

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LIV 3–4 (213-214) 2011

RADA REDAKCYJNA

SŁAWOMIR BRONIARZ, JERZY DOROSZEWSKI,
WIESŁAW JAMROŻEK, JÓZEF KRASUSKI, ADAM MASSALSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK,
EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

STANISŁAW MAUERSBERG

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. 41 346-21-81, tel./faks 41 346-21-80, dział handlowy 41 366-07-01

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ALICJA ZAGRODZKA: Vittorino da Feltre	5
STANISŁAW LUDWIK KROWICKI: Polska Szkoła Języków Orientalnych w Stambule	34
ZBIGNIEW J. ŻÓŁCIŃSKI: Rola wychowawcza ojca w polskich rodzinach ziemiańskich w świetle kodeksów obyczajowych z przełomu XVIII i XIX wieku	43
JAN WNEK: Publicystyka pedagogiczna Tomasza Dziekońskiego w okresie reformy szkolnictwa w Królestwie Polskim	52
JAROSŁAW JASTRZĘBSKI: Dwie instytucje rady profesorów w państwowym szkolnic- twie akademickim II Rzeczypospolitej	60
GRAŻYNA WÓJCIK: Kursy dokształcające w powiecie opoczyńskim w roku szkolnym 1938/1939	73
JERZY DOROSZEWSKI: Oświata dorosłych na Lubelszczyźnie w latach 1944–1948	87
WITOLD CHMIELEWSKI: Kształcenie katechetek dla przedszkoli w Instytucie Katolic- kim we Wrocławiu	101

MATERIAŁY

KAROL POZNAŃSKI: Raport dyrektora głównego Komisji Rządowej Oświecenia Pu- blicznego Teodora Wittego o stanie szkolnictwa w Królestwie Polskim w 1865 roku ...	109
---	-----

SYLWETKI

MARIA J. ŻMICHROWSKA: Marcelina Darowska – człowiek i dzieło	159
KAROL SZAFRANEK: Helena Marusarzówna (1918–1941)	168

RECENZJE

<i>Edukacja w dobie przemian kulturowych</i> , red. K. Rędziński, M. Łopot, Częstochowa 2009, s. 642 – JERZY DUDA	176
Joanna Sadowska: <i>Sercem i myślą związania z partią. Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957–1976). Polityczne aspekty działalności</i> , Warszawa 2010, s. 444 – EDYTA KAHL	180

Andrzej Meissner: <i>Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XIX wieku</i> , Lublin 2010, s. 315, fotografie – JERZY DOROSZEWSKI	184
Hanna Markiewiczowa: <i>Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830</i> , Warszawa 2010, s. 176, ilustracje – ARTUR KONOPACKI	186
Wiesław Kowalski: <i>Wioski Dziecięce SOS w systemie opieki zastępczej w Polsce</i> , Lublin 2011, s. 352 – JERZY DOROSZEWSKI	189
Edward Walewander: <i>Postmodernizm a pedagogia katolicka</i> , Toruń 2011, s. 36 – WITOLD CHMIELEWSKI	191

KRONIKA

ALICJA ZAGRODZKA: Jubileusz Profesora Karola Poznańskiego	193
WITOLD CHMIELEWSKI: Międzynarodowa konferencja naukowa <i>Nauczyciel „Szkoły twórczej” – Rzec o Henryku Rowidzie w 65 rocznicę powołania Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie</i>	195

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2011, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ALICJA ZAGRODZKA
Warszawa

VITTORINO DA FELTRE*

Vittorino da Feltre (1378–1446) był jednym z pierwszych we Włoszech i najważniejszych humanistycznych pedagogów XV wieku. Współcześni uważali go za autorytet w dziedzinie nauki i moralności. Największym dziełem jego życia była szkoła na dworze Gonzagów w Mantui, nazywana *Casa Giocosa* (Dom Radości¹). Za sprawą Gonzagów i Vittorina Mantua stała się w tym okresie znaczącym ośrodkiem renesansowego humanizmu, oddziałującym na całe północne Włochy i jeszcze dalej. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że idee humanistyczne rozprzestrzeniły się w szkolnictwie włoskim, a następnie – europejskim, głównie dzięki dwóm ośrodkom: szkole Guarina da Verona (1374–1460)² na dworze Estów w Ferrarze i szkole Vittorina da Feltre na dworze Gonzagów w Mantui³.

* Niniejszy artykuł napisany został na podstawie fragmentów pracy doktorskiej pt. *Vittorino da Feltre – pedagog z XV wieku*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Urszuli Borkowskiej.

¹ Nazwa „Dom Radości” przyjęła się w polskiej literaturze, choć nie jest to dokładne tłumaczenie włoskiej nazwy, która znaczy dosłownie „Dom Zabaw”, „Dom Gier”. W języku polskim tak brzmiąca nazwa mogłaby jednak nasuwać zupełnie niewłaściwe skojarzenia.

² Było dwóch słynnych humanistów Guarinich: Guarino Guarini da Verona i jeden spośród wielu jego synów Battista Guarini (1435–1505), autor słynnego traktatu pedagogicznego *De ordine docendi et discendi*. Literatura na temat obydwu Guarinich jest nieprzebrana. Zachowały się także liczne źródła, m.in. *Epistolario di Guarino Veronese*, oprac. R. Sabbadini, Torino, Bottega d'Erasmus, 1967 (przedruk wyd. 1 z 1915–1919).

³ Działalność Guarina w Ferrarze była w istocie nieco bardziej zróżnicowana, choć zawsze związana z dworem: prowadził on szkołę dworską w latach 1429–1436 i uczył w niej m.in. księcia Leonella d'Este; od 1436 roku podjął nauczanie publiczne, a od 1442 roku do śmierci w 1450 roku wykładał na odnowionym przez Leonella uniwersytecie. Tak czy inaczej, za sprawą Guarina i Estów Ferrara stała się ośrodkiem promieniującym na całe Włochy i na inne kraje europejskie. Przekonanie o decydującej roli ośrodków włoskich dla rozwoju humanizmu w Europie utrwaliło się w historiografii dzięki Eugenio Garinowi, ale bywa kwestionowane (V. Rossi, *Il Quattrocento*, Padova, Piccin Nuova Libreria, Casa Editrice Dr Francesco Vallardi, 1992 [*Storia letteraria d'Italia*, red. A. Balduino, t. 6], s. 58; *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, oprac. E. Garin, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1958, s. 725–726; P. F. Grendler, *La scuola nel Rinascimento italiano*, Roma, Editori Laterza, 1991, s. 141–142 i 147; R. Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, s. 16).

Mimo tak wielkich zasług Vittorino jest postacią mało znaną w Polsce. Podstawowa wiedza o nim i o jego szkole mieści się przeważnie w programie studiów pedagogicznych, ale wzmianki w podręcznikach do historii wychowania⁴ oraz krótki, pozbawiony przypisów i bibliografii artykuł Tadeusza Mizi z 1962 roku⁵ stanowią całą polską literaturę przedmiotu⁶. Vittorinowi nie poświęcono nawet osobnego hasła w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*⁷. Przyczyną braku polskich badań nad jego życiem i działalnością jest prawdopodobnie mała dostępność źródeł: są one wprawdzie wydane drukiem, ale tylko w wydawnictwach włoskich, w oryginalnej, łacińskiej lub starowłoskiej wersji językowej, czasem z przekładem na język włoski.

Zdecydowana większość piśmiennictwa na temat Vittorina powstaje we Włoszech, ale nawet włoska literatura na jego temat nie jest tak obszerna, jak można by się spodziewać. W XIX wieku wzbudził on zainteresowanie Carla de'Rosmini, autora pierwszej i przez wiele lat jedynej poświęconej mu monografii pt. *Idea dell'ottimo precettore nella vita e nella disciplina di Vittorino da Feltre e de' suoi discepoli*⁸. Według opinii dzisiejszych historyków jest to pozycja nadal wartościowa, choć niektóre podane w niej informacje można obecnie uzupełnić (np. imiona uczniów Vittorina) lub uściślić. Pod koniec tego samego stulecia Alessandro Luzio opublikował pięć listów Vittorina z komentarzem⁹. Niedługo po nim Cesare Guasti, doskonały znawca dziejów Prato i ceniony archiwista, napisał o uczniu Vittorina Sassolu da Prato obszerny artykuł zawierający dużo materiału źródłowego¹⁰. C. Guasti wydał także biografię Vittorina napisaną przez Sassola, w oryginale łacińskim i w przekładzie na język włoski¹¹. Innym jeszcze entuzjastą Vittorina był wówczas E. Paglia, pomysłodawca mantuańskiego epitafium ku czci Vittorina wykonanego w 1881 roku¹². Ogólnie jednak we Włoszech w XIX wieku Vittorino był raczej zapomniany¹³. Około 1900 roku epitafium w Mantui miało zatarte napisy i nikt nie kwapił się, żeby poddać tablicę renowacji¹⁴. Nie znano też Vittorina zbyt dobrze w innych krajach Europy. Powstająca we Włoszech literatura na jego temat i publikowane tam źró-

⁴ Np. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996 (wg wyd. z 1934 r.), s. 201; H. Markiewiczowa, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, cz. 1, Warszawa, Wydawnictwo APS, 2006, s. 55–56; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, Kraków, WAM, 2004, s. 86–87.

⁵ T. Mizia, *Casa Giocosa – Dom Radości*, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 1, s. 44–45.

⁶ Kilka akapitów poświęcił Vittorinowi także Józef Garbaciak w artykule Zagadnienia pedagogiczne w kulturze wczesnego Odrodzenia włoskiego, w: „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1955, z. 3, s. 178–209, ale jest to artykuł przedstawiający fakty według założeń materializmu historycznego (tamże, s. 180).

⁷ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch i in., t. 1–7, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003–2008.

⁸ C. de'Rosmini, *Idea dell'ottimo precettore nella vita e nella disciplina di Vittorino da Feltre e de' suoi discepoli*, Feltre 1911 (pierwsze wydanie w 1801 r.). C. de'Rosmini napisał także monografię na temat Guarina da Verona (wyd. w 1805 r.) i Francesca Filelfa (wyd. w 1808 r.).

⁹ A. Luzio, *Cinque lettere di Vittorino da Feltre*, w: „Archivio Veneto” 1888, nr 36, cz. 1, s. 329–341.

¹⁰ C. Guasti, *Sassolo Pratese e la sua apologia di Vittorino da Feltre*, w: *Letteratura, storia, critica di Cesare Guasti*, t. 2, Prato, Tipografia Successori Vestri, 1899, s. 565–594.

¹¹ Tamże, s. 565, przyp. oznaczony gwiazdką.

¹² S. Davari, *Notizie storiche topografiche della città di Mantova nei secoli XIII–XIV e XV*, Mantova, Alberto Sartori Editore, 1975 (przedruk wyd. 1 z 1897 r.), s. 82; *In traccia del Magister Pelicanus. Mostra documentaria su Vittorino da Feltre a cura di Rodolfo Signorini. Catalogo*, Mantova 1979, s. 13 (fotografia tablicy).

¹³ C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 566.

¹⁴ S. Davari, *Notizie storiche topografiche...*, s. 82.

dla w większości nie były znane nawet Jacobowi Burckhardtowi¹⁵. Bliżej zainteresował się Vittorinem jedynie Anglik William H. Woodward i poświęcił mu fragment antologii pt. *Vittorino da Feltre and other humanist educators*, która po raz pierwszy ukazała się w 1897 roku¹⁶. Zawierała ona przede wszystkim angielski przekład napisanych we Włoszech humanistycznych traktatów pedagogicznych, a także kontrowersyjny rozdział na temat życia i działalności Vittorina¹⁷.

W XX wieku zainteresowanie Vittorinem powracało we Włoszech od czasu do czasu, przeważnie okazjonalnie, w związku z rocznicami. W 1946 roku obchodzono 500-lecie śmierci Vittorina, dzięki czemu ukazała się jedna ważna praca zbiorowa: *Vittorino da Feltre: pubblicazione commemorativa del V centenario della morte*¹⁸. Giuseppe Cimarosti opublikował w niej wiele źródeł związanych z Vittorinem, między innymi osiem jego listów (są to wszystkie, jakie do dziś udało się odnaleźć)¹⁹, a Giannetto Avanzi zestawili bibliografię dotychczasowych publikacji o Vittorinie²⁰.

Cenne prace na jego temat pojawiły się około 1960 roku. Eugenio Garin wydał antologię, w której znalazły się teksty źródłowe związane z włoską pedagogiką renesansową, w tym również z Vittorinem: ważniejsze biografie, wszystkie jego listy i kilka innych źródeł²¹. Bruno Nardi w książce pt. *Mantuanitas Vergiliana*²² zebrał wszystkie swoje wcześniejsze szkice o Wergiliuszu i Mantui jako jego ojczyźnie. Dwa z nich poświęcone są Vittorinowi: *Vittorino da Feltre al paese natale di Virgilio*²³ oraz *Contributo alla biografia di Vittorino da Feltre*²⁴. B. Nardi opublikował w nich wiele odnalezionych przez siebie źródeł i wyjaśnił różne wątpliwe dotąd kwestie dotyczące życiorysu Vittorina, jego spraw majątkowych i rodzinnych. Niektóre przypuszczenia i interpretacje tego historyka

¹⁵ J. Burckhardt, *Kultura Odrodzenia we Włoszech. Próba ujęcia*, Warszawa, Czytelnik, 1961, s. 113 oraz s. 317, przyp. 8 – o monografii, którą napisał C. de'Rosmini, J. Burckhardt słyszał, ale przyznał, że jej nie zna. Pisząc o Vittorinie, czerpał on informacje wyłącznie z jednego, krótkiego jego żywotu napisanego przez Vespasiana da Bisticci (1421–1498). Vespasiano da Bisticci, zwany Fiorentino lub Cartolaio, był florenckim rzemieślnikiem. Przez wiele lat prowadził skrytorium. Pod koniec życia napisał w języku starowłoskim cykl biografii sławnych mężów, wśród nich także Vittorina da Feltre. Żywot ten jest cennym źródłem, stosunkowo wczesnym, ale zawiera niewiele informacji. Jego fragmenty, cytowane w niniejszym opracowaniu, pochodzą z najnowsze go wydania krytycznego: Vespasiano da Bisticci, *Le vite*, t. 1–2, oprac. A. Greco, Firenze, Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento, 1970–1976. W dalszych przypisach wydanie to oznaczone jest symbolem VESP.

¹⁶ W. H. Woodward, *Vittorino da Feltre and other humanist educators*, Cambridge, Cambridge University Press, 1897.

¹⁷ R. Sabbadini, *Gli errori di un libro recente su Vittorino da Feltre*, w: „Rendiconti del R. Istituto Lombardo di scienze e lettere. Serie II” 1924, nr 57, s. 286–290. Później jednak R. Sabbadini przygotował poprawione włoskie wydanie pracy W. H. Woodwarda i wycofał się z wcześniejszych zarzutów (A. Agazzi, *L'esperienza della Ca' Giocosa*, w: *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti. Atti del convegno di studi a conclusione delle celebrazioni del sesto centenario della nascita di Vittorino da Feltre (Venezia, Feltre, Mantova, 9–11 novembre 1979)*, red. N. Giannetto, Firenze, Leo S. Olschki Editore, 1981, s. 56, przyp. 1).

¹⁸ *Vittorino da Feltre: pubblicazione commemorativa del V centenario della morte*, Brescia, Editrice La Scuola, 1947.

¹⁹ *Le lettere di Vittorino da Feltre*, oprac. G. Cimarosti, w: *Vittorino da Feltre: pubblicazione commemorativa*..., s. 45–53; *Le testimonianze dei contemporanei*, oprac. G. Cimarosti, w: tamże, s. 77–79, 83–85.

²⁰ G. Avanzi, *Saggio di bibliografia analitica su Vittorino da Feltre*, w: *Vittorino da Feltre: pubblicazione commemorativa*..., s. 87–103.

²¹ *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*, oprac. E. Garin, Firenze, Giuntine-Sansoni, 1958.

²² B. Nardi, *Mantuanitas Vergiliana*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1963.

²³ Szkic ten powstał z dwóch innych, opublikowanych po raz pierwszy w 1938 roku.

²⁴ Po raz pierwszy opublikowany w 1956 roku w mało znanym czasopiśmie „Bollettino del Museo Civico di Padova”.

są może zbyt dowolne, ale na ogół, zgodnie z tym, co sam często deklaruje, stara się on popierać swoje tezy dowodami znalezionymi w źródłach. Ważną pozycją jest także niewydana praca magisterska Cristiany Brioni²⁵, zawierająca między innymi krótki życiorys Vittorina oraz wszystkie ważniejsze cytaty na jego temat w układzie chronologicznym – niestety, praca ta jest trudno dostępna²⁶, a duże fragmenty części biograficznej są przepisane ze szkicu B. Nardiego bez cudzysłowu²⁷.

Kolejny raz zainteresowanie Vittorinem powróciło we Włoszech na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, z okazji 600-lecia jego urodzin. W dniach 9–11 listopada 1979 roku w Wenecji, Feltre i Mantui odbyła się konferencja na temat: **Vittorino da Feltre e la sua scuola**. Zbiór referatów z tej konferencji ukazał się pod tym samym tytułem w 1981 roku i stanowi pierwsze od czasów Carla de'Rosmini większe opracowanie w całości poświęcone Vittorinowi²⁸. W 1979 roku znany historyk mantuański Rodolfo Signorini przygotował wydawnictwo źródłowe *In traccia del Magister Pelicanus*, będące katalogiem wystawy zorganizowanej ku czci Vittorina²⁹. Na początku lat osiemdziesiątych kilka artykułów na temat *Casa Giocosa* opublikowała Mariarosa Cortesi – jako filolog klasyczny i bibliolog, zainteresowana głównie księgozbiorem tej szkoły, zwłaszcza greckim³⁰. Pojawiły się też dwie ważne publikacje niemieckie na temat Vittorina, napisane przez Gregora Müllera, które jednak ukazują przede wszystkim program nauczania w *Casa Giocosa*, pomijając niemal zupełnie sylwetkę pedagoga³¹.

Najnowszej literatury związanej z Vittorinem jest bardzo niewiele. W *Medioevo Latino* za ostatnie lata wymienionych jest zaledwie kilka takich pozycji (wobec ogromnej liczby poświęconych chociażby Guarinowi da Verona). Nadal pisze o *Casa Giocosa* Mariarosa Cortesi³², jeden artykuł o uczniach Vittorina napisała Tina Foffano³³. Dwie cie-

²⁵ C. Brioni, *Per la biografia di Vittorino da Feltre*, niewydana praca magisterska, 1967–1968; promotorem pracy był prof. Giuseppe Billanovich.

²⁶ Dwa jej egzemplarze znajdują się w bibliotekach włoskich: jeden w bibliotece Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie, drugi – w Biblioteca Teresiana w Mantui. Pierwszy z nich przechowywany jest poza główną siedzibą w Mediolanie i jest udostępniany na zamówienie, ale wyłącznie pracownikom i studentom uniwersytetu; drugi egzemplarz można oglądać na miejscu, w Mantui, ale nie wolno go w żaden sposób kopiować.

²⁷ Por. np. C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 19–21 i B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 172–173.

²⁸ *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogia, arti. Atti del convegno di studi a conclusione delle celebrazioni del sesto centenario della nascita di Vittorio da Feltre (Venezia, Feltre, Mantova, 9–11 novembre 1979)*, red. N. Giannetto, Firenze, Leo S. Olschki Editore, 1981.

²⁹ *In traccia del Magister Pelicanus. Mostra documentaria su Vittorino da Feltre a cura di Rodolfo Signorini. Catalogo*, Mantova 1979.

³⁰ M. Cortesi, *Libri e vicende di Vittorino da Feltre*, w: „Italia Medioevale e Umanistica” 1980, nr 23, s. 77–114; M. Cortesi, *Alla scuola di Gian Pietro d'Avenza in Lucca*, w: „Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken” 1981, nr 61, s. 109–167.

³¹ G. Müller, *Humanistische Erziehung und Bildung in der Praxis des Vittorino da Feltre 1378–1446 und anderes Erzieher der Zeit*, Bamberg 1981; G. Müller, *Mensch und Bildung im italienischen Renaissance-Humanismus: Vittorino da Feltre und die humanistischen Erziehungsdenker*, Baden-Baden, Verlag Valentin Koerner, 1984.

³² M. Cortesi, *Lettura di Plutarco alla scuola di Vittorino da Feltre*, w: *Filologia umanistica. Per Gianvito Resta*, red. V. Fera, G. Ferraù, Padova, Editrice Antenore, 1997 (*Medioevo e Umanesimo*, t. 94), s. 429–455; M. Cortesi, *Libri greci letti e scritti alla scuola di Vittorino da Feltre: fra mito e realtà*, w: *I manoscritti greci tra riflessione e dibattito. Atti del V Colloquio Interazionale di Paleografia Greca (Cremona, 4–10 ottobre 1998)*, t. 1, red. G. Prato, Firenze, Edizioni Gonnelli, 2000, s. 401–416; M. Cortesi, *Libri di lettura e libri di grammatica alla scuola di Vittorino da Feltre* (art. w druku).

³³ T. Foffano, *La mediazione culturale di alcuni discepoli di Gasparino Barzizza, di Vittorino da Feltre e di Guarino Veronese in Francia e in Inghilterra*, w: *Rapporti e scambi tra umanesimo italiano ed umanesimo europeo*, red. L. Rotondi, S. Tarugi, Milano, Nuovi Orizzonti, 2001, s. 575–584.

kawe publikacje ukazały się w Niemczech. Jest to studium Anji-Silvii Göing poświęcone biografii Vittorina³⁴ oraz artykuł tej samej autorki na temat metody nauczania Vittorina opisaną przez Sassola da Prato³⁵.

Jak wynika z powyższego przeglądu najważniejszych opracowań na temat Vittorina, literatura ta powstawała dotychczas głównie we Włoszech, a poza Włochami – w Niemczech. Napisano jedynie dwie monografie poświęcone postaci Vittorina: C. de’Rosmini w XIX wieku i G. Müllera w XX wieku. Pierwsza z nich jest zarazem jedyną monografią obejmującą życie, charakterystykę i działalność Vittorina, ale powstała około 200 lat temu. Od tego czasu udało się odnaleźć źródła, których nie znał C. de’Rosmini. Zmieniło się też wiele w dziedzinie pedagogiki, co niewątpliwie wpływa na sposób widzenia koncepcji Vittorina. Monografia G. Müllera skrótkowo przedstawia życie i sylwetkę Vittorina, skupiając się wyłącznie na jego pedagogice, w tym zwłaszcza na dydaktyce. *Nie ma biografii Vittorina, która byłaby aktualna i nowoczesna, która dałaby wyobrażenie nie tylko o jego metodzie nauczania, ale przede wszystkim o jego życiu, i zdołałaby w pełni ukazać działalność tego wielkiego nauczyciela* – napisała C. Brioni w latach sześćdziesiątych XX wieku³⁶. Stan ten nie zmienił się do dziś. Być może jest to również powód, dla którego autorzy syntez na temat kultury Renesansu w Europie lub dziejów wychowania, jeśli w ogóle wspominają o Vittorinie, popełniają niekiedy rażące błędy³⁷. Dlatego wydaje się, że warto sięgnąć do wszystkich dostępnych dziś źródeł i wydobyć z nich wszelkie możliwe informacje na temat życia tego pedagoga.

*

Vittorino nie napisał traktatu pedagogicznego. Jako że wołał zajmować się praktyką pedagogiczną niż teorią, pisał w ogóle bardzo niewiele – pozostawił jedynie niewielki traktat o ortografii. Wyjątek stanowiła korespondencja, ale z jego bez wątpienia bogatej epistolografii zachowało się tylko kilka listów.

Podobnie jak o Sokratesie, zapewne niewiele wiedzielibyśmy dziś o Vittorinie i jego szkole, gdyby nie fakt, że kilka współczesnych mu osób, zafascynowanych pedagogiem, napisało jego biografie. Cztery z nich są dosyć obszerne – nazwiemy je tu głównymi³⁸.

³⁴ A.-S. Göing, *Die Lebensbilder zu Vittorino da Feltre. Studien zur rezeption einer Erzieherpersönlichkeit im Italien des 15. Jahrhunderts*, Würzburg, Ergon Verlag, 1999.

³⁵ A.-S. Göing, *Die „freundschaftliche Rede“ als Unterrichtsform im Erziehungsdenken der italienischen Renaissance*, w: „Wolfenbütteler Renaissance Mitteilungen” 2003, nr 27, s. 1–18.

³⁶ C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 3.

³⁷ J. Delumeau, *Cywilizacja Odrodzenia*, Warszawa, PIW, 1993, s. 332: Vittorino da Feltre, który w wieku XV pisywał rozprawy o wychowaniu [...]; dalej następuje cytat (niestety, źródło nie jest podane) rzekomych słów Vittorina, których próżno szukać w jego nieistniejących „rozprawach o wychowaniu”; być może Vittorino został tu pomyłony z Vergeriem. Podobne „cytaty” znaleźć można w polskiej literaturze, np.: *W miłości do uczniów leży godność, radość i boska skuteczność nauczania* – głosił Vittorino da Feltre (S. I. Możdżeń, *Zarys historii wychowania*, cz. 1, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999, s. 121; również bez podanej informacji, skąd pochodzi cytat). Niestety, autorce niniejszej pracy nie udało się odnaleźć tej pięknej myśli ani w pismach Vittorina, ani w żadnych innych źródłach przytaczających jego wypowiedzi.

³⁸ Najnowsze wydanie głównych biografii Vittorina zawiera antologia *Il pensiero...*. Równoległe z tekstem łacińskim zamieszczony jest w niej przekład włoski, przeważnie dość dawny. Wszystkie fragmenty czterech głównych biografii Vittorina cytowane w niniejszej pracy pochodzą z tej właśnie antologii. Przekład cytowanych fragmentów na język polski – A. Zagrodzka. Nawiasem kwadratowym zaznaczone są słowa niewystępujące w oryginale, konieczne jednak w przekładzie ze względu na wymagania poprawnej i zrozumiałej polszczyzny.

