSTYKI

W programach niemieckich szkół podstawowych (Grundschule), obejmujących pierwsze cztery lata nauki (6–10 lat), turystyka i krajoznawstwo uznane zostały za jedną z najważniejszych form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niemal wszystkie polskie placówki szkolne były typowymi szkołami wiejskimi i objęte były tym szczeblem nauki. Kolejny, czteroletni poziom edukacji (11–14 lat) to wyższe roczniki szkoły ludowej (oberen Jahrgänge der Volksschule)⁵. Turystyka na tym poziomie nauki oraz zawarte w niej treści także zajmowały uprzywilejowane miejsce w pracy szkolnej. Zadaniem jej miało być „Rozwijanie umysłowych i fizycznych sił dziecka oraz zapewnienie im wiadomości i umiejętności (Kenntnisse und Fertigkeiten) nieodzownych w dalszej pracy”⁶.

² W. Junosza, *Powstanie polskiego szkolnictwa prywatnego w Prusiech*, „Strażnica Zachodnia” 1929, nr 4, s. 407.

³ B. Koziełło-Poklewska, W. Wrzesiński, op. cit., s. 81–84.

⁴ W roku szkolnym, poprzedzającym wybuch II wojny światowej, na Warmii działały szkoły w: Bronswaldzie, Chaberkowie, Giławach, Jarotach, Nowej Kaletce, Olsztynie, Purdzie, Skajbotach, Stanclewie, Unieszewie, Wymoju, Worytach. Natomiast na Mazurach podejmowane próby założenia szkół polskich zakończyły się niepowodzeniem (Klon, Lipowiec, Piasutno).

⁵ B. Koziełło-Poklewska, W. Wrzesiński, op. cit., s. 87.

⁶ J. Mozelewski, *Jakie wytyczne należy w myśl normatyw uwzględnić w szczegółowym rozkładzie materiału z zakresu krajoznawstwa*. „Poradnik Nauczycielski” (Berlin) 1931, nr 2, s. 3.

Wiedzę i nawyki praktyczne potrzebne w codziennym życiu uczeń miał zdobywać na wycieczkach i lekcjach krajoznawstwa. Rozpoczynano je od wędrówek i poznawania najbliższej okolicy. Była to doskonała okazja do rozbudzania zainteresowań turystycznych i poznania dziejów własnego regionu – by z czasem na stałe zagościć w tradycji spędzania wolnego czasu starszej młodzieży. Ponadto chodziło o to, by dzieci mogły poznać praktycznie i przeżyć samodzielnie wszystko to, czego uczą się w szkole. Uważano bowiem, że nakreślony cel osiągnie tylko ten nauczyciel, który przy każdej okazji nawiązywać będzie do najbliższego otoczenia, w którym żyje i rozwija się dziecko. W pracy szkół polskich, kontrolowanych i nadzorowanych przez niemieckie władze oświatowe, program ten miał szczególną wymowę i był wykorzystywany do poznania zabytków i śladów polskości na Warmii i Mazurach. Wycieczki szkolne nie budziły żadnych podejrzeń, a nauczyciel mógł swobodnie wytyczać szlaki i cele dydaktyczne. Można było więc odwiedzać pola Grunwaldzkie, miejsca kultu religijnego i wędrować szlakiem Jagiełły. Normatywy programowe zalecały także wykorzystanie krajoznawstwa do nauki wszystkich pozostałych przedmiotów. Urzędowy program krajoznawstwa przewidywał dla stopnia niższego (I i II klasa) szkoły podstawowej tzw. pogładową naukę o otoczeniu (*Heimatkundlicher Anschauungsunterricht*). Zadania te realizowano na krótkich wycieczkach połączonych ze zwiedzaniem ciekawych miejsc oraz grami i zabawami ruchowymi. Natomiast krajoznawstwo właściwe (*Heimatkunde in eigentlichen Sinne*) przewidziane było dla stopnia średniego (III i IV klasa) i miało szersze zadania poznawcze, tematycznie powiązane z dalszą nauką. W ten sposób zdobyta wiedza oraz praktyczne umiejętności miały przygotować i dać podstawy do wprowadzenia, w oddziałach wyższych, przyrody, geografii i historii⁷.

W szkołach polskich, niezależnie od wymagań formalnych, wypracowano własny program, który miał odpowiadać celom, do jakich szkoły te zostały powołane. Najważniejsze z nich to: wychowanie patriotyczne, rozbudzenie wyobraźni, kształtowanie nawyków społecznych, dostrzeganie przemian zachodzących w przyrodzie, związanie z własnym regionem i jego przeszłością, tradycją i więzią z resztą narodu polskiego. Dzieci dowiadywały się o tym z opowieści i pogadanek, które nauczyciel specjalnie przygotowywał. Nawiązywały one także do codziennych przeżyć dziecka w domu, szkole i zabawie. Ich treść opierała się zawsze na elementarnej wiedzy lub znanych zjawiskach przyrody, jak obserwacja burzy, deszczu, wiatru, jezior, rzek, życia zwierząt, roślin. Wynikało to z przyjętych zasad dydaktycznych stosowanych w ramach tego przedmiotu, które niejako zobowiązywały nauczyciela do zbliżenia dzieci do natury i chwytania przyrody na gorącym uczynku. Zatem podstawą wybieranych tematów lekcji krajoznawstwa były przede wszystkim spostrzeżenia poczynione w czasie wycieczek, na których obserwowano także pracę rolników, rzemieślników, rybaków, leśników, pracę w fabrykach, cegielniach, młynach. Wynikało to głównie z dyrektyw programowych, które zalecały by dzieci mogły samodzielnie przeżyć, poznać i zobaczyć to wszystko, czego się uczą. Spostrzeżenia uczniów uzupełniane przez nauczyciela wykorzystywano później przy sporządzaniu szkiców, rysunków, gromadzeniu okazów przyrody i opisie napotykanym w czasie wędrówek przedmiotów. Dlatego obowiązkiem nauczyciela było podawanie uczniom wiedzy w taki sposób ażeby wzbudzała spontaniczne zainteresowanie, zrozumienie i zamięłowanie do poznawania świata⁸. Podobny sposób nauczania miał

⁷ S. Kotarski, *Dzieje dwóch szkół polskich na Warmii w świetle ich kronik z lat 1920–1939*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1959, nr 3, s. 314; K. Tempeln., *Die wandernde schule*, Szczecin 1930.

⁸ J. Molewski, op. cit., s. 26.

być stosowany w starszych klasach, gdzie zalecano na przykład, by lekcji geografii nie uczyć w pomieszczeniach szkolnych, lecz zdobywać wiedzę drogą bezpośrednich obserwacji w czasie praktycznych ćwiczeń, marszów z pomocą mapy i kompasu, rysowania szkiców terenu, czytaniu znaków topograficznych, sporządzaniu opisów ciekawych miejsc i zdarzeń. Wycieczki były także doskonałą okazją poznania przyrody, by w naturalnym środowisku dokonać obserwacji życia zwierząt, roślin i ludzi. Spostrzeżenia te miały budzić refleksji nad istotą bytu, wzajemnych powiązań i zależności w przyrodzie oraz wpływu nań klimatu, struktury terenu, rozwoju społecznego itp. Zadania historyczne w ramach krajoznawstwa także stwarzały wiele możliwości, szczególnie przy modyfikowaniu skostniałej wiedzy pamięciowej, zdobywanej drogą nauczania werbalnego. Nauczyciel, organizując wycieczki do miejsc związanych z ich przeszłością lub dziejami Polski, których w Prusach Wschodnich było wiele, przedstawiał je w formie opowiadań i legend. Unikano suchych informacji, uzupełniając je wiedzą z kronik kościelnych, szkolnych, gminnych, dostępnych opracowań, gazet, wywiadów ze starszymi ludźmi. Miało to rozbudzać zmiłowanie dzieci do odkrywania przeszłości, słuchania opowiadań, a później samodzielnego studiowania wiedzy historycznej, a tym samym zainteresowania tym przedmiotem.

W drugim półroczu klasy IV, bez względu na stopień organizacyjny szkoły i jej położenie, musiało znaleźć się tyle czasu, by poznać i zwiedzić cały obszar własnego regionu. W klasie tej kończyło się bowiem krajoznawstwo jako przedmiot nauczania, ale jego tradycje miały być nadal rozwijane w trakcie dalszej nauki. Nawyk do urządzania różnych wycieczek stawał się więc jednym z najbardziej ulubionych form spędzania wolnego czasu tutejszej młodzieży. Wycieczki, niezależnie od celów dydaktycznych, dostarczały dzieciom i młodzieży wielu niezapomnianych wrażeń i przeżyć. Ułatwiała także szkole i rodzicom realizowanie wyznaczonych celów wychowawczych, trudnych do osiągnięcia w inny sposób. Z czasem z tradycji wycieczek szkolnych zrodziła się idea turystyki do Polski oraz innych regionów zamieszkałych przez rodaków⁹.

Zadania związane z kontynuacją programu krajoznawstwa wymagały dobrego przygotowania ze strony nauczyciela i systematycznego pogłębiania wiedzy na ów temat. Ponadto trzeba było zgromadzić wiele materiałów i pomocy dydaktycznych, gdyż od tego zależało czy lekcja będzie atrakcyjna i zainteresuje uczniów. Lekcje musiały zatem być wyjątkowo urozmaicone i dobrze przygotowane zarówno pod względem doboru treści poznawczych, jak i organizacyjnym i metodycznym. Ogólny przebieg lekcji krajoznawstwa ustalały wytyczne niemieckich władz oświatowych, które określały tok zajęć, ale nauczyciel miał wypełnić go stosowną treścią. Konspekt lekcji musiał jednak być wcześniej dokładnie opracowany, co było przedmiotem częstych kontroli i oceny niemieckiego nadzoru szkolnego. Oto jedna z propozycji przebiegu lekcji krajoznawstwa w polskiej szkole:

KONSPEKT LEKCJI KRAJOZNAWSTWA KLASY III–IV

1. Cel lekcji

- a) Zapoznanie dzieci z okolicą wsi od strony południowej.
- b) Poznanie okolicy pod względem geograficznym i botanicznym.
- c) Informacje objęte zasięgiem widnokregu.
- d) Ciekawostki historyczne.

2. Przygotowanie

⁹ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej AAN), Ministerstwo Spraw Zagranicznych (dalej MSZ), syg. 11373, s.116. *Pismo Poselstwa RP w Berlinie (dalej PPB) do Władysława Drymera MSZ* z 7 IX 1935.

- a) Przed wycieczką zapoznać dzieci z podstawowymi znakami topograficznymi (bagno, dom, droga, drzewo, pagórek, rzeka).
 - b) Zapoznać uczniów ze sposobami określania stron świata.
 - c) W dniu wymarszu na wycieczkę dzieci mają zabrać ze sobą: zeszyty, ołówki, przyrządy do wyznaczania stron świata, piłkę.
3. Wycieczka
- a) Wycieczka godzinna.
 - b) Dojście 15 min, rysunek 30 min, powrót 15 min.
 - c) Miejsce docelowe wycieczki: pagórek przy drodze biegnącej z Plusk do Rybaków.
 - d) W czasie marszu próba ustalania kierunków świata i położenie sąsiednich wsi.
 - e) Poznanie okolicznego krajobrazu.
4. Widnokrąg
- a) Określenie stron świata.
 - b) Opis i nazwy mijanego krajobrazu: droga, las, łąka, pole, wieś, zabytki.
 - c) Objaśnienia nauczyciela nawiązujące do głośnych rozmów dzieci np. jedno z dzieci twierdzi, że nieboskłon jest końcem świata, inne śmieją się z tego i przeczą lub pytają nauczyciela, czy to prawda. Wtedy nauczyciel tłumaczy, co to jest nieboskłon i widnokrąg.
5. Rysunek
- a) Zaznaczyć strony świata.
 - b) Rysunek dzieci z natury.
 - c) Szkic z mapy z opisem terenu rozciągającego się we wszystkie strony świata.
6. Droga powrotna
- a) W drodze powrotnej dzieci rysują (nanoszą) na szkicu to, co widzą: bagno, dom, łąki, pagórek, inne obiekty.
 - b) Nauczyciel zapoznaje dzieci z własnościami gleby, piasku, torfu, rodzajem upraw roślin, zbóż, traw, okopowych, chwastów, drzew.
 - c) Dzieci zbierają rośliny łąkowe: niezapominajki, sitowie, jaskry, rogoże; polne: chabry, macoszki, rumianek, skrzyp, powój, kąkol, maki; ogrodowe: lebiodę, osty, mlecz, psiankę czarną.
 - d) Wniosek: Każdy rodzaj ziemi ma swoją roślinność!
 - e) Nauka wiersza: Nasze kwiatki.
 - f) W klasie (następnego dnia) na lekcji języka polskiego dzieci opisują przebieg wycieczki, suszą kwiaty i zakładają zielniki (nazwa polska na czerwono, nazwa niemiecka czarnym atramentem).
 - g) Przy każdej roślinie dzieci dokonują objaśnień właściwości leczniczych: skrzypu, rumianku, macoszki oraz właściwości trujących psianki czarnej¹⁰.

TURYSTYKA REKREACYJNA I REGIONALNA

Przedmiot szkolny jakim było krajoznawstwo doskonale przygotowywał i rozbudzał zainteresowania uczniów do różnych form uprawiania turystyki w późniejszych latach. Była to jedna z niewielu możliwości zdrowego i aktywnego spędzania czasu wolnego.

¹⁰ M. K u r t z m a n n, *Lekcje krajoznawstwa dla trzeciego i czwartego rocznika jednoklasowej szkoły*. „Poradnik Nauczycielski” (Berlin) 1931, nr 2, s. 6–7.

Wycieczki szkolne najczęściej miały charakter ruchu regionalnego, były też okazją do wspólnych spotkań, zabaw, popisów artystycznych i sportowych. W klasach starszych uzupełniały także program wychowania fizycznego. Całodzienne wycieczki odbywały się na wielokilometrowych trasach, wymagających już dobrej zaprawy i przygotowania. Z reguły połączone były one z odwiedzinami innej polskiej szkoły, miejsc historycznych lub terenów, gdzie można było przeprowadzić naukę pływania, gry i zabawy ruchowe lub rozgrywki w siatkówkę, piłkę nożną, a nawet niektóre konkurencje lekkoatletyczne.

Wyprawy poza szkołę stanowiły także jedną z najbardziej ulubionych form zajęć pozalekcyjnych. Urządzano je najczęściej w dni świąteczne lub wolne od zajęć szkolnych. Praktycznie miało to miejsce raz na dwa tygodnie i wówczas razem ze swoim nauczycielem całe klasy ruszały na długą wyprawę. Niezależnie od zasadniczych celów turystyki szkolnej, była ona „Doskonałą formą budzenia uczuć patriotycznych wśród dzieci”¹¹. Wycieczki w środowisku polskim znane były pod nazwą majówek, gdyż zaczynały je w maju, a kończono nawet późną jesienią. Starano się, by ich programłączony był zawsze z polską tradycją, nauką polskich piosenek, wierszy, czytaniem książek i zabawami terenowymi. O majowych się odbyć wycieczkach oraz ich przebiegu można było przeczytać w polskiej prasie, a po latach w wielu wspomnieniach i publikacjach¹².

Jak duże znaczenie przypisywano turystyce szkolnej, może świadczyć fakt, iż co pewien czas zagadnieniom tym poświęcana była konferencja nauczycieli polskich. Niezależnie od poruszanych problemów formalnych i metodycznych z tym związanych, był również czas, na wymianę doświadczeń, dyskusję i próbę nawiązania wzajemnej współpracy. Szkolny ruch turystyczny to głównie wycieczki piesze. Nie znaczy to jednak, że nie korzystano z innych form lokomocji. Jednym z tego przykładów może być piesza wycieczka szkoły polskiej w Nowej Kaletce, odbyta 13 maja 1934 r. do wsi Pluski. Wyprawa trwała prawie cały dzień, a w drodze powrotnej przeprawiono się łodziami przez Jezioro Łańskie, a dalej pieszo do Nowej Kaletki, by dopiero wieczorem dotrzeć do swoich domów¹³. Niezależnie od wycieczek w najbliższą okolicę, polscy nauczyciele organizowali także dłuższe wyprawy, korzystając z rowerów, komunikacji samochodowej lub kolejowej. Celem takich wyjazdów najczęściej były pola Grunwaldzkie, szlak Kopernika, Olsztyn, muzeum w Szczytnie, Gietrzwałd, św. Lipka.

W latach trzydziestych popularne stały się zloty międzyszkolne. Najczęściej organizowano je we wrześniu na rozpoczęcie roku szkolnego lub w czerwcu na jego zakończenie, a czasami w przerwach zajęć szkolnych. Gospodarzem tych imprez były kolejno większe polskie szkoły. Do najbardziej udanych zlotów można zaliczyć: zlot w Gietrzwałdzie (26 VI 1931), Wymoju (26 VIII 1934) i Szafaldzie (23 VI 1935)¹⁴. Zloty organizowano na wzór obozów harcerskich, były więc zabawy, podchody, występy, popisy artystyczne i wspólne śpiewy przy ognisku. Wycieczki z pewnością należały do jednych z najbardziej atrakcyjnych wydarzeń szkoły. Dostarczały dzieciom wielu niezapomnianych wrażeń, ułatwiały poznanie nowych ludzi, miejsc i co najważniejsze – przeszłości

¹¹ T. Musioł, *Szkolnictwo polskie w rejencji opolskiej (1919–1939)*, Opole 1964, s. 88, 165.

¹² Zob. „Gazeta Olsztyńska” 1925, nr 165, s. 4; 1932, nr 149 i nr 168, s. 4 i 3; W. Gębik, *Sprawy i ludzie znaku rodła*, Olsztyn 1959, s. 11; „Młody Polak w Niemczech” 1934, nr 2/3 i 6/7; 1938, nr 5, s. 173; M. Sławińska, *Pamiętnik z minionych dni* (rękopis w zbiorach K. Pacera), Skajboty, b. daty; E. Sukertowa-Biedrawina, *Dawno niedawno* (wspomnienia), Olsztyn 1965, s. 171; M. Zientara-Malewska, *Śladami twardej drogi*, Warszawa 1966, s. 164, 185–188.

¹³ Zob. *Kronika szkoły polskiej w Nowej Kaletce*, zbiory spec. Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego (OBN) Olsztyn, bs.; „Młody Polak w Niemczech” 1930, nr 5, s. 7 i 1939, nr 3, s. 102.