Autorzy tych czterech żywotów to uczniowie Vittorina: Sassolo da Prato (ok. 1416–1449)³⁹, Francesco da Castiglione (zm. 1484)⁴⁰ i Francesco Prendilacqua⁴¹, a także znany humanista Bartolomeo Sacchi zwany Platyną (1421–1481)⁴², który sam nie był uczniem Vittorina, lecz uczniem jego ucznia, Ognibene da Lonigo (1412–1474). Sassolo da Prato napisał żywot Vittorina w 1443 roku⁴³, jeszcze za życia mistrza, pozostali autorzy najważniejszych biografii – już po jego śmierci.

Najwięcej informacji na temat życia i działalności Vittorina zawierają właśnie te cztery utwory. Wiele takich informacji znaleźć można także w pozostałych biografiach i innych źródłach narracyjnych: drobnych zapisach wspomnieniowych, mowach, poematach, wstępach do ksiąg i dopiskach w księgach, fragmentach XV-wiecznych dzieł historiograficznych. Są to źródła specyficzne, w większości bardzo subiektywne, mające z jednej strony charakter relacji naocznych świadków, z drugiej zaś – charakter panegiryczny, zbliżony do tego, jaki cechuje żywoty świętych. Szczęśliwą okolicznością stanowi więc fakt, że dysponujemy także źródłami innego rodzaju, takimi jak: listy, przywileje, akta notarialne, rachunki dworskie i wiele innych. Źródła należące do poszczególnych kategorii zachowały się niestety w małej ilości, niekiedy wręcz szczątkowej, ale razem składają się one na całkiem pokaźny materiał. Każda informacja z nich pochodząca ma dużą wagę, gdyż jest doskonałym uzupełnieniem, a przede wszystkim – probierzem wiarygodności biografii⁴⁴.

*

O pochodzeniu Vittorina jeden z biografów Sassolo da Prato nie wspomniał w ogóle. Pozostali autorzy głównych żywotów zamieścili na ten temat niewiele informacji.

Francesco da Castiglione napisał jedynie, że Vittorino pochodził z Feltre w Italii, a jego ojciec, imieniem Brutus, nie był niskiego rodu⁴⁵.

Nieco więcej szczegółów podał Francesco Prendilacqua: *Wiadomo, że Vittorino z miasta Feltre, które leży w najdalszym zakątku posiadłości Wenecjan, urodził się*

Symbole w przypisach oznaczające pochodzenie cytatu:

SASS – Sassolo da Prato, *De Victorini Feltrensis vita et disciplina* (w: *Il pensiero...*, s. 505–534).

CAST – Francesco da Castiglione, *Vita Vittorini Feltrensis* (w: *Il pensiero...*, s. 535–552).

PREN – Francesco Prendilacqua, *Dialogus* (w: *Il pensiero...*, s. 553–668).

PLAT – Bartolomeo Platina, *De vita Victorini Feltrensis* (w: *Il pensiero...*, s. 669–700).

³⁹ O Sassolu: C. Guasti, *Sassolo Pratese...*; *Il pensiero...*, s. 732–733; A.-S. Göing, *Die Lebensbilder...*, s. 107–111; A.-S. Göing, *Die „freundschaftliche Rede“...*, passim.

⁴⁰ O Francescu da Castiglione: F. Bausi, *Francesco da Castiglione fra umanesimo e teologia*, w: „Interpres” 1991, nr 11, s. 112–181; *Il pensiero...*, s. 723–724.

⁴¹ O Francescu Prendilacqua: G. Sandri, *Un discepolo di Vittorino da Feltre e le sue relazioni veronesi: Francesco Prendilacqua di Mantova*, w: „Atti e memorie della Accademia di agricoltura, scienze e lettere di Verona. Seria V” 1941, nr 19, s. 179–189; *Il pensiero...*, s. 728–729.

⁴² O Platynie: *Bartolomeo Sacchi. Il Platina (Piadena 1421–Roma 1481). Atti del Convegno*, red. A. Campana, P. Medioli Masotti, Padova, Editrice Antenore, 1986 (*Medioevo e Umanesimo*, t. 62); L. Mitarotondo, *Virtù del principe, virtù del cittadino. Umanesimo e politica in Bartolomeo Platina*, Bari, Adriatica Editrice, 2005; *Il pensiero...*, s. 730.

⁴³ Datę tę znamy dzięki listowi do Sassola z 8 lutego 1444 roku od jego przyjaciela z Florencji Leonarda Datiego (1407–1472), w którym to liście dziękował on Sassolowi za biografię Vittorina (w: *Leonardi Dathi Epistolae XXXIII*, oprac. L. Mehus, Florentiae 1743, s. 41; zob. też C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 585, przyp. 1).

⁴⁴ S. Kościółkowski, *Historyka. Wstęp do studiów historycznych*, Londyn, Polski Uniwersytet na Obczyźnie, 1954, s. 116.

⁴⁵ CAST, s. 534.

z Brutusa i Mundy, rodziców szlachetnego pochodzenia. Albowiem Rambaldoni, których to przydomkiem określano [Vittorina], nie byli w swoim mieście nieznani, ale tak byli ubodzy, że czasami brakowało im najniezbędniejszych rzeczy⁴⁶. Wątek ubóstwa rodziny Rambaldonich wrócił u Prendilacqy także wówczas, gdy omawiał on młodość Vittorina, a Feltre nazwał miastem małym i nieznanym⁴⁷. Może z powodu tej zaściankowości Feltre Vittorino uważał się później bardziej za Mantuańczyka niż za Feltreńczyka: *Uczniowi, pytającemu, czemu nazywa się raczej obywatelem mantuańskim, a nie feltreńskim, odrzekł: „Ponieważ więcej winien jestem Mantuańczykom; bowiem ojczyzna, która mnie zrodziła, dała mi tylko życie; to miasto [tj. Mantua, przyp. A. Z.] dało i mnie, i wielu innym pobudkę do dobrego życia”*⁴⁸. Jest jeszcze druga wypowiedź przypisana przez Prendilacqę Vittorinowi, która może świadczyć o tym, że czuł się on obywatelem Mantui, nie Feltre. Jeśli uznać ją za dokładnie przytoczone słowa Vittorina skierowane do uczniów, to nazwał on Wergiliusza *naszym rodakiem*⁴⁹ – a miejscem urodzenia Wergiliusza, jak wiadomo, była Mantua.

Feltre, położone u stóp Dolomitów, w bardzo malowniczym krajobrazie, istotnie było niewielkim miastem. Jego ludność zajmowała się hodowlą kóz, wyrobem ubrań z wełny, mebli z drewna i narzędzi rolniczych oraz broni z żelaza⁵⁰. Nigdy też miasto to nie odegrało większej roli jako samodzielny organizm polityczny. Z Wenecją związało się w 1404 roku i rzeczywiście przez pewien krótki czas stanowiło najdalej wysunięty na północny zachód bastion *terraferma*⁵¹. U boku Wenecji, zachowując częściową autonomię⁵², Feltre przeżyło okres świetności. Trwał on do 1510 roku, kiedy podczas wojny cesarza Maksymiliana I Habsburga (1459–1519) z Wenecją Feltre zostało zniszczone w wyniku pożaru wzniesionego przez cesarskie wojsko. W XV wieku, swoim najlepszym okresie, Feltre nie było już tak całkowicie „nieznane” reszcie Italii, jak w czasach wczesnej młodości Vittorina – wślawiło się jako miejsce pochodzenia kilku wybitnych osób. Najbardziej

⁴⁶ PREN, s. 582; por. VESP, t. 1, s. 573 i słowa Giovanniego Andrei de’Busssi (1417–1475), biskupa Aleirii, który był uczniem Vittorina i napisał o nim krótkie wspomnienie w: *Il pensiero...*, s. 705; wydanie dalej oznaczone symbolem BUSS.

⁴⁷ PREN, s. 586.

⁴⁸ PREN, s. 600. Laura Bentivoglio, interpretując te słowa, stwierdziła, iż nie należy na ich podstawie wnioskować, że Vittorino chciał odżegnać się w ten sposób od pamięci o swojej ojczyźnie. Za dowód słuszności swojej interpretacji uważa ona imię, jakim posługiwał się Vittorino: *Victorinus Feltrensis (L’Ambiente di Vittorino da Feltre. Documenti quattrocenteschi (catalogo))*, oprac. L. Bentivoglio, Feltre, Amministrazione Comunale di Feltre e Museo Civico, 1979, s. 11). Trudno uznać słuszność tego argumentu – podawanie miejsca pochodzenia przy imieniu było wówczas praktyką tak powszechną, że byłoby rzeczą dziwną, gdyby Vittorina nazywano inaczej. Zresztą, całe to rozumowanie oparte jest na nieuzasadnionym podejrzeniu. Vittorino w tej wypowiedzi wcale nie *odżegna się od pamięci*, tylko porównuje swoje dwie ojczyzny.

⁴⁹ W oryginale *concivis noster* – PREN, s. 600.

⁵⁰ *L’Ambiente di Vittorino da Feltre...*, s. 10.

⁵¹ Tamże oraz D. Quirini-Popławska, *Italia i basen Morza Śródziemnego w latach 1204–1453*, w: *Wielka historia świata, Późne średniowiecze*, t. 5, red. K. Baczkowski, Kraków, Oficyna Wydawnicza Fogra, Warszawa, Świat Książki, 2005, s. 185, 203–204. Wkrótce potem Wenecja zdobyła kolejne terytoria w północnych Włoszech: Brescję i Bergamo (J. A. Gierowski, *Historia Włoch*, Wrocław, Ossolineum, 1999, s. 138).

⁵² Heraldycznym wyrazem tej częściowej niezależności Feltre było przyznane przez Wenecję prawo do przedstawiania w Feltre godła weneckiego – lwa, z ogonem podniesionym do góry, a nie – opuszczonym na dół. W dawnym Palazzo dei Rettori (dzisiejszy ratusz), w sali zwanej *Sala degli Stemm*i do dziś można zobaczyć nie tylko takie lwy, ale także godło Feltre – dwie wieże – po prawej stronie godła jednego z weneckich rektorów.

popularni wówczas Feltreńczycy to właśnie Vittorino oraz Panfilo Castaldi (ok. 1398–ok. 1479), drukarz działający w Mediolanie, który zastosował ruchome czcionki prawdopodobnie jednocześnie z Janem Gutenbergiem⁵³.

Bartolomeo Platina podał to samo imię ojca Vittorina co dwaj poprzedni autorzy, czyli Brutus, ale inne imię matki: Lucia i inny przydomek rodu: Romagno. Imię Lucia prawdopodobnie nie jest błędne – potwierdza je epigram, w którym zapisane są dwa imiona matki Vittorina: *Lucina Munda*⁵⁴. Dodajmy jeszcze, że ten sam epigram ostatecznie potwierdza fakt zawarcia małżeństwa przez Mundę z Brutusem Rambaldonim⁵⁵. Podobnie i nazwisko Romagno mogło być drugim przydomkiem tej samej rodziny⁵⁶. Platina posłużył się też nazwą *Victorinus Feltrensis*, a zatem co do miejsca pochodzenia Vittorina nie ma rozbieżności między autorami biografii. Platina tak samo jak Prendilacqua wspominał o ubóstwie rodziny Vittorina i dodał nową informację, że z powodu tego ubóstwa ojciec Vittorina wykonywał zawód pisarza lub notariusza⁵⁷. Oznaczałoby to, że odebrał on jakieś wykształcenie, być może nawet prawnicze⁵⁸. Z innych słów Platiny dowiadujemy się jeszcze, że niejaki Bartolomeo Enselmini był krewnym Vittorina ze strony jego siostry, z czego wynikałoby, że Vittorino miał siostrę⁵⁹. Platina popełnił tu jednak pomyłkę, gdyż, jak o tym świadczą niezbieżne pewne dokumenty i listy, ani matka, ani babka Bartolomea nie była siostrą Vittorina⁶⁰, natomiast Bartolomeo pochodził z rodziny matki Vittorina.

Jak wynika z tych samych źródeł, przeanalizowanych przez B. Nardiego, padewski ród Enselminich był wprawdzie blisko spokrewniony z Vittorinem, ale przez jego matkę Mundę, która z tego rodu pochodziła. W drugiej połowie XIV wieku nie była to bynajmniej rodzina uboga ani mało znacząca: jeden z braci Mundy, Giovanni, był biskupem Padwy, a następnie Adrii, inny, Africano, aktywnie uczestniczył w życiu politycznym Padwy jako ważny dworzanin panującego tam rodu Da Carrara; Enselmini mieli w Padwie wiele domów⁶¹. Zastanawia fakt, na który historiografowie nie zwrócili do tej pory uwagi, że Vittorino, mając w Padwie tak zamożnych dziadków, wychował się, jak podają autorzy żywotów, w skrajnym ubóstwie. Włoskie rody w owym czasie cechowała na ogół duża solidarność – pomagano sobie nawzajem, wspólnie prowadzono interesy, polecano krewnych na urzędy, mszczono krzywdy zadane komuś z rodziny. Albo więc żywoty mijają się

⁵³ Innych wybitnych Feltreńczyków z XV, a także z XVI wieku: artystów, lekarzy i uczonych, omawia Laura Bentivoglio (*L'Ambiente di Vittorino da Feltre...*, s. 10–11).

⁵⁴ B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 168, też s. 194 i 195 (frag., za: G. Billanovich, *Tra Don Teofilo Folengo e Merlin Cocaio*, Napoli 1948); C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 4–5.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Jest to pogląd R. Sabbadiniego (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina di Vittorino da Feltre a la scuola padovana*, w: „Rendiconti della Accademia dei Lincei, classe di scienze morali, storiche e filologiche. Serie VI” 1928, nr 4, s. 210). Uważa on też, że Feltreńczyk Antonio da Romagno, poeta i prozaik żyjący na przełomie XIV i XV wieku, musiał być spokrewniony z Vittorinem (tamże).

⁵⁷ PLAT, s. 668.

⁵⁸ Według C. Brioni Brutus studiował w Padwie prawo; tam też poznał swoją przyszłą żonę, Mundę z padewskiego rodu Enselminich. Nie wiadomo, z jakiego źródła pochodzi informacja o studiach Brutusa (C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 9). R. Sabbadini przypuszcza, że pierwszym nauczycielem Vittorina mógł być właśnie jego ojciec (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 210).

⁵⁹ PLAT, s. 696.

⁶⁰ Matka Bartolomea była z rodu Della Torre, babka – Baldacchini (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 193).

⁶¹ B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 168–170; por. C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 8–9.

pod tym względem z prawdą, albo też między rodzicami a dziadkami Vittorina ze strony matki panowały nienajlepsze stosunki. To drugie wydaje się bardziej prawdopodobne, gdyż relacje biografów na temat ubóstwa Rambaldonich są zgodne, spójne i konsekwentne⁶².

Żaden z żywotopisarzy nie podał daty urodzenia Vittorina. Możemy o niej wnioskować jedynie pośrednio, na podstawie innych danych zamieszczonych w żywotach, są to jednak dane niespójne. I tak, Sassolo da Prato twierdził, że w momencie pisania żywotu, a był to, jak wiemy, rok 1443, Vittorino miał 70 lat⁶³. Wynikałoby stąd, że Vittorino urodził się w 1373 roku. Wprawdzie Sassolo da Prato poza stwierdzeniem wieku Vittorina nie podał żadnych danych chronologicznych, ale jest on jedynym autorem, który pisał biografię Vittorina tak wcześnie, jeszcze za życia mistrza, co czyni relację bardziej wiarygodną. Z kolei Prendilacqua podał, że Vittorino zmarł 2 lutego 1447 roku, a dożył około 68 lat⁶⁴, natomiast Platina – że zmarł w wieku 69 lat⁶⁵. Prendilacqua pomylił jednak roczną datę śmierci Vittorina – najprawdopodobniej Vittorino zmarł 2 lutego, ale 1446 roku, o czym będzie jeszcze mowa. Jeśli policzyć według tej poprawionej wersji Prendilacquy, Vittorino urodził się w roku 1378. Obie daty: 1373 i 1378 rok wydają się prawdopodobne⁶⁶. W niniejszej pracy jako datę urodzenia Vittorina przyjęto rok 1378, ponieważ wskazują na nią dwie zbliżone do siebie relacje biografów.

Przekazane przez biografów dane na temat imienia i przydomku ojca Vittorina oraz pochodzenia tej rodziny z Feltre potwierdza nie tylko wspomniany epigram, ale także liczne mantuańskie akta notarialne, w których Vittorino nazywany jest *Magister Victurinus, f.[ilius] q.[uondam] domini Bruti de rambaldonibus de feltro* lub bardzo podobnie⁶⁷. Potwierdza je również zapisek z 25 października 1410 roku, który zachował się w aktach Uniwersytetu Padewskiego⁶⁸.

*

Spośród czterech głównych żywotopisarzy tylko Sassolo da Prato nie opisał, w jaki sposób Vittorio zdobywał wykształcenie. Pozostali autorzy odtworzyli ten okres jego życia dość dokładnie. Ich relacje uzupełniają się wzajemnie i nie ma między nimi większych sprzeczności.

Pierwszy etap tej drogi, niezbyt fortunny, Vittorino przebył już w Feltre: *[Jako] chłopiec został jedynie oddany [na naukę] do nauczyciela szkoły elementarnej, nie dość wykształconego*⁶⁹. W Feltre istniały w owym czasie szkoły, tak zwane gramatyczne, prowadzone przez gminę i przez duchowieństwo; być może w jednej z nich rozpoczął

⁶² Np. PREN, s. 660. Fragment ten mówi o wpływie ubóstwa, doświadczonego w młodości przez Vittorina, na jego późniejsze kryteria doboru uczniów – ubóstwo pedagoga jest tu wspomniane mimochodem, przy okazji głównego wątku, przez co robi wrażenie informacji oczywistej i pewnej.

⁶³ SASS, s. 518.

⁶⁴ PREN, s. 584, PREN, s. 662.

⁶⁵ PLAT, s. 698.

⁶⁶ Niektórzy współcześni historiografowie przyjmują datę 1373 roku (np. R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 209–210), inni – 1378 (np. C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 586). Przeważa jednak ten drugi pogląd i zapewne dlatego wspomnianą konferencję z okazji 600-lecia urodzin Vittorina zorganizowano w 1979 roku.

⁶⁷ B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 162; por. tamże, s. 179, 194 i in.

⁶⁸ *Magister Victorinus q.[uondam] ser [tj. signor, A. Z.] Brutii de Rambaldonibus de Feltro*, w: R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 217 (frag. za: G. Zonta, G. Brotto, *Acta graduum academicorum gymnasii Patavini*, Padova 1922); B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 172 (frag.); por. C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 19–20.

⁶⁹ PLAT, s. 668.

kształcenie Vittorino⁷⁰. Z dalszego ciągu biografii Platiny wynika, że owo niedostateczne przygotowanie nauczyciela polegało głównie na braku znajomości poprawnej, klasycznej łaciny. Na szczęście nauka u anonimowego Feltreńczyka nie wyrządziła Vittorinowi większej szkody. Oprócz tego jako dziecko uprawiał on sporty: biegi, skoki, jazdę konną, w których wyróżniał się między rówieśnikami, a także grę w piłkę, którą zajmował się niemal codziennie, jak stwierdził Prendilacqua⁷¹. Dodajmy, że owe dwa fragmenty mówiące o dzieciństwie Vittorina to już wszystko, co autorzy żywotów zapisali na temat najwcześniejszych lat jego życia. To zrozumiałe, że obydwa zawierają informację o tych właśnie faktach, które mogły ukształtować Vittorina jako przyszłego pedagoga.

Drugi, znacznie ważniejszy etap kształcenia Vittorino odbył w Padwie. Jako młodzieniec przeniósł się on do tego miasta właśnie w poszukiwaniu wiedzy, gdyż był *hojnie obdarzony przez naturę*⁷², która dała mu *bystrość i przenikliwość umysłu*⁷³, a w Feltre nie miał ani takich nauczycieli sztuk wyzwolonych, jakich najbardziej pragnął, [mając] tak wielkie zdolności, ani obfitości książek⁷⁴. Jakąś rolę odegrała tu także zła sytuacja materialna jego rodziny⁷⁵. Nie wiadomo, czy w Padwie Vittorino mógł liczyć na jakąś pomoc krewnych ze strony matki, Enselminich, gdyż o tym autorzy biografii nie wspominają. Wybór Padwy wydawał im się i tak oczywisty: Platina określił ją jako *commune studiorum domicilium*⁷⁶, Prendilacqua zaś stwierdził, że w Padwie *uprawiane były niemal wszystkie dziedziny wiedzy*⁷⁷. Istotnie, Padwa już od drugiej połowy XIII wieku była głównym ośrodkiem kultury we Włoszech. Właśnie tu, jak w żadnym innym mieście, zgromadziła się największa liczba znakomitych uczonych i artystów, którzy tworzyli początki renesansowego humanizmu⁷⁸.

Co do dyscyplin studiowanych przez Vittorina, relacje są nieco rozbieżne.

Według Francesca da Castiglione Vittorino w Padwie poświęcił się najpierw studiom literackim i retorycznym, a potem zajął się *dialektyką, filozofią i sztukami wyzwolonymi*⁷⁹ i uzyskał tytuł magistra sztuk wyzwolonych⁸⁰. To, że autor biografii wyłączył spośród tych sztuk dialektykę, jest charakterystyczne dla XV wieku. Nie było wówczas ustalonego podziału nauki na poszczególne dyscypliny, a dawne pojęcie „sztuki wyzwolone” powoli zmieniało swój tradycyjny zakres znaczeniowy: niektóre spośród *artes* usamodzielniały się, inne – rozszerzały się o pozostałe. Panowała przy tym zupełna dowolność – poszczególni autorzy tworzyli własne, nowe systemy klasyfikacyjne, i żaden z nich nie został uznany za powszechnie obowiązujący⁸¹. Nie podając już miejsca odbywania przez Vitto-

⁷⁰ *L'Ambiente di Vittorino da Feltre...*, s. 5 i 10.

⁷¹ PREN, s. 580–582.

⁷² PREN, s. 586.

⁷³ PLAT, s. 670.

⁷⁴ PREN, s. 586.

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ PLAT, s. 670.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ S. Swieżawski nazywa Padwę *pierwszym centrum uniwersyteckim Europy* (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii europejskiej XV wieku*, t. 1, Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej, 1974, s. 32). Później, w drugiej połowie XV wieku, rolę najważniejszego ośrodka kultury renesansowej we Włoszech przejęła Florencja R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 210–212).

⁷⁹ CAST, s. 534.

⁸⁰ CAST, s. 534–536.

⁸¹ B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 174; S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 61–70.

rina dalszych studiów, Francesco da Castiglione stwierdził, że studiował on także prawo cywilne i kanoniczne, a na końcu oddał się całkowicie studiom teologicznym⁸².

Według Prendilacqy Vittorino zaczął swoje padewskie studia od... pracy w charakterze nauczyciela, i wtedy właśnie nauczył się gramatyki⁸³. Trudno wyobrazić sobie, by mogła to być na samym początku praca inna niż korepetytora, czyli nauczyciela domowego lub pomocnika wykładowcy w szkole⁸⁴. Chodzi tu też na pewno o gramatykę łacińską, gdyż o nauce greki autor pisze w osobnym miejscu. A zatem braki w podstawowym wykształceniu wyniesionym z Feltre Vittorino uzupełnił samodzielnie. Wkrótce zajął się dialektyką i filozofią. Z filozofii uzyskał doktorat, odrzucając jednak wszystkie zewnętrzne oznaki tej godności⁸⁵; został także oratorem. Dopiero potem miał się zająć matematyką⁸⁶. *W tym samym mniej więcej czasie wrócił z Grecji słynny Guarino da Verona. Usłysawszy jego imię (zaczynało już bowiem być głośnie w całej Italii), Vittorino zaraz do niego pospieszył [i] łatwo uprosił [tego] bardzo uprzejmego i szczodrego człowieka, by nauczył go języka greckiego; znakomitą [znajomość greki] osiągnął, dzięki wielkiej bystrości umysłu, po niezbyt długotrwałym wysiłku*⁸⁷. Według tego żywotopisarza między Vittorinem a Guarinem wytworzyła się szczególna więź: *Vittorino jednak [przeciwstawienie wynika z łatwości opanowania greki przez Vittorina, co zmniejszało zasługę Guarina, przyp. A. Z.] bynajmniej nie zapomniał [mu] tego dobrodziejstwa [i] szanował go jak ojca, nazywając swoim mistrzem*⁸⁸. Określenie „mistrz” ma dużą wagę, zwłaszcza że wówczas Vittorino sam już prawdopodobnie był mistrzem dla swoich uczniów. Guarino także cenił Vittorina, do tego stopnia, że później, *poruszony prawością mistrza i jego życiem*, powierzył mu nauczanie swojego syna Grzegorza. Vittorino spłacił więc dług wdzięczności wobec Guarina, i to w dwójnasób, gdyż uczył jego syna i łaciny, i greki⁸⁹. Później natomiast, według Prendilacqy, Vittorino przeniósł się do Wenecji i tam miał jeszcze jednego nauczyciela języka greckiego. Był nim Jerzy z Trapezuntu (1395–1472/3 lub 1484)⁹⁰, zarazem nauczyciel i uczeń Vittorina: Jerzy uczył Vittorina greki, a Vittorino Jerzego – łaciny⁹¹.

⁸² CAST, s. 534.

⁸³ PREN, s. 586.

⁸⁴ O obowiązkach korepetytorów: P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 47. B. Nardi sądzi, że Vittorino mógł pomagać Gasparinowi Barzizy. Dopuszcza też i taką możliwość, że słowa Prendilacqy oznaczają, iż Vittorino założył własną szkołę z internatem – są to jednak tylko przypuszczenia (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 175).