¹⁴ J. Boenigk, *Minęły wieki a myśmy ostali*, Warszawa 1959, s. 155; S. Kotarski, op. cit., s. 314.

tej ziemi, jej zabytków i związków z krajem ojczystym. Przeżycia związane z udziałem na wycieczkach szkolnych zawsze zajmowały wiele miejsca w relacjach, pamiętnikach i wspomnieniach byłych uczniów polskich szkół. Niech tego przykładem będzie fragment pamiętnika Marty Sławińskiej, uczennicy szkoły polskiej w Skajbotach: „Piętnastu uczniów ze szkoły w Skajbotach wraz ze swoim nauczycielem wybrało się na wycieczkę rowerową do lasu. Tam spotkali się z będącymi już na wycieczce uczniami szkoły polskiej z Purdy. Wszystkie dzieci przygotowały boisko, na którym nauczyciel Kazimierz Pacer przeprowadził wiele zabaw, gier i konkursów. W miłej atmosferze mijał wesoło czas. Rozegrano również spotkanie w dwa ognie i siatkówkę. Po zawodach wszyscy poszli się wykapać. Nauczyciel z Purdy Tadeusz Pezała umiał bardzo dobrze pływać. Zaznaczył on tyczkami miejsce do kąpieli, którego nie można było przekroczyć. Bawiono się i grano w piłkę w wodzie. Nauczyciel Pezała pływał razem z dziećmi. Umiał pływać jedną ręką, trzymając w drugiej zegarek nad wodą i nie zamoczył go. Leżał on na tafli wody przez dłuższy czas jak na stole. Było przyjemnie patrzeć na jego umiejętności pływackie. Każde z nas umiało pływać, lecz nie w taki doskonały sposób. Po zakończeniu zabaw, przy ognisku odbyły się popisy i występy artystyczne. Wszyscy śpiewali: Płonie ognisko w lesie; Z miejsca na miejsce z wiatrem pól; Szumi woda szumi i inne. Po ognisku wszyscy ruszyli w drogę powrotną do swych domów”¹⁵.

Podejmowane próby zaszczepienia turystyki wśród uczniów szkół polskich były niezwykle ważne ze względu na wielką popularność tej formy aktywności ruchowej w szkołach niemieckich. Z powodów propagandowych i wychowawczych nie można było bowiem dopuścić do tego, by szkoły niemieckie uzyskały przewagę w tym względzie. Obawy te związane były z możliwością przechodzenia uczniów polskich do szkół niemieckich. Zawsze więc starano się, by zajęcia pozalekcyjne stanowiły największą atrakcję szkół polskich. Niemieckiej turystyce szkolnej przewodził Związek Schronisk Młodzieżowych, który na terenie Prus Wschodnich posiadał gęstą sieć ośrodków noclegowych, z których korzystały setki młodzieży z całej Rzeszy. Polacy, nie mając takich możliwości, zmuszeni byli do prowadzenia tej akcji z mniejszym rozmachem, lecz jak się okazało nie z gorszymi skutkami, co można przypisać inwencji i umiejętnościom polskich nauczycieli¹⁶. Działaniom tym patronował Związek Towarzystw Szkolnych w Niemczech z siedzibą w Berlinie. Sytuacja była dość skomplikowana, gdyż już w drugiej połowie lat trzydziestych, podobnie jak większość działań polskich, szkolny ruch turystyczny został znacznie ograniczony. Dalsze wycieczki, szczególnie w rejonach przygraniczne, musiały uzyskać zgodę niemieckich władz oświatowych. Niechlubną rolę odegrali tu niektórzy niemieccy nauczyciele, utrudniając i oskarżając szkoły polskie o wrogie działania. Przykładem tego niech będzie skarga niejakiego Melessy, niemieckiego nauczyciela z Nowej Kaletki, który w raporcie do Bund Deutsche Osten (Związek Niemieckiego Wschodu) komunikował: „Polacy odbywają nad jeziorem majówki, obdarowują dzieci słodyczami, ubrankami, przygrywa orkiestra, a młodzież ćwiczy tańce polskie i śpiewa polskie piosenki. Bywa nawet kawa i placek. Zazdrosnym okiem patrzą na to nasze dzieci niemieckie, niejedno z nich przypatruje się z próżnym żołądkiem, jak dzieci polskie z Kaletki objadają się i są obdarowywane”¹⁷.

¹⁵ M. Sławińska, op. cit.

¹⁶ AAN, MSZ, syg. 9030, s. 72. *Pismo Konsulatu RP w Essen do MSZ z 25 V 1935*; „Gazeta Olsztyńska” 1938, nr 166, s. 1 (pełny wykaz schronisk młodzieżowych w Prusach Wschodnich podaje: *Statistisches Handbuch, für die provintz Ostpreussen, Schlossberg und Leipzig 1938*, s. 310–313).

¹⁷ Zob. Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego (OBN) Olsztyn, PTH_R-259, s. 35–36. P. Sowa, *Szkoły polskie na Warmii i Mazurach* (rękopis), w zał. raporty członka BDO Tiski.

KOLONIE LETNIE I WYCIECZKI DO POLSKI

Z tradycji wycieczek szkolnych i regionalnych zrodziła się idea turystyki do Polski. Hasło: przynajmniej raz w Polsce, stało się swoistą dyrektywą wychowawczą polskich nauczycieli na Warmii i Mazurach. Chodziło o to, by każdy uczeń w okresie swego pobytu w szkole chociaż raz odwiedził ojczysty kraj. Dla wielu była to jedyna okazja, by poznać zabytki, historię, polskie miasta i silniej związać się z rodzimą tradycją i kulturą. Akcję tę zamierzano kontynuować drogą zorganizowanych wycieczek do Polski, wysyłania dzieci do na letnie kolonie i obozy harcerskie¹⁸. Władze niemieckie były szczególnie uczulone na tę formę turystyki szkolnej, chcąc różnymi sposobami ograniczyć do minimum kontakt uczniów szkół polskich z krajem. Dokonać tego zamierzano za pomocą wymyślnych zarządzeń administracyjnych, zakazów, wysokich opłat komunikacyjnych oraz utrudnień paszportowych. W to miejsce proponowano wycieczki i kolonie letnie na terenie Niemiec lub w ramach niemieckiej akcji letniej. Pojawiły się nawet głosy, by na drodze oficjalnej zakazać wyjazdów dzieci do Polski i przyjazdów młodzieży polskiej na teren Prus Wschodnich¹⁹.

Tradycja wycieczek młodzieży szkolnej do kraju zrodziła się jeszcze w okresie plebisytowym, a później starano się tę akcję kontynuować w latach dwudziestych, organizując wyjazdy wakacyjne dzieciom uczęszczającym do szkół niemieckich. Zabiegał o to również Departament Konsularny MSZ w Warszawie, który w specjalnym okólniku (Nr D.VIII 4546/MSZ z 18 IX 1923) zalecał uwzględnienie w akcji kulturalno-oświatowej programu wycieczek młodzieży szkolnej z zagranicy. Wymagało to sporo odwagi, gdyż po powrocie z kraju dzieci spotykały się z szykanami ze strony niemieckich nauczycieli i niektórych kolegów. Wrogość ta okazała się główną przeszkodę w doborze odpowiedniej liczby chętnych na tego rodzaju wyjazdy. Całą akcją wycieczkową do kraju kierowało Towarzystwo Pomocy Dzieciom i Młodzieży Polskiej w Niemczech, któremu patronowała Michalina Mościcka, żona prezydenta Rzeczypospolitej oraz – z urzędu – Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech²⁰. Dzięki tym placówkom wycieczki do Polski mogły być wspierane finansowo, wprowadzono także 50% zniżki na przejazdy kolejowe. Dzieci, które wróciły z kraju, na specjalnie zorganizowanych spotkaniach, dzieliły się swoimi wrażeniami. Relacje z tych spotkań często zamieszczały polskie gazety wychodzące na terenie Rzeszy, jak „Gazeta Polska”, „Młody Polak w Niemczech”, „Polak w Niemczech”, „Życie Młodzieży”. Pewien ojciec, którego dziecko przebywało na wakacjach w Polsce, tak dzielił się swoimi spostrzeżeniami z „Gazetą Polską” (26 VII 1938): „Otrzymałem od mego chłopca piękny list pisany po polsku. Cieszy mnie to bardzo, że on tak ładnie pisze po naszemu i to, że przybył na wadze 3 i pół kilograma. Nie wiem czy i kiedy zobaczę ukochaną ojczyznę, lecz od syna swego wiem o niej bardzo dużo. Nie przestaję też jej kochać coraz więcej, a wam najdrożsi rodacy, którzy tyle serca daliście memu dziecku niech Bóg zapłaci i ma w swojej wiecznej opiece”. Wycieczki do kraju – oprócz walorów turystycznych – miały doniosłe znaczenie wychowawcze i kształcące. Pobyt wśród rodaków konsolidował poczucie więzi młodych Warmiaków i Mazurów z pozostałą częścią narodu polskiego,

¹⁸ R. Marchwiński, *Szkoły polskie na Warmii*, Olsztyn 1970, s. 146; T. Musioł, op., cit., s. 86.

¹⁹ T. Grygier, *Hitlerowska polityka narodowościowa w Prusach Wschodnich*. „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1969, nr 2, s. 161.

²⁰ C. Zagórski, *Kolonie letnie dla dzieci polskich z Niemiec*, „Polacy Zagranicą” 1931, nr 5/6, s. 144; A. Gaśiorowski, *Kultura fizyczna w systemie dydaktycznym szkół polskich na Warmii i Mazurach (1929–1939)*, „Wychowanie Fizyczne i Sport” 1982, nr 3–4, s. 111.

zamieszkującą w kraju²¹. Szansę taką stwarzała przede wszystkim akcja zmierzająca do wysyłania dzieci na kolonie letnie w Polsce. Zadanie to ułatwiał fakt, iż ruch kolonijny w Niemczech był nadzwyczaj popularny i silnie wspierany przez instytucje oświatowe. Działalnością tą były objęte także dzieci pochodzenia polskiego, które chodziły do szkół niemieckich. Łatwiej więc można było przeforsować i uzyskać zgodę na wyjazd dzieci na kolonie niż wycieczkę zagraniczną. Zadanie to nabrało szczególnego znaczenia po uzyskaniu prawa do zakładania szkół polskich na terenie Niemiec (1929). Wraz z tym pojawiła się możliwość nawet wielokrotnego odwiedzania Polski. Kolonie letnie w kraju wypełnione były szerokim programem wychowawczym i edukacyjnym. Tam, oprócz zabaw i wycieczek, poznawano ojczysty kraj, język, polskie pieśni, kulturę, dzieje narodu polskiego oraz jego związki z Warmią i Mazurami²². Dodatkową atrakcją były obozowiska pod namiotami, spotkania z harcerzami polskimi, wspólne ogniska i zabawy. Akcja kolonijna znalazła także gorącego sprzymierzeńca w Związku Obrony Kresów Zachodnich, z którego inicjatywy powołano Centralny Komitet Kolonii Letnich, którego celem była organizacja wyjazdów do Polski dzieci z Gdańska, Prus Wschodnich i Górnego Śląska. Z czasem (1927) placówkę tę przekształcono w Towarzystwo Pomocy Dzieciom i Młodzieży Polskiej w Niemczech. Towarzystwo siedzibę swoją miało w Warszawie przy ulicy Ujazdowskiej 30. Na jego czele stał prezes dr Bronisław Hełczyński, a funkcję sekretarza generalnego pełnił Mieczysław Zalewski. Patronat nad Towarzystwem objęła Michalina Mościcka oraz Związek Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech²³. Dzięki tym instytucjom akcja kolonijna uzyskała bardziej planowy i oficjalny charakter. Otworzyło to również drogę do rozmów i nawiązania współpracy z podobną instytucją niemiecką (Landaufenthalt Für Stadtkinder). Umożliwiło to ujęcie ruchu kolonijnego dzieci polskich z Niemiec i niemieckich z Polski w uporządkowany system. Sprzyjało temu podpisane wspólne porozumienie o corocznej wymianie dzieci oraz bezpłatnych przejazdach na kolonie letnie w Polsce i w Niemczech²⁴.

W opinii Związku Obrony Kresów Zachodnich akcja kolonijna dla dzieci polskich z Niemiec była „najlepszym i najsukuteczniejszym przeciwdziałaniem systematycznie planowanej robocie wynaradawiania żywiołu polskiego”, ponadto pobyt na koloniach miał przekonać dzieci, iż „wszyscy Polacy na świecie, bez względu na miejsce zamieszkania, stanowią jedną wielką rodzinę, wzajemnie się wspomagającą”²⁵. Początkowo pomyślnie rozwijająca się akcja kolonijna zaczęła napotykać na rozliczne utrudnienia. Mimo formalnych uprawnień zagwarantowanych polsko-niemiecką umową o wymianie kolonijnej, napotymano na wiele trudności z nabywaniem prawa do przekroczenia granicy i zgody na wyjazd. Szczególniej presji poddawano udających się do Polski z terenu Mazur. Uważano bowiem, że „nie ma tam Polaków, nie mogą być więc z tego terenu wysyłane dzieci do Polski”. Uczniowie szkół niemieckich, którzy jednak zdecydowali się na wyjazd to po jego powrocie, poddawani byli różnym szykanom. Hildegarda Niemczyk,

²¹ *Wiadomości turystyczne*, „Gazeta Olsztyńska” 1936, nr 52, s. 6; E. Pokojński, *Polskie szkoły i przedszkola na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach 1920–1939*, „Warmia i Mazury” 1972, nr 1, 11.

²² *ABC działy polskiej*, Olsztyn 1939, s. 42; B. Hermańska, M. Marks, *Wspomnienia* (rękopis), OBN, R-246, poz. 17.

²³ AAN, APB, sygn. 2209, s. 138. *Wskazówki przy wysyłce dzieci na wakacje*; C. Zagórski, op. cit., s. 144.

²⁴ AAN, MSZ, sygn. 10489, s. 36. *Polski Związek Zachodni wobec deklaracji z dnia 5 XI 1937 r.*

²⁵ C. Zagórski, op. cit., s. 144;

która wróciła z kolonii w Polsce, była tak dręczona przez uczniów i nauczyciela niemieckiego, że ze łzami w oczach zapewniała, że już więcej do Polski nie pojedzie²⁶.

Wiele zastrzeżeń wysuwała także strona niemiecka dotyczyły głównie sposobu prowadzenia polskiej akcji kolonijnej. Uwagi te pojawiały się zawsze przy okazji dorocznych konferencji polsko-niemieckich, poświęconych kolejnej ratyfikacji umowy kolonijnej. Spotkania te odbywały się na przemian – raz w Polsce raz w Niemczech. Delegację polską stanowili przedstawiciele Towarzystwa Pomocy Dzieciom i Młodzieży Polskiej w Niemczech oraz Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech. Natomiast po drugiej stronie zasiadali delegaci podobnych instytucji niemieckich (Reichszentrale Landaufenthalt Für Stadtkinder i Deutscher Wohlfahrtsdienst). W czasie wspólnych konferencji szczegółowo omawiano przebieg akcji kolonijnej w każdym roku, wysuwano także różne uwagi na przyszłość, ustalano limity dzieci udających się na kolonie do Niemiec i Polski. Przybliżona liczba wyjeżdżających po obu stronach wahała się w granicach 4 tysięcy osób rocznie²⁷. W oficjalnych oświadczeniach obie strony uważały akcję wymiany dzieci za pożyteczną i leżącą w interesie Niemiec i Polski. Zastrzegano nawet, że „Każdy kto przeszkodziłby werbunkowi dzieci na kolonie lub w jakikolwiek inny sposób przeciwdziałał akcji kolonijnej, uważany będzie za działającego na szkodę akcji wymiany i w stosunku do niego wyciągnięte będą wszelkie konsekwencje”²⁸.

Kolonie letnie w Polsce organizowane były w atrakcyjnych miejscowościach i przyciągały wielu chętnych. Do najczęściej odwiedzanych miejsc należały: Ciechocinek, Gdynia, Inowrocław, Janów Lubelski, Kraków, Modlin, Nowy Targ, Rabka, Toruń, Wisła, Warszawa, Zakopane. Mimo poczynionych wielu starań liczba chętnych po stronie polskiej ciągle spadała. Był to w znacznym stopniu efekt dwutorowej polityki niemieckiej, która na drodze oficjalnej gotowa była do wielu ustępstw, natomiast w praktyce władze lokalne i szkoły wywierały nacisk na dzieci i rodziców, utrudniając niemal każdą tego rodzaju inicjatywę. Tymczasem Niemcy zabiegali o podwyższenie limitu wyjeżdżających z Polski dzieci niemieckich z 4 do 8 tysięcy. Ambasada niemiecka w Warszawie argumentowała swoje żądania dużym zainteresowaniem i potrzebą rozszerzenia kontaktów dzieci z krajem ojczystym. Natomiast w środowisku polskim w Niemczech zgodę taką w 1937 r. uzyskało zaledwie 2941 polskich dzieci. Władze polskie odrzuciły niemiecką propozycję, ale poszły na pewien kompromis, zgadzając się, by w 1938 roku 3 tysiące miejsc przyznano dzieciom polskim i 4 niemieckim. Strona niemiecka wystąpiła jednak z kolejną interwencją. Ostatecznie Związek Pomocy Dzieciom i Młodzieży Polskiej w Niemczech zwiększył limit do 4,5 tysiąca dzieci i po 400 wyjazdów do rodzin. W piśmie swym Związek zaznaczył jednak, że decyzję swoją traktuje jako wyjątkową, gdyż dalsza wymiana powinna przebiegać na zasadach wzajemności. Decyzje te odnosiły się do całych Niemiec, natomiast z terenu Prus Wschodnich przeciętnie wyjeżdżało około stu dzieci polskich rocznie (z Mazur 10–20, z Warmii 30–60, z Powiśla 20–45)²⁹.

²⁶ AAN, MSZ, sygn. 10524, s. 5. *Zestawienie wystąpień antypolskich w okresie od 5 X 1937 do 30 IV 1938*; P. Sowa, *Szkoły polskie na Warmii i Mazurach*, OBN-R-259 (Okólnik BDO nr 95 z 5 III 1936); J. Gierzych, *Za północnym kordonem*, Warszawa 1933, s. 168.

²⁷ AAN, Światowy Związek Polaków z Zagranicy (dalej ŚZPZ), sygn. 410, s. 30. *Oświadczenie Reichszentrale z 3 III 1936*; AAN, MSZ, sygn. 11226, bs. Rap. konsula RP w Olsztynie z 11 IV 1934; Zob. „Allenstein-Zeitung” z 9 IV 1934.

²⁸ AAN, MSZ, sygn. 10489, s. 37. *Polski Związek Zachodni wobec deklaracji z dnia 5 XI 1937 r.*

²⁹ AAN, MSZ, sygn. 11205, s. 2. *Pismo Polskiego Związku Zachodniego do MSZ z 1 III 1938*; *Dzieci szkół polskich w Prusach Wschodnich wyjechali w dniu 4 VII 1932 r. na 4 tygodniowe ferie do Polski*, „Mazur” 1932, nr 58, s. 3.