⁸⁵ PREN, s. 586. B. Nardi rozumie słowa Prendilacqy w ten sposób, iż Vittorino odrzucił również samą godność doktora, czyli nie wystąpił o jej nadanie (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 172–173; por. C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 20). Taka interpretacja nie wydaje się jednak przekonująca: autor biografii nie rozwodziłby się raczej tak długo na temat szat, pierścieni i pasa, których nie nosił Vittorino, gdyby one mu się nie należały; nie użyłby też zapewne słowa *iure*. Mógł się natomiast, oczywiście, mylić.

⁸⁶ PREN, s. 586.

⁸⁷ PREN, s. 588.

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Znany humanista, arystotelik, tłumacz dzieł Arystotelesa i Platona, autor wielu dzieł, m. in. *Rhetoricorum libri V* (tzw. *RLV*). W młodości przybył z Grecji do Włoch i tu osiedlił się na stałe (J. Monfasani, *George of Trebizond. A biography and a study of his rhetoric and logic*, New York 1976; S. Swieżawski, *Dzieje filozofii* t. 1..., s. 56–57, 59, 217–218; P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 227–228). Vittorino sprowadził go później jako nauczyciela do *Casa Giocosa* (PLAT, s. 692); łączyła ich głęboka i trwała przyjaźń (J. Monfasani, *George of Trebizond...*, s. 12–13; *Il pensiero...*, s. 591, przyp. 1).

⁹¹ Vittorino nie tylko uczył Jerzego, ale także pomagał mu się utrzymać, kiedy ten był jeszcze biednym, nieznanym przybyśsem w obcym kraju (PREN, s. 590).

Według Platiny kolejność padewskich studiów Vittorina była następująca: wymowa (*eloquentia*), logika, fizyka, etyka i matematyka⁹². Naukę języka greckiego u Guarina żywotopisarz przesunął na czas późniejszy i umiejscowił w Wenecji. Vittorino miał się zrewanżować, pomagając Guarinowi w doskonaleniu łaciny. Miał też kontynuować naukę greki samodzielnie oraz z pomocą Greków, których zapraszał do swojego domu, przy czym nie jest jasne, czy mowa dalej o Wenecji, czy może już o domu Vittorina w Mantui⁹³.

Biorąc pod uwagę wspomniany już nieusystematyzowany podział nauki w XV wieku, a zwłaszcza to, że logikę utożsamiano wówczas z dialektyką⁹⁴, natomiast etyka była jedną z dziedzin filozofii⁹⁵, opisy przebiegu kształcenia Vittorina u wszystkich trzech żywotopisarzy można uznać za bardzo zbliżone. Jediną poważniejszą różnicę w tych relacjach stanowi czas i miejsce nauki u Guarina.

U wszystkich trzech autorów pojawiła się też anegdota o tym, w jak oryginalny sposób Vittorino studiował matematykę, i o Blasiusie Pelacanim (zm. 1416)⁹⁶, jego niedoszłym nauczycielu tego przedmiotu. W wersji najobszerniejszej, przekazanej przez Francesca da Castiglione⁹⁷, historia ta miała następujący przebieg: Vittorino, szukając w Padwie nauczyciela matematyki, zwrócił się do Blasiusa Pelacaniego, sławnego mistrza geometrii i jedynego jej nauczyciela w tej części Italii, z prośbą, a nawet błaganiem, by mógł uczyć się od niego. Ze swej strony ofiarował się usługiwać mu we wszystkim. Mistrz widocznie musiał się zgodzić na ten układ, skoro Vittorino zamieszkał z nim i spełniał wszelkie posługi, włącznie ze zmywaniem naczyń po posiłkach. Pelacani jednak zwlekał z rozpoczęciem nauki. Vittorino nalegał, żeby nauczył go chociaż podstaw, ale bezskutecznie. Po sześciu miesiącach, kiedy stało się jasne, że Pelacani nie zamierza wcale wywiązać się ze swoich obietnic, Vittorino stracił cierpliwość – opuścił go i przystąpił do samodzielnej lektury

⁹² O nauce matematyki mówi dłuższy fragment następujący dalej na tej samej stronie (PLAT, s. 670).

⁹³ PLAT, s. 680. Według E. Garina słowa Platiny, jakoby Vittorino miał uczyć Guarina, to tylko zabieg retoryczny (*Il pensiero...*, s. 681, przyp. 1).

⁹⁴ S. Swieżawski, *Filozofia w Europie w XV wieku*, w: *Filozofia polska XV wieku*, red. R. Palacz i in., Warszawa, PWN, 1972, s. 436; S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 154.

⁹⁵ Niesprecyzowany był zwłaszcza wzajemny stosunek filozofii i nauk szczegółowych. Według S. Swieżawskiego w XV wieku etykę uważano na ogół za jedną z gałęzi filozofii; nazywano ją czasem filozofią moralną (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 61–70). Niektórzy XV-wieczni autorzy przyznawali etyce pierwszeństwo wśród dyscyplin filozoficznych i właściwie całą filozofię redukowali do filozofii moralnej (tamże, s. 271). Nieco inaczej ujmuje to zagadnienie J. Rebeta, według którego częścią filozofii praktycznej była wówczas filozofia moralna, obejmująca oprócz etyki również problematykę społeczną, gospodarczą, polityczną i prawną (J. Rebeta, Komentarz Pawła z Worcestera do „Etyki Nikomachejskiej” Arystotelesa z 1424 roku. Zarys problematyki filozoficzno-społecznej, Wrocław, Ossolineum, 1970, s. 7). Por. podziały filozofii popularne na Uniwersytecie Krakowskim w XV wieku (M. Markowski, *Metodologia nauk, logika i teoria poznania*, w: *Filozofia polska...*, s. 255–263).

⁹⁶ Blasius de Parma (Pelacani), matematyk, logik, fizyk, astrolog, wykształcony w Oksfordzie i Paryżu, nauczający w Padwie w latach 1384–1388 i 1407–1411 (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 180 i 308, przyp. 44). Kierował tam połączonymi katedrami matematyki i astronomii wraz z astrologią (tamże, s. 299 oraz t. 6, s. 253 i 257). Prowadził też prywatną szkołę w Wenecji (P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 60). Autor wielu traktatów (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 180, przyp. 134; s. 307, przyp. 41; s. 312, przyp. 60; s. 329; s. 330, przyp. 140; t. 6, s. 207). Z racji głoszonych nauk astrologiczno-deterministycznych nazywany *Doctor diabolicus* i potępiony przez biskupa Pawła w 1396 roku (tamże, s. 275–276 i 283–284). Według R. Sabbadini Pelacani miał w Padwie katedrę filozofii moralnej i astrologii, a matematyki uczył prywatnie (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 216).

⁹⁷ CAST, s. 536.

Euklidesa⁹⁸. Najprawdopodobniej było to dzieło *Elementy geometrii* (Στοιχεῖα γεωμετρίας)⁹⁹, skoro dalej autor żywotu stwierdził, że po kolejnych sześciu miesiącach Vittorino znalazł już dziesięć ksiąg Euklidesa. Przystudiował je bez pomocy żadnego nauczyciela. Zdaniem Francesca była to w owych czasach *rzecz zaiste niesłychana*¹⁰⁰. Istotnie – w tym samym okresie student wydziału *artes* uniwersytetu w Wiedniu musiał znać tylko pierwszą księgę *Elementów* Euklidesa¹⁰¹. Na Uniwersytecie Jagiellońskim, uważanym za *jeden z najżywniejszych ośrodków studiów matematyczno-astronomicznych w Europie*¹⁰² w XV wieku, wykładano przeważnie tylko pierwsze trzy księgi tego dzieła¹⁰³. *I tak w krótkim czasie, za to z wielkim wysiłkiem, stał się Vittorino bardzo wykształcony w każdej dziedzinie matematycznej*¹⁰⁴. Pojęcie matematyki było w owym czasie bardzo szerokie i nieustalone¹⁰⁵, trudno więc z pewnością stwierdzić, jakie dziedziny miał na myśli Francesco. Ponieważ jednak przytoczona tu opinia opiera się na fakcie, że Vittorino przystudiował dziesięć ksiąg Euklidesa, możemy z dużym prawdopodobieństwem uznać, że chodzi tu o te dziedziny, którym poświęcone są owe księgi. Jeżeli założyć, że były to księgi kolejne, poczynawszy od I do X, wówczas byłyby to: planimetria (dział geometrii, w którym przedmiotem badań są własności płaskich figur geometrycznych), teoria proporcji, arytmetyka i elementy algebry geometrycznej¹⁰⁶.

Podobnie opowiedział tę historię Platina, dodając, że po lekturze Euklidesa Vittorino samodzielnie przystudiował także dzieła innych matematyków, biograf nie podał jednak których. Platina dopowiedział też, że Pelacani ponieważ żałował utraconego ucznia i sławy, którą mógł być dzięki temu uczniowi zyskać¹⁰⁷. Prendilacqua w swoim opisie najwięcej miejsca poświęcił właśnie owym spóźnionym żalom Pelacaniego. Nie wymienił Euklidesa. Całe zdarzenie opowiedział krócej, nie wspominając o służbie Vittorina

⁹⁸ Grecki matematyk, astronom i fizyk (IV/III w. przed Chr.) (*Historia matematyki od czasów najdawniejszych do początku XIX stulecia*, t. 1, red. A. P. Juskiewicz, *Od czasów najdawniejszych do początku czasów nowożytnych*, Warszawa, PWN, 1975, s. 118).

⁹⁹ Dzieło to składało się z 13 ksiąg. Przez wiele stuleci nie straciło swojego podstawowego znaczenia dla wielu nauk ścisłych (*Historia matematyki*, t. 1..., s. 118–119 i 125; H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa, PIW, 1969, s. 257). W języku polskim ukazały się dotąd tylko niektóre księgi: *Euklidesa początków geometrii ksiąg ośmiorn, tojest sześć pierwszych, jedenasta i dwunasta*, przeł. i oprac. J. Czech, Wilno 1817.

¹⁰⁰ CAST, s. 536.

¹⁰¹ S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 97, przyp. 5.

¹⁰² Tamże, s. 108; por. tamże, s. 299–300.

¹⁰³ M. Markowski, *Nauki ścisłe na Uniwersytecie Krakowskim w XV wieku*, w: *Filozofia polska...*, s. 194. Również w zbiorach bibliotecznych profesorów Uniwersytetu Krakowskiego sprzed 1500 roku nie zachował się ani jeden egzemplarz *Elementów*, który zawierałby więcej niż pierwsze trzy księgi (W. Szelińska, *Biblioteki profesorów Uniwersytetu Krakowskiego w XV i początkach XVI wieku*, Wrocław, Ossolineum, 1966).

¹⁰⁴ CAST, s. 536.

¹⁰⁵ *W rozumieniu XV-wiecznym, matematyka – podobnie jak filozofia – obejmowała zespół dyscyplin i zagadnień, o których dzisiaj na pewno nie powiedzielibyśmy, że przynależą do dyscyplin matematycznych. W księgozbiorach ówczesnych w dziale „Matematyka” umieszczano nie tylko traktaty geometryczne lub arytmetyczne, ale i pisma matematyczno-logiczne, astronomiczne, a nawet medyczne. Znaczenie wyrazu „matematyka” obejmowało najczęściej astronomię wraz z astrologią [...] (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 2..., s. 302). W XV wieku rola matematyki rośnie, przy czym rozwija się i nabiera nawet wielkiego znaczenia przede wszystkim matematyka filozoficzna [...], mniej zaś – matematyka praktyczna, użytkowa (tamże).*

¹⁰⁶ Księgi XI–XIII, których Vittorino prawdopodobnie nie przystudiował, traktowały o stereometrii, czyli o geometrii brył (*Historia matematyki*, t. 1..., s. 122–125).

¹⁰⁷ PLAT, s. 670.

u mistrza, za to podał przyczynę ich nieudanej współpracy: Pelacani, zdaniem Prendilacqua, był znanym chciwcem i uczył matematyki prywatnie dla zarobku, wykorzystując zapewne fakt, że nauczycieli tego przedmiotu było bardzo niewielu; nie zgodził się, by Vittorino słuchał jego nauki bez zapłaty, więc ten, oburzony, postanowił poradzić sobie sam¹⁰⁸. Te relacje nie wykluczają się wzajemnie – chciwość Pelacaniego mogła skłonić go także do robienia ubogiemu kandydatowi na ucznia złudnych nadziei i do wysługiwanie się nim, jak długo się dało.

Historia o samodzielnym studiowaniu przez Vittorina dzieł Euklidesa w Padwie nie wyklucza też wersji Platiny, jakoby Vittorino miał uczyć się greki dopiero w Wenecji. *Elementy* Euklidesa były już bowiem od dawna przetłumaczone na język łaciński i Vittorino nie musiał studiować ich koniecznie w oryginale.

Opisując padewski okres życia swojego mistrza, Prendilacqua i Platina akcentują trudne warunki bytowe młodego Vittorina i zarazem jego wielki zapał do nauki. Sytuacja Vittorina była trudna z dwóch powodów: był przybyszem w obcym mieście i nie mógł liczyć na wsparcie finansowe rodziny z Feltre. Żaden z tych autorów nie wspominał o jakiegokolwiek pomocy ze strony mieszkających w Padwie Enselminich. Młodemu studentowi brakowało jedzenia, książek, pieniędzy na opłacenie nauczycieli. Wszelki niedostatek, jak i same trudy nauki, w tym nieprzespane noce, znosił dzielnie¹⁰⁹. Uczył się *ze szczególną gorliwością i największym staraniem*¹¹⁰. Użyte tu zostały słowa: *studium* i *diligentia*; drugie z nich należy do słów najczęściej używanych przez autorów żywotów w odniesieniu do Vittorina.

Także Francesco da Castiglione kilkakrotnie wspomina o ogromnym zaangażowaniu Vittorina w studia: podobno wkładał w naukę wiele starania (znów pojawia się tu słowo *diligentia*), co odróżniało go, zdaniem autora żywotu, od wielu współczesnych zajmujących się tymi samymi co on dziedzinami¹¹¹. Z całą pewnością, zdaniem Francesca da Castiglione, nie wynikało to u Vittorina z braku zdolności, lecz z żarliwego pragnienia wiedzy. Ten sam biograf wyraził bowiem opinię o wyjątkowych przymiotach umysłu Vittorina¹¹² i stwierdził, że pragnął on zdobyć wiedzę matematyczną¹¹³, po czym opowiedział znaną nam już historię z Pelacanim.

Platina zanotował jeszcze jeden szczegół dotyczący nauki Vittorina w Padwie, którego nie podali pozostali autorzy. Wspominał mianowicie o uprawianiu przez Vittorina ćwiczeń fizycznych: *Podczas gdy zdobywał przymioty umysłu, dla zachowania zdrowia rzadko zaniedbywał ćwiczenie ciała, doskonale dzieląc czas pomiędzy obie te rzeczy. Gorliwie bowiem przykładął się do współzawodnictwa w skokach, do gry w piłkę, do ścigania się z rówieśnikami, gdyż ćwiczenia tego rodzaju wzmacniają i ciało, i umysł [...]*¹¹⁴. Słowa biografu świadczą nie tylko o tym, że zdaniem Platiny Vittorino już od młodości doceniał walory uprawiania sportu, lecz także o tym, że nie stronił on w Padwie od towarzystwa rówieśników i od zabaw mających charakter rywalizacji. Dodajmy

¹⁰⁸ PREN, s. 586–588.

¹⁰⁹ PREN, s. 590; PLAT, s. 670.

¹¹⁰ PLAT, s. 670.

¹¹¹ CAST, s. 534–536.

¹¹² Tamże, s. 534.

¹¹³ Tamże, s. 536.

¹¹⁴ PLAT, s. 670.

tu, że Prendilacqua również opisał pewne ćwiczenie fizyczne uprawiane przez Vittorina w młodości (nie sprecyzował, czy jeszcze w Feltre, czy już w Padwie). Było to chodzenie na szczudłach własnej roboty: przywiązawszy do każdej nogi drążek, podpierając się całym ciałem, Vittorino wstawał z ziemi, a następnie za pomocą rąk kierował drążkami i chodził na nich. Podobno umiał przejść w ten sposób odległość rzutu kamieniem¹¹⁵.

Dwaj żywotopisarze ocenili efekty wszechstronnych studiów Vittorina bardzo pozytywnie. Francesco da Castiglione zaświadczył o skuteczności samokształcenia Vittorina w dziedzinie matematyki: *widziałem najlepszy tego dowód, gdy pewnego roku przez całą zimę po kolacji Vittorino czytał bez jakiejkolwiek trudności jednemu ze swoich uczniów księgę Euklidesa, nie potrzebując żadnego zastanowienia czy uprzedniego przygotowania*¹¹⁶. Dodatnio ocenił też jego znajomość literatury greckiej, mimo że Vittorino nie uczył się jej od młodości: *to samo, jak pamiętam, miał zwyczaj czynić z Homerem. Na literaturze greckiej, której poświęcił się, na wzór Katona, już w dojrzałym wieku, znał się przecież bardzo dobrze*¹¹⁷. Zauważył także jego doskonałą znajomość wszelkiej poezji, literatury historycznej i krasomówczej¹¹⁸. Ogólnie Francesco da Castiglione ocenił jakość i wszechstronność wykształcenia Vittorina następująco: *był znakomicie wykształcony w każdej dziedzinie wiedzy*¹¹⁹, a doskonale też oddał to przekonanie, używając określenia *summa doctrina*¹²⁰. Taką samą opinię nieco innymi słowami wyraził Francesco Prendilacqua¹²¹. Pozostali dwaj autorzy najważniejszych biografii Vittorina nie wypowiedzieli się wprost na ten temat, ale z wielu ich wypowiedzi pośrednio możemy wnioskować, że uważali go za dobrze przygotowanego do nauczania innych. Dodatkowo jeszcze dysponujemy opinią dwóch autorów krótkich biografii Vittorina: Bartolomea Facia (ok. 1400–1457)¹²², według którego Vittorino był wykształcony w języku łacińskim i greckim, w filozofii i matematyce, oraz Vespasiana da Bisticci (1421–1498)¹²³, który stwierdził, że

¹¹⁵ PREN, s. 582.

¹¹⁶ CAST, s. 536. Nadal nie jest tu jasne, czy chodzi o grecki oryginał, czy o łaciński przekład dzieł Euklidesa.

¹¹⁷ CAST, s. 536. Nie bez znaczenia jest tu fakt, iż opinię taką wyraził właśnie ten uczeń Vittorina, który sam przez wiele lat wykładał literaturę grecką, a całe wykształcenie, jakie odebrał w tym zakresie, zawdzięczał prawdopodobnie szkole Vittorina.

¹¹⁸ Tamże.

¹¹⁹ Tamże, s. 542. Taką samą opinię, niemal tymi samymi słowami Francesco wyraził we wstępie do *Martyrium Antonianum* (frag. w: F. Bausi, *Francesco da Castiglione...*, s. 169–170, przyp. 136).

¹²⁰ CAST, s. 534.

¹²¹ PREN, s. 588–590.

¹²² Bartolomeo Facio był człowiekiem wykształconym. Miał wszechstronne zainteresowania i różne zajęcia: prowadził notariat, tłumaczył z greki na łacinę, pisał rozmaite dzieła, między innymi historiograficzne. Od 1445 roku do śmierci przebywał w Neapolu i tam w 1456 roku napisał dzieło *De viris illustribus*. Zbiór ten zawiera biografie współczesnych autorowi wybitnych ludzi: poetów, mówców, prawników, medyków, malarzy, rzeźbiarzy, królów i książąt. Są to króciutkie teksty w języku łacińskim, z bardzo ogólną charakterystyką postaci (A. Greco, *Introduzione*, w: VESP, t. 1, s. LIV). Fragment dzieła, zawierający biografię Vittorina, znaleźć można w: *Le testimonianze...*, s. 76–77; VESP, t. 1, s. 573, przyp. 1.

¹²³ Sam Vespasiano nie był jedynie prostym rzemieślnikiem, jak mogłoby się wydawać, lecz człowiekiem światłym, który zasłużył się dla kultury Renesansu. Jego pracownia (wł. *bottega*) była nie tylko znanyim powszechnie miejscem, gdzie można było zamówić przepisanie księgi. Była ona także ważnym ośrodkiem kulturalnym: miejscem spotkań, wymiany informacji, badań nad tekstami antycznymi (C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 585; A. Greco, *Introduzione...*, s. VIII–IX i LIV; E. Garin, *Powrót filozofów starożytnych*, Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, 1993, s. 36).

Vittorino był bardzo wykształcony we wszystkich siedmiu sztukach wyzwolonych i znał język grecki nie gorzej niż łaciński¹²⁴.

Według autorów biografii Vittorina efekty jego studiów i samą jego osobę bardzo dobrze oceniali także mieszkańcy Padwy. Mimo że niedawno przybył do miasta jako ktoś zupełnie nieznany, szybko stał się rozpoznawalny, a nawet sławny, zarówno z powodu zadziwiających wyników w nauce, jak i z powodu wyjątkowej prawości charakteru. Zyskiwał dzięki temu uczniów, ale też i opinię człowieka mądrego, do którego warto było zwrócić się o radę¹²⁵. Mimo swojej popularności, dzięki temu, że był skromny, [...] *nie budził niechęci ani zazdrości u żadnego z rówieśników*¹²⁶.

Na temat studenckiego okresu życia Vittorina można znaleźć też nieco informacji winnych źródłach. Pozwalają one przede wszystkim poznać dokładniej nauczycieli i kolegów szkolnych Vittorina oraz, w przybliżeniu, niektóre dane chronologiczne.

Z listów i dokumentów uniwersyteckich wynika, że Blasius Pelacani przebywał w Padwie co najmniej od 10 lipca 1407 do 3 stycznia 1412 roku¹²⁷. Nie wiadomo, czy czegokolwiek uczył Vittorina, a jeśli nawet tak¹²⁸, to z pewnością nie on jeden był tam jego nauczycielem.

Dwaj XV-wieczni historiografowie: Flavio Biondo da Forlì¹²⁹ oraz Marco Antonio Cocci lub Coccio zwany Sabèllico¹³⁰ wymienili Vittorina oraz Guarina da Verona wśród uczniów Giovanniego Conversiniego da Ravenna (1343–1408)¹³¹. Wynika stąd, że Vittorino uczył się w Padwie na pewno przed rokiem 1408, czyli datą śmierci Conversiniego. To ważna postać. Był sławnym nauczycielem poezji i retoryki, wykładał w Padwie na uniwersytecie między innymi w latach 1392–1393. Później, od 1394 roku, został zatrudniony w kancelarii dworu Da Carrara i odtąd uczył prywatnie¹³². Dzisiejsza historiografia nie zalicza go do *pionierów wychowania humanistycznego*¹³³, choć trudno byłoby go już nazwać nauczycielem typowym dla średniowiecza. Był zwolennikiem studiowania historii¹³⁴. Kochał muzykę; pisał i wykonywał pieśni, ballady i madrygały – sam je komponował, pisał do nich teksty w języku starowłoskim, grał i śpiewał. Starał się być łagodny dla

¹²⁴ VESP, t. 1, s. 573.

¹²⁵ PREN, s. 588–590; PLAT, s. 670.

¹²⁶ PLAT, s. 672.

¹²⁷ Do marca 1407 roku Pelacani uczył w Pawii (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 215–216; *Epistolario di Guarino*, t. 3..., s. 54, przyp. 3).

¹²⁸ R. Sabbadini zakłada, że Pelacani musiał uczyć Vittorina astrologii, skoro następnie – jak wynika zdaniami R. Sabbadiniego ze słów ucznia Vittorina, Baratelli – Vittorino sam ją wykładał (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 216–217). Jedno i drugie ustalenie R. Sabbadiniego wydaje się wątpliwe.

¹²⁹ Frag. cyt. w: *Epistolario di Guarino*, t. 3..., s. 54, przyp. 1; C. Brioni, *Per la biografia*..., s. 17.

¹³⁰ R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 213, przyp. 2.

¹³¹ Tę informację można uznać za prawdziwą, choć Flavio Biondo niesłusznie utożsamia Giovanniego Conversiniego da Ravenna, który nauczał w całych północnych Włoszech, z Giovannim Malpaghinem da Ravenna, który nauczał we Florencji. Wskutek tej pomyłki historiograf wymienił wszystkich uczniów obydwu tych nauczycieli łącznie (*Epistolario di Guarino*, t. 3..., s. 54, przyp. 1; por. C. Brioni, *Per la biografia*..., s. 17–18).

¹³² B. Nardi, *Mantuanitas*..., s. 172; R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 212–213. Według R. Sabbadiniego Vittorino musiał przybyć do Padwy właśnie w 1392 roku, gdy Giovanni Conversini da Ravenna objął katedrę retoryki i poezji (tamże). To bardzo prawdopodobne, ale wydaje się też możliwe, że Vittorino był jego uczniem dopiero później, po roku 1393, kiedy Conversini prowadził prywatną szkołę.

¹³³ P. F. Grendler, *La scuola*..., s. 142; por. tamże, s. 138.

¹³⁴ W. Ullmann, *Średniowieczne korzenie renesansowego humanizmu*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1985, s. 232.

swoich uczniów, a jeśli zdarzyło mu się ich chłostać, nigdy przed wykonaniem tej kary ich nie obnażał¹³⁵.

Możliwe, że po śmierci Giovanniego Conversiniego nauczycielem Vittorina w zakresie retoryki był Gasparino Barzizza (1360–1430). Wymienił on Vittorina w liście do mieszkańca Wenecji Antonia Fantesella, z 23 marca 1411 roku¹³⁶. W liście tym mowa jest o jakiejś książce Fantesella, o którą Vittorino prosił Barzizzę na polecenie Fantesella i którą Barzizza dał Vittorinowi¹³⁷. Nie wynika z listu, czy było to pierwsze spotkanie Vittorina z Barzizzą, czy też nie, ani czy Vittorino był uczniem Barzizy. Mimo to w historiografii przyjął się pogląd, że Barzizza uczył Vittorina¹³⁸. Nauczanie publiczne w Padwie Barzizza rozpoczął w roku 1407¹³⁹ lub 1408¹⁴⁰ i zakończył w roku 1421, kiedy przeniósł się do Pawii¹⁴¹.