Wiernym sprzymierzeńcem organizatorów koloni letnich do kraju była prasa polska w Niemczech. Zamieszczano tam wiele materiałów propagandowych, informacji dotyczących warunków pobytu, sposobu załatwiania spraw formalnych oraz wiele rad praktycznych dla rodziców. Przygotowania te wspierali także miejscowi działacze polscy, co nie uszło z kolei uwadze prasy niemieckiej, która doszukiwała się w tym akcentów nieprzyjaznych Niemczyźnie³⁰. Wyjazdy musiały być przeprowadzane według ustalonego porządku i odpowiedniego regulaminu. Zasady takie obowiązywały także w czasie pobytu na koloniach. Starano się przybliżyć je zainteresowanym rodzicom, publikując wzmianki na ów temat w prasie polskiej na terenie Niemiec i czasopismach przeznaczonych dla środowisk polonijnych. Można było tam zapoznać się także z organizacją dnia kolonijnego, który przebiegał następująco: 7.0–8.00 pobudka, gimnastyka, toaleta, pacierz, śniadanie; 8.00–10.00 pogadanka; 10.00–12.00 gry i zabawy ruchowe; 12.00–12.30 drugie śniadanie; 12.30–14.00 gry sportowe lub musztra harcerska; 14.00–15.00 obiad; 15.00–16.00 pogadanka; 16.00–19.00 zabawy; 19.00–19.30 kolacja; 19.30 gimnastyka, czas wolny, toaleta, pacierz i cisza nocna. Regulamin kolonijny oprócz zadań wychowawczych, które realizowano w okresie przeznaczonym na pogadanki, dużą rolę przypisywał zdrowiu, kształtowaniu sprawności fizycznej i harcerskiej. Większość dnia starano się spędzać w sposób czynny na ćwiczeniach, zawodach sportowych, wycieczkach i zajęciach harcerskich. Paragraf 22 regulaminu głosił, że należy rozbudzać ambicje sportowe oraz zamiłowanie do zdobywania sprawności i wytrzymałości fizycznej, a 23 zachęcał do poznania osiągnięć sportu polskiego i znajomości niektórych dyscyplin sportowych na świecie i w Polsce. Paragraf 24 zobowiązywał do ćwiczeń i musztry harcerskiej, a paragraf 25 do porannej i wieczornej gimnastyki³¹.

Kolonie letnie były chyba najbardziej skuteczną metodą przywracania ducha polskiego dzieciom z zagranicy, a z Niemiec w szczególności. Czasami jednak, niektóre z nich słabo posługiwały się językiem polskim, co powodowało, że brano je za obce. Wywoływało to nieprzyjemne reakcje wśród osób niezorientowanych, które protestowały przeciwko żywieniu na ziemi polskiej dzieci niemieckich. Przyczyniał się do tego również sposób bycia młodych Warmiaków i Mazurów, którzy, będąc pierwszy raz w Polsce z natury byli nieufni, małomówni, tęsknili za domem rodzinnym, a do tego słabo znali język ojczysty i nie zawsze posiadali rozbudzoną świadomość narodową³². Dopiero po dłuższym pobycie lub powtórnych przyjeździe nabierały zaufania i ochoty do zabawy. Pomyślny rozwój akcji kolonijnej potwierdził skuteczność i przydatność wychowawczą tego rodzaju działań. Starano się więc wysyłać do Polski jak najwięcej dzieci, mimo że obowiązująca od 1937 r. ustawa paszportowa znacznie ograniczyła te możliwości. Regulowała ona dotychczasowe przepisy paszportowe dotyczące przekraczania granicy przez dzieci i młodzież w wieku 10–20 lat. Wydłużała ona formalności związane z nabywaniem prawa do przekraczania granicy, umożliwiała także odmowę wydania paszportu lub przepustki bez obowiązku podawania przyczyny³³.

Pogarszające się stosunki polsko-niemieckie, jakie miały miejsce w drugiej połowie lat trzydziestych wywarły również znaczący wpływ na dalszy rozwój akcji kolonijnej do kraju. Niestety liczba chętnych, a i możliwości ciągle się kurczyły, co spowodowało, że

³⁰ Zob. „Mazurischen Volksfreund” 1938, nr 28, 29, 30; *Wysyłka dzieci na wakacje*, „Polak w Niemczech” 1931, nr 6, s. 4; *Poznaj pókiś młody twoje ziemie, twoje wody*, „Mazur” 1936, nr 28, s. 3.

³¹ AAN, APB, sygn. 2209, s. 60–61. *Regulamin kolonii letnich dla dzieci polskich z Niemiec, Gdańska i Górnego Śląska; System wychowania na koloniach*, „Strażnica Zachodnia” 1928, nr 1, s. 129–147.

³² *Pierwsze doświadczenia*, „Strażnica Zachodnia” 1928, nr 1, s. 127–128.

³³ *Warunki wyjazdów młodocianych za granicę*, „Polak w Niemczech” 1938, nr 11, s. 10–11.

strona polska zrezygnowała w 1939 roku z ponownej ratyfikacji umowy polsko-niemieckiej o wzajemnej wymianie kolonijnej. Ambasada polska w Berlinie zabiegała natomiast o wysłanie do kraju dzieci z rodzin, które posiadały polskie obywatelstwo. Dotyczyło to 300–500 dzieci z całych Niemiec, ale i to spotkało się z nieprzychylną reakcją władz niemieckich. Splot tych wydarzeń spowodował, że ruch kolonijny stopniowo zamierał, a wraz z tym wszystkie związane z tym inicjatywy³⁴.

TURYSTYKA W DRUŻYNACH HARCERSKICH

Powstanie szkolnictwa polskiego na Warmii (1929) otworzyło drogę różnym organizacjom młodzieżowym oraz bogatej działalności pozalekcyjnej. Czołową rolę odegrało tu harcerstwo, które okazało się najbardziej atrakcyjną i popularną formą pracy wychowawczej. Pierwsze dwie drużyny harcerskie, po plebiscycie, powstały dopiero w 1934 r. (Chaberkowo, Nowa Kaletka). Rok później było już ich dziesięć i wszystkie utworzono na bazie polskich szkół. Od tego czasu zdominowały one większość zajęć pozalekcyjnych, które uznawane były za największą siłę szkół polskich. Harcerstwo ujmowało tę działalność, dotychczas pozostawioną na uboczu zadań dydaktycznych, w określone ramy organizacyjne nadając im spontaniczny i aktywny charakter. Drużyny harcerskie długo jednak nie mogły uzyskać pełnej sprawności zgodnej z prawem i zasadami tego Związku. Utrudniał to brak tradycji, doświadczenia i przede wszystkim wykwalifikowanych instruktorów. W pierwszych latach istnienia ZHP rolę taką pełnili nauczyciele i wychowawczynie przedszkoli. Z konieczności więc prowadzono wiele ćwiczeń zastępczych, uproszczonych, obejmujących najczęściej gry i zabawy ruchowe, wycieczki, biwaki, a w okresie wakacji zloty lub obozy³⁵.

Harcerstwo doskonale uzupełniało program wychowawczy szkół, a system zajęć pozalekcyjnych, znacznie przewyższał to, co proponowały dzieciom szkoły niemieckie. Pełną sprawność organizacyjną drużyny ZHP na Warmii uzyskały dopiero w połowie lat trzydziestych. Nastąpiła wówczas wyraźna stabilizacja istniejących drużyn, podjęto także próby powołania nowych. W tym okresie akcją Warmińskiego Hufca ZHP kierował nauczyciel Ryszard Knosała. Rosła także aktywność drużyn, która najlepiej przejawiała się w warunkach obozowych i na wycieczkach. Największy postęp harcerstwa osiągnięto w 1936 roku. W okresie wakacji podjęto bowiem na niespotykaną dotychczas skalę, później nie udało się tego powtórzyć, akcję kursową. Planowane lato obozowe miało być sprawdzianem samodzielności i dojrzałości tutejszego harcerstwa. Na początek okazją ku temu miały być dwa obozy szkoleniowe, które zamierzano odbyć w okresie ferii wielkanocnych (30 III–9 IV 1936). Lokalizację ich przewidziano w Pluskach dla 18 chłopców i Unieszewie dla 22 dziewcząt. Program przewidywał, iż będą one prowadzone zgodnie z wszelkimi zasadami i obyczajem harcerskim. W trosce o zapewnienie odpowiedniego poziomu, postanowiono sprowadzić instruktorów z Polski i Naczelnictwa ZHP w Niemczech. Po wielu pertraktacjach, ostatecznie w Olsztynie, zjawiała się Nadzieja Worobiewówna z Chorągwi Mazowieckiej, której powierzono obóz w Pluskach. Pomagały jej oboźne Otylia Teszner-Grotowa i Otylia Hohmannówna z Hufca Warmińskiego. Natomiast w Unieszewie funkcję komendanta obozu objął sam naczelnik ZHP w Niemczech

³⁴ AAN, Konsulat Polski w Kwidzynie (dalej KPK), syg. 48, s. 206–224, *Przygotowanie do akcji letniej ZHP*; AAN, Konsulat Polski w Opolu (dalej KPO), syg. 166, s. 3, *Pismo Ambasady RP w Berlinie do MSZ z 15 III i 5 VI 1939*.

³⁵ Zob. A. Gaśsiorowski, *Harcerstwo polskie na Warmii w latach 1920–1939*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie” 1973, nr 4, s. 372–411.

Józef Kachel, a wspomagały go, pochodzące z miejscowego hufca, oboźne Agata Sendrowska i Maria Prejłowska³⁶.

W programie obozów przewidziano wiele atrakcyjnych zajęć, jak zdobywanie sprawności harcerskich, alarmy, zbiórki, marsze, podchody i gry terenowe, a także noclegi w namiotach z polową kuchnią i dyscypliną harcerską. Szeroko zastosowana metoda harcerska miała zachęcić i zapoznać tutejszą młodzież polską z tajnikami życia harcerskiego. Wiedza i umiejętności w tym zakresie były jeszcze niewielkie, dlatego akcja obozowa zapoczątkowana w 1936 r. otworzyła zupełnie nowe, dotychczas nieznanie możliwości pracy organizacyjnej. Harcerstwo okazało się także doskonałą okazją do uatrakcyjnienia zajęć pozalekcyjnych, a szczególnie praktycznego rozwijania zamiłowań do wędrówki i poznawania najbliższej okolicy, zapoczątkowanych na lekcjach krajoznawstwa. Ponadto, jak stwierdzała po swoim pobycie na Warmii N. Worobiewówna, „tylko harcerstwo mogło podjąć skuteczną walkę z wynaradawianiem polskiej młodzieży szkolnej”. Podobnego zdania było również Naczelnictwo ZHP w Niemczech. Uważano bowiem, że dobrze prowadzone drużyny harcerskie były bardziej atrakcyjne dla młodzieży niż Hitlerjugend. Jednym z tego przykładów mogła być drużyna ZHP w Chaberkowie koło Olsztyna, licząca 19 członków, gdy w tej samej miejscowości do Hitlerjugend należało tylko 6 uczniów niemieckiej szkoły, mimo że otrzymywali bezpłatnie pełne wyposażenie³⁷.

Akcję letnią, zapoczątkowaną w 1936 r., uznano za nadzwyczaj udaną i zamierzano ją nadal kontynuować w latach następnych. Zmieniać się tylko miały trasy wycieczek i lokalizacja obozów, w celu przyzwyczajenia miejscowej ludności do harcerstwa. Z propozycją taką wystąpiła także N. Worobiewówna, która zaproponowała działaczom harcerskim z Warmii nawiązanie stałej współpracy z Chorągwią Mazowiecką. Chodziło głównie o zapewnienie kadry instruktorskiej na obozach, udziale miejscowych harcerzy w kursach instruktorskich na terenie Polski, dostarczaniu materiałów szkoleniowych i podręczników harcerskich, odznak i mundurków. Inicjatywa ta, choć spotkała się z dużym zadowoleniem harcerzy, to jednak wzbudziła pewne zastrzeżenia w Konsulacie RP w Olsztynie, który chcąc uniknąć niemieckich oskarżeń o wrogie działanie, zalecił wstrzymanie dalszych rozmów na ten temat³⁸. Ponadto konsul, w obawie przed prowokacją niemiecką, zalecił wstrzymanie planowanych w okresie letnim kolejnych dwóch kursów harcerskich i kilku wycieczek. Ostatecznie dalszą część lata harcerskiego 1936 na Warmii włączono do planów Związku Harcerstwa Polskiego w Niemczech. Dzięki temu dodatkowo można było wysłać kilka osób na kurs instruktorski w Polsce, który przeprowadzono w dniach 8–20 lipca 1936 r.³⁹.

Łącznie akcją letnią na terenie Niemiec objęto w 1936 r. 310 harcerzy (ogólny stan – 1915). W tym czasie Hufiec Warmiński posiadał 2 drużyny męskie skupiające 30 osób, 2 drużyny żeńskie z 33 dziewczętami i 5 drużyn mieszanych z 75 członkami. Konsul generalny RP w Opolu (Bohdan Samborski), sprawujący opiekę nad harcerstwem polskim w Niemczech, oceniając wyniki akcji letniej, wyrażał się z uznaniem o jej przebiegu i uzyskanych wynikach. Podkreślał szczególne osiągnięcia harcerzy warmińskich,

³⁶ AAN, APB, sygn. 2046, s. 109. *Załącznik L-2 do sprawozdania z akcji letniej w Olsztynie w roku 1936.*

³⁷ AAN, APB, sygn. 2047, s. 207. *Sprawozdanie naczelnika z akcji kursowej ZHP w Niemczech za okres od 30 III – 9 IV 1936.*

³⁸ AAN, APB, sygn. 2047, s. 127. *Pismo Nadziei Worobiewówny, podharcmistra Chorągwi Mazowieckiej, wraz z załącznikiem L-2.*

³⁹ AAN, APB, sygn. 2047, s. 147. *Pismo konsula generalnego RP w Opolu do MSZ z 18 IX 1936 (do Polski na kurs wyjechały: Jadwiga Gnatowska, Maria Kensbok, Róża Königsmanówna, Gertruda Kwiatkowska, Maria Rajska, Agata Sendrowska, Otylia Teszner-Grotowa, Waleria Wróblewska).*

którzy razem z harcerstwem sąsiedniej ziemi malborskiej wysunęły się, pod względem liczby drużyn, na pierwsze miejsce w Niemczech, tworząc zaczątki Hufca Wschodniopruskiego⁴⁰.

Dorobek harcerstwa warmińskiego, a także jego dojrzałość organizacyjną upatrywano w udanej akcji letniej (1936), dzięki której wszystkie drużyny powiększyły swój stan osobowy i sprawność organizacyjną. Praktycznie też rozwiązany został problem kadry instruktorskiej, co było dotychczas największym utrapieniem niemal wszystkich drużyn warmińskich. W trosce o dalszy rozwój, Naczelnictwo ZHP w Niemczech opracowało dla Prus Wschodnich szczegółowy program na lata następne. Przewidywał on między innymi objęcie ruchem harcerskim wszystkich polskich szkół działających na tym terenie, którym zalecano między innymi szeroki udział w zajęciach pozalekcyjnych. Nakreślony plan zakładał także, iż do tej akcji będą włączeni uczestnicy kursów języka polskiego, a także uczniowie szkół niemieckich, którzy wyrazili chęć należenia do polskiego harcerstwa. Odpowiedzialnymi za realizację tego przedsięwzięcia wyznaczono Władysława Bzówkę, Otylię Teszner-Grotową, Agatę Sendrowską⁴¹.

Ważne zadanie w programie rozwoju turystyki i obozownictwa na Warmii miały spełnić przyjazdy harcerzy z kraju. Pierwszą tego rodzaju inicjatywę podjęli harcerze warszawscy, którzy przy wsparciu MSZ uzyskali zgodę na przeprowadzenie spływu kajakowego na wodach Warmii i Mazurach. Trasa i lokalizacja pobytu obejmowała te miejscowości, w których były polskie szkoły i drużyny harcerskie. Na początek postanowiono skierować tu 39. drużynę żeglarską. Została ona doskonale wyposażona w sprzęt i ekwipunek turystyczny. Przygotowano także bogaty program artystyczny, który zamierzano zaprezentować na wspólnych ogniskach. Wyprawa trwała pełne dwa miesiące (lipiec, sierpień). Na spotkaniach z młodzieżą i miejscową ludnością starano się zademonstrować wszystko, co mogło przekonać o tym, jaką atrakcyjną może być organizacja harcerska. Dobrze wyszkoleni, zdyscyplinowani i świetnie umundurowani harcerze na całej trasie budzili dużą sympatię i zaciekawienie. Zamierzone cele w pełni zostały osiągnięte, co uwidoczniło się większym zainteresowaniem tą organizacją w środowisku polskiej młodzieży. Zwróciło to również uwagę władz niemieckich, które już na kolejną wyprawę, planowaną na rowerach, takiej zgody nie wyraziły⁴².

Wkrótce też niemal wszystkie próby utrzymania kontaktów z drużynami w kraju i wyjazdów na obozy do Polski zostały ograniczone do minimum. Był to efekt pogarszających się stosunków polsko-niemieckich oraz trudności organizacyjnych w całym ruchu polskim w Niemczech. W tej sytuacji nie pozostało nic innego, jak urządzenie lokalnych wycieczek, często łączonych z biwakowaniem w namiotach, grami terenowymi, odwiedzinami sąsiednich drużyn połączonych z ogniskiem lub wspólną zabawą i śpiewem. Nauczyciele polscy wykorzystywali takie wycieczki do poszerzania wiedzy historycznej – odwiedzano miejsca związane z polskością, kultem religijnym, polską tradycją. W ten sposób starano się zaszczepić chęć do odbywania częstych wycieczek, gdyż jak twierdzono „wycieczki o każdej porze roku mogą być ciekawe”⁴³. Władze Hufca starały się także, by każdą drużynę wyposażyć w podstawowy sprzęt turystyczny. Standardowy zestaw dla jednej drużyny miał składać się z: 8 płacht namiotowych,

⁴⁰ Zob. AAN, MSZ, sygn. 10330, s. 25 (Hufiec Wschodniopruski 14 drużyn, Złotowski 13, Opolski 10, Lipsk-Drezno 6, Zabrze-Gliwice 4, Pogranicze 2).

⁴¹ J. B o e n i g k, *Minęły wieki a myśmy ostali*, Warszawa 1971, wyd. II, s. 351.

⁴² „Gazeta Olsztyńska” 1937, nr 167, s. 3; A. G a ś i o r o w s k i, *Harcerstwo polskie...*, op. cit., s. 396.

⁴³ AAN, APB, sygn. 2049, s. 58; *Więcej wycieczek*, Informator Naczelnictwa ZHP w Niemczech, 1937, nr 6.

2 toporków, 2 saperek, 1 kotła do gotowania, 20 śledzi do namiotów, 4 składanych masztów, 1 busoli, 1 piłki nożnej lub ręcznej, kompletu szachów, gier świetlicowych, zestawu do tenisa stołowego. Zamierzano także zakupić motocykl dla potrzeb Hufca, który miał ułatwić kontakt z drużynami przebywającymi na wycieczkach. W drugiej połowie lat trzydziestych regionalna turystyka harcerska praktycznie była jedyną, mniej kontrolowaną formą działalności organizacyjnej⁴⁴. Nieco inaczej sytuacja wyglądała, gdy starano się akcją tą objąć większą liczbę młodzieży. Działania takie musiały uzyskać zgodę władz lokalnych, które zawsze wносиły jakieś korekty i zalecenia, uzależniając decyzję od ich wprowadzenia. Z tych między innymi powodów przygotowywana na Warmii letnia akcja obozowa 1937 musiała być ograniczona do kilkudziesięcioosobowej grupy. Sezon obozowy zapoczątkowało 12 harcerzy, którzy w okresie ferii wiosennych udali się na kurs zastępowych w Nowym Porcie Gdańskim⁴⁵.