Nie jest rzeczą pewną, czy Vittorino uzyskał tytuł doktora: źródła, poza żywotem Prendilacqy, ani temu nie przeczą, ani tego nie potwierdzają. W mantuańskich aktach notarialnych Vittorino tytułowany jest na ogół *Magister*, z jednym wyjątkiem: w akcie z 11 stycznia 1434 roku nazwany jest *Arcium et gramatice doctor*¹⁴². Według B. Nardiego nie było w XV wieku doktoratu ani z filozofii, ani z gramatyki – historyk ten z pewnością widział tak wiele dokumentów, iż pozostaje zaufać jego doświadczeniu i przyjąć, że Vittorino mógł być ewentualnie doktorem sztuk (*artium*)¹⁴³. W tej kwestii jeszcze ważniejsze niż akta notarialne są jednak padewskie dokumenty uniwersyteckie, a te, choć dobrze się zachowały, nigdzie nie wymieniają Vittorina jako doktora, za to raz, we wspomnianym wcześniej zapisku z 25 października 1410 roku, określają go jako magistra¹⁴⁴. Wynika stąd, że w październiku 1410 roku Vittorino na pewno był jeszcze magistrem, i trudno stwierdzić cokolwiek więcej¹⁴⁵.

Można natomiast rozstrzygnąć, gdzie i mniej więcej kiedy Vittorino uczył się u Guarina da Verona. Guarino wrócił z Konstantynopola około 1408 roku, ale najpierw jeszcze uczył we Florencji (1410–1414), a dopiero od 1414 do 1419 roku w Wenecji, przy czym bywał wtedy również od czasu do czasu w Padwie¹⁴⁶. Z jego listów oraz z listów Francesca Filelfa wynika, że uczył Vittorina nie w Padwie, lecz w Wenecji, prawdopodobnie

¹³⁵ R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 213–214. Giovanni Conversini napisał autobiografię pt. *Ratio-narium vite*, w której opisał przebieg swojego kształcenia (P. F. Grendler, *La scuola*..., s. 128); opublikował ją R. Sabbadini w monografii na temat Conversiniego (R. Sabbadini, *Giovanni da Ravenna*, Como 1924), której autorce niniejszej rozprawy niestety nie udało się zdobyć. Zob. także V. Rossi, *Il Quattrocento*..., s. 30.

¹³⁶ List ten ukazał się w XVIII wieku w wydaniu Furietiego (*Epistolario di Guarino*, t. 3..., s. 54, przyp. 2; por. C. Brioni, *Per la biografia*..., s. 18–19); frag. listu cyt. w: R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 215.

¹³⁷ Jak podaje R. Sabbadini, Antonio Fantesello kupił w 1409 roku *Elementy* Euklidesa – świadczy o tym notatka na księdze. Możliwe więc, że w liście Barzizy mowa jest właśnie o *Elementach*. Niestety, z informacji R. Sabbadiniego nie wynika, czy był to oryginał grecki, czy przekład łaciński (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 215, przyp. 6).

¹³⁸ Np. R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 219; B. Nardi, *Mantuanitas*..., s. 172.

¹³⁹ P. F. Grendler, *La scuola*..., s. 139.

¹⁴⁰ R. Sabbadini, *L'Ortografia latina*..., s. 215.

¹⁴¹ P. F. Grendler, *La scuola*..., s. 139; V. Rossi, *Il Quattrocento*..., s. 57.

¹⁴² B. Nardi, *Mantuanitas*..., s. 186; *In traccia*..., s. 53.

¹⁴³ B. Nardi, *Mantuanitas*..., s. 173–174 i 186.

¹⁴⁴ Tamże, s. 172.

¹⁴⁵ B. Nardi jest zdania, że Vittorino doktoratu jednak nie miał (tamże, s. 172, 174–175 i 186).

¹⁴⁶ *Il pensiero*..., s. 725; P. F. Grendler, *La scuola*..., s. 140–142.

przed 1416 rokiem¹⁴⁷. Nie znamy jednak tej chronologii na tyle dobrze, by móc stwierdzić, z jakiego właściwie powodu Vittorino przeniósł się z Padwy do Wenecji – czy po to, by uczyć się u Guarina greki, czy po to, by samemu uczyć w nowym miejscu. R. Sabbadini uznał, że w Wenecji Vittorino najpierw uczył się u Guarina, a później, od około 1418 lub 1419 roku, sam już uczył prywatnie¹⁴⁸. Wydaje się jednak całkiem możliwe, że Vittorino w Wenecji nadal jeszcze uczył się i jednocześnie już nauczał. Zwłaszcza, że w Wenecji Vittorino miał również innego nauczyciela niż Guarino – Jerzego z Trapezuntu – i było to zapewne w latach 1417–1418¹⁴⁹. Listy Jerzego potwierdzają, że istotnie to właśnie Vittorino nauczył go łaciny¹⁵⁰.

Należy dodać, że wszelkie dokładniejsze ustalenia chronologiczne co do studiów Vittorina są dość hipotetyczne i poglądy historyków na ich temat różnią się¹⁵¹. Nie ma natomiast wątpliwości, że studia te odbyły się w szczególnym środowisku. Vittorino miał okazję zetknąć się w Padwie z największymi uczonymi swoich czasów. Pracowali oni tam na przełomie XIV i XV wieku jako nauczyciele publiczni lub prywatni i nawet jeśli nie wszyscy uczyli Vittorina, to sama ich obecność w mieście stwarzała klimat korzystny dla nowych, humanistycznych poszukiwań. Byli to między innymi: Francesco Zabarella (prawo kanoniczne), Pier Paolo Vergerio (logika), Gasparino Barzizza (gramatyka i retoryka), Paolo Veneto (filozofia moralna i teologia), Blasius Pelacani (filozofia moralna, matematyka i astronomia wraz z astrologią), Iacopo Della Torre (medycyna). Nawet niesławna postać Pelacaniego odgrywa tu jakąś pozytywną rolę – w owym czasie nie było łatwo o matematyków, a zetknięcie się z Pelacanim mogło faktycznie zachęcić Vittorina do studiowania tej dziedziny, dzięki czemu zdobył on naprawdę wszechstronne wykształcenie. W tym samym mniej więcej czasie co Vittorino padewskimi lub weneckimi studentami¹⁵² i często jednocześnie początkującymi nauczycielami byli późniejsi znakomici uczeni, między innymi: Francesco Barbaro, Francesco Filelfo, Guarino Guarini, Jerzy z Trapezuntu, Prosdocimo di Beldomando¹⁵³. Wielu z nich zostało przyjaciółmi Vittorina i właśnie te jego młodzieńcze przyjaźnie, które narodziły się w Padwie i Wenecji, okazały się bardzo trwałe.

¹⁴⁷ *Epistolario di Guarino*, t. 1..., s. 116, t. 3, s. 54–55. Według R. Sabbadiniego i B. Nardiego Vittorino przeniósł się z Padwy do Wenecji w 1415 roku, ale historycy ci nie podają argumentów (R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 215; B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 175).

¹⁴⁸ *Epistolario di Guarino*, t. 3..., s. 55.

¹⁴⁹ Daty te proponuje John Monfasani, na podstawie fragmentów listu Filelfa (J. Monfasani, *George of Trebizond...*, s. 12).

¹⁵⁰ Fragment listu Jerzego do Guarina da Verona z 1437 roku, w: *Epistolario di Guarino*, t. 1..., s. 311; zob. też tamże, t. 3, s. 343, przyp. 1 oraz J. Monfasani, *George of Trebizond...*, s. 11–12.

¹⁵¹ E. Garin podaje następujące daty: Vittorino przybył do Padwy między rokiem 1390 a 1405, w Padwie na pewno od 1406 do 1415 roku, w Wenecji od 1415 roku, znów w Padwie w 1421 roku, znów w Wenecji od 1422 do 1423 roku; nie wyjaśnia jednak, skąd te daty są wywnioskowane (*Il pensiero...*, s. 735). Podobnie P. F. Grendler, z tą różnicą, że powrót Vittorina do Padwy datuje na rok 1419 i podaje, że Vittorino nauczał tam najpierw prywatnie, a dopiero potem, w 1421 roku także publicznie na uniwersytecie (P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 142–143). Jak wspomniano, R. Sabbadini twierdzi, że Vittorino przybył do Padwy już około 1392 roku, natomiast B. Nardi – że około 1396 roku (niestety bez podania podstawy źródłowej ani argumentacji; B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 171).

¹⁵² W Wenecji nie było wprawdzie uniwersytetu, ale istniało wiele szkół prywatnych, prowadzonych przez znakomitych profesorów (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 175–176; P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 34–36).

¹⁵³ R. Sabbadini, *L'Ortografia latina...*, s. 212–213. Prosdocimo di Beldomando (ok. 1380–1428) stał się sławnym autorem traktatów poświęconych muzyce (tamże, s. 212, przyp. 2).

*

Vittorino ani nie ożenił się, ani nie został duchownym. Powstaje pytanie, czy był to jego świadomy wybór? Czy Vittorino był kiedykolwiek zakochany? Czy może chciał się ożenić albo wstąpić do zakonu, lecz coś mu w tym przeszkodziło? Dwaj żywotopisarze: Prendilacqua i Platina wspomnieli o młodzieńczej miłości Vittorina i wyjaśnili, jak to się stało, że pozostał on jednak w stanie wolnym i całkowicie poświęcił się pracy nauczycielskiej. Według Platiny Vittorino w Padwie *nie stronił także od miłości, którą młodzieńcy zazwyczaj najczęściej się dręczą*¹⁵⁴, choć zdaniem biografy skończyło się na samym przeżyciu, bez podejmowania jakichś nagannych działań¹⁵⁵. Znacznie dłuższe rozważanie na ten temat przedstawił Prendilacqua: *Ja zaś zwykłem darzyć szczególną skromność obyczajów tego męża pewnym większym jeszcze podziwem, ponieważ mówią o nim, że kiedy był w samym kwiecie młodego wieku, miłość nie była mu obca. Zastanawiając się często nad przyczyną tego i motywem, nigdy nie mogłem uznać, że był zepsuty i robił to z powodu żądzy, tylko raczej dla pobudzenia umysłu, zwłaszcza dla [uprawiania] tego miłego i delikatnego rodzaju poezji, który jest u Propertiusza i Tibulliusza, a wiadomo, że w młodości [Vittorino] był w nim biegły. Mógł marzyć o dziewicy wspaniałej urody i charakteru, która nie tyle była przez niego kochana, co raczej godna miłości, i uczynić sobie z niej jakby posąg, któremu oddawał cały wysiłek i płon swojej pracy, który go pobudzał i rozpałał jego wymowność. Nic bowiem nie zachęca szlachetnych umysłów do wielkich rzeczy bardziej niż ów młodzieńczy płomień i huragan miłości. Dlatego też wiele stworzył wierszy na cześć kochanków, nie tylko po łacinie, ale i w języku etruskim, wtedy nie zasługujących na lekceważenie i, nie wiem jakim sposobem, pięknych i poważnych, [mimo że] na swawolny temat*¹⁵⁶. Uczniowi Vittorina wydawało się więc bardziej prawdopodobne, że Vittorino zakochał się jedynie w tym celu, by lepiej pisać wiersze, niż to, że pisał wiersze o miłości, bo był zakochany! Prendilacqua porównał nawet zakochanie Vittorina z uczuciem Petrarki do Laury, istoty, zdaniem Prendilacquy, wymyślonej, będącej personifikacją nagrody za cnotę¹⁵⁷. Zwyczajne zakochanie musiało widocznie bardzo nie pasować do Vittorina, jakiego znał ów uczeń, skoro snuł on takie właśnie domysły. Napisał też, że Vittorino *w późniejszym wieku obrał sobie surowsze obyczaje i nie pozostawał dłużej przy tym sposobie myślenia*¹⁵⁸, co można rozumieć w ten sposób, że Vittorino zrezygnował ze swojego „zakochania”. W każdym razie o tym, by miał myśleć o założeniu rodziny, żaden z jego uczniów nawet nie wspomniał.

Platina zanotował natomiast, że Vittorino *myślał niekiedy o życiu zakonnym, gdyż ono najpewniej zaprowadziłoby go do zbawienia*¹⁵⁹. Nie jest to jedyne możliwe tłumaczenie

¹⁵⁴ PLAT, s. 670–672.

¹⁵⁵ Tamże, s. 672.

¹⁵⁶ PREN, s. 632–634. W innym miejscu autor żywotu stwierdził, że niektóre z tych młodzieńczych utworów Vittorina (nazywa je tu pieśniami) zachowały się, PREN, s. 582.

¹⁵⁷ PREN, s. 634. Franciszek Petrarka (wł. Francesco Petrarca, 1304–1374), wczesnorenesansowy poeta i uczonec, autor między innymi włoskich sonetów miłosnych adresowanych do nieznajomej, Laury (F. Petrarka, *Sonet do Laury*, Warszawa, Prószyński i S-ka, 2001). Do dziś nie wiadomo, czy Laura istniała, czy też nie; są pewne powody, by przypuszczać, że żyła naprawdę, ale Petrarka nie nawiązał z nią żadnej bliższej znajomości (A. Janko, *Jak to powiedział Wergiliusz?*, w: tamże, s. 5–24). Jako uczonec, Petrarka był prekursorem renesansowej filozofii człowieka i zapoczątkował dysputę na wiele tematów o zasadniczym znaczeniu dla Renesansu (E. Garin, *Powrót...*, s. 18–24).

¹⁵⁸ PREN, s. 634.

¹⁵⁹ PLAT, s. 672.

jego słów. Słowo *felicitas* użyte w zdaniu podrzędnym może oznaczać zarówno szczęście wieczne, czyli zbawienie, jak i szczęśliwe życie na ziemi. Określenie *solitaria vita* można rozumieć również jako „życie pustelnicze”, a także jako „życie samotne”. Jeśli przyjmujemy tłumaczenie słowa *felicitas* jako „zbawienie”, tracimy możliwość przetłumaczenia *solitaria vita* jako „życie samotne” – bez wątpienia uważane ono było za mniej pewną drogę do zbawienia niż życie zakonne albo pustelnicze. Także ze względu na szerszy kontekst wypowiedzi użycie przez Platynę określenia *solitaria vita* w znaczeniu „życie samotne” wydaje się nieprawdopodobne. Z innych żywotów, o czym za chwilę, wynika bowiem, że Vittorino wybrał właśnie życie w samotności – Platyna z pewnością to wiedział. Nie o takim życiu wobec tego *myślał niekiedy* Vittorino przed podjęciem decyzji, skoro Platyna, pisząc o niej w kolejnym zdaniu, użył przeciwstawienia: *J e d n a k ż e, myśląc o pożytku powszechnym, do którego wydawał się być stworzony, przez kilka lat uczył publicznie retoryki w Padwie*¹⁶⁰. Ostatecznie więc, według Platiny, Vittorino zrezygnował z pomysłu, by zostać zakonnikiem czy pustelnikiem, po to, by nauczać – dodajmy, żyjąc samotnie, choć nie wynika to z przytoczonych tu słów Platiny, lecz z innych fragmentów, które przeanalizujemy za chwilę. Słowo *jednakże* ma tu duże znaczenie. Wskazuje właśnie na dokonanie wyboru; widocznie Vittorino uznał, że życie zakonne, które brał pod uwagę, nie da się pogodzić z życiem dla *pożytku powszechnego*, polegającym na nauczaniu – życiem, do którego czuł się powołany. Nie wiemy, czy był to wybór na *kilka lat* nauczania w Padwie, później ponawiany, czy od razu na całe życie, ale w każdym razie słowa Platiny wskazywałyby raczej, że była to świadoma decyzja, polegająca na dokonaniu pozytywnego wyboru między dwoma pożądanymi sposobami życia, a nie – negatywnego, polegającego na odrzuceniu czegoś lub rezygnacji z czegoś wskutek przypadku bądź niemożności uzyskania tego, do czego się dąży.

Za taką interpretacją słów Platiny przemawiałby również fragment żywotu napisanego przez Prendilacque. Opisując ten sam moment życia Vittorina, Prendilacqua także nadał mu wagę punktu zwrotnego, w którym Vittorino dokonał wyboru między życiem w stanie duchownym, a życiem samotnego świeckiego nauczyciela: *Obywatele Padwy, poruszeni tak widocznym zapalem [Vittorina] do [pielegnowania] cnót, ustanowili publiczne wynagrodzenie pieniężne, aby nauczał za nie retoryki i filozofii. Z początku wydawało się, że on nie chce się zgodzić i odmawia, myśląc już o życiu zakonnym i [prowadzonem] z dala od spraw publicznych. Poruszony jednak słusznymi prośbami obywateli i będąc człowiekiem stworzonym dla pożytku powszechnego (uważał bowiem, że to przystoi najszlachetniejszemu mężowi; gdyż dla siebie samego każdy, kto chce, może być najlepszy, prowadząc jakikolwiek rodzaj życia, ale niewielu jest takich, którzy troszczyliby się o dobro publiczne), wzięwszy na siebie obowiązek nauczania, przyjął publiczne honorarium*¹⁶¹. Prendilacqua użył tu określenia *vita religiosa*, nie pozostawiając żadnych wątpliwości, że jego zdaniem Vittorino myślał początkowo o życiu zakonnym. Przytoczył też poglądy Vittorina, stanowiące uzasadnienie jego decyzji o wyborze stanu – może zasłyszane od niego, kiedy wyjaśniał uczniom motyw tej decyzji, może wypowiedziane przez Vittorina przy innej okazji i skojarzone z tą jego decyzją przez Prendilacque, a może tylko odtworzone przez Prendilacque na podstawie znanych mu różnych działań podejmowanych przez Vittorina. Nie sposób tego rozstrzygnąć, ale jedno jest pewne – według Prendilacquey była to decyzja

¹⁶⁰ PLAT, s. 672.

¹⁶¹ PREN, s. 590.

przemyślana, wynikająca z najgłębszych przekonań Vittorina. Do jej podjęcia zachęciła Vittorina postawa obywateli Padwy, ale wybór dokonał się w nim, nie poza nim, i był wynikiem zwycięstwa jednego silnego motywu nad drugim, najwidoczniej nieco słabszym.

Są jeszcze tylko trzy fragmenty w biografiach, nawiązujące do tej decyzji Vittorina i potwierdzające jej świadomy charakter. Prendilacqua opisał zdarzenie, które zaszło wiele lat później, prawdopodobnie w czasie, kiedy Vittorino pracował już w Mantui. Pewien złośliwy rodzic, który był ojcem *niedobrych chłopców, uczniów Vittorina*, miał oskarżać go o to, że jest leniwy i bezużyteczny dla kraju, bo nie ma własnych dzieci. *Jeśli miałbym swoje – odrzekł [Vittorino] – nie opiekowałbym się tak troskliwie twoimi; wydaje się pożyteczniejsze uczenie twoich [synów], nieszczęśliwie z ciebie zrodzonych, niż płodzenie przeze mnie innych, być może gorszych, bo na pewno jest to z korzyścią dla państwa, gdy poprawiamy złych; zaś to, jakich [sami] wydalibyśmy na świat, jest niepewne*¹⁶². Drugi fragment pochodzi z żywotu Platiny i z pewnością mówi o *Casa Giocosa*: *[Vittorino] zapytany przez przyjaciół, dlaczego nie spłodził dzieci, odpowiedział, pokazując na gromadę młodzieńców: „Gdyż mam ich w domu wiele”*¹⁶³. Wybór dokonany przez Vittorina krótko i dosadnie podsumował Vespasiano da Bisticci w trzecim z tych fragmentów: *Nie chciał nigdy mieć żony, żeby nie przeszkadzała mu w pracy*¹⁶⁴.

Przytoczone cytaty pokazują, że Vittorino uznał życie rodzinne za niemożliwe do pogodzenia z życiem dla *pożytku powszechnego*, czyli z nauczaniem. Nadal nie wiemy, czy w jakimkolwiek stopniu pragnął założyć rodzinę. Byłoby to jednak i tak niemożliwe, bo wolał nauczać cudze dzieci, wkładając w to zajęcie całe zaangażowanie (znów określone słowem *diligenter*).

*

Żaden z żywotopisarzy nie wspomina o tym, by Vittorino miał trudnić się czymkolwiek innym niż pracą nauczyciela. Jak wiemy, według Francesca da Castiglione, Prendilacquy i Platiny, Vittorino rozpoczął ją we wczesnej młodości, w Padwie, równoległe z własnymi studiami¹⁶⁵. Najpierw pracował najprawdopodobniej w charakterze nauczyciela domowego, ucząc zapewne gramatyki łacińskiej. Prendilacqua zanotował też, że Vittorino *często uczył za darmo*¹⁶⁶, nie precyzując, niestety, kogo, czego i gdzie. Jako nauczyciel, stawał się coraz bardziej znany: *napływali do niego [...] uczniowie, spragnieni jego nauki*¹⁶⁷. Po jakimś czasie, kiedy zyskał powszechną opinię zdolnego uczonego i prawego człowieka, padewscy obywatele zaproponowali mu, jak wspomniano, pracę w szkole publicznej, tworząc specjalnie dla niego katedrę retoryki, a według Prendilacquy także filozofii¹⁶⁸. Zapewne nie był to Uniwersytet Padewski, raczej szkoła miejska o poziomie szkoły średniej, prowadzona przez komunę¹⁶⁹. Vittorino uczył tu przez kilka lat. Następnie

¹⁶² PREN, s. 632.

¹⁶³ PLAT, s. 694.

¹⁶⁴ VESP, t. 1, s. 575.

¹⁶⁵ CAST, s. 536; PREN, s. 586, 590; PLAT, s. 672.

¹⁶⁶ PREN, s. 590.

¹⁶⁷ Tamże, s. 590.

¹⁶⁸ PREN, s. 590; CAST, s. 536; PLAT, s. 672.

¹⁶⁹ Na przełomie XIV i XV wieku w większość komun miejskich północnych Włoch organizowała takie szkoły. Problem w tym, że jeśli miasto miało także uniwersytet, granica między nim i szkołą miejską nie była wyraźna. Komuny często zatrudniały profesorów lub wybitniejszych studentów w charakterze nauczycieli szkół miejskiej. Niektóre uniwersytety, mianowicie uczelnie typu bolońskiego, czyli te, które zarządzane były przez

przeniósł się z Padwy do Wenecji, gdzie ponownie nauczał prywatnie. Także w Wenecji zdobył sławę i *opinię dobrego człowieka i najlepszego nauczyciela*¹⁷⁰.

Chronologia tych wydarzeń, ściśle związana z czasem i miejscem studiów Vittorina, była już omawiana. Należy tu tylko dodać, że B. Nardi i E. Garin stwierdzili, iż Vittorino z Wenecji jeszcze raz wrócił do Padwy w 1421 roku, by przejąć katedrę retoryki bądź retoryki i filozofii po Barzizy, ale po roku akademickim 1421/1422 zrezygnował i znów przeniósł się do Wenecji, gdzie dalej nauczał prywatnie. E. Garin nie podał jednak, z jakich źródeł to wywnioskował, natomiast B. Nardi oparł swoje przypuszczenia na informacji I. Faccioliatego, XVIII-wiecznego autora dziejów Uniwersytetu Padewskiego, który zanotował, że w 1422 roku Vittorino objął w Padwie katedrę retoryki¹⁷¹.

Sława Vittorina sprawiła, że książe Gianfrancesco Gonzaga z Mantui, który szukał wychowawcy dla swoich dzieci, powierzył je właśnie Vittorinowi. Przeprowadził się on wtedy po raz kolejny, do Mantui. Nie wiemy dokładnie, jakie miał nadzieje, plany, obawy, przybываяc do nowego miasta. Z pewnością jednak, jak zauważył B. Nardi, kraj, do którego Vittorino jechał, nie był mu nieznany, nawet jeśli nigdy przedtem Vittorino tam nie był. Okolice Mantui uwiecznił w poezji Wergiliusz jako swoje rodzinne strony. Musiały one być bliskie pedagogowi, który szczególnie cenił i lubił poete¹⁷².

W Mantui Vittorino uczył i wychowywał nie tylko dzieci książęce¹⁷³, ale także *wielu innych młodych ludzi, którzy napływali do niego ze wszystkich stron Italii*¹⁷⁴. Praca w *Casa Giocosa* stanowiła szczytowe osiągnięcie w życiu Vittorina i sprawiła, że stał się znany w całych Włoszech¹⁷⁵.

Trzej spośród czterech głównych żywotopisarzy (jeden, Sassolo da Prato, zmarł przed mistrzem) zgodnie zaświadczać, że szkołę w Mantui Vittorino prowadził aż do śmierci¹⁷⁶. Nastąpiła ona, jak wiemy, w 1446 roku, prawdopodobnie 2 lutego, gdy miał około 68–69 lat. Francesco da Castiglione i Prendilacqua dodali, że Vittorino spędził w Mantui 22 lata¹⁷⁷. Są jeszcze dwa inne źródła, które pozwalają z większą pewnością i dokładnością określić długość tego okresu oraz moment przybycia pedagoga do Mantui. W liście Vittorina do księżny Paoli Malatesty, z datacją *Borgoforte, 25 marca*, Vittorino wyraża zaskoczenie, że księżna nie poznała go dobrze w ciągu tych 16 lat, przez które jej służył¹⁷⁸.

studentów (a Padwa miała właśnie tego typu uniwersytet), były współorganizowane i współfinansowane przez komuny. Co więcej, szkoły miejskie na ogół były szkołami gramatycznymi, czasem uczono w nich retoryki, ale raczej nie filozofii. (P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 16–32; J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetów*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 40–41 i 48–54). Platina posłużył się nazwą *gymnasium*, której używano czasem na określenie uniwersytetu (PLAT, s. 672). Gdyby jednak Vittorino wykładał na Uniwersytecie Padewskim, pozostałby zapewne jakiś tego ślad w jego aktach, na ogół dobrze zachowanych.

¹⁷⁰ CAST, s. 538. O tym, że Vittorino cieszył się wielką sławą już w Padwie i Wenecji, pisał również Giovanni Andrea Bussi (BUSS, s. 705).