W okresie wakacji letnich pojawiły się już trudności z uzyskaniem zgody na lokalizację obozów. Problemy te starało się rozwiązać Naczelnictwo ZHP w Niemczech, które podjęło próbę objęcia centralną akcją obozową harcerzy z całego terenu Rzeszy. Plan ten przewidywał także udział drużyn z Prus Wschodnich. W pierwszym turnusie, przewidziano 37 miejsc: obóz zuchów – 12 osób, kurs wodzów zuchów – 6 osób, kurs drużynowych – 4 osoby, kurs zastępowych – 3 osoby, obozy harcerskie – 12 osób. Natomiast w drugim turnusie brało udział 26 osób, które wysłano: na kolonie zuchowe w Zakrzewie – 9 dziewcząt, Górze św. Anny – 4 chłopców, na obóz harcerski – 12 osób i kurs drużynowych 1 osobę. Oprócz obozów i kursów prowadzonych na terenie Rzeszy, 185 osób z Niemiec przebywało na koloniach harcerskich w Polsce. Największą grupę stanowili Warmiacy – 60 osób, z Berlina – 50, Pogranicza Złotowskiego – 40, Babimojszczyzny – 20 i z Powiśla – 15.

Harcerska akcja obozowa (1937) w Niemczech napotkała już na poważne utrudnienia. Wiele obozów i kursów trzeba było ograniczyć w czasie, przenieść do innych miejsc, a nawet odwołać. Wstrzymano także zezwolenia na inne imprezy harcerskie. W Wilkowicach na Śląsku, gdzie przebywali także harcerze z Warmii, gestapo wydało z obozu dwóch instruktorów z Polski, a pozostałych uczestników obozu poddano rewizji. Podobnie było na Górze św. Anny, gdzie 10 żandarmów i 2 tajnych agentów gestapo przetrzymało cały teren obozu⁴⁶. Incydenty te, jak się okazało, były początkiem szerszej zakrojonych działań zmierzających do ograniczenia ruchu harcerskiego na terenie Niemiec. Oficjalnie zarzucano harcerstwu jego paramilitarny charakter i zbyt wojskową kromkę. Wkrótce też (2 IX 1937 r.) niemieckie MSW wydało zakaz noszenia harcerskich mundurów i odznaczeń. Był to poważny cios, gdyż właśnie te atrybuty ZHP w dużym stopniu decydowały o atrakcyjności tej organizacji. Obawiając się całkowitej likwidacji ZHP, w Niemczech rozważano nawet zmianę nazwy Związku oraz wprowadzenie mniej rzucających się w oczy form działalności⁴⁷. Z pewnością cywilne grupy młodzieży na

⁴⁴ AAN, APB, sygn. 1810, s. 8. *Zaopatrzenie w sprzęt wycieczkowy i biblioteczkę harcerską*.

⁴⁵ W skład grupy wchodził: Bernard Barabas, Antoni Herman, Małgorzata Gnatowska, Maria Kawecka, Cecylia Margowska, Józef Nowoczin, Maria Przybyłówna, Franciszka Sadowska, Bernard Sadowski, Helena Szulcówna, Otylia Teszner-Grotowa (kierownik grupy), Stefania Żukowska. (Zob. AAN, APB, sygn. 2048, s. 81. *Sprawozdanie z harcerskiego kursu dla zastępowych odbytego w czasie 31 III–8IV 1937 w Nowym Porcie Gdańskim, dla harcerki i harcerzy z Warmii, Powiśla i Pogranicza*).

⁴⁶ AAN, APB, sygn. 2050, s. 22. *Pismo Ambasady RP w Berlinie do MSZ z 5 VI 1937*; Ibidem, sygn. 2048, s. 187. *Pismo Konsulatu RP w Berlinie do MSZ z 13 VII 1937 i 23 VII 1937*; J. B o e n i g k, op. cit., s. 357.

⁴⁷ AAN, APB, sygn. 2048, s. 56. *Pismo ZHP w Warszawie do Reichsjugendführera z 9 VIII 1937*; Ibidem, sygn. 2050, s. 92. *Pismo do MSZ z 28 IX 1937*; H. K a p i s z e w s k i, *Związek Harcerstwa polskiego w Niemczech*, Warszawa 1969, s. 30; W. Wrzesiński, *Ruch polski na Warmii, Mazurach i Powiślu w latach 1920–1939*, wyd. II, Olsztyn 1973, s. 248–249.

wycieczce mniejszą zwracały na siebie uwagę, ale także burzyły specyfikę tej organizacji, rozluźniały dyscyplinę, robiły wrażenie gorzej zorganizowanych i mniej sprawnych oddziałów. Uwzględniając już nową sytuację, jeszcze jesienią (21 XI 1937 r.), postanowiono odbyć zlot Hufca Warmińskiego. Wszystkie drużyny z okolic Olsztyna, pieszo i różnymi środkami lokomocji, zmierzały na wspólne spotkanie. Miało ono charakter odprawy obozowej z raportem, gawędą, ogniskiem, wspólnym śpiewem i programem artystycznym. W zlocie wzięło udział 88 warmińskich harcerzy (pełny stan 110) oraz cała kadra instruktorska. Obecny na zlocie konsul polski w Olsztynie był zachwycony dobrą organizacją i atrakcyjnym przebiegiem zlotu. W swoim raporcie do MSZ pisał „Postanowiłem tego rodzaju zloty urządzać możliwie częściej, przynajmniej 3–4 razy do roku”⁴⁸. Optymizm konsula był jednak zbyt wygórowany, nigdy bowiem nie udało się zrealizować tych propozycji, choć w 1937 r. harcerstwo odnotowało sporo sukcesów, to jednak gromadziły się już ciemne chmury nad tą organizacją. Najważniejszym zadaniem było teraz jej przetrwanie, gdyż dalsza działalność bardziej już przypominała pracę pół konspiracyjną, narażoną na różne ograniczenia i konsekwencje administracyjne. Pewne nadzieje budziło jeszcze powstanie (1937) pierwszego w Prusach Wschodnich polskiego gimnazjum w Kwidzynie. Placówka ta była na wskroś szkołą harcerską, a niemal wszyscy jej uczniowie należeli do ZHP, tworząc dobrze zorganizowane drużyny harcerskie, z których w przyszłości miała wywodzić się podstawowa kadra instruktorska. Pod koniec lat trzydziestych w Prusach Wschodnich praktycznie działalność harcerska prowadzona była w trzech hufcach: Olsztyńskim (Warmia), Malborskim (Powiśle), Kwidzyńskim (polskie gimnazjum)⁴⁹.

Przygotowania do akcji letniej w 1938 r. spotkały się już z całkowitym zakazem urządzania obozów i zbiorowych wycieczek. Utrzymano również w mocy zakaz noszenia harcerskich mundurów. Większość obozów na terenie Niemiec musiała być odwołana, a w tym również planowane dwa obozy na terenie Warmii (Jaroty, Pluski). Udało się natomiast w Pluskach (26 VI 1938) przeprowadzić zlot harcerski, który podobnie jak poprzedni w Olsztynie miał swoją formą przypominać warunki obozowe⁵⁰.

Pewnym sukcesem było również wysłanie 30 osób z Warmii, w ramach akcji Naczelnictwa ZHP w Niemczech, na kolonie harcerskie w Polsce. Kilkunastoosobowa grupa dzieci szkolnych przebywała także na koloniach zuchowych w Raciborzu⁵¹. Sytuacja pogarszała się jednak z miesiąca na miesiąc. Na początku 1939 r. ogłoszono zakaz należenia do ZHP osób z obywatelstwem niemieckim, ale już w czerwcu zmieniono ten zapis ogłaszając, że „Do harcerstwa mogą należeć tylko Polacy z obywatelstwem niemieckim”⁵². W tym czasie stan organizacji harcerskiej w Niemczech osiągnął trzy tysiące członków (w 1938 r. 2334), na Warmii ZHP liczyło 101 osób. Plan minimum, jaki podjęło Naczelnictwo ZHP w Niemczech, przewidywał wysłanie na kursy i obozy 600–700 harcerzy, ich lokalizację zaplanowano wyłącznie na terenie Rzeszy. Na ten cel przewidziano 30 tysięcy marek, co pozwoliło na zakup sprzętu turystycznego i sportowego oraz niezbędne przygotowania. Przeprowadzono też wiele wycieczek, spotkań przy ognisku,

⁴⁸ AAN, APB, sygn. 2048, s. 228. *Pismo konsula RP w Olsztynie z 26 XI 1937*; J. B o e n i g k, op. cit., s. 352; H. K a p i s z e w s k i, op. cit., s. 111.

⁴⁹ AAN, APB, sygn. 2050, s. 104. *Pismo Ambasady RP w Berlinie do MSZ z 19 II 1938*; J. B o e n i g k, op. cit., s. 358.

⁵⁰ AAN, APB, sygn. 2050, s. 112. *Pismo Konsulatu RP w Opolu do MSZ z 13 II 1938*; J. B o e n i g k, op. cit., s. 360; Z. L i e t z, *Pamiętki polskości (1919–1939)*, Olsztyn 1957, s. 32.

⁵¹ Zob. sprawozdania z akcji obozowej „Gazeta Olsztyńska” 1938, nr 164; „Młody Polak w Niemczech” 1938, nr 9; H. L e h r, E. O s m a ņ c y k, *Polacy spod znaku rodła*, Warszawa 1972, s. 251.

⁵² AAN, APB, sygn. 2051, s. 100. *Pismo Konsulatu RP w Opolu do APB z 27 VI 1939*.

zawodów sportowych oraz zabaw i gier terenowych. Działania harcerskie okazały się jednymi z nielicznych przejawów aktywności polskiej na terenie Rzeszy. Pełną parą szły także przygotowania do obozów w Jarotach i Pluskach na Warmii. Ponadto 30 osób objęto planem centralnym Naczelnictwa ZHP w Niemczech, które zorganizowało kilka obozów na terenie Austrii i Górze Świętej Anny. Lokalizacja tych obozów i kursów spowodowana była zakazem ich przeprowadzania w strefie przygranicznej⁵³.

Hufiec Warmiński zdobył się jeszcze na wyczyn, który i dziś jeszcze budzi uznanie. Był to zlot wszystkich drużyn, które 24 lipca 1939 roku spotkały się nad jeziorem Serwent. Większość prac przygotowawczych prowadzono już w ścisłej tajemnicy. Obawiano się by z jakiegoś nawet błahego powodu nie wydano zakazu jego odbycia. Do ostatniej chwili jego uczestnicy nie znali nawet lokalizacji i przebiegu trasy marszu. Zbiórki odbyły się w kilku oddzielnych punktach i dopiero stąd pod opieką instruktorów udano się na wyznaczone miejsce, oddalone około 15 km od Olsztyna. Na miejsce Zlotu dotarło 48 harcerzy, wielu zrezygnowało w obawie przed represjami ze strony niemieckiej. Uroczystość trwała cały dzień, a program miał przypominać życie obozowe. Były śpiewy pieśni harcerskich, występy przy ognisku, gawędy, zdobywanie sprawności, bawiono się w podchody i zabawy terenowe. Panowała przyjacielska i wesoła atmosfera, mimo pewnego napięcia, jakie udzieliło się już uczestnikom zlotu⁵⁴.

ZAKOŃCZENIE

Zlot nad jeziorem Serwent był ostatnim publicznym występem Hufca Warmińskiego. Pomijając jego cele organizacyjne i wychowawcze, stał się on prawdziwą manifestacją polskości i żywym dokumentem siły ducha i przetrwania. W tym czasie niemal wszystkie inne polskie instytucje, stowarzyszenia i szkoły były już rozwiązane lub nie przejawiały żadnej aktywności. Harcerstwo w warunkach największego zagrożenia narodowego okazało się jedną z najbardziej skutecznych i prężnych organizacji polskich. Cel ten osiągnięto, mimo trudności i porażek, mimo zagrożenia i niepewnego jutra, a grupa najdzielniejszych wytrwała do końca. Nie złamała ich także wojna, którą można zaliczyć do najtragiczniejszych wydarzeń w dziejach tego regionu. W tym okresie większość działaczy harcerskich, instruktorów i nauczycieli znalazła się w obozach koncentracyjnych, tam pomagali jeszcze innym. Wielu tej próby już nie przetrwało. Zginął w Dachau Ryszard Knosala – główny architekt harcerstwa warmińskiego, w obozie Hohenbruch rozstrzelano Leona Włodarczyka – komendant Hufca Wschodniopruskiego, w twierdzy kłodzkiej zamęczono Władysława Planetorza – instruktora ZHP w Prusach Wschodnich, w Dachau zmarł Józef Grot – organizator harcerstwa na Warmii. Podobny los podzieliło wielu, a ci którzy przetrwali, jak Otylia Teszner-Grotowa, Władysława Knosalina, Tadeusz Pacer, Maria Zientara-Malewska i wielu innych, na nowo podjęli dzieło odbudowy polskiego szkolnictwa i harcerstwa na Warmii.

⁵³ AAN, APB, syg. 2051, s. 213–214. *Pismo Konsulatu RP w Opolu do MSZ z 8 VII 1939.*

⁵⁴ AAN, APB, syg. 2051, s. 229. *Pismo Konsulatu RP w Olsztynie do APB z 28 VII 1939.*

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

W 2003 r. przypada pięćsetna rocznica
urodzin Andrzeja F. Modrzewskiego

Z DZIEJÓW LICEUM PEDAGOGICZNEGO IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO W WOLBORZU 1954–1967

Liceum Pedagogiczne w Wolborzu zostało powołane do życia w 1954 r., kiedy to równocześnie w oparciu o uchwałę Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. przystąpiono do tworzenia dwuletnich studiów nauczycielskich i trzyletnich zaocznych studiów nauczycielskich¹. W momencie powstania Liceum było jedną ze 155 placówek tego typu w Polsce i jedną spośród trzynastu znajdujących się w miejscowościach, które nie były nawet siedzibą władz powiatowych. Sytuacja taka – zapewne mniej korzystna dla uczniów, przyniosła jednak, jak się wydaje, niewątpliwe korzyści Wolborzowi, szczytującemu się tym, że jego wójtem był kiedyś sam Andrzej Frycz Modrzewski – (którego 500 rocznica urodzin przypada na 2003 rok).

Z niezbyt dobrego zlokalizowania szkoły zdawały sobie sprawę ówczesne władze oświatowe województwa łódzkiego, informując w piśmie do Ministerstwa Oświaty z dnia 5 maja 1954 r., że warunki lokalowe szkoły będą dość dobre. „Środowisko natomiast jest nieodpowiednie, bo z daleka od ośrodków kulturalnych. Trzeba się liczyć z tym, że szkoła musi oddziaływać na nie pozytywnie”². Należy dodać, że pod koniec lat czterdziestych dyrektywy ministerialne jednoznacznie zalecały tworzenie zakładów kształcenia nauczycieli w dużych miastach między innymi dlatego, aby ucząca się w nich młodzież w przytłaczającej większości pochodząca, zgodnie z wytycznymi, z rodzin robotniczych, a przede wszystkim chłopskich mogła korzystać z dóbr kultury, do których nie miała dostępu w miejscu zamieszkania, a nabyte w ten sposób nawyki i wiedzę przekazywała w przyszłości dzieciom ze środowisk małomiasteczkowych i wiejskich.

¹ S. Mauersberg i M. Walczak, *Oświata Polska 1944–1956. Wybór źródeł. Część druga, Lata 1949–1956*, Warszawa 2000, s. 371, 373–374.

² Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół: Ministerstwo Oświaty, sygn. 2527, k. 89.

Uzasadniając Departamentowi Kształcenia i Szkolenia Kadr Ministerstwa Oświaty potrzebę powstania Liceum, wojewódzkie władze oświatowe w Łodzi podkreślały dobrą bazę lokalową użytkowaną aktualnie przez Państwowy Dom Dziecka, w której skład wchodził zabytkowy pałac biskupów kujawskich (12 izb lekcyjnych o powierzchni 50 m² każda i 20 pomieszczeń pomocniczych przewidzianych odpowiednimi normami technicznymi), dwa budynki boczne (przeznaczone na internat dla 250 dziewcząt i chłopców) oraz dwie oficyny przeznaczone na salę gimnastyczną (218 m²), natryski, rozbieralnie i jadalnię (192 m²) z zapleczem magazynowo-kuchennym. Istotnym był również fakt, że do dyspozycji rodzin nauczycielskich pozostawało 10 mieszkań. Przygotowania do powstania Zakładu zostały nieoczekiwanie zahamowane przez interwencję Departamentu Opieki nad Dzieckiem Ministerstwa Oświaty, który w połowie lipca 1954 r. nie wyraził zgody na zabranie gmachu Państwowemu Domowi Dziecka w Wolborzu. Dopiero po przedstawieniu przez Wydział Oświaty PWRN w Łodzi propozycji przeniesienia PDD do Wiśniowej Góry, sprawy ruszyły naprzód³.

W lipcu 1954 r. powołano dyrektora Zakładu – Jana Rosieckiego. Wcześniej w maju na to stanowisko był proponowany nauczyciel Państwowego Liceum Pedagogicznego w Zgierzu – Eugeniusz Muszyński, który ostatecznie został dyrektorem PLP w Tomaszowie Mazowieckim, a także Aleksander Justyna – wybitny nauczyciel, najpierw PLP w Opolu, a następnie średniej szkoły ogólnokształcącej w Piotrkowie Trybunalskim.

Nowy rok szkolny nadchodził szybkimi krokami i nie wszystko udało się załatwić na czas. Szczególnie mocno doskwierał brak dokumentu, na podstawie którego można byłoby otworzyć konto bankowe dla szkoły i uruchomić kredyty. Dokument taki zaistniał bowiem dopiero w dniu 1 września 1954 r. Było nim „Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie utworzenia Państwowego Liceum Pedagogicznego w Wolborzu”, które ukazało się oficjalnie 25 września⁴.

Kronika Liceum Pedagogicznego w Wolborzu na pierwszej stronie podaje: „Pierwszy dzień roku szkolnego 1954/55. Pierwszego września. W pustej sali zebrali się młodzież. Nie mamy żadnego sprzętu. Część ławek pożyczaliśmy z miejscowej szkoły podstawowej [...] Rodziców zaledwie siedem osób. Jest przedstawiciel Gminnej Rady Narodowej w Wolborzu. Nasze grono pedagogiczne składa się zaledwie z 5 osób: dyrektor Rosiecki Jan, nauczyciele Burzyński Zygmunt, Michalczyk Maria, Rosiecka Wanda, Ruszkiewicz Barbara. Jeszcze wczoraj był tu Państwowy Dom Dziecka. Jeszcze dziś odjeżdżają ostatnie transporty dzieci”⁵. Początki nie były więc łatwe i wymagały od niewielkiego środowiska wiele wysiłku i zabiegów organizacyjnych. Szczególne zadania w zakresie stworzenia podstaw pobytu młodzieży licealnej spadły na Zygmunta Burzyńskiego, który został pierwszym kierownikiem internatu. Brakowało wszystkiego: krzeseł, stołów, łóżek i innych najprostszych przedmiotów codziennego użytku. Zaopatrzenie w żywność niejednokrotnie na kredyt organizował intendent Jan Słowik.

Młodzież zgromadzona w Liceum w trzech oddziałach klasy pierwszej nie знаła się nawet z egzaminów wstępnych, bowiem rekrutację dla przyszłego wolborskiego Zakładu Kształcenia Nauczycieli przeprowadzały licea pedagogiczne w Piotrkowie Trybunalskim, Wieluniu i Zgierzu. Również w Wolborzu dokonano dodatkowego naboru w dniach 30 i 31 sierpnia. Łącznie przyjęto do trzech pierwszych klas Liceum 139

³ Tamże, k. 91.

⁴ Tamże, k. 93, 95–96; Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1954, nr 12, poz. 99.

⁵ „Kronika Liceum Pedagogicznego w Wolborzu”, s. 2.

uczniów, którzy tak zostali scharakteryzowani: „Element bardzo słaby, ale przecież trzeba kogoś uczyć. Odsiew na egzaminie mały. Spróbujemy, może coś wykrzeszemy z tych, którzy będą się uczyć”⁶.

Dzięki garstce ofiarnych nauczycieli Liceum szybko rozwijało się i wkrótce zaznało swoją obecność w Wolborzu a nieco później i w województwie łódzkim. W ramach pracy dydaktyczno-wychowawczej i działalności kulturalnej przygotowywano szereg interesujących imprez i uroczystości o charakterze szkolnym i ogólnogromadzkim. Wynikały one z oficjalnego kalendarza, któremu w znacznej mierze podporządkowany był rytm pracy szkoły i z własnej inwencji oraz zdolności pedagogów, którzy mieli renesansowe zainteresowania.

Przedmiotem zainteresowań Rady Pedagogicznej były wszystkie problemy związane ze sprawną pracą wolborskiego Zakładu Kształcenia Nauczycieli. Najwięcej uwagi wszelako poświęcano zagadnieniom bezpośrednio związanym z podstawowym celem – kształceniem nauczycieli szkół podstawowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zadanie to było realizowane w oparciu o roczny plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły, każdorazowo opracowywany przez powołaną do tego celu komisję, złożoną z dyrektora i kilku głęboko tkwiących w problemach życia szkoły doświadczonych nauczycieli⁷. Najczęściej zadanie to wykonywali: Jan Rosiecki, Zygmunt Kowalski, Maria Michalczyk i przybyli w następnych latach tacy nauczyciele, jak: Stanisław Frycie, Halina Majchrzak, Michał Niciak, Zenon Grzanka. Plan zawsze uwzględniał wytyczne władz nadrzędnych oraz realną sytuację, w jakiej znajdowało się wolborskie Liceum, zlokalizowane w środowisku wiejskim. Do szkoły przychodziła młodzież posiadająca – zdaniem nauczycieli – duże zaległości w wyuczonym materiale z zakresu szkoły podstawowej, trudności w przystosowaniu się do nowego środowiska⁸. Stwarzało to zwłaszcza w młodszych klasach znaczne kłopoty w opanowaniu przewidzianych programem wiadomości. Również w tej grupie młodzieży występowała najczęściej drugorocznosc. Czynniki te, połączone z brakiem należytego wyposażenia w pomoce naukowe, wpływały w istotny sposób na pracę dydaktyczno-wychowawczą w początkowym okresie istnienia szkoły.

Celem poprawy tej trudnej sytuacji niektórzy nauczyciele, jak np.: S. Frycie i B. Buzińska podjęli trud organizowania podczas zajęć świetlicowych dodatkowej nauki w zakresie ortografii i stylistyki języka polskiego⁹. Jak bowiem dowodziły różnorodne formy sprawdzania stopnia opanowania języka ojczystego, młodzież popełniała wiele błędów w pracach pisemnych. Na lekcjach używała niejednokrotnie gwary, nie mogąc w krótkim czasie przyswoić sobie umiejętności swobodnego posługiwania się językiem literackim. Wyeliminowaniu tych podstawowych niedociągnięć służyć miało także zwrócenie baczej uwagi na błędy w pisaniu i mowie na lekcjach ze wszystkich przedmiotów.

Szczególłą troskę grona nauczycielskiego stanowiło tworzenie biblioteki. Posiadany przez szkołę księgozbiór był niezwykle ubogi. Brakowało w nim podstawowych lektur, np. „Antygony” Sofoklesa. Przystąpiono też do organizowania, na razie skromnej, pracowni polonistycznej. Po poszerzeniu w następnych latach o dział historyczny stała się znaczącym miejscem podnoszenia poziomu intelektualnego młodzieży.

⁶ Tamże, s. 2; APTM, zespół: Liceum Pedagogiczne w Wolborzu, sygn. 4, k. 1; porównaj: Wspomnienia Mariany Wójciak-Fijałkowskiej, absolwentki Liceum Pedagogicznego w Wolborzu, Piotrków Trybunalski, 5 grudnia 2000 r. – w posiadaniu autora; porównaj: S. Mauersberg i M. Walczak, *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł*. Część druga, lata 1949–1956, Warszawa 2000, s. 370–371.

⁷ APTM, zespół: Liceum Pedagogiczne w Wolborzu (dalej: LP Wolbórz), sygn. 1, k. 2.

⁸ Tamże, k. 44.

⁹ Tamże, k. 23.

Również trudna sytuacja panowała w zakresie nauczania matematyki. Szczególnie dawał się odczuć brak podstawowych pomocy naukowych z geometrii. Nauczyciele tego przedmiotu: Maria Michalczyk, Zenon Grzanka, a później także Jan Dziecioł łączyli w wytężonej pracy dydaktycznej wysokie wymagania z dużą przychylnością wobec uczniów nie nadążających z nauką. Nie szczędząc własnego czasu, nauczyciele ci wczorami pomagali młodzieży internackiej w uzupełnianiu wiedzy z matematyki.

Problemy natury materialnej i dydaktycznej nastroczała realizacja programu z zakresu gry na instrumencie. Główną przeszkodą był brak dostatecznej liczby skrzypiec, gitar, mandolin i akordeonów. Nie bez znaczenia był też brak odpowiednich tradycji kulturalnych u młodzieży pochodzącej spośród warstw chłopskich i robotniczych. Młodzież nie była „rozśpiewana”. Ze skuteczną pomocą w rozwiązaniu kwestii instrumentów pospieszył Komitet Rodzicielski, przeznaczając określone fundusze na zakup skrzypiec. Wyposażenie szkoły w instrumenty muzyczne zaowocowało wyraźną poprawą wyników nauczania z przedmiotów muzycznych. Wpłynęło to korzystnie na rozwinięcie zainteresowań uczniów grą na instrumencie i śpiewem. W następnych latach powstawały zespoły instrumentalne (akordeonowy, mandolinowy, smyczkowy i orkiestra symfoniczna). Nauczyciel prac ręcznych i rysunków – Michał Niciak podjął się wykonania wraz z uczniami nieskomplikowanych pomocy naukowych w postaci teczek, pudełek, prostych urządzeń niezbędnych do wykonywania doświadczeń z fizyki i geografii. Nauczycielka historii Halina Majchrzak (Frycie) koncentrowała swój wysiłek głównie na wyjaśnianiu pojęć historycznych i ustalaniu chronologii zdarzeń. Uczniowie bowiem często posługiwali się określeniami, których znaczenia nie zawsze należycie rozumieli. Jednocześnie w nauczaniu tego przedmiotu zwrócono uwagę na unikanie werbalizmu, schematycznego objaśniania zachodzących procesów dziejowych, a także fasadowości – dotyczyło to zwłaszcza interpretacji zdarzeń najnowszych.

Rok 1956, w prowincjonalnym, cichym i spokojnym Wolborzu, początkowo nie zaznaczył się radykalnym przełomem. Zmniejszeniu uległa tylko wyraźnie ilość uroczystości o charakterze ideologicznym, a także zanikła działalność czołowego współtwórcy „kadry oficerów – inteligencji” – Związku Młodzieży Polskiej, który zapewne tylko z uwagi na późną datę powstania Liceum nie zdążył jeszcze w ciągu 2 lat w pełni rozwinąć skrzydeł i podjąć „bitwy o wyniki w nauce”, jak czynił to ze znanymi powszechnie, negatywnymi skutkami wychowawczymi w innych tego typu placówkach.

W miarę zachodzących w kraju ważnych przeobrażeń społecznych i politycznych w Liceum przystąpiono do realizacji podstawowych zadań dydaktyczno-wychowawczych, wynikających z zachodzących zmian. Na posiedzeniu Rady Pedagogicznej w dniu 6 listopada 1956 r. poświęconym aktualnej sytuacji politycznej oraz wynikającym z niej zadaniom dydaktyczno-wychowawczym przedstawiono najważniejsze wydarzenia w kraju i za granicą. Aprobując uchwały VIII plenum KC PZPR z października 1956 r. i sojusz z ZSRR, wyrażano stanowisko wobec wypadków u południowych przyjaciół: „Śledząc toczące się walki na Węgrzech, naród polski solidaryzuje się z narodem węgierskim, walczącym o suwerenność i demokratyzację kraju”¹⁰. Odpowiadając na inicjatywę Zarządu Głównego ZZNP o wsparcie finansowe dla ofiar walk na Węgrzech członkowie Zakładowej Organizacji Związkowej wolborskiego Liceum zorganizowali dobrowolną składkę pieniężną i przekazali na ten cel 265 zł.

Rada Pedagogiczna stwierdziła konieczność położenia szczególnego nacisku na kształtowanie u młodzieży postaw patriotycznych. Kwestię tę zamierzano realizować przede

¹⁰ Tamże, k. 9.

wszystkim na lekcjach historii i języka polskiego. Postulowano też zaniechanie używania frazeologii charakterystycznej dla ostatnich kilku lat i zlikwidowanie podstawowych braków z zakresu znajomości literatury polskiej.

Przewidywano trudności w realizacji zadań wychowawczych szkoły, wynikających z nowego podejścia do roli i miejsca Polski w Europie i w świecie. Dotyczyło to zwłaszcza niezbędnych materiałów do nauczania, podręczników, książek dla nauczycieli i uczniów z zakresu języka polskiego, historii, pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania. Stwierdzono, że nie wszystkie podręczniki są wartościowe i reprezentują odpowiedni poziom naukowo-dydaktyczny. „Brak odpowiednich dzieł pedagogicznych utrudnia nauczycielowi rozwiązywanie wielu problemów dydaktyczno-wychowawczych”¹¹. W nauczaniu przedmiotów pedagogicznych wprowadzono duże zmiany. Przede wszystkim odstąpiono, jak to określono od „[...] wcielania bezkrytycznie zdobytych pedagogiki radzieckiej”¹². Uznano, że przedmioty te należy oprzeć na dorobku polskiej myśli pedagogicznej.

Podniesiona została także kwestia nauczania innych, oprócz rosyjskiego, języków obcych.

Kilka uwag padło pod adresem związku zawodowego i organizacji młodzieżowych. Krytyce poddano wypaczenia w ZZNP. Stwierdzono, że niezbędna jest rehabilitacja starych, doświadczonych działaczy związkowych. Jeśli chodzi natomiast o ZMP, to uznano, że „[...] winno być niezbyt liczną, ale awangardową grupą młodzieży”¹³. Sugerowano również, aby „[...] zwrócić uwagę na odradzające się harcerstwo”¹⁴.

W postawach nauczycieli Liceum Pedagogicznego można było dostrzec rozbudzone nadzieje i nastrój wyczekiwania. Stan taki panował także i w innych tego typu szkołach. Spodziewano się, że Ministerstwo Oświaty, nadążając za przemianami politycznymi przedstawi „[...] rzetelną ocenę aktualnej sytuacji w szkołach i wnioski dotyczące zwłaszcza uprawnień nauczycieli do dokonywania doraźnych zmian w programach i podręcznikach takich przede wszystkim przedmiotów, jak: język polski, NoK [Nauka o Konstytucji – przyp. W. Ch.], historia, geografia, biologia”¹⁵.

Zmiany te zaczęto rzeczywiście wprowadzać w życie. Jak przyszłość pokazała, ze znacznej ich części władza jednak wycofała się później. Wprowadzane nowości lub powrót do dawnych, sprawdzonych form i treści dydaktyczno-wychowawczych był rezultatem tworzącej się sytuacji politycznej i toczącej się od dłuższego czasu dyskusji na łamach prasy na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych¹⁶. Jej rezultatem było między innymi przedłużenie, począwszy od 1 września 1957 r., nauki w liceach pedagogicznych (do 5 lat).

W nowej sytuacji politycznej nastąpiła istotna zmiana dotycząca nauczania religii w liceach pedagogicznych. Wprowadzona w życie 1 września 1951 r. decyzja Sekretariatu Biura Organizacyjnego KC PZPR z 27 sierpnia tegoż roku w sprawie, jak to dopisał własną ręką B. Bierut w protokole z posiedzenia tego gremium, „zmiany siatki godzin” w liceach pedagogicznych, eliminująca nauczanie religii na rzecz zwiększenia czasu dla

¹¹ Tamże, k. 10.

¹² Tamże, k. 165.

¹³ Tamże, k. 11.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ „Do Ministra Oświaty List otwarty” [podpisany między innymi przez nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Warszawie, ul. Stawki 6 – przyp. – W. Ch.], w: „Głos Nauczycielski” 1956, nr 46, s. 2.

¹⁶ K. W o j c i e c h o w s k i, „Postulujemy sześćioletnie liceum pedagogiczne”, w: „Głos Nauczycielski” 1956, nr 3, s. 2; tenże, „Reforma kształcenia nauczycieli”, w: tamże, nr 52/53, s. 1; „Projekt reformy systemu kształcenia nauczycieli”, w: tamże, s. 4.

języka polskiego przestała być respektowana pod koniec 1956 r. i na początku 1957 r. pod wpływem sytuacji politycznej i żądań rodziców¹⁷.

Na ogólnym zebraniu rodziców uczniów wolborskiego Liceum w dniu 25 listopada 1956 r. matka jednej z uczennic poruszyła kwestię uczęszczania młodzieży do kościoła. Domagała się wraz z innymi rodzicami, by szkoła nie czyniła w tym względzie żadnych przeszkód¹⁸. Wkrótce też większość młodzieży zaczęła uczęszczać na nabożeństwa do kościoła i uczestniczyć w lekcjach religii, którą prowadzili księża Tadeusz Zielewski i Królikowski.

Stanowisko KOS Łódzkiego było wszelako wyraźne wobec problemu nauczania religii. Nauczycielom Liceum Pedagogicznego zostało przedstawione na posiedzeniu Rady Pedagogicznej w dniu 8 lutego 1957 r. w sposób następujący: „Wprowadzenie religii nie oznacza zmiany ideału wychowawczego, oznacza tylko zmianę metod wychowawczych. Nie stosować przymusu i środków administracyjnych tylko środki pedagogiczne. W duchu pełnej tolerancji wykorzystać treści wszystkich przedmiotów do wyrobienia naukowego poglądu na świat, do wychowania moralności socjalistycznej. Wszelkie posunięcia wychowawcze całego grona nauczycielskiego powinna cechować generalna linia postępowania”¹⁹. Stanowisko to zajęte w okresie trwania jeszcze „październikowej odwilży” było zapowiedzią przyszłego stosunku władz do kwestii religii w liceach pedagogicznych. W rok później przedstawiciel zwierzchnich władz Liceum domagał się od nauczycieli, aby pamiętali „[...] że wychowanie musi być ukierunkowane światopoglądowo, bo naszym naczelnym zadaniem jest prowadzenie do socjalizmu i za ten kierunek wychowawczy jest odpowiedzialny przed władzą ludową w odpowiedniej klasie odpowiedni wychowawca”²⁰. Uznano, że nie ma innej alternatywy światopoglądowej dla nauczania i wychowania w Liceum. Rok szkolny 1957/58 był ostatnim, w którym prowadzono zajęcia z religii. Nauczanie tego przedmiotu pozostawiono jeszcze w wolborskiej Szkole Ćwiczeń.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły dążono do wyrobienia u uczniów umiejętności własnego sądu o danym zagadnieniu. Starano się odejść od schematycznego myślenia, narzuconego przez doktrynerstwo ideowo-polityczne i niektóre podręczniki. Stwarzano warunki do swobodnej, nieskrępowanej i niczym nie tłumionej krytyki. Widoczne osiągnięcia w tym zakresie posiadali nauczyciele języka polskiego (S. Frycie i B. Burzyńska), fizyki (Z. Burzyński), geografii (K. Pukacz) i biologii (W. Rosiecka) oraz przedmiotów pedagogicznych (Z. Kowalski). Sporo wysiłku poświęcono kwestii oparcia procesu nauczania na doświadczeniach i pomocach poglądowych. Podejmowano wiele inicjatyw zmierzających do zwiększenia atrakcyjności form i metod prowadzenia lekcji i dość obszernie rozbudowanych zajęć świetlicowych. W nauczaniu przedmiotów humanistycznych zaczęto używać epidiaskopu, radia i innych tzw. pomocy audiowizualnych. Podjęto starania, uwieńczone pewnymi rezultatami, w rozwijaniu ciągle zalecanej przez władze radiofonizacji szkoły. Wszystkie te działania – zdaniem nauczycieli – czyniły podawaną uczniom wiedzę bardziej przystępną.

Zwracano także większą uwagę na korelację przekazywanej wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Starano się wyegzekwować od młodzieży zgodność czynów z deklaracją-

¹⁷ Centrum władzy *protokoły posiedzeń kierownictwa PZPR. Wybór z lat 1949–1970*, oprac. A. Dudek, A. Kochański, K. Persak, Warszawa 2000, s. 98.

¹⁸ APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 4, *Protokół zebrania rodzicielskiego odbytego w dniu 25 XI [19]56 r.*, k. 20.

¹⁹ Tamże, sygn. 1, k. 38.

²⁰ Tamże, k. 16.

mi. Zdarzało się bowiem w przeszłości, że deklaracyjny charakter wypowiedzi ucznia, zgodnie z panującym wówczas zwyczajem, pełen górnolotnych słów i sloganów zasłaniał jego czyny, które niejednokrotnie miały wydzwięk wręcz odwrotny od spodziewanego.

Dość nieoczekiwanie pożądanymi stali się nauczyciele, którzy przetrwali czystki kadrowe przełomu lat czterdziestych i pięćdziesiątych, a także więzienia powojenne (np. Feliks Kasza), a swoje kwalifikacje uzyskali przed wojną lub zaraz po jej zakończeniu.

W 1959 r., po pięciu latach nauki, Liceum Pedagogiczne w Wolborzu opuścili pierwsi absolwenci. Do matury dopuszczono 75 abiturientów. Egzamin dojrzałości odbyły się 25 i 26 maja (pisemne) oraz od 1 do 9 czerwca (ustne). Ogółem wolborski Zakład Kształcenia Nauczycieli ukończyło w tym roku 61 absolwentów²¹. Kilkunastu wychowanków wybierało się na studia wyższe, 10 – zamierzało, na podstawie nakazu pracy, uczyć w szkołach podstawowych województwa wrocławskiego. Pozostali mieli być zatrudnieni w powiecie piotrkowskim, bełchatowskim, opoczyńskim i radomszczańskim²².