¹⁷¹ B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 175–176; *Il pensiero...*, s. 735. Podobnie twierdzi P. F. Grendler, z tą różnicą, że według niego Vittorino wrócił do Padwy w 1419 roku i najpierw nauczał prywatnie, a dopiero od 1421 roku przejął katedrę po Barzizy (P. F. Grendler, *La scuola...*, s. 142–143).

¹⁷² B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 155.

¹⁷³ CAST, s. 540.

¹⁷⁴ CAST, s. 546.

¹⁷⁵ Między innymi CAST, s. 540; PREN, s. 658; PLAT, s. 692 i 698.

¹⁷⁶ CAST, s. 540; CAST, s. 534, także PREN, s. 662 i PLAT, s. 698.

¹⁷⁷ PREN, s. 662; CAST, s. 540. Prendilacqua podał przy tym jako datę śmierci Vittorina rok 1447. Przyjęcie tej daty za prawdziwą oznaczałoby, że Vittorino zaczął prowadzić *Casa Giocosa* w 1425 roku. Przeczą temu źródła omówione w następnej kolejności.

¹⁷⁸ A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 336.

Nie da się w sposób pewny ustalić daty napisania tego listu. Jest jednak prawdopodobne, że tak jak i pozostałe zachowane listy Vittorina do księżny pochodzi on z około 1439 roku, z czego wynikałoby, że Vittorino pracował dla Gonzagów od około 1423 roku. Najpewniejsze źródło to zapisek w rachunkach dworu w Mantui, z datą 24 grudnia 1423 roku. Mowa w nim o wydatku (ewentualnie pożyczce) księżny Paoli Malatesty na płaszcz dla Ognibene da Lonigo, *puero magistri Vectorini magistri [sic] Lodovici et Caroli*¹⁷⁹. Wynika stąd, że w końcu roku 1423 obecność Vittorina w Mantui jest już pewna, a zatem przybył on do Mantui w 1423 roku lub wcześniej¹⁸⁰. Można więc uznać, że Vittorino rozpoczął pracę w Mantui około 1423 roku. Z zestawienia wszystkich tych danych wynikałoby też, że Vittorino miał wówczas około 45–46 lat, i że spędził w Mantui niewiele ponad 22 lata.

Po śmierci Vittorina prowadzenie *Casa Giocosa* przejęli jego uczniowie. Najpierw przez trzy lata kierował nią Giacomo Cassiano (łac. Iacobus de Sancto Cassiano Cremomensis), kanonik regularny św. Augustyna, a następnie, po odejściu Giacomina do Rzymu, w latach 1449–1453 – Ognibene da Lonigo¹⁸¹. Nie potrafili oni w pełni naśladować mistrza ani też wprowadzić własnych, nowych rozwiązań. Szkoła opustoszała i nie była już tak dobra i znana jak przedtem¹⁸², chociaż Ognibene zdołał przywrócić jej nieco z dawnej świetności.

Mimo że całe dorosłe życie Vittorina obracało się wokół pracy nauczycielskiej, w niniejszym szkicu nie ma miejsca na dokładniejsze przedstawienie szkół, w których pracował, oraz jego pedagogiki. Warto tu natomiast wspomnieć, że akta notarialne, przywileje książęce i listy ukazują Vittorina także w innych rolach niż tylko nauczyciela. Na dworze Gonzagów pełnił on funkcje dodatkowe: opiekował się biblioteką książęcą oraz pomagał księciu w załatwianiu spraw majątkowych – o tym wiadomo jednak niewiele. Giordana Mariani Canova przypuszcza, że jako bibliotekarz Vittorino nie tylko zajmował się już istniejącym księgozbiorem, ale również, a może przede wszystkim, sprowadzał nowe księgi, kupując je lub zamawiając wykonanie kopii¹⁸³. Badaczka zakłada zatem, że wszystkie księgi, jakie pojawiły się w bibliotece Gonzagów w latach 1423–1446, sprowadził Vittorino, i że jeśli nawet nie on był pomysłodawcą wszystkich zamówień, wszystkie musiał opiniować¹⁸⁴. Na szczególną uwagę zasługuje jedna księga, którą wykonano dla Gonzagów albo w tych właśnie latach, albo wkrótce po śmierci nauczyciela¹⁸⁵. Jest to

¹⁷⁹ A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 330; *In traccia...*, s. 70.

¹⁸⁰ Tak samo przyjmują A. Luzio i E. Paglia (A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 330), wbrew opinii wcześniejszych autorów jak C. de'Rosmini (C. de'Rosmini, *Idea...*, s. 37); za nim być może przyjął datę 1425 roku K. Chłędowski (K. Chłędowski, *Dwór w Ferrarze*, Warszawa, PIW, 1958, s. 33). Jak już wspomniano, zapisek z rachunków potwierdza pośrednio, że list ten powstał około 1439 roku – 25 marca 1440 roku lub wcześniej.

¹⁸¹ PREN, s. 604–606; C. de'Rosmini, *Idea...*, s. 176, przyp. 1; J. Monfasani, *George of Trebizond...*, s. 105; R. Signorini, *Baldassare Sordi dedicatario della „Vita” di Vittorino da Feltre del Platina*, w: *Bar tolomeo Sacchi. Il Platina...*, s. 158.

¹⁸² PLAT, s. 698; A. Agazzi, *L'esperienza della Ca' Giocosa...*, s. 87.

¹⁸³ G. Mariani Canova, *La personalità di Vittorino da Feltre nel rapporto con le arti visive e il tema dell'educazione nel linguaggio figurativo del Quattrocento*, w: *Vittorino da Feltre e la sua scuola...*, s. 207–209.

¹⁸⁴ Czasem trudno jest rozstrzygnąć, które księgi Vittorino sprowadzał dla Gonzagów, a które dla siebie (tamże, s. 207).

¹⁸⁵ Na pewno było to przed rokiem 1449, gdyż księga zawiera godło Paoli Malatesty, która zmarła w tym właśnie roku (tamże, s. 209).

rękopis zawierający dwa dzieła o charakterze pedagogicznym: *Cohortatio ad iuvenes* Bazylego Wielkiego (329–378) i *De liberis educandis* Pseudo-Plutarcha¹⁸⁶. Przechowywany on był dawniej w Bibliotece Narodowej w Warszawie¹⁸⁷. Uległ zniszczeniu w czasie II wojny światowej.

Vittorino był też posiadaczem i dzierżawcą niemałych obszarów ziemi, położonych wokół Mantui. O jeden z tych terenów, tak zwane Wzgórze Wergiliusza, postarał się zapewne specjalnie po to, by odbywać tam przechadzki z uczniami¹⁸⁸. Ziemia ta była uprawiana, gdyż składała się częściowo z winnic i pól, a także z plantacji wierzby do produkcji wikliny¹⁸⁹. Również reszta jego posiadłości, o powierzchni liczącej łącznie dziesiątki, jeśli nie setki hektarów¹⁹⁰, z pewnością stanowiła źródło dochodów. Część tych terenów była wykorzystywana jako pastwiska dla owiec; wełnę Vittorino sprzedawał w Weronie¹⁹¹. Na jego ziemiach znajdowały się nawet młyny¹⁹². Vittorino zatrudniał rządców, którzy administrowali jego majątkiem, i robotników rolnych, którzy uprawiali ziemię¹⁹³. Część jego posiadłości stanowiły też działki budowlane¹⁹⁴.

Posiadłości te musiały być dla Vittorina angażujące: dokonywał licznych transakcji, brał ziemię w dzierżawę od innych właścicieli, a własną oddawał w dzierżawę¹⁹⁵, zmieniał rządców¹⁹⁶, starał się o przywileje książęce, zwalniające z opłat, miewał kłopoty z właści-

¹⁸⁶ G. Mariani Canova podała tytuły łacińskie, ale księga mogła zawierać oryginalne teksty greckie. Traktat *De liberis educandis* przypisywano wówczas Plutarchowi z Cheronei (ok. 50-ok. 125); Guarino Guarini przetłumaczył ten tekst na łacinę (V. Rossi, *Il Quattrocento...*, s. 62–63).

¹⁸⁷ Nosił sygnaturę m.d. Lat. V. v. I.

¹⁸⁸ PREN, s. 642; akt notarialny z 11 I 1434 roku (frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 156–158 i 185–186; C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 94–95; *In traccia...*, s. 53).

¹⁸⁹ Tenże akt notarialny z 11 I 1434 roku oraz akt notarialny z 12 IV 1445 roku (w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 161–163, por. tamże, s. 188).

¹⁹⁰ Stan posiadania Vittorina ciągle się zmieniał, dlatego trudno byłoby tu podać jakąś konkretną wartość. Dla przykładu, w 1436 roku Vittorino wziął w dzierżawę ziemię w Rivalcie o powierzchni ponad 178 ha (akt notarialny z 4 V 1436 r., frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 186; *In traccia...*, s. 53). Mantuańskie akta notarialne podają powierzchnię w jednostkach zwanych *biolca*; 1 *biolca* mantuańska odpowiada 3 136 m² (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 186).

¹⁹¹ Dekret księcia Gianfrancesca Gonzagi z 19 IX 1441 roku, zezwalający na wywiezienie do Weroni pewnej ilości wełny Vittorina z Mantui i z Goito (w: *In traccia...*, s. 72, za: S. Davari, *Notizie storiche intorno allo studio pubblico ed ai maestri che tennero scuola a Mantova*, Mantova 1876, s. 7; M. Cortesi, *Libri e vicende...*, s. 82).

¹⁹² Dekret księcia Gianfrancesca Gonzagi z 10 VIII 1441 roku, zezwalający Vittorinowi na korzystanie z wód publicznych do poruszania jego młynów (w: *In traccia...*, s. 72, za: S. Davari, *Notizie storiche intorno...*, s. 7; M. Cortesi, *Libri e vicende...*, s. 81–82).

¹⁹³ Fakt zatrudniania rządców i robotników rolnych potwierdzony jest nie tylko przez liczne akta notarialne, ale również słowami samego Vittorina z listu do księżny Paoli Malatesty (list bez miejsca i daty, zapewne z Borgoforte, w: A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 332; *Le lettere...*, s. 50; *Il pensiero...*, s. 715). Kilka akt notarialnych określa część ziem Vittorina jako winnice i pola orne (np. akt z 20 VIII 1437 r., frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 187–188), o uprawie wierzby mowa jest tylko w jednym akcie, który dotyczy części Wzgórza Wergiliusza (akt notarialny z 12 IV 1445 r., w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 161–163, por. tamże, s. 188).

¹⁹⁴ Np. akt notarialny z 7 V 1445 roku (frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 188–189; C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 147).

¹⁹⁵ Świadczą o tym liczne akty notarialne. Zdarzało się nawet, że Vittorino poddzierżawiał komuś ziemię, którą sam wziął w dzierżawę od kogoś innego (akt notarialny z 7 V 1445 r., frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 188–189; C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 147).

¹⁹⁶ Z akt notarialnych, w których występują oni w imieniu Vittorina, znane są nawet ich imiona.

cielami sąsiednich pól¹⁹⁷. Kupił też w Mantui działkę budowlaną z murowanym domem, prawdopodobnie dla swojego nowego rządcy i jego rodziny¹⁹⁸. Innym razem uzyskał zrzeczenie się roszczeń do działki budowlanej w Goito przez dwóch braci, Paola i Giovanniego. Była to ziemia, którą Vittorino otrzymał od księcia Gianfrancesca Gonzagi, ale widocznie bracia ci rościli sobie do niej jakieś prawa¹⁹⁹. Zastanawiające jest, dlaczego Vittorino zabiegał o dodatkowe dochody, skoro nie miał na utrzymaniu rodziny, a jego pensja nauczycielska nie była wcale niska²⁰⁰. Pieniądze uzyskane z obrotu ziemią, upraw i hodowli prawdopodobnie przeznaczał na pomoc różnym potrzebującym, gdyż sam żył bardzo skromnie, wręcz ubogo²⁰¹.

Inne dodatkowe zajęcie Vittorina polegało na żebraniu. Pozornie kontrastuje ono z obrazem Vittorina jako posiadacza ziemskiego, ale jeśli prawdą jest, że Vittorino zajmował się obrotem nieruchomościami na potrzeby innych osób, to nie ma tu żadnej sprzeczności, gdyż żebrał dokładnie w tym samym celu²⁰². Z relacji biografów wynika, że Vittorino chodził po Mantui, prosząc bogatych mieszczan o pieniądze, które następnie przeznaczał dla swoich najbiedniejszych uczniów oraz na różne cele dobroczynne²⁰³.

W mantuańskim okresie swojego życia Vittorino przynajmniej raz udał się w podróż. Z listu Leonarda Datiego do Sassola wynika, że Vittorino w pierwszej połowie 1443 roku przebywał we Florencji²⁰⁴. Prawdopodobnie podczas tego pobytu spotkał się z Vespasianem da Bisticci. Według Vespasiana Vittorino przybył do Florencji z Rzymu, w towarzystwie księżny Paoli Malatesty i jej syna, a swojego ucznia księcia Carla Gonzagi²⁰⁵. Z kolei Prendilacqua wspomniał, że Vittorino spotkał się z papieżem Eugeniuszem IV (Gabriele Condulmaro, 1383–1447, papież 1431–1447)²⁰⁶. Choć Prendilacqua nie podał miejsca ani czasu tego spotkania, odbyło się ono zapewne podczas tej właśnie podróży Vittorina w 1443 roku, przy czym spotkali się raczej we Florencji, gdyż od rewolty Colonnów w maju 1434 roku papież więcej przebywał w tym mieście niż w Rzymie (powrócił do Rzymu w 1443 r., ale dopiero we wrześniu).

*

Okoliczności śmierci Vittorina opisali tylko Platina i Prendilacqua. Francesco da Castiglione wspominał o niej jedynie mimochodem, pisząc, że nie pozwoliła Vittorinowi doprowadzić do końca fundacji kościoła dla karmelitanek zreformowanych²⁰⁷ i stwier-

¹⁹⁷ Wynika to z listu Vittorina do księżny Paoli Malatesty, w którym nauczyciel prosi księżnę o pomoc – niejaki Antonio Angelo grabi jego posiadłość w Rivalcie i straszy jego wieśniaków; Vittorino prosi o powstrzymanie tych działań, dopóki nie będzie mógł przybyć (list bez miejsca i daty, zapewne z Borgoforte, w: A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 332; *Le lettere...*, s. 50; *Il pensiero...*, s. 715).

¹⁹⁸ Akt notarialny z 15 IV 1442 roku (frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 189).

¹⁹⁹ Akt notarialny z 7 VI 1438 roku (frag. w: B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 188, por. tamże, s. 158).

²⁰⁰ Kwestia wynagrodzenia, jakie otrzymywał Vittorino w Mantui, jest skomplikowana, dlatego nie sposób omówić jej w niniejszym szkicu.

²⁰¹ Wynika to z wielu źródeł, zwłaszcza z biografii Vittorina, nie miejsce tu jednak na dokładniejsze przedstawienie tego zagadnienia.

²⁰² VESP, t. I, s. 579; PREN, s. 602.

²⁰³ Np. PREN, s. 602 i 642.

²⁰⁴ List z Florencji, z 12 V 1443 roku, w: *Leonardi Dathi Epistolae...*, s. 13–14; przekład włoski w: C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 585–586.

²⁰⁵ VESP, t. I, s. 580; por. C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 585 i przyp. 2.

²⁰⁶ PREN, s. 622.

²⁰⁷ CAST, s. 542.

dzając, że towarzyszył nauczycielowi aż do śmierci²⁰⁸. Pominięcie opisu śmierci Vittorina jest charakterystyczne dla modelu hagiografii, który przyjął Francesco²⁰⁹.

Najobszerniej opisał śmierć Vittorina Prendilacqua. Cały żywot napisany przez tego autora ma formę dialogu toczącego się w rocznicę śmierci mistrza. Obchody jej rocznicy mają na dworze Gonzagów formę uroczystości religijnych²¹⁰. Wywołują też u byłych uczniów uczucie smutku, skłaniają ich do wspomniania życia mistrza i chwili jego śmierci. Przed śmiercią Vittorino zachorował: *oprócz tego jednego roku przed swoją śmiercią, w którym to zapadł na jedyną chorobę, pozostałe lata do 68 roku życia przebył bez jakiegokolwiek dolegliwości cielesnej*²¹¹. W innym miejscu Prendilacqua pisze, że Vittorino chorował jednak dwukrotnie: *W końcu, gdy [jego] niemoc starcza się pogłębiała, wyczerpany brakiem snu i pracą, zapadł w końcu [sic! przyp. A. Z.] na poważną chorobę; choć przy tym długo cierpiał na napady febry, wreszcie wyleczył się dzięki staraniom lekarzy. W następnym roku, zapadłszy znowu na tę samą chorobę, gdy modlił się i z największą gorliwością odmawiał w łóżku Godzinki o Najświętszej Maryi Pannie, jak to miał w codziennym zwyczaju, w końcu oddał ducha i spoczął, pokonany – a pot obficie lał mu się z głowy – w niezbyt długim czasie i bez wielkiego cierpienia, bez żadnego smutku, jakby się cieszył, i, sądząc na podstawie samego wyglądu, spokojny i pelen nadziei (był bowiem przygotowany na to dużo wcześniej)*²¹².

Według Prendilacquy stało się to 2 lutego 1447 roku²¹³. Jak już wspomniano, Prendilacqua, podając tę datę, pomylił rok²¹⁴. Vittorino zmarł w 1446 roku – świadczy o tym niezbiecie dekret księcia Ludovica Gonzagi z 27 kwietnia 1446 roku w sprawie długów, jakie pozostały po zmarłym Vittorinie²¹⁵.

Natomiast fakt, że Vittorino chorował przed śmiercią, potwierdza inne źródło – rachunki dworu w Mantui. Wśród zachowanych fragmentarycznie zapisków o wydatkach nadzwyczajnych poniesionych w 1444 roku aż kilkanaście dotyczy Vittorina, a pierwszy

²⁰⁸ CAST, s. 540.

²⁰⁹ Francesco da Castiglione napisał wiele żywotów osób kanonizowanych lub takich, które on sam uważał za święte. Nadał tym żywotom nową formę, odbiegającą od konwencyonalnej, średniowiecznej hagiografii i schematu *vita – passio – miracula*, za to zgodną z wymaganiami epoki Renesansu i bliską plutarchowskiej biografii świeckiej. Starał się ukazywać przede wszystkim życie, a nie śmierć i cuda (F. Bausi, *Francesco da Castiglione...*, s. 161–162).

²¹⁰ PREN, s. 568.

²¹¹ Tamże, s. 584.

²¹² Tamże, s. 662.

²¹³ Tamże, s. 662.

²¹⁴ Prendilacqua podał datę według tzw. *stilo comune*, w którym lata liczone są od 1 stycznia (*annus Salutis, annus Nativitatis*). Gdyby posłużył się drugim stosowanym wówczas we Włoszech sposobem liczenia lat, od 1 marca (*annus Incarnationis*), prawdopodobnie nie omieszkałby tego zaznaczyć, pisząc np. *ab Incarnatione* zamiast *anno Chroistianorum*; zresztą, gdyby nawet tego zaniedbał, a liczyłby od 1 marca, oznaczałoby to, że według niego Vittorino zmarł 2 II 1448 roku, a nie 1446 (S. Swieżawski, *Dzieje filozofii*, t. 1..., s. 31, przyp. 31; C. Guasti, *Sassolo Pratese...*, s. 585, przyp. 1; B. Włodarski, *Chronologia polska*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 70, przyp. 159). Trudno więc wytłumaczyć tę datę czymkolwiek innym niż pomyłką, w dodatku nie był to błąd mechaniczny. W innym miejscu Prendilacqua stwierdził, że 9 lat przed śmiercią Vittorina rozpoczęła się wojna Mantui z Wenecją (PREN, s. 650). Wojna ta rozpoczęła się w 1438 roku, a zatem Prendilacqua liczył owe 9 lat od roku 1447.

²¹⁵ C. de’Rosmini, *Idea...*, s. 176, przyp. I (frag.); B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 196–198 (całość i komentarz); C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 150 (frag.); por. C. de’Rosmini, *Idea...*, s. 175–176, przyp. I. Na pomyłkę biografę wskazują także te źródła, które, jak wspomniano, każą przesunąć przybycie Vittorina do Mantui o około dwa lata wstecz w stosunku do daty, która wynika z tego żywotu.

z nich, z datą 7 września, ma nagłówek: *Dla chorego magistra Vittorina da Feltre*²¹⁶. Ostatni z tych zapisków nosi datę 15 grudnia 1444 roku. Widać tu znów pewną niezgodność z relacją Prendilacqwy, według której pierwszą chorobę Vittorina należałoby datować na rok 1445 lub 1446; zapiski te potwierdzają natomiast podaną przez biografa informację, że Vittorino zaczął poważnie chorować na rok lub dwa lata przed śmiercią. Zastanawiająca jest też zbieżność w czasie choroby Vittorina i choroby księcia Gianfrancesca: obydwaj chorowali tej samej jesieni 1444 roku²¹⁷, przy czym około 49-letni książę w wyniku tej choroby zmarł szybciej niż Vittorino, bo już we wrześniu 1444 roku²¹⁸. Być może, panowała wówczas jakaś choroba zakaźna, na którą obydwaj zapadli²¹⁹.

Relacja Platiny o śmierci Vittorina jest bardzo zbliżona do relacji Prendilacqwy, ale zawiera nowe szczegóły: *Gdy wyczerpany febrą i prawie martwy zobaczył, że uczniowie są smutni i płaczą, powiedział, że powinni się cieszyć, gdyż przebył już wyznaczoną mu drogę. Poleciał uczniom, aby pochowali go bez żadnej wystawności. W końcu zmarł nagłą śmiercią*²²⁰.

Pochowano go tak, jak prosił, bardzo skromnie. W pogrzebie brały udział tłumy. Prendilacqua tak opisał pogrzeb Vittorina: *Wyniesiony został przy udziale całego miasta i książąt, z wielkim żalem, [a] koszty pogrzebu pokryto ze środków publicznych, bowiem Vittorino (...) nic [po sobie] nie pozostawił. Pochowano go w ziemi, jak sam kazał za życia, obok szczątków matki, przy świątyni pod wezwaniem Ducha Świętego*²²¹. Tak samo, tylko nieco innymi słowami, opisał pogrzeb Platina²²².

Stwierdzenie Prendilacqwy, jakoby Vittorino *nic [po sobie] nie pozostawił*, można zweryfikować dzięki informacjom ze wspomnianego już dekretu księcia Ludovica Gonzagi z 27 kwietnia 1446 roku. Z treści dekretu wynika, że książę wyznaczył kuratora spadku po Vittorinie, ponieważ wszyscy spadkobiercy ten spadek odrzucili. Kuratorem został notariusz Filippino de' Bonfanti, którego zadaniem było odzyskanie wszelkiej możliwej własności Vittorina w celu pokrycia jego długów. A zatem Vittorino pozostawił po sobie przede wszystkim niespłacone długi oraz jakąś niewielką, rozproszoną własność – nic więc dziwnego, że żaden ze spadkobierców wymienionych w testamencie nie chciał przyjąć spadku. Wierzyciele Vittorina zgłaszali się jeden po drugim i zdaje się, że notariusz Filippino miał spory kłopot z wypłaceniem im należności²²³. Dzięki dekretowi wiadomo

²¹⁶ *Pro magistro Victuri[n]o Feltrensi infirmo*; całość tych zapisków w: C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 139–142; *In traccia...*, s. 79–82; frag. w: M. Cortesi, *Libri e vicende...*, s. 104.

²¹⁷ List chorego księcia Gianfrancesca do Vittorina z Multine, 2 IX 1444 roku, w: A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 337, przyp. 1 (frag.); C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 144; *In traccia...*, s. 73–76.

²¹⁸ *In traccia...*, s. 44, przyp. 10; Internet, (dostęp: 27.11.2011 r.), dostępny: <http://www.genmarenostrum.com/pagine-lettere/letterag/gonzaga/GONZAGA2.htm>

²¹⁹ We wspomnianym liście z Multine (2 IX 1444 r.) książę Gianfrancesco opisał objawy swojej choroby: silną gorączkę, ból żołądka, osłabienie. Wyraził też radość, że jego syn Alessandro nie jest chory, co może, choć nie musi świadczyć o powszechności zachorowań w tamtym czasie. Alessandro zapewne był w ogóle słabego zdrowia, skoro w innym liście do Vittorina Gianfrancesco cieszył się, że Alessandro jest zdrowy (list z Borgoforte, 9 IX 1443 r., w: A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 337, przyp. 1 (frag.); C. Brioni, *Per la biografia...*, s. 136–137; *In traccia...*, s. 76), jednak różnica użytych w obydwu listach sformułowań zdaje się wskazywać na szczególne zagrożenie chorobą we wrześniu 1444 roku.

²²⁰ PLAT, s. 698.

²²¹ PREN, s. 662; por. też PREN, s. 658.

²²² PLAT, s. 698.

²²³ A. Luzio, *Cinque lettere...*, s. 339–340; B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 197–198; M. Cortesi, *Libri e vicende...*, s. 83. Oprócz dekretu o spłaceniu długów pozostałych po Vittorinie mówią także inne źródła, między

także, iż Vittorino spisał testament, który znany był księciu i spadkobiercom, ale później musiał zaginąć²²⁴.

Wybór miejsca pochówku jest charakterystyczny dla Vittorina. Kościół Ducha Świętego (*chiesa di Santo Spirito*) znajdował się w odległej, mało jeszcze wtedy zabudowanej części Mantui, zwanej *Redevallo*²²⁵. Pierwsze wzmianki o nim pochodzą z drugiej połowy XIII wieku²²⁶. Należał wówczas do zakonu kanoników Ducha Świętego²²⁷. Kościół ten istnieje do dziś i zachował swoją nazwę²²⁸. Nietrudno go odszukać, bo ulica, przy której stoi, nosi teraz imię Vittorina da Feltre. Przy innych, okazałych kościołach Mantui, wydaje się bardzo mały i prosty. Nie ma niestety żadnych pozostałości grobu Vittorina²²⁹. Na murze otaczającym dziedziniec kościoła umieszczone są dwie tablice pamiątkowe poświęcone Vittorinowi. Pomysłodawcą pierwszej z nich był, jak wiemy, prof. E. Paglia w 1881 roku²³⁰, drugą ufundowała *L'Associazione Italiana Maestri Cattolici* w 1979 roku, z okazji 600-lecia urodzin Vittorina.

Wszyscy trzej autorzy głównych biografii, którzy napisali je po śmierci Vittorina, czyli Francesco da Castiglione, Prendilacqua i Platina, wielokrotnie dawali wyraz przekonaniu, że Vittorino dostał zbawienia: *z największą łatwością można uznać, że jego śmierć nie była wcale ciężka, jak gdyby najniewinniejsza dusza, ufna, dzięki świadomości dobrze przeżytego życia, cieszyła się, że pójdzie do szczęśliwości świętych*²³¹; *w tym właśnie dniu, umierając, pozostawił nas, podążając do świętych i szczęśliwych miejsc*²³²; *żyje i cieszy się wiecznością*²³³ – to tylko kilka wybranych zdań wyrażających opinię o zbawieniu Vittorina. Francesco da Castiglione wskazał na podobieństwo między Vittorinem a biskupem Antoninem Pierozzim i nazwał ich obu *sanctos viros*²³⁴. Wszyscy czterej autorzy zaś, bo także i Sassolo da Prato, określali nieraz Vittorina słowami *homo sanctissimus*²³⁵, *praeceptor sanctissimus*²³⁶, *sanctissimus Victorinus*²³⁷ – to również tylko wybrane przykłady. Można zatem stwierdzić, że Vittorino jeszcze za życia miał u swoich uczniów opinię świętego i że zmarł w opinii świętości. Mimo to żaden z autorów nie wspomniał o jakichkolwiek staraniach o kanonizację Vittorina.

²²⁴ Por. z opinią B. Nardiego (B. Nardi, *Mantuanitas...*, s. 196).

²²⁵ S. Davari, *Notizie storiche topografiche...*, s. 81.

²²⁶ Tamże, s. 82.

²²⁷ Zakon Kanoników Regularnych od Świętego Ducha (*Ordo Fratrum Canonicorum Regularium Sancti Spiritus*), pochodzący z Francji, założony w 1175 roku, szybko rozprzestrzenił się w Europie.

²²⁸ *In traccia...*, s. 6 (fotografia kościoła); R. Brunelli i in., *Arte, fede, storia. Le chiese di Mantova e provincia*, Mantova, Tre Lune Edizioni, 2006, s. 44 (w tej publikacji podana jest błędna data pochówku Vittorina: rok 1468). Niedawno, przy współpracy klubu rotariańskiego działającego w Mantui, powstała monografia na temat tego kościoła: *La Chiesa di Santo Spirito in Mantova*, red. R. Signorini, Mantova 2003; niestety autorce nie udało się do niej dotrzeć.

²²⁹ Prawdopodobnie uległ zniszczeniu przy przebudowach kościoła i dziedzińca (S. Davari, *Notizie storiche topografiche...*, s. 82).

²³⁰ Tamże; *In traccia...*, s. 13 (fotografia tablicy).

²³¹ PREN, s. 662.

²³² Tamże s. 568.

²³³ PLAT, s. 668; PREN, s. 568.

²³⁴ CAST, s. 548; por. też CAST, s. 534.

²³⁵ SASS, s. 512.

²³⁶ PREN, s. 568.

²³⁷ PLAT, s. 668.

*

Wciąż jeszcze zbyt mało wiadomo o postaci i pedagogice Vittorina da Feltre, który bez wątpienia zasługuje na większe zainteresowanie historyków i pedagogów niż to, jakie okazywano mu dotychczas. Niniejszy szkic wypełnia tę lukę w niewielkim stopniu. Można mieć jednak nadzieję, że przedstawienie życiorysu mistrza uporządkuje wiedzę o nim wynikającą z aktualnego stanu badań, zaś podjęcie tej tematyki w Polsce przyczyni się w jakiejś mierze do tego, by uczynić sylwetkę Vittorina własnością kultury europejskiej, a nie tylko włoskiej.

STANISŁAW LUDWIK KROWICKI
Warszawa

POLSKA SZKOŁA JĘZYKÓW ORIENTALNYCH W STAMBULE

Polska, będąc długie wieki przedmurzem, które chroniło świat zachodni od pochodów wojsk idących od Wschodu, nie oddzielała się od niego „murem chińskim”, lecz starała go poznać. W połowie zaś XVIII w., mimo że podążała ku upadkowi, zdobyła się na założenie Szkoły Orientalnej na wzór ówczesnych mocarstw europejskich. Francja miała swoją szkołę „Jeunes des langues”, założoną w Konstantynopolu przez Ludwika XIV w 1669 r., a Wenecja wiek wcześniej. Podobne szkoły były w Rosji i Austrii.

W Rzeczypospolitej Obojga Narodów tylko dorywczo odbywało się kształcenie w językach wschodnich; zwykle tłumacz królewski *ćwiczył młodzież w językach i piśmie orientalnem*. Mariniemu, dla przykładu, równocześnie z jego nominacją przez Augusta III, przykazywano, że *ma on uczyć młodzi języków orientalnych*¹.

Zakład otwarty w Stambule istniał ze zmiennymi sukcesami w latach 1766–1793 pod niemal bezpośrednią opieką króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, który przez całe swoje panowanie nie szczędził mu swego poparcia, często z własnych funduszy zasilał jego kasę. Troska o Szkołę Orientalną nad Bosforem to jedna z jego zasług w dziedzinie olbrzymiej pracy kulturalnej, których potomność zapomnieć nie powinna.

Celem stambulskiego zakładu było postawienie na należytych poziomach polskiej służby dyplomatycznej i konsularnej na Wschodzie – dla wyrównania przepaści kulturalnej i politycznej, jaką między Polską a Zachodem wytworzyły czasy saskie.

Za datę utworzenia szkoły „nauk orientalnych” przyjmuje się 11 października 1766 r., kiedy to w diariuszu poselstwa podkomorzego nadwornego Tomasza Waleriana Aleksandrowicza (przyszłego wojewody podlaskiego) zanotowano: *Ustanowił J[ąśnie]W[ielmożny] Posel [Aleksandrowicz] Szkołę Polską z czterech młodzieńców dla uczenia się oryentalnych Języków złożoną y po przeczytanych im punktach, wraz z Tłómaczem nowo do usług JKMości przyiętym, przysięgi wysłuchał*².

Jej urządzeniem i ulokowaniem na stambulskim przedmieściu Pera zajął się Karol Adolf Boscamp, były rezydent pruski przy Chanacie Krymskim narodowości holender-

¹ J. Reychman, *Polska Szkoła Orientalna w Stambule za Stanisława Augusta*, w: „Wschód” 1930, z. 1, s. 6, 10–11.

² Ossolineum, rkps 1615/III, k. 24.

skiej – jedna z najciekawszych figur dyplomacji stanisławowskiej o nazwisku Lasopolski (po uzyskaniu polskiego szlachectwa). Kierownikiem Szkoły Orientalnej został Zygmunt Bogumił Everhardt (1742–1793) – syn lekarza nadwornego pochodzenia niemieckiego, wysłannik królewski. Przez 12 lat przysyłał królowi szyfrowane wiadomości polityczne o Turcji, śledził poczynania polskiej emigracji „barskiej” i dyplomacji mocarstw, po czym wrócił do Warszawy³.

Pierwszymi uczniami Szkoły Orientalnej byli: Jan Nikorowicz, który w interesach ojca, Ormianina ze Lwowa, od lat jeździł do Stambułu i nauczył się potocznego języka tureckiego; Jan Chrzyciel Komarzewski, którego polecił Aleksandrowiczowi rektor Kolegium Jezuickiego w Kamieńcu Podolskim, do którego w tej sprawie się zwrócił w drodze do Turcji; Piotr Giuliani, jeden z synów Franciszka Giulianiego, dawnego tłumacza Rzeczypospolitej w Stambule w czasach Augusta III; Michał Dederkał, młody szlachcic z Wołynia – krewny Aleksandrowicza.

J. Ch. Komarzewski zrezygnował po 2 miesiącach nauki, uważając, że nauczanie się języka tureckiego jest dlań *morzem do wypicia*. Został kurierem poselstwa, a następnie pracownikiem kancelarii królewskiej w Warszawie, awansując do stopnia generała i szefa kancelarii wojskowej. Jego miejsce w szkole zajął utalentowany językowo kurier poselstwa Stanisław Pichelstein, zwany też Pilsztynem – syn będącego w tureckiej niewoli oficera austriackiego i Reginy Salomei z d. Rusieckiej, pierwszej w dziejach Polski kobiety lekarki. Wśród pierwszych (chronologicznie) uczniów Szkoły Orientalnej był też Józef Mikosza (1744–1825), również wskazany przez kamienieckiego rektora. Brak jednak o nim bliższych informacji, zaś notka biograficzna w *Polskim słowniku biograficznym* jest dość bałamutna.

Uczniowie mieli się ćwiczyć w stylu urzędowym, by pracować potem przy polskim poselstwie w Stambule lub Kamieńcu Podolskim, względnie jako dragomani (tłumacze języków wschodnich). Mieli – zgodnie z ustalonym dla nich regulaminem – mieszkać razem, jakby w konwiktach, dostawać utrzymanie, a ponadto pensję w wysokości 275 piastrow tureckich rocznie, by opłacić nauczycieli i służbę. Osobno na utrzymanie przeznaczono 175 piastrow na rok. Do nauki tureckiego, perskiego i arabskiego zaangażowani byli tzw. metrowie, zapoznający z najlepszymi w literaturze wschodniej dziełami oraz zgłębiający tajemnice urzędowych listów, fermanów (czyli rozporządzeń sułtana bądź wydanych w jego imieniu), pamiętników, język dyplomatyczny i stylistykę turecką.

Zwierzchnikiem szkoły, jakby kuratorem, mianował Boscamp Albańczyka Piotra Crutę, brata świeżo do Warszawy zaangażowanego dragomana Antoniego Crutty. Nauczał on – poza francuskim i włoskim – także podstaw języka tureckiego. Do prowadzenia konwersacji po turecku (zawsze w godzinach porannych) zaangażowany został miejscowy hodża, zaś Crutta wyjaśniał niezrozumiałe kwestie. Po południu odbywały się ćwiczenia językowe i powtórzenia pod kierunkiem Crutty, który dodatkowo prowadził rekapitulacje z całego tygodnia i miesiąca. Realizowano je w piątki, gdyż wówczas nie było innych lekcji (dni święte dla muzułmanów). Dwa razy w miesiącu nauczyciel turecki prowadził uczniów na wizyty do wysokich dygnitarzy, celem nauki stylu dworskiego i doskonalenia języka urzędowego⁴.

³ J. Reychman, *Everhardt Zygmunt Bogumił*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. 6, Kraków 1948, s. 323.

⁴ J. Reychman, *Znajomość i nauczanie języków orientalnych w Polsce XVIII w.*, Wrocław 1950, s. 57–65; Z. Kuchowicz, *Wizerunki niepospolitych niewiast staropolskich XVI–XVIII wieku*, Łódź 1972, s. 298–319.

Korzystano tutaj, jak widać, z doświadczeń funkcjonującej do 1766 r. polsko-lota-ryńskiej Akademii Wojskowej w Lunéville, założonej przez polskiego króla-wygnańca Stanisława I Leszczyńskiego w 1737 r. Jednak to, co było odpowiednie w szkole wojskowej, okazało się błędem w niewojskowej, gdzie ponadto między uczniami istniała bardzo duża rozpiętość wiekowa, uzdolnień językowych i znajomości podstaw języka tureckiego. Źle dobrana była też kadra nauczająca, gdyż Crutta do kontroli naukowej zakładu nie miał doświadczenia. Z kolei turecki hodża preferował głośnie skandowanie tureckich wierszy oraz odmienianie wyrazów, których uczniowie nie rozumieli, gdyż brakowało stosownych podręczników.

Dostępne były wówczas jedynie gramatyki pisane wedle zasad przyjętych dla języków zachodnioeuropejskich. Zaliczyć do nich można XVI-wieczny słownik turecko-perski (przeznaczony do kształcenia mułłów i ulemów) oraz kupiona okazyjnie na aukcji przestarzała „skarbnica języków wschodnich” autorstwa polsko-lotaryńskiego poligloty Franciszka Mesgnien-Menińskiego z połowy XVII w., będąca słownikiem i gramatyką, a nie podręcznikiem.

Z początku koszty utrzymania Szkoły Orientalnej wyniosły 2460 piastrów rocznie, tj. ok. 12300 zł, a w 1768 r. z obu skarbów Rzeczypospolitej – na utrzymanie czterech uczniów i pensję dozorczy – sejm wyznaczył *roczną ordynaryjną expensę* w wysokości 40 tys. zł (30 tys. z Korony i 10 tys. z Litwy)⁵.

Korzystano z „metody prób i błędów”, gdyż szkoła nie miała nawet programu i nie określono czasu nauki. Po roku zmieniono tureckiego nauczyciela konwersacji i – pod pozorem niepewności co do dalszego losu szkoły – udzielono dymisji Crutcie. Zastąpił go Zygmunt Pohl Pangali pozyskany z poselstwa holenderskiego, który oprócz nauki francuskiego i włoskiego asystował także na lekcjach z hodżą, tłumacząc uczniom trudniejsze ustępy prowadzonych lekcji.

Na odejście Crutty wpłynął przede wszystkim jego konflikt z niemieckim *śłużbistą i pedantem* Everhardtem, który pracę szkolną podporządkował pracy agenta królewskiego i nie uznawał autorytetu P. Crutty, zarzucając mu w pisemnych notatkach do Warszawy, że nie zna... języka perskiego, który na Bliskim Wschodzie pełnił rolę taką jak francuski w ówczesnej Europie. Pozbycie się Crutty przeniosło konflikt „na gorze” do grona uczniów. Najpierw przeciw Everhardtowi wystąpił przedsiębiorczy kupiec ormiański ze Lwowa Nikorowicz, który ustawicznie łamał regulamin zakazujący prowadzenia korespondencji na własną rękę (co mogło zaszkodzić królowi), a ponadto kazał sobie uszyć dragomański strój wschodni, dając zły przykład młodszym.

Latem 1770 r. Nikorowicz odszedł z zakładu, lecz zarzewie niezadowolenia pozostało. Wykorzystał to Pichelstein, podburzając młodszych kolegów przeciw dragomanowi Pangalemu w zemście za to, że ten przeszkadzał mu w projektach małżeństwa z młodszą Greczynką żydowskiego pochodzenia. Do kancelarii królewskiej przychodziły raporty Everhardta i *sążniste skargi* uczniów, oczerniające nauczyciela, który swym przykrym charakterem dał im się we znaki. Niektóre adresowane były też do ks. Adama K. Czartoryskiego⁶.

Autorzy „elaboratów” nie zastanawiali się nad tym, że ich odbiorcy w dobie konfederacji barskiej i pierwszego rozbioru państwa mogą mieć poważniejsze sprawy na uwadze,

⁵ Wg: *Volumina legum*, t. 7, Petersburg 1860, s. 299 i 301.

⁶ J. Reychman, *Życie polskie w Stambule w XVIII wieku*, Warszawa 1959, s. 76–81; tenże, *Znajomość i nauczanie...*, s. 65–77.

nie mówiąc o bezpośrednich działaniach wojennych między Turcją a Rosją, kiedy to Stanisław August zwrócił się do ambasadora angielskiego Whielawa Ainsliego o bezpośrednią opiekę nad stambulską szkołą. Dwór warszawski szybko się jednak zorientował w istocie buntu i Pichelstein otrzymał surową naganę wraz z nakazem posłuszeństwa. Wtedy jego młodszy koledzy odwołali wcześniejsze skargi, a dla szkoły pod koniec 1772 r. została wydana kolejna instrukcja sekretarza wielkiego koronnego Jacka Ogrodzkiego, na podstawie której utrzymanie uczniów przejęła administracja szkolna. Pozostało ich zresztą tylko trzech (Pichelstein, Dederkał, Giuliani). Każdy pobierał 200 piastrow rocznie na odzież i wydatki. 120 piastrow wyznaczono w instrukcji na dwóch służących (Ormian lub Greków) mówiących po turecku i trochę po włosku. Zmniejszenie liczby uczniów pociągnęło redukcję wydatków uchwalonych w 1768 r. na szkołę. Skarb koronny wypłacał na nią 20 tys. a litewski 10 tys. zł, razem 30000 zł, czyli 1500 dukatów.

Do języków wschodnich zaangażowano metrów, płacąc im 4 piastry miesięcznie od ucznia plus małą gratyfikację za *sumienność i pilność*. Zwrócono uwagę na unowocześnienie sposobu nauczania. Uczniowie przede wszystkim mieli zgłębiać tajemnice fermanów, przyswoić język dyplomatyczny i stylistykę turecką. Z. Pangali miał wprowadzać uczniów w tłumaczenia z języków wschodnich na włoski. Odebrano mu jednak władzę dyscyplinarną nad uczniami (zatrzymał tylko nadzór nad ich nauką). Dodano punkt mówiący, że kto z uczniów – poza postępami w nauce szkolnej – *sera appliqué aux antiquités orientales, aux antiquités arabes* [odda się pilnie starożytnościom orientальnym i arabskim – S. L. K.], zasłuży na specjalne względy króla.

Wzajemne animozje w szkole jednak nie wygasły i Everhardt dalej słał raporty do Warszawy *pełne żółci i goryczy*. Zaczęto się zastanawiać nad dalszym losem zakładu, czym głównie poczuł się urażony Pichelstein, pisząc elaboraty do szefa kancelarii królewskiej Jacka Ogrodzkiego. Za szczególny powód obrazy uznał pominięcie go w 1775 r. na sejmie w nobilitacji, którą uzyskali Everhardt, Pangali i Giuliani – „na osłodę” został dragomanem w poselstwie Boscampa z lat 1776–1778⁷.

Od wiosny 1777 r. pierwsi uczniowie zaczęli (bez formalnych egzaminów) opuszczać szkołę. Dederkał został tłumaczem w Kamieńcu (po zmarłym Mikołaju Czerkiesie); miał duże zdolności, lecz wkrótce zmarł. Pichelstein nie zgodził się być jego następcą; posłano tam Piotra Giulianiego, siostrzeńca dragomana Pangalego. Osiedliwszy się w Kamieńcu, zajął się wywiadem pogranicznym i kontaktami z baszą chocimskim, zastępującymi stałe stosunki dyplomatyczne Rzeczypospolitej z Portą. W 1782 r. jeździł do Jass z fermanem Porty dla hospodara mołdawskiego w sprawie importu wódek z Polski do Mołdawii. W 1785 r. przeniesiony został do Mohylowa nad Dniestrem⁸.

Everhardt powrócił do Warszawy, a dla czuwania nad Szkołą Orientalną przybył młody sekretarz nowego poselstwa polskiego nad Bosfor pod przewodnictwem Boscampa Antoni Dzieduszycki. Miał się on uczyć języka tureckiego, studiować stare rękopisy i badać ustrój Turcji. Tymczasem latem 1779 r. na skutek towarzyskiego skandalu Pangali został odwołany; Pichelstein mógł triumfować – został pierwszym dragomanem. W 1792 r. otrzymał nobilitację, a po rozbiorach przeszedł do służby rosyjskiej; zmarł ok. 1820 r.⁹

⁷ W. Smoleński, *Szkoła Orientalna w Stambule na koscie Rzeczypospolitej*, w: „Kwartalnik Historyczny” 1887, s. 586–587; J. Reychman, *Znajomość i nauczanie...*, s. 63–65.

⁸ J. Reychman, *Życie polskie...*, s. 66.

⁹ Tamże, s. 85–87.

W 1780 r. Dzieduszycki w memoriale złożonym królowi proponował rozgraniczenie studiów przez ustanowienie w pogranicznym Kamieńcu dwóch nauczycieli języków (metrów): jednego dla języka tureckiego i drugiego dla greckiego i mołdawskiego (tj. rumuńskiego). Nauka ich miała być bezpłatna, tylko państwo opłacałoby nauczycieli. Stambulskiemu zakładowi proponował zadanie dostarczania osób zdolnych do badań i zajęć literackich, które zastąpiłyby dotychczasowe opracowania zagraniczne o Turcji. Pewne tematy planował do opracowania przez samych uczniów. Natomiast w Kamieńcu kształcono by w celach czysto praktycznych, handlowych.

Król tę myśl zaakceptował, chociaż miał obiekcje, czy Rada Nieustająca uchwali na ten cel fundusze i czy znajdą się nauczyciele – choć w Kamieńcu mieszkało sporo przybyśzów ze Wschodu. Sprawą nauczania języków wschodnich w *centrum stosunków polsko-tureckich* interesowała się miejscowa szlachta. Chciał tego dokonać także nowy rektor szkoły kamienieckiej (od 1781 r.), eksjezuista ks. Jan Wrzeszcz, proponując Komisji Edukacyjnej, *aby język turecki wprowadzić jako przedmiot wykładowy do szkoły w Kamieńcu*. Jako nauczyciela widział miejscowego tłumacza Piotra Giulianiego, od 1779 r. pełniącego funkcję pogranicznego tłumacza w tym mieście.

KEN odniosła się do projektu przychylnie, nawet poleciła wyszukać nauczyciela w mołdawskich Jassach (nie bacząc na fakt, iż od 1779 r. pracował tam jako dragoman absolwent szkoły stambulskiej Piotr Giuliani, którego można było wykorzystać za dodatkową opłatą, zgodnie z projektem Dzieduszyckiego). Komisja przewidziała w budżecie szkół w Koronie kwotę 800 zł *na metra języka tureckiego w Kamieńcu*. Pozycja ta figurowała aż do roku szkolnego 1786–87, a w 1784 r. nauczyciel matematyki Józef Florkowski prosił, by Szkoła Główna Koronna wysłała go na naukę języka tureckiego, lecz w rzeczywistości myśl ks. Wrzeszcza zrealizowaną nie została. Poza niemieckim i francuskim oraz łaciną innego języka obcego w Kamieńcu nie wykładano¹⁰.

Powszechne było w Rzeczypospolitej przekonanie, że nauczanie języków wschodnich leży w gestii samego króla (stąd stambulska Szkoła Orientalna nie podlegała KEN, lecz bezpośrednio gabinetowi królewskiemu, a potem Departamentowi Interesów Cudzoziemskich Rady Nieustającej). Koncepcja nauczania języka tureckiego tylko w Stambule zwyciężyła ostatecznie w 1782 r., kiedy król wysłał tam szambelana Józefa Mikoszę – dla bezpośredniej pieczy nad Szkołą Orientalną. Projekt kamieniecki przepadł bezpowrotnie. Na projektach skończył się też zamiar prowadzenia wykładów języków orientalnych w warszawskiej Szkole Rycerskiej, choć już przewidziano „metra” w osobie Antoniego Crutty.

Mikosza miał w Stambule – za 1000 piastrów rocznie – pilnować, by uczniowie (główne synowie miejscowych dragomanów) *do nauki języka narodowego* [tj. polskiego – S. L. K.], *historii i geografii krajowej tudzież do znajomości państwa ottomańskiego pilnie się aplikowali* oraz informować *w obiektach handlowych*. Polecono mu też nauczyć się włoskiego i tureckiego, co wskazuje, że ongiś się do nich niezbyt przykładał. Teraz, przy pomocy uczniów, miał dodatkowo opracowywać wskazane tematy dotyczące spraw tureckich. Z tych prac powstało potem dzieło *Obserwacje polityczne państwa tureckiego*,

¹⁰ J. Reychman, *Niedoszły projekt z czasów Komisji Edukacyjnej. Nauczanie języka tureckiego w Kamieńcu Podolskim*, w: nadbitka z „Przeglądu Powszechnego” 1936, s. 2–4; tenże, *Znajomość i nauczanie...*, s. 71; K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1961, s. 192–211.

wydane w Warszawie w 1787 r. jako jedno z najlepszych kompendiów wiedzy o Turcji w tym okresie. Zostało ono w 1793 r. wydane w Lipsku w tłumaczeniu Samuela B. Lindego. I na tym chyba kończą się sukcesy edukacyjne Mikoszy, który w 1784 r. zajął się organizacją loży masońskiej „Jutrzenka Bizantyńska”, podlegającej Wielkiemu Wschodowi Narodowemu Polskiemu, do której należeli jeszcze Pichelstein i Giuliani; niewiele natomiast zajmował się szkołą, uczniów było coraz mniej.

Kiedy w 1785 r. przybył nowy rezydent z Polski – Kajetan Chrzanowski, w szkole pozostali tylko Franciszek Chabert i Henryk Giuliani (młodszy brat Piotra), który miał już obiecane stanowisko dragomana. Tymczasem Chrzanowski przyjął Józefa d’Alexsandrea, a Giulianiemu wytłumaczono, że jest za młody. Ten poczuł się urażony i opuścił szkołę; został potem dragomanem hiszpańskim w Stambule. Zmarnowano tylko środki łożone od 1780 r. na jego wykształcenie w językach orientalnych. Jeśli chodzi o Szkołę Orientalną w Stambule, to rezydent chciał w niej widzieć samych Polaków, niezwiązanych z koteriami Pery (tj. zamieszkałego przez Europejczyków stambulskiego przedmieścia) – z przełożonym (najlepiej księdzem), *który by łączył znajomość włoskiego lub francuskiego z przykładowym życiem i czuwaniem nad wychowaniem religijnym młodych*.

Praktyka jednak rządziła się innymi prawami, gdyż nowy skład uczniów był *tak samo periocko-kosmopolityczny, tak samo dobrany ze względów protekcyjno-kurtuazyjnych*. Byli to: 17-letni szlachcic z Podola Marcin Willamowski (drugi Willamowski powrócił do kraju), Maurice des Abois (*brat konsyliarzowej Chrzanowskiej*) oraz Dominik Cocke (Kock) – brat żony dragomana angielskiego. Z dawnych uczniów pozostał tylko Franciszek Chabert¹¹.