Wydarzeniem, które wywarło istotny wpływ na pracę dydaktyczno-wychowawczą Liceum, były uchwały VII plenum KC PZPR ze stycznia 1961 r., podczas których obradowano nad kwestią reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, a także poruszano zadania w zakresie kształcenia nauczycieli²³.

W oparciu o wytyczne nadrzędnych władz politycznych i oświatowych dyrektor Liceum – J. Rosiecki wygłosił na posiedzeniu Rady Pedagogicznej 30 stycznia 1961 r. referat o sytuacji wychowawczej w Liceum, przedstawiając w nim stan wyjściowy przed przewidywanym wprowadzeniem reformy oświatowej i najważniejsze zadania dydaktyczno-wychowawcze do końca roku szkolnego w świetle postulowanych zmian²⁴. Realizując sugestie kuratorskie w dniu 13 marca 1961 r. grono pedagogiczne zaplanowało zorganizowanie ponownie, po kilku latach, trzech klas pierwszych w roku szkolnym 1961/62 (dotychczas trzy klasy pierwsze uruchomiono tylko w 1954, 1955 i 1956). Realizacja tego zamierzenia wymagała przeprowadzenia dużej akcji na rzecz naboru należycie przygotowanej, odpowiedniej liczby kandydatów na uczniów. Szczególną uwagę postulowano zwrócić na pozyskanie do Liceum chłopców, tak aby stanowili oni 50% nowo przyjętych²⁵. W trosce o nabór najzdolniejszej i najbardziej pracowitej młodzieży proponowano gruntowne przebadanie wiadomości i predyspozycji do zawodu kandydatów na nauczycieli.

W dniu 15 lipca 1961 r. uchwalona została ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania²⁶. Ten akt prawny zobowiązał licea pedagogiczne do przygotowania odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. „Nowoczesna szkoła podstawowa potrzebuje nowoczesnych nauczycieli, naszych [liceów pedagogicznych – przyp. W. Ch.] absolwentów – stwierdzono na posiedzeniu Rady Pedagogicznej LP w Wolborzu 24 listopada 1961 r. – w szkole świeckiej”²⁷.

Rada Pedagogiczna zapoznawała się kilkakrotnie z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi, wynikającymi z ustawy z 15 lipca 1961 r., pragnąc jak najlepiej przygotować uczniów do wypełniania zawodu nauczyciela i wychowawcy w nowych warunkach.

²¹ „Kronika Liceum Pedagogicznego w Wolborzu”, s. 47.

²² P. B a n a s z e k, *Z Wolborza wychodzą pierwsi nauczyciele*, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1951 r., nr 20, s. 2.

²³ W. W o j t y ń s k i, *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, Warszawa 1971, s. 110.

²⁴ APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 2, k. 44.

²⁵ Tamże, k. 50.

²⁶ Dziennik Ustaw 1961, Nr 32, poz. 160,

²⁷ APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 2, k. 112.

kach zreformowanego systemu. W szczególności starano się wytworzyć u młodzieży licealnej zamiłowanie do pracy pedagogicznej i ukazać jej znaczenie dla rozwoju kraju, a zwłaszcza rezultatów reformy szkolnej. Włożono wiele wysiłku w teoretyczne i praktyczne przygotowanie absolwentów do realizacji zadań wynikających z ustawy. Wdrażano wśród młodzieży licealnej nawyk do samokształcenia zawodowego i podnoszenia wiedzy i kultury ogólnej. Dokładano wiele starań – zwieńczonych znacznymi sukcesami – w zakresie należytego przygotowania wychowanków do tak powszechnie wówczas propagowanej działalności społecznej i kulturalnej.

Proces dydaktyczno-wychowawczy w Liceum podporządkowany był w całości zadaniu wykształcenia nauczyciela szkoły podstawowej o wysokich – jak na możliwości szkoły średniej – kwalifikacjach pedagogicznych, podaniu mu dużego zasobu wiedzy również z zakresu przedmiotów ogólnych i ukształtowaniu odpowiedniej postawy moralnej oraz ideowej.

Liceum posiadając i tak już opinię szkoły o wysokich wymaganiach, zwiększyło jeszcze w pierwszej połowie lat sześćdziesiątych troskę o jakość nauczania i wychowania. Świadczą o tym liczne inicjatywy Rady Pedagogicznej w zakresie zintensyfikowania pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Przede wszystkim przy pomocy samorządu szkolnego podjęto starania na rzecz zorganizowania skutecznej pomocy uczniom słabszym. Realizacji tego zamierzenia służyły dyżury nauczycieli podczas popołudniowych zajęć młodzieży mieszkającej w internacie, a także udzielanie przez lepiej uczących się uczniów pomocy słabszym kolegom, posiadającym trudności w przyswajaniu niektórych partii materiału.

W realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dokładano starań, aby wprowadzać i stosować nowe metody nauczania. W miarę posiadanych środków finansowych tworzono pracownie przedmiotowe i tzw. klasopracownie, wyposażone dość dobrze w odpowiedni zasób pomocy naukowych. Stopniowo przechodzono na „gabinetowy” system nauczania, który był zalecany przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego. Nauczyciele byli zobowiązani do przedstawiania na posiedzeniach Rady Pedagogicznej projektów wyposażenia i funkcjonowania pracowni bądź klasopracowni. W Liceum istniały pracownie: biologiczna, fizyczna, chemiczna, polonistyczno-historyczna, a później geograficzno-historyczna, zajęć praktycznych, a także klasopracownie: pedagogiczna, rusycystyczna, sala przedmiotów muzycznych i gimnastyczna²⁸. Wraz z poprawą zaopatrzenia księgozbioru biblioteki szkolnej poloniści starali się wywrzeć pewien wpływ na proces czytelniczy wśród uczniów. Analiza czytelnictwa dowodziła bowiem, że młodzież wykazuje zainteresowanie lekturą mało wartościową. Polonista S. Frycie zobowiązał się do opracowania wraz z młodzieżą bibliografii zawartości czasopism znajdujących się w Liceum, z której mogliby korzystać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Dość powszechnie propagowanym zadaniem w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły było przygotowanie do życia poprzez politechnizację. Rozwijaniu tej idei sprzyjało wprowadzenie w roku szkolnym 1960/61 w miejsce prac ręcznych nowego przedmiotu – zajęć praktycznych. Wychowanie politechniczne powinno – zdaniem Rady Pedagogicznej – być ponadto realizowane głównie na lekcjach i kółkach przedmiotowych z zakresu fizyki, chemii i biologii²⁹.

W celu lepszej organizacji pracy Liceum 11 lutego 1963 r. powołano trzy komisje: dydaktyczną, wychowawczą i gospodarczo-administracyjną. Jak wynika z zapisu dokonanego w protokole Rady Pedagogicznej, komisja dydaktyczna pracująca w składzie: Z. Kowalski, J. Olczak, Z. Grzanka i J. Rosiecki miała „[...] za zadanie podnoszenie na

²⁸ Tamże, sygn. 3, k. 93, 113, 159.

²⁹ Tamże, sygn. 2, k. 114.

wyższy poziom pracy dydaktycznej naucz[ycieli] przez szkolenia dydaktyczno-metodyczne w ramach R[ady] Ped[agogicznej], organizowanie lekcji koleżeńskich i wzajemne hospitacje, wykorzystywanie pomocy naukowych i uzupełnianie oraz reperację posiadanych pomocy, organizowanie korepetycji uczniowskich³⁰. Z kolei komisja wychowawcza (Z. Burzyński, Z. Pietras i S. Kowalska – kierowniczka internatu) zobowiązana była do opracowania tematyki godzin wychowawczych, kontroli higieny w szkole i w internacie, przygotowania kalendarza zebrań organizacji młodzieżowych i imprez szkolnych oraz czuwania nad przebiegiem jego realizacji, a także dbania o odpowiednią dyscyplinę wśród młodzieży³¹.

Wysokie wymagania wobec uczniów były nieodłącznym atrybutem pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Średnia ocen na jednego ucznia w całej szkole w przybliżeniu przedstawiała się następująco: na dzień 30 I 1961 r. – 3,38, na 17 IV 1961 r. – 3,36, na 31 I 1962 r. – 3,48. W najmłodszych klasach była przeważnie niższa i w skrajnym przypadku wynosiła – 3,22. Najlepsze oceny występowały w klasach trzecich i czwartych oraz częściowo w piątych, a średnia ocen wahała się w granicach 3,45–3,70. Spośród 47 uczniów klasy Ic w 1956 r. w terminie, to jest w czerwcu 1961 r., ukończyło szkołę 19 osób (40,4%).

Fragmentaryczne informacje zachowane o wynikach nauczania zawiera poniżej zamieszczona tabela. Na uwagę zasługuje w niej duży odsetek uczniów z ocenami niedostatecznymi, zwłaszcza za drugi okres w roku szkolnym 1960/61 i trzeci okres w roku szkolnym 1962/63. W pierwszym przypadku wpływ na takie wyniki klasyfikacji wywarły słabe rezultaty w nauce uczniów dwóch oddziałów klasy pierwszej (spośród 100 uczniów tylko 36 posiadało oceny dostateczne i wyższe, a 30 otrzymało trzy i więcej ocen niedostatecznych). W drugim natomiast – jedną z głównych przyczyn takiego wyniku klasyfikacji okresowej była niezwykle sroga zima. Przez dwa tygodnie w szkole nie odbywały się zajęcia ze względu na wyjątkowo niskie temperatury i duże opady śniegu. Z powodu chorób i trudności w dojeździe do szkoły z odległych wsi jeszcze przez miesiąc panowała na lekcjach wysoka absencja uczniów.

Duże wymagania i surowe oceny stawiane licealistom zmuszały ich do znacznego wysiłku intelektualnego. Stanowiły zarazem przedmiot dumy uczniów Liceum w kontaktach z młodzieżą innych, na ogół miejskich, szkół średnich.

Mimo niezbyt wysokiej średniej ocen i nienajlepszych, ogólnych wyników w nauce prawie w każdej klasie znajdowali się uczniowie, którzy uzyskiwali maksymalne oceny. Do bardzo dobrych i pracowitych uczniów należeli między innymi: Danuta Orłowska, Jadwiga Zając, Halina Wojtania, Maria Wojtania, Herta Jukel, Leokadia Polakówna, Centkowska, Jadwiga Frycie, Romana Wiktorowska, Janina Mudziak, Kurek, Edward Pająk, Jadwiga Chrabaska, Marciniak, Maria Tkaczyk, Mieczysława Linek, Włodzimierz Malasiewicz, Bożena Kwiatkowska, Henryk Kołodziejczyk, Halina Kaczmarek, Maria Bogusławska, Krystyna Pałyca, Ryszard Zatorski, Maria Misiak, Henryk Gadecki, Maria Banaszczyk, Zenon Puchała, Jan Dudkiewicz, Zdzisława Marianowska, Józef Filipczak, Lucyna Kardas, Halina Nowak, Albin Głowacki. Kilkoro uczniów zajęło wysokie miejsca w konkursach recytatorskich. Wspaniałe sukcesy odnotowali sportowcy na czele z Adamem Stachowiakiem (rzut oszczepem) i Krystyną Żeromińską (biegi krótkie, skok w dal).

³⁰ Tamże, sygn. 3, k. 77.

³¹ Tamże.

Tabela 1. Klasyfikacja uczniów z sześciu okresów w latach 1961–1963

Data	Liczba klas	Liczba uczniów ogółem	w tym:						z trzema i więcej ocenami ndst.	% w stosunku do liczby uczniów
			niekwalifikowanych	bez ocen ndst.	% w stosunku do liczby uczniów	z jedną oceną ndst.	% w stosunku do liczby uczniów	z dwiema ocenami ndst.		
30 I 1961	8	300	5 (1,6%)	141	47	56	18,7	36	62	20,0
17 IV 1961	8	296	1* częściowo	182	61,4	43	14,5	38	33	11,1
31 I 1962	9	368	7* częściowo	230	62,5	63	17,1	37	38	10,3
13 IV 1962	9	367	6* częściowo	220	60	79	21,5	35	33	9
11 II 1963 ¹⁰	10	410	-	250	60,9	88	21,5	36	36	8,8
22 IV 1963	10	409	-	228	55,8	94	23	39	48	11,7

Źródło: APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 2, k. 34, 56, 157, 162; sygn. 3, k. 69, 110.

* Nie wliczono do liczby uczniów ogółem.

Rezultatem ustawy z 15 lipca 1961 r. były między innymi zmodyfikowane programy nauczania liceów pedagogicznych. W szczególności znalazło to swój wyraz w zwiększonym wymiarze godzin przedmiotów pedagogicznych i wprowadzenie ich już do trzeciej klasy. Innowacja ta była wysoce pożądana, aczkolwiek nadal jeszcze niewystarczająca w stosunku do potrzeb oraz oczekiwań, jakie stawiano liceom pedagogicznym.

Przygotowanie zawodowe kandydatów na nauczycieli, głównie klas I–IV, w istotny sposób uzupełniały różne formy praktyki pedagogicznej. Przede wszystkim zwracano uwagę, aby prowadzone przez nauczycieli Liceum lekcje były wzorem dla uczniów. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i artystycznych byli zobowiązani do uwzględniania w trakcie realizacji treści programowych z danego przedmiotu kwestii występujących w programie szkoły podstawowej. Starano się też zwracać uwagę na wdrażanie tych zagadnień w sposób przystępny dla dzieci. Praktyczne wyrabianie umiejętności pedagogicznych uczniów następowało poprzez różnorodne ćwiczenia na lekcjach metodyki nauczania. Praktyką pedagogiczną kierował specjalnie powołany do tego celu kierownik. W dziele tym pomagali mu wszyscy nauczyciele przedmiotów pedagogicznych, a także dyrekcja szkoły i osoby uczące innych przedmiotów. Obsada stanowiska kierownika praktyk pedagogicznych podlegała kilkakrotnym zmianom. W okresie 13 lat istnienia Liceum nauczaniem przedmiotów pedagogicznych zajmowali się: Szczepan Supa, Leon Niebrzydowski, Zygmunt Kowalski, Jan Rosiecki, Kazimierz Kozłowski, Piotr Szychowski, Alina Sierszeń.

Już w klasie trzeciej uczniowie odbywali praktykę pomocniczą w Szkole Ćwiczeń (dyżury, obserwacje dzieci i zapis spostrzeżeń w zeszytach obserwacyjnych, pomoc w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych itp.). W wakacje, po ukończeniu klasy trzeciej uczniowie realizowali praktyki na koloniach i obozach wypoczynkowych³². Licealiści klas czwartych i piątych hospitowali zajęcia w przedszkolach, lekcje w Szkole Ćwiczeń w Wolborzu i w Szkole Podstawowej w Jarostach w klasach łączonych. W klasie czwartej prowadzono pierwsze lekcje próbne na podstawie wcześniej zatwierdzonych konspektów. Po ukończeniu klasy czwartej młodzież uczestniczyła w obozie wychowania fizycznego organizowanym w Liceum Pedagogicznym w Tomaszowie Mazowieckim. Największą praktykę, trwającą trzy tygodnie, odbywali uczniowie klas piątych w marcu i kwietniu każdego roku w szkołach podstawowych, głównie w powiecie piotrkowskim, bełchatowskim, opoczyńskim i brzezińskim. Część roczników licealnych odbywała jeden tydzień praktyki w szkołach z klasami łączonymi.

Od czasu ponownego wprowadzenia harcerstwa do liceów pedagogicznych ważne miejsce w praktyce pedagogicznej w latach sześćdziesiątych zajmowała problematyka harcerska. Szczegółowo tą kwestią zajmowała się Rada Pedagogiczna³³. Podwyższaniu kwalifikacji w zakresie pracy harcerskiej uczniów służył 50-godzinny kurs³⁴.

Uzupełniającym, ale istotnym ogniwem pracy dydaktyczno-wychowawczej Liceum były kółka przedmiotowe. Ustalono zasadę, że każdy uczeń może należeć tylko do jednego kółka przedmiotowego i do Szkolnego Koła Sportowego. Koło nie mogło liczyć mniej niż 12 osób. O wyborze kółka decydowało zainteresowanie ucznia. Ze względów metodycznych do kółka nie mogli należeć uczniowie z różnych klas, tylko z jednej lub dwóch kolejnych. Uznano, że praca w przedmiotowych kółkach zainteresowań winna przygotowywać ucznia do życia. Zagadnienia podejmowane w pracy kółek nie mogły się pokry-

³² Tamże, sygn. 2, k. 175.

³³ Tamże, sygn. 3, k. 146.

³⁴ Tamże, k. 116.

wać z tematyką lekcji. Liczba kół i ich zakres tematyczny ulegały w każdym roku pewnym zmianom. W dniu 30 I 1961 r. istniało Szkolne Koło Sportowe, kółko pedagogów, polonistyczne (humanistyczne), biologiczne (później – Szkolne Koło Ligi Ochrony Przyrody), fizyczne, matematyczne, malarsko-dekoracyjne (później – malarskie), recytatorskie, taneczne, turystyczno-krajoznawcze i zespół muzyczny (później – cztery zespoły). J. Banaszczyk wyraził chęć zorganizowania kółka chemicznego. Ponadto młodzież rozwijała swoje zainteresowania w klubie „Młodzieży Myślącej” Związku Młodzieży Socjalistycznej, w ogródku geograficznym, podczas prac w ogrodzie warzywnym i parku szkolnym³⁵.

Biorąc pod uwagę fakt położenia szkoły w niewielkiej miejscowości Rada Pedagogiczna stawiała sobie zawsze za cel, aby placówka kształcąca nauczycieli przodowała w środowisku i nie pozwoliła się przez nie wchłonąć. Zadanie to zostało niewątpliwie spełnione w całości. Liceum wywarło bowiem doniosły wpływ na życie kulturalne Wolborza. Wszystkim uroczystościom lokalnym zapewniały oprawę artystyczną cztery orkiestry pod kierunkiem Kaliksta Koniora (symfoniczna, smyczkowa, akordeonowa i mandolinowa), chór i zespół recytatorski. Młodzież pod opieką nauczycieli-polonistów organizowała w osadzie inscenizacje takich dzieł, jak np.: A. Mickiewicza „Pani Twardowska”, „Świtezianka”, fragmenty II części „Dziadów”; J.I. Kraszewskiego „Chata za wsią”; H. Sienkiewicza „Janko Muzykant”, „Latarnik”, S. Wyspiańskiego „Wesele”, „Noc listopadowa”. Zorganizowano uroczystości między innymi ku czci F. Chopina, S. Staszica, W. Reymonta, A.F. Modrzewskiego³⁶.