Taką sytuację zastało nowe poselstwo przybyłe do stolicy Turcji w 1790 r. z Piotrem Potockim, starostą szczyrdeckim – z zamiarem zawarcia traktatu handlowego. I z myślą o spodziewanym wzroście współpracy ekonomicznej z Turcją pragnął zreformować Szkołę Orientalną, okazując przy tym nie tylko rzutkość i energię, ale i orientację w przedmiocie. Szkołę Orientalną widział jako zakład kształcący młodzież *na tłumaczów w Stambule, Warszawie, na pograniczu, w miastach handlowych i portowych, tudzież na konsulów*. Aby tak się stało, należało ją zreformować. W tym celu dla sejmowej Deputacji Spraw Zagranicznych opracował **Projekt do uregulowania szkoły języków orientalnych, przy misji Stambulskiej**. Zaczął od programów, których dotąd nie było. Wedle niego, uczniów *najmniej sześciu być powinno* – w połowie rodaków i w połowie stambulskich Europejczyków. Jedni i drudzy mieli się uczyć języków używanych na Wschodzie, a ponadto: historii, geografii, prawa i obyczajów dyplomatycznych polskich i tureckich, ze szczególnym uwzględnieniem stosunków ekonomicznych w obu krajach. Polacy ponadto uczyliby się języków francuskiego i włoskiego (jako *w Stambule powszechne*), natomiast dzieci *Franków* (stambulskich Europejczyków) – języka polskiego.

Posel główny nacisk położył na ćwiczenia uczniów w *stylu urzędowym*, co chciał osiągnąć poprzez przepisywanie fragmentów oficjalnych aktów prawnych oraz praktykę w kancelarii poselstwa. Zwierzchnikiem szkoły miał być każdorazowy kanclerz polskiego poselstwa (misji), czyli szlachcic mający *zaletę z obyczajów* i zawiadujący polskim archiwum, który w obecności posła Rzeczypospolitej co kwartał egzaminowałby uczniów, a raz na miesiąc składał raporty o pracy szkoły¹².

¹¹ J. Reychman, *Życie polskie...*, s. 90–92.

¹² Tamże, s. 93–94; J. Reychman, *Znajomość i nauczanie...*, s. 85–88.

Komisja wszystkie propozycje przyjęła, upoważniając posła do przeprowadzenia reformy szkoły w ramach istniejącego budżetu. Przyniosło to widoczne rezultaty, o czym świadczyć może raport z egzaminów z 24 sierpnia 1791 r. sporządzony przez ks. Janowskiego, kapelana misji i zastępcy kanclerza. Jest to – mówiąc językiem dzisiejszym – ocena opisowa poszczególnych uczniów Szkoły Orientalnej w Stambule:

IPan [Marcin] Wil[ł]amowski, rodem Polak, wieku lat 23, aplikuje się z usilnością do języka tureckiego, do historyi polskiej, pilny w czytaniu książek handlowych i różnych dyplomatycznych; nie chybił i razu od lekcji, znajduje się zawsze w swej stancyi. W języku tureckim jest jeszcze początkującym, charakter w tym języku formuje najlepiej ze wszystkich. W języku francuskim, jego prononcyacyi [tu: wymowie – S. L. K.] i ortografii jest słabym. W języku włoskim ma trochę eksperyencyi [doświadczenia]. Pamięci nie tak tępej, jak bardziej przytłumionej z[e] zbytecznej chciwości umienia wiele i wiele rzeczy razem. Lecz daje się prowadzić i regulować w swych zapędach, i można się spodziewać z tego subiektem [tu: ucznia] zdatności albo do kancelarii ministra, albo na dragomana, czyli tłómacza w tem miejscu, jeżeli będzie zawsze utrzymywał się w tej aplikacyi, jak dzisiaj.

IPan Maurice [des Abois], rodem Francuz, wieku lat 38. Ten więcej przez eksperyencyę (mieszkając lat kilkanaście w tym kraju), niż przez aplikację obiecuje zdatność do przyszłych usług. Posiada język turecki w mówieniu dość dobrze i arabskiego nieco, uczęszcza jednak na lekcye dla wydoskonalenia większego tak w mówieniu literalnem, jak w pisaniu. Uchybił lekcji kilkanaście i spóźniał się część, lecz dał z siebie tę wymówkę, że był używany do usług potocznych od tłómacza pierwszego Rzeczypospolitej [pierwszym tłumaczem przy misji Potockiego był Józef d'Aleksandre; drugim Jan Chabert – S. L. K.]. O aplikacji jego domowej nie mogą dać świadectwa, bo jeszcze nie mieszka »in communitate« [razem]. W języku francuskim i włoskim jest mownym, ortografii pierwszego więcej potrzebuje. W historyi polskiej (choć na lekcye chodzi) użytku niewiele okazuje. Pamięci jest tępej i tę mieć lepszą nie może, bo mu wiek jego nie pozwala. Jednak jego doświadczenie i znajomość tego kraju może go w przyszłym czasie uczynić sposobnym do usług potocznych.

IPan Kok [Dominik Cocke], rodem Wenecyanin, wieku lat 28. Zdatość tego subiektem najlepsza, ale jego aplikacya słabsza. Jednak tę (w drugim kwartale ustanowienia szkoły) powiększył i okazał się być pilniejszym w uczęszczaniu lekcji, na które w pierwszym kwartale uchybiał. W historyi polskiej czyni dość znaczne postęпки, w języku francuskim jest miernym, we włoskim zaś, tak w mówieniu, jak w pisaniu, jest doskonałym, w języku tureckim dopiero początkującym i przy aplikacji dalszej może być mocnym, gdy przestanie ustawicznie oddalać się ze stancyi po wizytach i spacerach, mając do tego powód z wielu znajomości i krewnych w tym kraju. Wszakże trzeba spodziewać się, iż dalszy dozór tej szkoły wprowadzi to subiektem do usilniejszego aplikowania się, które w krótkim czasie może go uczynić pożytecznym dla otrzymania jakiego stopnia, ile że, prócz dzisiejszej nauki, ma wiadomość różnych historyi i zwyczaju handlu oryentalnego.

IPan Kirkor, rodem Ormianin, wieku lat 24, aplikuje się z pożytkiem, w historyi polskiej (prócz lekcji) stara się wydoskonaląc z czytania książek, jako i innych wiadomości stosownych do swego przedsięwzięcia. W lekcjach jest pilnym, w stancyi ustawicznym i co mu zdaje się zbywać przez skąpą pojętność, to mu nagradza usilna praca i staranność. Języka tureckiego ma łatwość i sposobność w rozmówieniu się potocznem, ile że jest rodem z tutejszego kraju; przykłada się zaś w tym języku do jego elegancyi i pisania.

Usiłuje poznać język arabski, którego potrzeba jest nieodbita dla wyboru języka tureckiego. Język francuski posiada dobrze, do pisania i ortografii jego dokłada starania. Po włosku mówi z ekspertyzacji i po polsku mówi dobrze. Dowcip, roztropność i znajomość tutejszych krajów czyni z tego subiektem dobrą obietnicę umieszczenia go w każdym gatunku usługi, do której ta szkoła przeznaczona będzie¹³.

Po dwóch latach zreformowanej szkoły, 10 marca 1792 r. władzom polsko-litewskiego państwa Potocki zaproponował (wzorem rosyjskim i austriackim) przeniesienie szkoły do Warszawy, zaś jej absolwentów wysyłać na rok na dalsze kształcenie do Turcji – dla lepszej wprawy. Projekt swój uzasadniał tym, że sprowadzony z Turcji nauczyciel byłby tańszy od utrzymywania zakładu w Stambule, zaś uczniowie nabyliby *większej dla kraju przychylności*. W Warszawie jednak postanowiono inaczej. Po śmierci kanonika Janowskiego w lipcu 1792 r. poseł Potocki mianował kanclerzem szkoły drugiego tłumacza przy misji polskiej Franciszka Chaberta, którego cenił za umiejętne ćwiczenie uczniów w językach orientalnych oraz *przyzwoitą w obyczajach skromność*.

Szkoda, że brakowało jej innym przełożonym. Dwóch z nich okazało się szpiegami rosyjskimi. K. A. Boscamp-Lasopolski zawisł na szubienicy podczas insurekcji kościuszkowskiej, gdy to wyszło na jaw; zaś szambelan J. Mikosza (który miał *wpajać uczniom wychowanie moralne*) za 100 piasstrów miesięcznie świadczył w okresie Sejmu Wielkiego *nędzne posługi szpiegowskie* w Stambule na potrzeby zaborczej ambasady. Po upadku Rzeczypospolitej został tajnym radcą na Podolu w randze rosyjskiego majora.

Likwidacja placówki dyplomatycznej w 1793 r. pociągnęła za sobą i likwidację szkoły. Rezultat prawie 30 lat jej istnienia był niewielki: zaledwie kilku podrzędnych dragomanów. Wśród nich tylko Ormianin Kirkor (pozyskany do szkoły za poselstwa Piotra Potockiego) spożytkował zdobytą wiedzę i umiejętności językowe. Wysłany w okresie insurekcji kościuszkowskiej do Stambułu był w 1796 r. tłumaczem przy przedstawicielu polskiej emigracji Michale Kleofasie Ogińskim.

Nie dla wszystkich placówka polska w Stambule przestała istnieć. Po przejściu dragomana Chaberta na służbę angielską w 1793 r. przedstawicielem Rzeczypospolitej przy Porcie kreował się Kajetan Aksak, były poseł wołyński i przeciwnik Konstytucji 3 maja, niemający ze Szkołą Orientalną nic wspólnego. W 1795 r. występował wraz z Piotrem Crutką (pierwszym emisariuszem insurekcji kościuszkowskiej nad Bosfor) jako urzędowy przedstawiciel Polski na święcie Republiki Francuskiej. Tym samym Crutką, którego w 1767 r. odwoływano ze Szkoły Orientalnej, wskutek czego przez ćwierć wieku pracował dla dyplomacji angielskiej. Po klęsce bukowińskiej Joachima Deniska 1797 r.¹⁴ Aksak starał się zainteresować dwór sułtański i wpływowych polityków tureckich gwałtem wyrządzonym Polsce przez sąsiadów, podejmował próby utrzymania na stałe w polskich

¹³ W. Smoleński, *Szkoła Orientalna...*, s. 591–592.

¹⁴ Joachim Mokosiej Denisko (1757–ok. 1812) – szlachcic i zawadiaka wołyński, brygadier w insurekcji kościuszkowskiej. Po III rozbiorze przebywał w Turcji, przygotowując dywersję na tyłach armii austriackiej walczącej z Francją. Rzucił wówczas hasło: *Kto kocha Ojczyznę, niechaj podąży na Wołoszczyznę*. Jednak nie czekając na sygnał gen. Jana H. Dąbrowskiego, wodza Legionów Polskich we Włoszech, czy Napoleona Bonaparte, w ostatnich dniach czerwca 1797 r. wtargnął z oddziałem ok. 200 ludzi na austriacką Bukowinę, gdzie natychmiast został otoczony i rozbity (jego plany знаły władze austriackie i rosyjskie). Sam ranny uszedł z jazdą do Turcji; piechotę powstańczą wbito, a jeńców (przeważnie rannych) powieszono. *Polski słownik biograficzny*, t. 5, Kraków 1939–1946, s. 122.

rękach domu poselstwa Rzeczypospolitej w Perze (ulicę biegnącą obok niego nazwano: Leh sokak, czyli ulicą polską). Udzielał też schronienia wychodźcom polskim. Bez niego nie byłoby słynnego sułtańskiego zapytania: *Czy jest poseł Lechistanu?*¹⁵ Przez kilkanaście lat przychodził bowiem do tureckiego ministerstwa, przesiadując godzinami w salonie dla dragomanów. Bo wychodził z założenia, że *mogą odwoływać ci tylko, co nominowali* – choć nikt go nie nominował¹⁶.

Dziwne są, doprawdy, polskie dzieje...

¹⁵ Turcja – której nikt nie zadał tylu klęsk, co Polacy – formalnie nigdy nie uznała rozbiorów I Rzeczypospolitej. Wedle rozpowszechnionej w Polsce tradycji przez cały okres rozbiorów, po wejściu sułtana na salę audiencyjną, przy każdej prezentacji ambasadorów i posłów, szef protokołu dyplomatycznego przedstawiał mu poszczególnych dyplomatów. Gdy sułtan pytał o posła Rzeczypospolitej, padała odpowiedź: *Chwilowo nieobecny*. Wedle innej tradycji szef protokołu dyplomatycznego, wskazując pusty fotel (niedaleko tronu) przeznaczony dla przedstawiciela Rzeczypospolitej, dodawał: *Posel Lechistanu jeszcze nie przybył*. Sułtan się wówczas zatrzymywał, kiwał głową i w milczeniu przechodził dalej.

¹⁶ J. Reychman, *Życie polskie*..., s. 222, 233–241.

ZBIGNIEW J. ŻÓŁCIŃSKI
Warszawa

ROLA WYCHOWAWCZA OJCA W POLSKICH RODZINACH ZIEMIAŃSKICH W ŚWIETLE KODEKSÓW OBYCZAJO- WYCH Z PRZEŁOMU XVIII I XIX WIEKU

Pod przyjętym za Jadwigą Szymczak-Hoff¹ terminem „kodeksy obyczajowe” kryją się wszelkie dzieła literackie, zawierające wskazania, porady, zalecenia w szerokiej sferze obyczaju i stosunków międzyludzkich. Spośród wielu kodeksów w niniejszym artykule wyeksponowane zostały źródła bezpośrednio poruszające temat ojca. Zanalizowane zostały poradniki pedagogiczne, kładące nacisk na wychowanie dzieci i młodzieży, oraz poradniki dobrych obyczajów, mające kształtować cnoty i uczyć *façon d'être*² – wykwintnych manier niezależnie od wieku.

Podstawą popularności literatury były dwa zjawiska. Pierwszym była chęć scalenia rozdzielonej zaborami kultury. Drugim – potrzeba stworzenia jednolitych norm obyczajowych obowiązujących wyższe warstwy społeczeństwa. Wzmogły tę potrzebę postępujące procesy modernizacji i demokratyzacji społeczeństwa. Spowodowały one, że krąg osób, do których skierowane były podobne dzieła, w ciągu XIX wieku znacznie się rozszerzył.

Ponadto odbiorcy z początku wieku znacznie różnili się od czytelników żyjących w czasach fin de siècle'u. Urbanizacja również miała wpływ na zmianę obyczajów. Ciągłe jednak kultura warstw wyższych wyróżniała się znacząco i posiadanie jej było przedmiotem pożądania coraz większej ilości wybijających się jednostek. Stąd popularność poradników rosła, choć zasady obowiązujące w kodeksach ulegały ewolucji.

Granicami chronologicznymi jest z jednej strony połowa XVIII wieku, kiedy to po pewnym przesileniu w rozprzężeniu obyczajów podobna literatura stała się popularna, a bardziej udane edycje miały wiele kolejnych wydań także w początkach XIX wieku. Górną granicą jest Wiosna Ludów, która przeobraziła polską kulturę w wielu dziedzinach. Tak daleko postawiona granica jest wynikiem specyfiki owej literatury. Konserwatywna z założenia, przeważnie przywoływała za wzór obyczaje starszych pokoleń.

¹ J. Szymczak-Hoff, *Drukowane kodeksy obyczajowe na ziemiach polskich w XIX wieku*, Rzeszów 1982.

² Z fr. – sposób bycia.

Wartość historyczną kodeksów w sensie odzwierciedlenia rzeczywistości należy ocenić wysoko, jednak konieczne trzeba mieć na uwadze, że kreowane w nich postawy to świadomie tworzone wzorce i antywzorce wychowawcze. Tak wyraźnie zarysowane postaci czarne i białe, choć odpowiadały wyobrażeniom o ideałach wychowawczych, rzadko były spotykane w rzeczywistości.

Przyjrzyjmy się na początek dziełu Filipa hrabiego Stanhope z Chesterfield pt.: *Filozof indyjski, albo Sposób uszczęśliwienia życia ludzkiego w społeczności: zawarty w krótkiej liczbie nauk czystych obyczajowych*³. Autor był mężem stanu, członkiem izby Lordów, w latach 1744–1745 wicekrólem Irlandii, znanym przede wszystkim ze swoich pisanych wykwinnym stylem listów do syna⁴. To niewielkich rozmiarów dziełko jest tłumaczone z francuskiego – języka dominującego w ówczesnej Europie.

Analizie poddałem dwa wydania. Pierwsze z nich jest nieuwzględnione przez autorkę bibliografii *Drukowanych kodeksów...*, a pochodzi z 1767 roku. Natomiast edycja z 1825 r.⁵ jest uwzględniona przez Jadwigę Szymczak-Hoff⁶. Dzięki kolacji wydań z 1767 i 1825 roku można stwierdzić, że tłumaczenia z francuskiego były autorstwa dwóch różnych osób. Różnią się w warstwie treści przekazu dość znacząco poprzez używanie odrębnej terminologii. Podczas gdy najstarsze tłumaczenie zaczyna się od słów: *Padajcie na twarz mieszkańcy ziemi! zachowajcie się w milczeniu, a bierzcie z uszanowaniem naukę Najwyższego*, przekład z 1825 r. stanowi: *Upadajcie na twarze wasze obywatele ziemscy, milczcie i przyjmujcie z uszanowaniem Najwyższego*. Aby uniknąć nieporozumienia przy wyciąganiu wniosków⁷ na podstawie jednego przekazu, zestawienie obu wydań było konieczne.

Celem poradnika jest przywołanie zasad moralnych, obyczajowych, które mają prowadzić do przejścia przez życie z wewnętrznym spokojem i bezpieczeństwem. Te reguły pochodzą, co autor podkreśla w uroczystym wstępie, od Boga: *Porządek, piękność, wdzięki z Jego ręki wychodzą*. Autor zachęca do własnych poszukiwań celem odkrycia odgórnie nadanych zasad. Droga ich odkrycia ma być rozumna refleksja. Jak sam to ujmuje – niełatwa to droga, bowiem rozum ludzki jest ograniczony: *Cień wiadomości z rozumu człowieka sen niejako czyni: widzi on jak przez mgłę i myli się*⁸.

Z punktu widzenia badania obrazu ojca najistotniejsza spośród siedmiu⁹ części jest część czwarta. Zawiera ona rozdziały *O pokrewieństwie i powinowatych*, *O ojcu*, *O synu* i *O braciach*. Rzecz charakterystyczna, że nie ma tam osobnego rozdziału o matce lub o córkach czy siostrach. Jest za to cała osobna część (III) poświęcona niewieście.

³ F. Chesterfield, *Filozof indyjski, albo Sposób uszczęśliwienia życia ludzkiego w społeczności: zawarty w krótkiej liczbie nauk czystych obyczajowych*, Warszawa 1767.

⁴ P. Dormer Stanhope Fourth Earl of Chesterfield, *Letters to his Son*, London 1774.

⁵ F. Chesterfield, *Nauka życia szczęśliwego w społeczności, zamknięta w niewielkiej liczbie najwyborniejszych ustaw nauki obyczajnej*, Warszawa 1825.

⁶ J. Szymczak-Hoff, *Drukowane kodeksy obyczajowe na ziemiach polskich w XIX wieku*, Rzeszów 1982.

⁷ *mieszkańcy ziemi, a obywatele ziemscy* – osobne rozpatrywanie tych związków frazeologicznych mogłoby prowadzić do przypisania im jakże różnych desygnatów. W cytowanych źródłach zastosowana jest transkrypcja typu b.

⁸ F. Chesterfield, *Filozof indyjski...*, wprowadzenie.

⁹ Prawdopodobnie cyfra „siedem” jest symbolicznym nawiązaniem zarówno do siedmiu grzechów głównych, jak i siedmiu cnót moralnych przeciwnych grzechom głównym.

Inaczej niż to jest obecnie, autor zapatruje się na kwestie poczęcia. We fragmencie skierowanym do syna czytamy: *Bądźże wdzięczny ojcu twemu, ponieważ ci dał życie, matce zaś, ponieważ cię w żywocie nosiła*¹⁰. Występuje tu wyraźny podział ról i widać głębokie zasugerowanie się przekazem biblijnym. Można zaryzykować stwierdzenie, że ojciec w tym ujęciu, niczym Bóg, jest autorem aktu stworzenia.

Autor zrzuca pełną odpowiedzialność za wychowanie dzieci na ojca: *Od Ciebie zawisło, aby dziecię twoje było błogosławieństwem, albo udręczeniem życia twego, obywatelem pożytecznym, albo nic nie wartym*¹¹. Staranność i zapobiegliwość powinny być cechami dobrego ojca: *Przykładaj się zawczasu do ćwiczenia go, i napawaj rozum jego wyrokami prawdy*¹². Dalej odnajdziemy szereg rad, które kładą nacisk na wykształcenie w potomstwie konkretnych cnót. Synowie są kontynuatorami rodu, spadkobiercami, przyszłymi ojcami. Ich wychowanie ma wielkie znaczenie dla ojca, gdyż: *Syn ladaco jest hańbą ojca swego: ten zaś co cnotliwy, zaszczyca włosy jego siwe. Jesteś panem niwy, niechże ta nie będzie bez uprawienia, ziarno zbierzesz, któreś posiał*¹³. Poradnik Chesterfielda ustala jasną hierarchię w rodzinie, na której czele stoi ojciec. Jednak w ujęciu brytyjskiego lorda to przede wszystkim odpowiedzialność i dbałość o cześć rodu. Ojciec występuje tutaj w roli głowy rodu, arbitra, który odpowiada za postrzeganie rodziny tak przed ludźmi, jak i przed Bogiem. Autor w części skierowanej do niewiasty oprócz licznych przestróg daje również rady, jak osiąść serce i władać duszą męża. A jednak mimo, wydawałoby się, tak jasno ustalonej patriarchalnej hierarchii daje następujące przykazanie: *Pomnij na to, żeś jest rozumną towarzyszką męża, nie zaś niewolnicą jego namiętności*¹⁴. To wyrwane z kontekstu zdanie wydaje się bardzo współczesne. Wyznacza też pewną granicę władzy męzowskiej w rodzinie ziemiańskiej.

Stosunki rodzinne przedstawione przez brytyjskiego autora są próbą wykreowania idealnego porządku, w którym naczelne stanowisko przypada ojcu, jako temu, który ma obowiązek ogarnąć całokształt stosunków i czuwać nad pomyślnością całej rodziny. Wyraźnie zarysowana władza jest jednocześnie ograniczona przez szereg powinności i obowiązków. Władza, choć rozległa, obarczona jest równie rozległą odpowiedzialnością.

Ze starszych autorów wart uwzględnienia jest również Franciszek Ksawery Dmochowski (1762–1808). Wykształcony pijar¹⁵ zaliczany do grupy skupionej wokół Hugona Kołłątaja napisał dzieło *O cnotach towarzyskich i występkach im przeciwnych*¹⁶. W następnym półwieczu utwór był wielokrotnie wznawiany¹⁷, co świadczy niewątpliwie o jego dużym oddziaływaniu i popularności. Niniejsze rozważania bazują na nieuwzględnionej w słowniku *Dawni pisarze polscy...* edycji warszawskiej z 1826 r.¹⁸ Dzieło to wyraźnie

¹⁰ F. Chesterfield, *Filozof indyjski...*, s. 39.

¹¹ F. Chesterfield, *Nauka życia...*, s. 54.

¹² Tamże.

¹³ Chesterfield, *Filozof indyjski...*, s. 37–38.

¹⁴ Tamże, s. 31.

¹⁵ Wystąpił z zakonu w 1794 r., w 1800 r. przeszedł na protestantyzm, w: *Dawni pisarze polscy od początku piśmiennictwa do Młodej Polski. Przewodnik biograficzny i bibliograficzny*, t. I, Warszawa 2000, s. 234–235.

¹⁶ F. K. Dmochowski, *O cnotach towarzyskich i występkach im przeciwnych*, Warszawa 1787.

¹⁷ Dwa wydania w Warszawie w roku 1787, w Wilnie 1799, Warszawie 1806, Warszawie 1809, dwa wydania w Warszawie 1817, Warszawie 1822, na podstawie: *Dawni pisarze...*, t. I, s. 235.

¹⁸ F. K. Dmochowski, *Pisma rozmaite Franciszka Ksawerego Dmochowskiego tłumacza Iliady*, część II, Warszawa 1826.

inspiruje się poglądami C. Helwecjusza¹⁹, zwłaszcza jego równością naturalnej inteligencji, afirmacją edukacji mającej utylitarne znaczenie. Przeniknięty ideami oświecenia z innej sfery niż Chesterfield Dmochowski wyprowadzał wykształcenie się zasad dobrego obyczaju. Źródło obyczajności leży według niego w *samej naturze człowieka, a potrzeba jej z koniecznego życia ze współczesności wypływa*²⁰. *Samo przyrodzenie, człowieka we współczesności osadza, życie zatem społeczne z samej natury wynika*²¹. Przez całą pracę przewija się konfrontacja cnoty, będącej fundamentem życia społecznego, z przeciwnym jej – występkiem. Przedstawiając cnotę, Dmochowski świadomie ogranicza jej zakres do sfery obyczajów. Obszerna definicja opisowa²² kończy się konkluzją: *Stąd widać oczywiście, że cnota nie co innego jest, tylko stateczne w dobrem ćwiczenie się; że nauka dobrego z ludźmi pożycia jest nauką cnoty, i że to wszystko obejmuje, co sprawiedliwością, ludzkością, dobrocią, grzecznością zwiemy*.

Mimo poszukiwań innego źródła pochodzenia istota cnoty nie odbiega znacząco od punktu widzenia lorda Chesterfielda. Autor dalej zastanawia się nad pozytywną stroną poszczególnych cnót i zgubnymi następstwami występków. Intensywne przemyślenia nad tą materią mają przynieść poprawę naszego zachowania, a więc przybliżyć do bytowania w „szczęśliwości”.