Podczas dyskusji nad realizacją planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły w dniu 12 listopada 1962 r. S. Frycie wysunął propozycję „[...] długofalowej pracy nad opracowaniem wszechstronnej monografii Wolborza”³⁷. Do wykonania tego ambitnego zadania mieli włączyć się wszyscy nauczyciele i najzdolniejsza młodzież. Obowiązkiem nauczycieli przedmiotów pedagogicznych miało być opracowanie dziejów oświaty i szkolnictwa w Wolborzu. Poloniści zajęliby się przybliżeniem postaci Andrzeja F. Modrzewskiego. Historyk kierowałby pracami związanymi z opracowaniem przeszłości osady. Geograf – przedstawiłby usytuowanie Wolborza na styku Mazowsza i Ziemi Łódzkiej. Celem przygotowania szczegółowej koncepcji monografii powołano komisję w składzie: Józef Olczak, Zygmunt Kowalski, Zofia Pietras, Karolina Zajac, Stanisław Frycie, Tadeusz Zakrzewski. Niestety, inicjatywa aczkolwiek przyjęta przez grono nauczycielskie z aprobatą, na skutek zmian kadrowych nie została zrealizowana.

Pewien wpływ na pracę dydaktyczno-wychowawczą szkoły wywarła coraz intensywniej rozwijająca się od maja 1962 r. współpraca pomiędzy wolborskim Zakładem a pierwszą Szkołą Tysiąclecia – Liceum Ogólnokształcącym nr 17 im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie. Obydwie szkoły łączyła postać patrona – wójta wolborskiego, czołowego przedstawiciela polskiego renesansu.

Współdziałanie dydaktyczno-wychowawcze zaprzyjaźnionych szkół zostało oparte na podstawie podjętych jesienią 1962 r. przez rady pedagogiczne odpowiednich uchwał i opracowanych szczegółowo planach³⁸. W wolborskim Liceum plan współpracy przygotowała komisja w składzie: Zygmunt Kowalski, Zofia Pietras, Stanisława Kowalska, Zygmunt Burzyński, Stanisław Frycie i Tadeusz Zakrzewski. Treści zawarte w dokumencie zostały wprowadzone do planów pracy Liceum i organizacji szkolnych i były systema-

³⁵ Tamże, sygn. 2, k. 40, 42, 44, 73, 74; porównaj: tamże, sygn. 3, k. 1, 73.

³⁶ „Kronika Liceum Pedagogicznego w Wolborzu”.

³⁷ APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 3, k. 5–6.

³⁸ Tamże, sygn. 3, k. 1, 12, 27, 50, 197.

tycznie realizowane. Pożyteczne współzawodnictwo pomiędzy zaprzyjaźnionymi liceami rozwijało się w sportach zespołowych i lekkiej atletyce. Zawody zorganizowano na przemian: w Wolborzu i w obiektach warszawskiej szkoły przy ul. Elektoralnej. Atmosfera spotkań była zawsze gorąca i serdeczna, stanowiła niezapomniane przeżycia dla uczniów i nauczycieli³⁹.

Wpływ na owocne kontakty z warszawskim liceum wywarło między innymi Koło Budowy Stolicy, które często organizowało poranki, interesujące zarówno pod względem formy, jak i treści.

Ważnym wydarzeniem w historii wolborskiego Liceum było przekazanie społeczności zakładu sztandaru szkoły, który „[...] został ufundowany wspólnym staraniem uczniów i nauczycieli, społeczeństwa m. Wolborza i powiatu Piotrków Tryb. przy wydatnej pomocy Dyrekcji, Prezydium Komitetu Rodzicielskiego i komitetów opiekuńczych pierwszej Szkoły Tysiąclecia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie. Uroczystość wręczenia szkole sztandaru odbyła się w dniu 23 czerwca 1963 r.”⁴⁰.

Wręczenie Sztandaru poprzedziła długa i wytężona praca wychowawcza, prowadzona wśród uczniów Liceum. W dniu 5 maja 1963 roku pod protektorem prof. dr. hab. Eugeniusza Sawrymowicza – dziekana Wydziału Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego zorganizowana została w Liceum, przez zaprzyjaźnione szkoły z Wolborza i Warszawy, konferencja naukowa poświęcona Andrzejowi Fryczowi Modrzewskiemu. Na jej program złożyło się pięć referatów i dyskusja. Trzy referaty opracowali uczniowie wolborskiego Liceum pod kierunkiem dra Stanisława Frycie, a mianowicie: „Wolbórz w czasach Modrzewskiego”, „Więzi Modrzewskiego z regionem wolborsko-piotrkowskim” i „Poglądy pedagogiczne Modrzewskiego”. Młodzież warszawska opracowała dwa zagadnienia: „Modrzewski o wojnie” i „Wpływ środowiska na kształtowanie się osobowości A.F. Modrzewskiego”. Referaty wolborskie charakteryzowały się konkretnością historyczną, rzetelnością faktograficzną i zwięzłością sformułowań⁴¹. Sesja była ważnym osiągnięciem Liceum w popularyzacji dorobku patrona szkoły z okazji 460-lecia jego urodzin.

Należy tu nadmienić, że w Wolborzu dość często odbywały się uroczystości poświęcone A.F. Modrzewskiemu. Pragnieniem nauczycieli było, aby młodzież wykazywała się samodzielnością i pomysłowością w ich przygotowaniu. „Sami organizowaliśmy scenografię – pisze o jednej z nich absolwent Liceum – a przede wszystkim stroje z epoki, które wypożyczaliśmy z Teatru im. Jaracza w Łodzi. Na program wieczornicy złożyła się inscenizacja myśli i treści wielkiego publicysty⁴².

W Liceum baczna uwagę zwracano na realizację celu wychowawczego. Dyskusja na ten temat trwała w gronie pedagogicznym nieustannie. Wiele czasu podczas obrad rad pedagogicznych poświęcono obmyśleniu skutecznych i precyzyjnych środków działania. W szczególności przejawiano wiele troski w zakresie umacniania dyscypliny, przestrzegania regulaminu szkolnego i wyglądu estetycznego wychowanków. Zwracano uwagę na obowiązkowe noszenie tarcz na rękawie z napisem „LP9”, stroju uczniowskiego: беретów, granatowych fartuchów, ciemnych spodni. Zdecydowanie potępiano noszenie wszelkiego rodzaju jaskrawych ubrań, ozdób itp. Zwracano także uwagę na odpowiednie

³⁹ Z. K o w a l s k i, *Turniej sportowy w Wolborzu*, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 1963, nr 16, s. 6.

⁴⁰ Napis na drzewcu sztandaru Liceum Pedagogicznego, znajdującym się obecnie w Szkole Podstawowej w Wolborzu.

⁴¹ K. J a s z c z y Ń s k i, *Wolborski koncert*, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 16–23 V 1963 r., nr 20.

⁴² Wspomnienia Wiktora Janika – absolwenta Liceum Pedagogicznego w Wolborzu, Piotrków Trybunalski 30.11.2000 r. – w posiadaniu autora.

przechodzenie ucznia obok swojego kolegi. Dbano o to, aby sposób przechodzenia ucznia obok nauczyciela „odpowiadał jego pozycji” w szkole. Te i inne, tylko z pozoru błahe, ale w istocie bardzo ważne w środowisku młodzieży kwestie stanowiły konsekwentnie przedmiot uwagi wszystkich członków grona pedagogicznego, a zwłaszcza kierowniczki internatu – Stanisławy Kowalskiej.

W wolborskiej rzeczywistości licealnej szczególną rolę odgrywał internat ze wszystkimi atrybutami jego działalności. Internat w myśl założeń przyświecających jego propagatorom tuż po wojnie miał przede wszystkim umożliwić dzieciom pochodzącym ze środowisk robotniczych, a zwłaszcza chłopskich, dostęp do szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych znajdujących się w dużych skupiskach miejskich.

W przypadku liceów pedagogicznych internat stanowił niejako przedłużenie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Rozbudowany bowiem program nauczania stwarzał trudności w jego pełnej realizacji na każdym etapie organizacyjnym liceów. Stąd też władze oświatowe zalecały, aby internat skupiał jak największą ilość uczącej się młodzieży, z którą można by realizować w formie pracy świetlicowej zadania wychowawcze a niekiedy nawet dydaktyczne. W pracy wychowawczej w szkole i w internacie ważnym zagadnieniem było kształtowanie u młodzieży „właściwej” postawy ideologicznej i tak zwanego naukowego światopoglądu zalecanego przez władze⁴³.

W murach wolborskiego Zakładu przytłaczająca większość uczniów pochodziła spoza Piotrkowa Trybunalskiego i spoza Wolborza oraz jego okolicy. Fakt ten w znacznym stopniu określał kierunki i zasady pracy opiekuńczo-wychowawczej w internacie⁴⁴. Kierownictwo internatu wspierało działalność samorządową, która wyzwalała aktywność wychowanków w organizacji codziennego życia. Co pół roku na walnym zebraniu w stołowce wybierano Radę Wychowanków Internatu. Realizowała ona swoje zadania poprzez komisje: gospodarczo-porządkową, higieniczno-sanitarną i kulturalno-oświatową. Precyzyjnie zorganizowane życie internackie obfitowało w liczne dyżury⁴⁵.

Systematyczną współpracę z Kierowniczką Internatu i Radą Wychowanków internatu utrzymywał Komitet Rodzicielski, który interesował się głównie kwestiami natury gospodarczej, ale nie stronił także od spraw wychowawczo-opiekuńczych i dydaktycznych placówki. Pierwsze zebranie rodziców odbyło się 28 listopada 1954 r., podczas którego omówiono rolę domu i szkoły w wychowaniu „nowego człowieka”, a także zwrócono uwagę na konieczność wyposażenia młodzieży w jednolite kostiumy gimnastyczne i czapki. Wyłoniono „trójki” klasowe, a także wybrano pierwszy Komitet Rodzicielski w składzie: Władysław Stolarek – przewodniczący, Stefan Badek – zastępca przewodniczącego, Józef Linek – sekretarz i członkowie: Józef Pietrzykowski, Janina Dziadczyk, Czesław Grochala oraz zastępcy członków: Stanisław Krawczyk, Aleksy Wójcik, Władysław Jaros. Trzon Komitetu, co było wówczas ważne, stanowili chłopcy małorolni⁴⁶.

⁴³ Instrukcja z dnia 19 maja 1947 o organizacji roku szkolnego 1947/48 w zakresie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych (fragmenty), w: S. M a u e r s b e r g i M. W a l c z a k, *Oświata polska 1944–1956. Wybór źródeł. Część pierwsza 1944–1948*, Warszawa 1999 r., s. 305; tamże, *Część druga 1949–1956*, Warszawa 2000, s. 315, 345–347, 370.

⁴⁴ Z. K o w a l s k i, *Z dziejów wolborskiego Liceum Pedagogicznego*, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 3–9 X 1973, nr 40, s. 6; *Funkcjonowanie Liceum Pedagogicznego w Wolborzu (rys historyczny)*, w: *Z badań nad historią, oświatą i kulturą* pod redakcją J. K u k u l s k i e g o, Piotrków Trybunalski 2001, s. 34.

⁴⁵ W wolborskim LP, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 6–13 I 1966 r., nr 1, s. 6; Z. K o w a l s k i, *Z dziejów wolborskiego Liceum Pedagogicznego*, w: „Gazeta Ziemi Piotrkowskiej” 3–9 X 1973, nr 40, ss. 6, 7.

⁴⁶ APTM, zespół: LP Wolbórz, sygn. 4, k. 73.

Członkowie Komitetu Rodzicielskiego brali udział w „naradach produkcyjnych”, organizowanych w okresie działalności ZMP, przyglądali się prowadzeniu lekcji i zajęć świetlicowych i wspierali wysiłki Rady Pedagogicznej w zakresie pedagogizacji rodziców. Komitet Rodzicielski organizował dochodowe zabawy taneczne. Zarobione pieniądze przeznaczano na zakup książek do biblioteki i niezbędnych pomocy naukowych. Pewną kwotę przeznaczano na dofinansowanie wycieczek krajoznawczych.

W obliczu nowych zadań stojących przed Liceum Pedagogicznym po październiku 1956 istotne zmiany zaszły w składzie osobowym Komitetu. Funkcję przewodniczącego powierzono Stefanowi Badkowi. W 1958 r. wyłoniono spośród rodziców dwie komisje: gospodarczą i kulturalno-oświatową. Głównym zadaniem komisji było usprawnienie pracy Komitetu Rodzicielskiego. W 1961 r. nową przewodniczącą została Janina Czaplińska.

W szkole działał Związek Młodzieży Socjalistycznej pod przewodnictwem Wiktora Janika, Urszuli Goski (Ogrodnik) i Jana Dudkiewicza. Szereg interesujących inicjatyw podejmował Związek Harcerstwa Polskiego. Początkowo opiekował się nim dyrektor Jan Rosiecki, a następnie Feliks Kasza i Zofia Pietras. Wśród wielu dziewcząt i chłopców żarliwie oddanych harcerskiej sprawie wymienić należy: Krystynę Stępień (Skwarkowską), Grażynę Orlewską (Ratajską), Zofię Prymus (Treścińską) i Jana Szymańskiego⁴⁷. Ponadto w szkole żywą działalność prowadził PCK (pod opieką Barbary Banaszczyk) i SKO (opiekunowie: Zenon Grzanka i Jan Dzieciół) oraz takie organizacje, jak: Liga Obrony Kraju (Tadeusz Zakrzewski), Spółdzielnia Uczniowska (Feliks Kasza) no i oczywiście samorząd uczniowski (Zygmunt Burzyński).

Pod patronatem TPPR i Koła Przyjaźni ZSRR (opiekun Józef Pluta) odbywały się spotkania z oficerami i „ludźmi radzieckimi” z okazji kolejnych rocznic Rewolucji Październikowej i innych wydarzeń ideologicznych u wschodniego sąsiada. Były to stałe formy, swoiście wówczas pojmowanego wychowania internacjonalistycznego.

Udział młodzieży w tak zwanych czynach społecznych był jednym z pokazowych elementów wychowania przez pracę. Front pracy był rozległy. Początkowo młodzież pomagała podnosić wydajność pracy w okolicznych spółdzielniach produkcyjnych. Po ich upadku i masowym rozwiązywaniu uczniowie Liceum uczestniczyli rokrocznie w wykopkach PGR Bogusławice i w pobliskich gospodarstwach kółek rolniczych, a także byli „rzucani” do walki ze stonką ziemniaczaną na najbardziej zagrożonych odciinkach przez „nasłanego przez imperialistów” owada.

Rok 1967 to koniec działalności Liceum Pedagogicznego w Wolborzu. Wszystko było ostatnie. W dniu 19 V 1967 r. przeprowadzono ostatni apel w historii szkoły. W imieniu abiturientów uczennica Henryka Smejda złożyła podziękowania Dyrekcji, Kierownictwu Internatu, Radzie Pedagogicznej, pracownikom administracji i obsługi za pomoc, jaką nieśli dla dobra młodzieży⁴⁸.

Dyrektor Liceum Pedagogicznego w Wolborzu Zygmunt Kowalski pisze w Kronice: „Dzień 23 VI 1967 r. był ostatnim dniem zajęć zamykającym trzynastoletni okres istnienia szkoły. Był to dzień uroczysty, bo podsumowujący wieloletni dorobek w bogatej dziedzinie pracy dydaktyczno-wychowawczej. W udekorowanej sali gimnastycznej zebrała się po raz ostatni młodzież – ostatni absolwenci w liczbie osiemdziesięciu osób oraz ostatnia klasa czwarta, która już piątą klasę będzie kończyła w Tomaszowie Mazo-

⁴⁷ W. Chmielewski, *Z działalności Liceum Pedagogicznego w Wolborzu*, w: „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” t. 8, pod redakcją M. Pindery, Piotrków Trybunalski 2001, s. 138.

⁴⁸ *Kronika Liceum Pedagogicznego w Wolborzu*, s. 125, 127.

wiekiem. Uroczystość w sali kończy występ artystyczny młodzieży – recytacje, chór i zespoły muzyczne, po czym wszyscy goście przechodzą do budynku głównego, aby zwiedzić wystawę obrazującą dorobek szkoły. „Jeszcze wspólny obiad ... następnie serdeczne pożegnania ... a ślad po zlikwidowanym Liceum pozostanie w działaniu 597 jego wychowanków, którzy rozsiani po całym kraju, dobre tradycje swojego zakładu wcielać będą w życie w swych placówkach pracy zawodowej”⁴⁹.

Rezultatem pracy dydaktyczno-wychowawczej Liceum Pedagogicznego było wykształcenie prawie 600 nauczycieli (łącznie z tymi, którzy klasę piątą kończyli już w Liceum Pedagogicznym w Tomaszowie w 1968 r.), którzy w ogromnej większości podjęli pracę w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. Część absolwentów pierwszych roczników znalazło zatrudnienie, zgodnie z nakazem pracy, na Dolnym Śląsku, Opolszczyźnie, Ziemi Lubuskiej, Pomorzu Zachodnim, Warmii i Mazurach oraz Podkarpaciu. Najwięcej absolwentów podjęło jednak pracę we wschodniej części województwa łódzkiego, południowych obszarach województwa warszawskiego. Niewielka grupa została zatrudniona w powiecie opoczyńskim oraz koneckim w województwie kieleckim.

Ponad 95% absolwentów podjęło wysiłek dalszego podwyższania wykształcenia i kwalifikacji przeważnie drogą studiów zaocznych (studia nauczycielskie, wyższe szkoły nauczycielskie, wyższe szkoły pedagogiczne, uniwersytety, szkoły oficerskie). Na podstawie kontaktów i rozmów podczas trzech dużych zjazdów absolwentów całej szkoły i kilku spotkań klasowych szacuje się, że wyższe wykształcenie zdobyło ponad 80% wychowanków.

Stopień doktora habilitowanego uzyskali: Henryk Cudak, Kazimierz Włodarczyk, Albin Głowacki. Doktorami zostali: Zofia Stachowicz-Drzewicz, Henryka Duczkowska-Moraczewska, Wanda Woźniak, Józef Duk, Maria Czaplikowska, Halina Nowak.

Około 70 osób zasiłło kadrę kierowniczą w oświacie. Dyrektorami i wicedyrektorami ośrodków szkolno-wychowawczych i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz przedszkolnych byli lub są nadal, między innymi: Antoni Bińkowski (Leśnica Opolska), Jan Stanisławski (Koluszki), Mieczysław Gaszewski, Jan Dworzyński, Janusz Biegański, Mieczysław Kowalik (Bełchatów), Marian Skrzypczyk, Elżbieta Szczepanowicz, Krystyna Stępień, Anna Dąbrowska, Marek Filipczak, Dorota Michałak (Piotrków Trybunalski).

Stanowiska dyrektorów bądź wicedyrektorów szkół podstawowych i średnich objęli między innymi: Jerzy Jaros, Krzysztof Kaźmierski (Piotrków Trybunalski), Zofia Strzelecka (Woźniki), Józef Graczyk (Stobnica, Ręczno), Antoni Szefer, Czesław Kłysik, Wacław Kosik, Ksawera Szmalec (Bełchatów), Edward Chłapiński, Józef Olejniczak, Zofia Prymus (Kamieńsk), Krystyna Łągiewczyk, Zenon Puchała (Wolbórz, Radostynia), Jerzy Kula (Golesze), Krzysztof Duk (Srock), Tadeusz Zapart (Tomaszów Mazowiecki), Elżbieta Darul (Niechcice), Maria Zaremba (Polska Cerekiew), Jan Mazur (Kietrz), Ryszard Kwaśniak (Grodków) Barbara Baljon (Somanino).

Kilka osób pracowało w administracji oświatowej i strukturze doradztwa metodycznego. W administracji państwowej i samorządach lokalnych pracowali lub nadal działają: Zbigniew Podlewski (wiceprezydent, prezydent i przewodniczący Miejskiej Rady Narodowej w Piotrkowie Trybunalskim), Franciszek Opiłowski (prezydent Skierniewic), Edward Chłapiński (wiceburmistrz Kamieńska), Wiktor Macierzyński (wójt gminy Żarnów), Barbara Kozłowska (członek Zarządu Miasta i Gminy Tuszyn).

Znanym dziennikarzem na Podkarpaciu jest Ryszard Zatorski. Krzysztof Kaźmierski był długoletnim trenerem drużyny piłki ręcznej kobiet I ligowej „Piotrkovii”, Edward Cichomski

⁴⁹ Tamże, s. 135, 136.

jest trenerem zapaśników w Łodzi, a Kazimierz Sęk – trenerem niektórych zawodników reprezentacji ciężarowców w Austrii.

W wojsku, milicji i policji podjęli pracę, osiągając stopnie oficerskie między innymi: Daniel Latocha (Łódź), Eugeniusz Kiereś (Wrocław), Mirosław Bara (Gorzów Wielkopolski), Adam Grabowski (Bełchatów).

Kilka osób zamieszkało na stałe poza granicami kraju.

Wszyscy absolwenci, a także osoby, które z różnych przyczyn nie ukończyły Liceum, z dużym sentymentem wspominają wolborski okres swego życia. Są zgodni, że czas spędzony w Liceum wywarł zdecydowany wpływ na ukształtowanie ich postaw, osobowości, a przede wszystkim na dobre, praktyczne przygotowanie do zawodu. Mimo bowiem zastrzeżeń niektórych teoretyków kształcenia nauczycieli licea pedagogiczne kształciły dobrą kadrę nauczającą dla szkół podstawowych. Przez cały okres swojego powojennego istnienia były głównym dostawcą wykwalifikowanych nauczycieli. W Liceum Pedagogicznym w Wolborzu panowała bez wątpienia atmosfera wyteżonej pracy. Zwracali na nią szczególną uwagę trzej kolejni dyrektorzy: Jan Rosiecki, Stanisław Frycie i Zygmunt Kowalski, a także wszyscy nauczyciele.

Ambicją Rady Pedagogicznej było stałe podnoszenie systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły i wnikliwe podejście do każdego ucznia. Wszystkie te czynniki spowodowały, że chociaż „[...] przeważająca część absolwentów żyje w diasporze, to jednak więź pomiędzy nimi jest stosunkowo duża. Dlatego wciąż żywa jest potrzeba utrzymywania kontaktów, spotkania się, dzielenia się swoimi radościami i niepowodzeniami. [...] Z tych przesłanek, z chęci spotkania się i porozmawiania zorganizowane zostały 3 zjazdy szkolne”⁵⁰.

⁵⁰ W. Chmielewski, *Zjazd po raz trzeci*, w: „Tydzień Trybunalski” 2000, nr 23, s. 8.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2003, nr 1–2

PL ISSN 0033-2178

MARIOLA HOSZOWSKA: PRAKTYKA NAUCZANIA HISTORII W POLSCE 1944–1956

Rzeszów 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, ss. 219

Praca Marioli Hoszowskiej, zgodnie z zapowiedzią zawartą w tytule, opisuje, jak wyglądała edukacja historyczna młodzieży szkolnej w pierwszych latach powojennych. Narracja została rozszerzona o schyłek okresu międzywojennego, a równocześnie zawężona do szkoły średniej. Traktuje więc o praktyce nauczania historii w szkołach średnich w Polsce w latach 1932–1939 i 1944–1956.

Rozprawa dotyczy co najmniej dwóch wątków podejmowanych we współczesnej polskiej historiografii. Pierwszym z nich jest szeroko rozumiana historia oświaty, obejmująca zarówno organizację systemu nauczania, kształcenie i sytuację nauczycieli, treści, jak również metody i środki nauczania; drugim – rozważania o życiu codziennym w początkach Polski Ludowej.

Tę ostatnią problematykę podejmowali między innymi cytowany przez autorkę Krzysztof Kosiński, który przyglądał się funkcjonowaniu warszawskich liceów¹, Łukasz Kamiński, analizujący formy oporu społecznego², a także nie cytowana Joanna Kochanowicz, analizująca działalność Związku Młodzieży Polskiej w latach pięćdziesiątych³. Jedną z podstawowych trudności stających przed badaczami życia codziennego jest rodzaj i zakres źródeł, na których opierają swoje wnioski. K. Kosiński i J. Kochanowicz przyjęli bardzo wąską podstawę źródłową, ograniczającą się do jednego lub kilku zespołów z Archiwum Akt Nowych oraz – w przypadku K. Kosińskiego – z archiwów trzech szkół średnich, zaś Ł. Kamiński – szeroką: uwzględnił akta z kilkudziesięciu archiwów z terenu całej Polski, łącznie około 180 zespołów⁴.

Jak na tym tle prezentuje się praca Marioli Hoszowskiej? Jej baza jest z pewnością szersza niż K. Kosińskiego i J. Kochanowicz. Oparta została na kwerendzie zarówno w archiwach centralnych (wybrane zespoły KC PZPR, Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Centralnego

¹ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa 2000.

² Ł. Kamiński, *Polacy wobec nowej rzeczywistości. 1944–1948. Formy pozainstytucjonalnego, żywiołowego oporu społecznego*, Toruń 2000.

³ J. Kochanowicz, *ZMP w terenie. Stalinowska próba modernizacji opornej rzeczywistości*, Warszawa 2000.

⁴ Ł. Kamiński skrytykował założenia badawcze uczniów Marcina Kuli – zob. jego wypowiedź, w: „*Białe plamy*”, „*tabu*” i „*mody*” w historiografii polskiej na początku XXI wieku (ankieta historyczna), „*Arcana*”, 2001, nr 42, s. 35.

Ośrodka Metodycznego), jak i lokalnych (Kuratoria w Przemyśle i Rzeszowie, poszczególne szkoły, również z mniejszych miejscowości). Obok akt urzędowych przedmiotem zainteresowania badawczego były akta osobowe, protokoły posiedzeń rad pedagogicznych, dzienniki lekcyjne.

Te wytwory codziennej działalności szkół są jednak ograniczone do kilku (czasem kilkunastu) wybranych przypadków, głównie z Polski południowo-wschodniej. Autorka stara się znaleźć w literaturze i źródłach centralnych potwierdzenie dla wyciąganych przez siebie wniosków. Jednakże brak systematycznej kwerendy, opartej na szerokiej grupie źródeł, ogranicza możliwości wnioskowania. Bardzo brakuje na przykład ujęć ilościowych. Czasem autorka dość dowolnie posługuje się pojęciem „większość”, na przykład pisząc o dostępności radia w szkołach (s. 67) czy o poziomie wykształcenia nauczycieli po wojnie (s. 68). Systematyczne badania powinny też poprzedzić wnioski o ruchu kadr, odsuwaniu osób bezpartyjnych od dydaktyki i zarządzania oświatą w czasach stalinowskich (s. 146), które wydają się nieoparte analizą ilościową – pisze się z jednej strony o wymianie kilkudziesięciu tysięcy nauczycieli, a z drugiej o tym, że były **przypadki** pozostawiania nauczycieli bezpartyjnych na stanowiskach albo odsuwania nieudolnych partyjnych.

Niewielki zasób źródeł zawęża też możliwość ich interpretacji. Nie pozwala na przykład porównywać sytuacji w szkołach z większych i mniejszych ośrodków czy w różnych częściach kraju. Potraktowanie zapisów w dziennikach lekcyjnych jako źródeł masowych pozwoliłoby być może wyciągnąć wnioski o kampanijności pracy szkoły, wyodrębnić (lub nie) okresy większego i mniejszego nasilenia indoktrynacji w ramach roku szkolnego. Autorka zdaje się nie doceniać dzienników jako źródeł informacji o faktycznym przebiegu procesu nauczania (s. 185), gdy przynajmniej dzisiejsza praktyka wskazuje, że są to dokumenty stosunkowo wiernie oddające tematykę rzeczywiście przeprowadzonych lekcji. Wydaje się, że najwierniej rzeczywisty przebieg nauczania oddawałyby zeszyty szkolne, tym bardziej że w omawianym opracowaniu znajdujemy informacje o tym, że często praca na lekcjach ograniczała się do dyktowania notatki. W żadnym opracowaniu nie znalazłam jednak informacji o próbach ich pozyskania. Autorka we wstępie pisze o nieudanych próbach dotarcia do konspektów lekcji przygotowywanych przez nauczycieli w omawianym okresie; niewątpliwie byłoby to również interesujące źródło, aczkolwiek w świetle współczesnych doświadczeń z rozbieżności między zapisami w konspektach a przeprowadzanymi lekcjami wymagające bardzo ostrożnej interpretacji.

Z dużo większym sceptycyzmem niż Autorka podchodziłabym natomiast do protokołów powizytacyjnych. Mogą one istotnie oddawać przebieg lekcji hospitowanej przez wizytatora, ale należy pamiętać, że zawsze jest to lekcja pokazowa, a więc bardzo często znacznie różniąca się od codziennej. Wyjdą tu zapewne niektóre braki w przygotowaniu uczniów i nauczycieli czy złe nawyki. Natomiast fakt, że nauczyciel korzysta z tego czy innego środka dydaktycznego, takiej czy innej atrakcyjnej metody, może być zjawiskiem wyjątkowym. Na dość bezkrytyczne traktowanie źródeł wskazują przejmowane przez tekst autorski nie tylko opisy faktów, ale także wnioski wyciągane przez wizytatorów (s. 66, przyp. 150, s. 89, przyp. 252, s. 91, przyp. 267). Zdarza się też przenikanie do tekstu książki słownictwa z opisywanej epoki (s. 53: czynniki partyjno-państwowe, s. 171: brązownictwo).

Ze spraw szczegółowych, przyjętych ze źródeł, poważne wątpliwości co do wiarygodności wzbudza pochodzący z akt Ministerstwa Oświaty (Samodzielny Wydział Oceny Książek Szkolnych. Analiza pracy za rok 1953), a przedstawiony przez Autorkę opis

procedury zatwierdzania podręczników (s. 120). Po pierwsze, jak pisze Autorka, „W roku 1953 przyznano, że nie było w nim [w Wydziale Oceny Książek Szkolnych Ministerstwa Oświaty] komisji oceny książek historycznych ani choćby jednego historyka”. Tymczasem zarządzenie Ministra Oświaty z 1 X 1945 r. powoływało przy Ministerstwie trzynastcie Komisji Ocen Wydawnictw Szkolnych – w tym z zakresu „historii i ekonomii”⁵. Zachowały się, aczkolwiek lakoniczne, protokoły posiedzeń tej komisji z lat 1945–1950, której przewodniczyła Natalia Gąsiorowska (historyk)⁶. Po drugie, znajdujemy opis ogromnego pośpiechu w pracy nad książkami, opóźniania terminów przez autorów, zatwierdzania poszczególnych pozycji bez udziału recenzentów, ograniczania się do zaleceń korekty partii podręcznika przez wydawnictwo, i to zaleceń dalej niekontrolowanych. Prowadzona przeze mnie, wrywkowa co prawda, analiza akt Ministerstwa Oświaty, Komisji Oceny Wydawnictw Szkolnych, wskazuje na bardzo drobiazgową kontrolę, jakiej podlegały w omawianym okresie podręczniki do innych przedmiotów nauczania⁷. Ponadto wszystkie książki były następnie kontrolowane przez cenzurę. Faktem jest, że na obu szczeblach znacznie więcej czasu zajmowały sprawy ideologiczne niż merytoryczne czy dydaktyczne⁸.

Nie budzi zastrzeżeń literatura, uwzględniona przez Autorkę pracy. Obszerny wykaz obejmuje pozycje zarówno przedwojenne, z czasów Polski Ludowej, jak i współczesne, zarówno historyczne, jak i pedagogiczne.

Jako bardzo interesujący i pożyteczny należy uznać wprowadzony we wstępie opis stanu nauczania historii w okresie międzywojennym, w oparciu zarówno o literaturę jak i o źródła. Dzięki temu udało się stworzyć „bilans otwarcia” sytuacji powojennej, a także uwypuklić kontrast między poziomem dydaktyki historii w latach trzydziestych i pięćdziesiątych.

Nie przeprowadzono natomiast żadnych badań wybiegających poza cezurę końcową – rok 1956. Jednym z nielicznych odniesień do kolejnych lat jest ostatnie zdanie pracy: „Niemniej, dopiero bardziej racjonalne opracowanie programów nauczania historii po 1956 roku stworzyło korzystne przesłanki dla wysiłków nad ulepszaniem i modernizacją procesu edukacji historycznej w latach sześćdziesiątych” (s. 203). Nie podzielałam z góry założonego (bez badań źródłowych) optymizmu Autorki. Okres 1956–1989 jest bardzo zaniedbany, jeśli chodzi o badania nad polską oświatą (a również nad życiem codziennym) i często a priori zakłada się, że wraz z odejściem od brutalnej stalinizacji nastąpił powrót do normalności. Tymczasem chociażby badania nad podręcznikami czy nad językiem propagandy prowadzą do znacznie bardziej pesymistycznych wniosków: z indoktrynacji w szkole nie zrezygnowano, choć prowadzono ją w sposób nieco bardziej wysublimowany, mniej nachalny, tym niemniej starannie przemyślany, niemalże do końca lat osiemdziesiątych. Odwrót od lat 1949–56 nie oznaczał powrotu chociażby do sytuacji z wcześniejszych lat czterdziestych⁹.

W pełni zgadzam z Mariolą Hoszowską co do wprowadzenia wewnętrznej cenzury roku 1949 jako momentu, od kiedy można mówić o indoktrynacji jako podstawowej

⁵ Archiwum Akt Nowych, Zespół Ministerstwa Oświaty, sygn. akt 6152, k. 1.

⁶ Tamże, sygn. akt 6160.

⁷ Zob. np. tamże, sygn. 5467 (k. 5–6), 5518, 5753, 5783, 6155, 6158, 6159, 6167, 6171.

⁸ Zob. J. W o j d o n, *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*, Toruń 2001, s. 269–285.

⁹ Zob. J. W o j d o n, *Propaganda polityczna...*, op. cit., passim, a także na przykład M. G ł o w i ń s k i, *Nowomowa po polsku*, Warszawa 1990; tenże, *Marcowe gadanie*, Warszawa 1991; tenże, *Peereliada*, Warszawa 1993; tenże, *Mowa w stanie obłądzenia*, Warszawa 1997; tenże, *Końcówka*, Warszawa 1999.

funkcji szkolnej edukacji. Wiele ustępów pracy (np. s. 124, 129, 133, 138) wskazuje, że uzasadnione byłoby wprowadzenie jeszcze jednego podziału, z datą graniczną 1953. To wtedy zaczęto obserwować i odnotowywać zatrważające wyniki wprowadzanych od 1949 roku zmian. Na łamach prasy rozpoczęła się dyskusja na temat podręczników. Zaczęto publikować prace pedagogiczne i dydaktyczne, szczegółowo omawiane przez Autorkę.

Praca wnosi szereg spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania szkoły, nie tylko w zakresie nauczania historii, w omawianym okresie. Autorka dotarła do źródeł mówiących o działalności Urzędu Bezpieczeństwa wśród uczniów i nauczycieli, o próbach pozyskania młodych konfidentów i o ingerencji przedstawicieli służb bezpieczeństwa w listy kandydatów na studia pod koniec lat czterdziestych. Inne materiały pozwoliły odnotować różne przejawy oporu uczniów, nauczycieli jak i studentów kierunków pedagogicznych wobec poczynań władz. Poczynania te były, obiektywnie rzecz biorąc, raczej skromne i polegały na unikaniu udziału lub pozorowanym uczestnictwie w szkoleniach ideologicznych, niszczeniu portretów dostojników państwowych czy wieszaniu krzyży w pokojach, w domach studenckich.

Świadczyły jednak o niepowodzeniu zabiegów propagandowych władz nawet w okresie ich największego nasilenia.

Nowością jest także analiza funkcjonowania szkół wyższych kształcących nauczycieli historii (zarówno uniwersytetów, jak i Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych), której bardzo brakowało na przykład w opracowaniu Ferdynanda Mielczarka¹⁰. Autorka opisuje programy studiów, dotyczące tak przedmiotów historycznych, jak i pedagogicznych, a także trudności, z jakimi spotykali się studenci i pracownicy naukowcy.

Przedmiotem zainteresowania stały się również warunki egzystencji nauczycieli: ich obciążenia, problemy finansowe, warunki pracy. Autorka szczegółowo opisuje na przykład wyposażenie szkół i ośrodków metodycznych, trudności i próby ich przezwyciężenia, między innymi przez własną wytwórczość nauczycieli i uczniów. Mariola Hoszowska szerzej niż inni autorzy przedstawia formy doksztalcenia i samokształcenia pedagogów. W przeciwieństwie do poruszających już tę problematykę K. Kosińskiego i F. Mielczarka uwzględnia nie tylko wymiar ideologiczny, ale także metodyczny szkoleń. Opisuje nie tylko ich założenia, ale również praktykę (a więc na przykład uchylanie się nauczycieli od uczestnictwa, podpisywanie listy obecności i opuszczanie posiedzenia).

Bardzo drobiazgowo została potraktowana historia dydaktyki historii z lat 1944–1956. Mariola Hoszowska zaprezentowała opracowania teoretyczne, między innymi dotyczące określonych metod czy środków dydaktycznych. Szczegółowej analizie metodycznej poddała także lekcje. Notabene, wiele uwag dotyczących braków ówczesnej praktyki nauczania historii z pewnością można odnieść do znacznie szerszego czasu, a cezurą nie jest tu rok 1956 ani nawet 1989. Takie zjawiska (s. 175–197), jak dominacja metod podających (zwłaszcza wykładu), dyktowanie notatek przez całą lekcję czy zadawanie zadań domowych na przerwie – jeśli chodzi o uchybienia ze strony nauczycieli – a nieporadne stylistycznie zdania, rażące błędy ortograficzne, nieznaną podstawowych faktów i nieumiejętność wnioskowania – ze strony uczniów, są zapewne znane co najmniej kilku pokoleniom.

Książka wnosi więc bardzo wiele nowych istotnych spostrzeżeń. Zapewne w przyszłości zostaną one zweryfikowane w oparciu o szerszą terytorialnie, chronologicznie

¹⁰ F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997.

i rzeczowo bazę źródłową. Postulaty badawcze przerastają tu jednak raczej możliwości jednej osoby i jednego opracowania. Interesującym zagadnieniem byłby bowiem obraz praktyki nauczania szkolnego nie tylko w całej Polsce, ale również w innych krajach tzw. demokracji ludowej, w dłuższym w czasie (również po roku 1956), nie tylko w zakresie historii, lecz także innych przedmiotów nauczania.

JOANNA WOJDON
Wrocław