Ojcostwo u Dmochowskiego jest traktowane bardzo ogólnie, zgodnie z charakterem poradnika, mającego ambicję objąć pobieżnie wszystkie ważniejsze sfery życia ludzkiego. Informacje poświęcone rodzinie zawierają rozdziały: *Potrzeba podległości i posłuszeństwa*²³, *Jak się do nich wkładać należy*²⁴, *Uszanowanie dla starszych*²⁵ i *Krąbność młodzieży haniebna*²⁶.

Podległość i posłuszeństwo rodzicom jest czymś fundamentalnym, tak jak podległość sług panom. Rozumna, dobrowolna podległość jest cnotą i ma służyć porządkowi panującemu na świecie. Autor przypomina, że: *W młodym zaraz wieku trzeba się przyuczać do posłuszeństwa, bo bez niego nie można być dobrym w kraju obywatelem*²⁷. Przypomina, że im wiek młodszy, tym sfera posłuszeństwa powinna być szersza i surowiej egzekwowana. Niedojrzała i „nieoświecona” młodość powinna szanować wolę starszych. Rodzice są zaś niejako naturalnie do tego rozumnego zwierzchnictwa powołani: *Kto może lepiej życzyć dzieciom jak rodzice, którzy na nie, jako na krew swoją, następców imienia, na dziedziców fortuny spoglądają*²⁸.

Na podstawie ostatniego cytatu widać też, jak postrzegane są dzieci. To przede wszystkim następcy, spadkobiercy cech, pozycji, fortuny. Wielką swobodę rodziców w wychowaniu dzieci umacniały indywidualne tradycje poszczególnych rodów.

¹⁹ C. Helwecjusz, *De l'esprit*, Paris 1758; C. Helwecjusz, *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son education*, London 1772.

²⁰ F. K. Dmochowski, *Pisma rozmaite...*, część II, s. 120.

²¹ Tamże, s. 119.

²² Tamże.

²³ Tamże, s. 121–122.

²⁴ Tamże, s. 158.

²⁵ Tamże, s. 159.

²⁶ Tamże, s. 159–160.

²⁷ Tamże, s. 160–161.

²⁸ Tamże, s. 159.

²⁹ Tamże.

Więcej do powiedzenia miał ojciec jako osoba nosząca i przekazująca nazwisko, z którym wiązały się pewne cechy indywidualne, a nawet obowiązki czy przywileje. Dziedzice byli wychowywani w generalnym poszanowaniu dla przodków i wedle generalnych zasad rządzących nimi. Z pewnością jednak w wieku XVIII wystąpiły w tym układzie pewne rysy wywołane przez niektóre idee oświecenia burzące do tej pory niezachwiany porządek i niepodzielną dominację tradycji. Dmochowski z tkliwością przywołuje zamierzchłe, lepsze czasy, obyczaje „dawnych narodów”, kiedy każdy starszy mógł młodego napomnieć. *Bodajby te czasy wróciły. Jakby się wiele poprawiły obyczaje, gdyby młodzież ze starszymi przestawać, ich przestróg słuchać, i na nich się zapatrywać lubiła*²⁹. Jak wiele tu ze zjawiska uniwersalnego konfliktu pokoleń i z tradycyjnego narzekania starego pokolenia na młode, a ile w tym kryzysu wartości, trudno ostatecznie rozstrzygnąć.

Podobnych do dzieła Dmochowskiego kodeksów, których przedmiotem są ogólne prawidła moralne, jest wiele. Spośród podobnych wyróżniają się przejrzystością i ciekawymi treściami *Nauka obyczajowa*...³⁰ A. Markiwicza i tłumaczone na język polski dzieło Pierra Colleta *Uczeń Chrześcijański*...³¹ Nie przekazują one zbyt wiele informacji o ojcostwie. Duża liczba wyspecjalizowanych pozycji pojawia się dopiero od połowy wieku XIX. Tym niemniej warto zwrócić uwagę na co najmniej dwa poradniki. Pierwszym z nich jest zbiór wskazówek księdza Alojzego Osińskiego. Tak jak poprzedni autor, i ten należał do zakonu pijarów, którego to zgromadzenia hasłem przewodnim było i jest *pietas et litterae*³². Ponadto pod koniec XVIII wieku zakon ten w wielu miejscach przyjął na siebie ciężar reformy szkolnictwa. Nabrał zaś szczególnego znaczenia po kasacie zakonu jezuitów w 1773 r. Autor *Słownika pisarzy polskich* i *Słownika języka polskiego*, członek Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie, zostawił w spuściźnie dzieło: *Nauka oycy dana synowi iadącemu do akademii*³³. W encyklopedii Orgelbranda jest ono zaliczane do *celniejszych*³⁴ prac Osińskiego. Swoją pracę poświęca pijar panu Wojciechowi Rydzewskiemu uchodzącemu w jego oczach za wzór ojca – czulego, troszczącego się o wykształcenie swych dzieci. Opisując rady ojca, jednocześnie Osiński przedstawia ideał rodzica, którego obraz warto przybliżyć.

Powinnością ojca jest udzielać słusznych rad, a syna powinnością ich słuchać. Z tego będą się rozliczać później przed Bogiem. Jakich wskazówek powinien udzielać ojciec?

Jak w poprzednich kodeksach pedagogicznych, tak i tutaj postać ojca każe iść synowi ścieżką cnoty, która *prawdziwym zaszczytem talenta okrywa*³⁵. Oczywiście powinien go zachęcać do wyteżonej pracy. *Najprzykrejszy los jest próżniaka: tęsknota i smutek ustawnie go pożera i niszczy*³⁶. Ojciec ma ostrzec przed różnymi pułapkami czyhającymi w świecie. *Wielu zginęło z wyniszczenia się swoich w dniach porankowych, iak kwiaty*

²⁹ Tamże.

³⁰ A. Markiewicz, *Nauka obyczajowa o obrzydzeniu występków, wad i przesądów a zamilowaniu prawdy cnoty i przymiotów towarzyskich do ukształcenia młodzieży na dobrych ludzi, obywateli i urzędników stosowna*, Kraków 1810, wznowienie Kraków 1818.

³¹ P. Collet, *Uczeń chrześcijański czyli wykład obowiązków młodzieńca, który nauki swoje uświętobliwić pragnie*, Warszawa 1828.

³² Z łac. – pobożność i nauka.

³³ A. Osiński, *Nauka oycy dana synowi iadącemu do akademii*, Warszawa 1801.

³⁴ S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. XI, Warszawa 1901, s. 156.

³⁵ A. Osiński, *Nauka oycy*..., s. 7.

³⁶ Tamże, s. 14.

pozbawione soków przez piekące wiatry południa. Za zbytki w przyrodzeniu natura mścić się zwykła swej krzywdy. – Jleż to z swej młodości zasięgnęło ohydliwej choroby, a częstokroć nieuleczoney na całe życie!³⁷ Obok przestróg muszą być i wskazówki dobrego spędzenia czasu. *Promenada, teatr i koncert są to piękne rozrywki umysłu*³⁸. Podobnych wskazań i przeciwwskazań jest wiele. Wszystkie są bogato udekorowane egzemplifikacjami z czasów antycznych, jak również przykładami z historii późniejszej. Obfitują w cytaty i przysłowia, także z rodzimego kręgu kulturowego. Wszystkie one dotyczą w mniejszym lub większym stopniu religii, moralności, cnoty, dobrego prowadzenia się. Zakonnik, podobnie jak inni autorzy, stawia tutaj za wzór osiągnięcie pewnej równowagi w życiu. Nadmierne przyjemności wyniszczają człowieka i doprowadzają do jego zguby. W świetle tego utworu ojciec powinien być żywym przewodnikiem moralnym. Nie wszyscy ojcowie poczytywali sobie owe nauki za obowiązek.

Świadczy o tym widniejące na ostatniej karcie uzasadnienie dopuszczenia do druku przez cenzurę: *Poważnego, iak znać z ujęcia, i rzeczy dobrze świadomego Weterana Oyca tonem, dana Synowi to Nauka, pożyteczne i z trzy miary drukować się może: że wyręczy i zastąpi wielu z owych Oyców, którzy równie zbawienne względem Religii, cnoty, obyczajności, nauk i chronienia się zepsucia, w swych Synów wmawiać przestrogi, nie za tak ścisły sumnienia obowiązek, iak iest w samej rzeczy, sobie poczytuia, i onemu dosyć nie czynią. Dan. Roku 1800. dnia 25. Czerwca. X. Jerzy Koźmiński Censor Xiq*³⁹.

Podobny charakter ma dzieło Ignacego Czerwińskiego *Cenzor w ojcu*...⁴⁰ Jak podaje encyklopedia Orgelbranda, był to *jeden z najznakomitszych pisarzy galicyjskich z Księstwa Warszawskiego*⁴¹. Artykuł w zagadkowy sposób tłumaczy zapomnienie pisarza, którego biogramu próżno by szukać w słownikach historii literatury. *Mimo wielkich zasług imię C. nie miało rozgłosu w kraju z powodu krwawych walk, na jakie on wtedy był wystawiony*⁴². Zbiór porad jest podobny pod względem treści, natomiast trochę różni się formą od analogicznego poradnika Osińskiego. Po każdej poradzie następuje przeniesienie ogólnych prawideł na konkretne przykłady i wytknięcie krnąbrnemu synowi niedawnych grzeszków. Spośród typowych moralnych porad, nawołujących do posłuszeństwa i poszanowania rodziców, wyróżnia się przedmowa do czytelnika i zakończenie, niosące istotne treści co do roli wychowawczej ojca w rodzinie.

Według autora *urząd cenzora [postępki] syna przetrząsa i do swych przymierza nauk*⁴³. Ojciec jest gorliwym strażnikiem i drogowskazem dla dzieci. *...Postępuje tu z swym synem, jak sędzia domowy, z niedokończonym człowiekiem*⁴⁴. Ostateczne więc wprowadzenie do pełnej dojrzałości należało do ojca. Wczesna młodość była ułomnością. Za ostatni etap dojrzewania odpowiedzialny był ojciec, zwłaszcza w przypadku synów. Na pewno za wychowanie i starania trzeba było być wielce wdzięcznym. *Mój synu! ja tu przez samą okropność wymówek, w czym ty dotąd grzeszysz przeciwko nam rodzicom w swojej wdzięczności, dosyć jest przypomnieć ci tyle tylko że oto: masz czas, abyś się*

³⁷ Tamże, s. 20.

³⁸ Tamże, s. 21.

³⁹ Tamże, s. 128.

⁴⁰ I. Lubicz Czerwiński, *Cenzor w ojcu, czyli wykład cnót i wystawa wad*, Lwów 1810.

⁴¹ S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. IV, Warszawa 1899, s. 158.

⁴² Tamże.

⁴³ I. Lubicz Czerwiński, *Cenzor w ojcu*..., s. 3.

⁴⁴ Tamże, s. 4.

*uczył być nam wdzięczny, jeżeli nie chcesz z domu naszego z najgorszym na potym wyjść sercem*⁴⁵.

Dzieło Czerwińskiego jest utrzymane w podobnym tonie, co poprzednie utwory, choć może nie ma takich walorów literackich jak niektóre z wcześniej omawianych.

W celu uzupełnienia obrazu ojca w poradnikach obyczajowych warto omówić poradnik Pawła Leśniewskiego *Wychowanie XIX wieku...*⁴⁶ Najmłodszy z omawianych poradników, ale pisany przez autora, który urodził się jeszcze w wieku XVIII⁴⁷. Był nauczycielem, do roku 1818 członkiem zakonu pijarów, autorem licznych prac z zakresu nauk przyrodniczych i kultury wsi⁴⁸.

Również i dzieło Leśniewskiego to zbiór wskazówek i porad skierowanych głównie do młodych ludzi. Jak w większości polskich poradników ojciec występuje tutaj razem z matką jako rodzice. Umocowanie obowiązków i szacunku względem rodziców ma tu umocowanie zarówno w Bogu, jak i naturze: *Po obowiązkach względem Boga następują święte obowiązki względem rodziców. Nakazują je równie prawo natury jak i najświętsze przepisy religii, wymaga ich dobro towarzyskie, a uświęca wdzięczność. »Czcij ojca swego i matkę swoją« mówi czwarte przykazanie, kochaj i szanuj tych, którzy Ci dali życie, którzy Cię nad siebie samych kochają*⁴⁹. Inne spojrzenie na prokreację jest wyraźnym znakiem czasu. W odróżnieniu od Chesterfielda z połowy XVIII wieku tutaj oboje rodzice występują jako dawcy życia. Za sprzeciw, za brak poszanowania rodziców, niewypelnianie wobec nich obowiązków, za brak posłuszeństwa grozi kara wyrażona w mocnych słowach. *...usługiwać im, pielegnować i szanować ich: to im się zawsze należy, to im czynić możesz i powinienes, czego gdy zaniedbasz ściągniesz na siebie winę nieodpuszczoną przed Bogiem i ludźmi*⁵⁰. Istniała chyba powszechna akceptacja podobnych norm, skoro autor później dodaje: *Rzadkie są wyrodki między dziećmi: kochać rodziców jest wprawdzie dość powszechną rzeczą*⁵¹. Trzeba dodać, że autor pod pojęciem „kochania” ma tu na myśli również respektowanie praw obyczajowych i spełnianie określonych obyczajem obowiązków.

Katalog wymienianych w innych poradnikach szczegółowych powinności dzieci względem rodziców Leśniewski uzupełnia o regularną korespondencję, noszącą zawsze *piętno synowskiej miłości*⁵². Częste oddawanie dzieci na naukę do odległych szkół wyższego stopnia prowadziło do tego, że dość wcześnie młodzież rozpoczynała obszerną korespondencję z rodzicami. Przez długie miesiące mogła to być jedyna forma kontaktu i nić porozumienia z rodzicami. Naucza, by oprócz codziennych oznak uszanowania młodzi korzystali ze wszystkich nadarzających się nadzwyczajnych okoliczności⁵³. *Nie radzę*

⁴⁵ Tamże, s. 189.

⁴⁶ P. Leśniewski, *Wychowanie XIX wieku, Wychowanie dziewiętnastego wieku czyli przepisy przystojności i dobrego tonu w pożyciu towarzyskim*, Warszawa 1843.

⁴⁷ Urodził się w roku 1794; na podstawie: S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. IX, Warszawa 1901, s. 267.

⁴⁸ *Poradnik gospodyń wiejskich*, 1838; *Ogrodnictwo*, 1841, 1851; *Historia naturalna systematycznie ułożona*, 1855 i inne – na podstawie: S. Orgelbrand, *Encyklopedia powszechna...*

⁴⁹ P. Leśniewski, *Wychowanie XIX wieku...*, s. 19.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 20.

⁵² Tamże, s. 22.

⁵³ Nie dość sprecyzowane, ale jak wynika z kontekstu, zapewne chodzi o okazje w rodzaju rocznic, imienin, odwiedzin i tym podobnych.

*Ci pisać wierszy jeżeli nie masz osobliwych zdolności do poezji. Lepsze są piękne roboty ręczne; najlepiej obierz to czymbyś razem dowiódł, żeś korzystał z dobrodziejstwa ich starań około dania ci dobrego wychowania, lub nauczzenia pięknego talentu*⁵⁴.

Z pewnością rodzice nakładali na dziecko wędzidło sztywnej etykiety od najmłodszych lat. Oczekiwano, że będzie się godnie prezentować na salonach, była to kolejna z poważnych powinności wobec rodziców. *Tylko źle wychowane, złe dzieci przykrzą sobie troskliwość o ciągle podobanie się i zdaje się im, że przez to pozbawiliby się przyjemności i wygod życia. Tacy-to niedbale się ubierają, nieskromnie rozpierają po kanapach i krzesłach, proszą tonem rozkazującym, obierają bez podziękowania, rządzą się humorem i nieznośnymi się stają dla osób z którymi znaczną część życia przepędzić mają*⁵⁵. Tak jak i w innych pracach *Wychowaniec XIX wieku*... nie rozwija znacząco tematu ojca, a powinności wobec rodziców.

Na podstawie przedstawionych poradników obraz ojca można scharakteryzować następująco. Gdy chodzi o szacunek względem rodziców, nie było tutaj znaczących różnic. Było to na tyle naturalne, że część poradników skierowanych do młodzieży po prostu mówi wprost o rodzicach, rzadko wyodrębniając ojca lub matkę. Gdy chodzi jednak o podejmowanie decyzji, to ojcowska pozycja w świetle poradników była wyraźnie silniejsza od matczynej. Przy głębszej analizie, wraz z upływem czasu da się zauważyć pewien spadek pozycji ojca, gdy zestawia się najstarsze poradniki z najmłodszymi. Jednak przy równym uznaniu szacunku wydaje się, że głównym ośrodkiem decyzyjnym pozostał ojciec. Gdy Jędrzej Śniadecki pisze o dobrych naczelnikach familii, uważa za nich: *ojców, mężów lub synów przykładnych*⁵⁶. W gestii ojca było ostateczne ukształtowanie młodzieży, a właściwie synów. Stąd pojawiają się poradniki, gdzie już z tytułu wiemy, że będą to porady ojca dla syna⁵⁷. Ojciec przygotowywał syna do służby publicznej, był dla niego drogowskazem moralnym. Oprócz funkcji przewodnika pełnił funkcję sędziego i opiekuna. Zwłaszcza we wcześniejszych poradnikach zwraca się ojcu uwagę, by nie uchylał się od obowiązku wychowywania dzieci⁵⁸. Być może więc pod koniec XVIII wieku większa była liczba przypadków ojców zaniedbujących swoją rolę. Matce przypadała opieka nad dziećmi, jak uważano „nieukształtowanymi”, niepojmującymi jeszcze spraw publicznych, a więc po prostu najmłodszymi. Uważano, że w opiece nad nimi powinna mieć więcej do powiedzenia. *Matka szczególnie zajmować się ma dziećmi, obdarzać je i przyjmować od nich pieszczotliwe przymilenia, ale przy tym dawać baczność, aby ich to nie uczyniło zbyt śmiałymi, wymagającymi i uprzykrzonymi*⁵⁹. Istniał więc wyraźny podział ról w zależności od okresu dorastania, a później i płci. Matka bowiem odpowiadała za późniejszą edukację córek. Władza rodzicielska, posłuszeństwo wobec obojga rodziców są wedle poradników sprawami niepodlegającymi dyskusji. Z czasem autorzy dzieł starają się wskazywać na pewne poprawne drogi rozwoju dzieci, co ingerowało w dotychczas pełną swobodę

⁵⁴ Tamże, s. 21.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wrocław 1956, s. 4. Po raz pierwszy książka ukazała się w Wilnie w 1805 r.

⁵⁷ I. Lubicz Czerwiński, *Cenzor w ojcu*..., K. Wojnarowska, *Ostatnie rady ojca dla syna*, Wrocław 1842, T. Sierociński, *Pamiętka po dobrym ojcu*, Warszawa 1825.

⁵⁸ F. Chesterfield, *Nauka życia*..., s. 53.

⁵⁹ P. Leśniewski, *Wychowaniec XIX wieku*..., Warszawa 1843, s. 27.

wychowawczą. Jednak nie umniejszało to władzy rodzicielskiej, bowiem wszelkie wychowawcze postulaty, podpowiadające rodzicom drogi wychowania, bazowały na założeniu, że wszyscy rodzice chcą dla swoich dzieci jak najlepiej. Były to tylko podpowiedzi z których rodzice mogli, lecz nie musieli skorzystać.

Tak więc rodzice byli panami losu swoich dzieci i wynikało to z dwóch porządków stanowiących wedle ówczesnych poradników jedną całość – porządku Boga i natury. Jak poważnie było to traktowane, świadczą słowa podręcznika Pierre’a Colleta, gdy mówi o oddaniu dzieci nauczycielom: *Rodzice wasi zdali im swoją nad wami władzę, skoro rodzaj ten przelania władzy został od Boga łaskawie przyjętym, są oni odpowiedzialni za wszystkie wasze postęпки. Z dni i nocy waszych będą musieli zdać sprawę*⁶⁰. Władza rodziców była więc uświęcona. W takich warunkach nieposłuszeństwo dzieci przybierało kształt zbrodni. Przeciwwstawienie się władzy rodzicielskiej było tożsame z napiętnowaniem grzechem, bez zastanowienia się nad zasadnością czy słusnością sporu.

Władza rodzicielska zanikała wraz z trudnym do precyzyjnego określenia usamodzielnieniem się, ale nawet ono nie zrywało pewnej zależności. *Pierwsze odwiedziny, pierwsze względy należą się zawsze krewnym*, poucza Leśniewski. Niewątpliwie ojciec kierował wyborem dróg życiowych swoich dzieci i było to jego święte prawo. Gdy etap dorastania się zakończył, dzieci obowiązywał szacunek i wdzięczność za wychowanie. Nie oznaczało to jednak takiej podległości, jaka miała miejsce przed ukończeniem szkół. Jednak niejednokrotnie się zdarzało, że rysowana w poradnikach surowa podległość w młodości miała swoją kontynuację na dalszym etapie życia. Źródła prawne, pamiętniki, literatura piękna z przełomu XVIII i XIX wieku przekazują (mimo pewnych zastrzeżeń) raczej patriarchalny charakter stosunków wewnątrz polskich rodzin ziemiańskich. Wydaje się, że treści kodeksów obyczajowych potwierdzają ten obraz. Wypada również stwierdzić, że szczególne obowiązki, jakimi obwarowana była ta przewaga, nie zawsze były wypełniane z należytą starannością.

⁶⁰ P. Collet, *Uczeń Chrześcijański...*, s. 213.

JAN WNĘK
Kraków

PUBLICYSTYKA PEDAGOGICZNA TOMASZA DZIEKOŃSKIEGO W OKRESIE REFORMY SZKOLNICTWA W KRÓLESTWIE POLSKIM

Kłęska powstania listopadowego w Królestwie Polskim była wielkim ciosem dla narodu polskiego. Rosja carska zniosła konstytucję gwarantującą Polakom autonomię polityczną oraz własny sejm i wojsko¹. Zamknięto szkoły wyższe, a także ograniczono działalność szkół średnich². Jesienią 1831 roku car Mikołaj I pisał do feldmarszałka Iwana Paskiewicza, późniejszego wieloletniego namiestnika Królestwa Polskiego: *Ponieważ edukacja była zła i jej to zwłaszcza przypisać należy skłonność młodzieży do byłego buntu, należy na tę dziedzinę zwrócić największą bacność*³. Represyjne działania rosyjskich władz politycznych i oświatowych dały się dotkliwie odczuć nauczycielom, którzy byli zastraszani i którym uniemożliwiano kontakt z postępową myślą pedagogiczną innych krajów. Królestwo pozbawione ośrodków naukowych nie rozwijało aktywności w tym zakresie. Między powstaniem listopadowym a styczniowym na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego nie powstało żadne znaczące naukowe dzieło.

Ważne znaczenie miał fakt, że w tym trudnym okresie nie zamarła całkowicie polska myśl pedagogiczna. W okresie między powstaniem listopadowym a styczniowym coraz częściej pojawiały się głosy o urealnieniu programu, rozszerzeniu nauk rzeczowych.

¹ D. Beauvois, *Powstanie listopadowe a szkolnictwo na ziemiach litewsko-ruskich*, w: *Powstanie listopadowe 1830–1831. Genez – uwarunkowania – bilans porównania*, red. J. Skowronek i M. Żmigrodzka, Wrocław 1983.

² K. Poznański, *Przebudowa struktury szkolnictwa w Królestwie Polskim w latach trzydziestych XIX stulecia*, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, red. K. Puchowski i J. Żerko, Gdańsk 1996, s. 248–260; L. Zasztowt, *Polskie fundusze i stypendia szkolne na obszarach Litwy, Białorusi i Ukrainy w latach 1832–1914*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, t. XXXII.; S. Walasek, *Szkolnictwo i oświata na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku*, w: *Edukacja – państwo – naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.*, red. A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek, Wrocław 2002, s. 15; K. Bartnicka, *Jaki powinien być uniwersytet rosyjski? – sprawy uniwersyteckie w świetle ankiety Ministerstwa Oświecenia Narodowego w 1849 r.*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII.

³ Cyt. za J. Kucharzewski, *Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914, s. 48–49.

W Królestwie Polskim ustawa szkolna z roku 1840 wprowadziła podział szkół powiatowych (obwodowych) na dwie kategorie: filologiczne, przygotowujące młodzież do wyższych klas gimnazjów, i realne. W 1841 roku otwarto w Warszawie szkołę realną (Gimnazjum Realne), kładącą nacisk na naukę przedmiotów wówczas najbardziej atrakcyjnych – ścisłych i przyrodniczych. W założeniu rosyjskich władz szkoły realne miały przygotowywać młode pokolenie do pracy i przyczyniać do osłabienia nastrojów patriotycznych⁴. Zdaniem Józefa Miąso wpływ na pojawianie się szkolnictwa realnego wywarły nie tylko polityczne decyzje, ale i ekonomiczne. Rozwijający się na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego przemysł potrzebował wykwalifikowanych robotników i średniej kadry technicznej o wykształceniu matematyczno-przyrodniczym. W tym czasie wzrastała również liczba młodzieży poszukująca pracy zarobkowej⁵.

W roku 1861 pod przewodnictwem margrabiego Aleksandra Wielopolskiego utworzono Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, która przystąpiła do prac nad reformą szkolnictwa⁶. Dążono do opracowania nowego programu dla szkół średnich. Na łamach ówczesnych periodyków pojawiały się cykle artykułów, w których analizowano kwestię, jakie przedmioty powinny przeważać w gimnazjalnym programie szkolnym. Do władz oświatowych nadsyłano specjalne memoriały w tej sprawie. Ich autorzy dzielili się na zwolenników nauk realnych i tzw. humaniorów.

Większość zabierających głos postulowała, by szkoły średnie posiadały podstawy filologiczne. Twierdził tak m.in. jeden z najbardziej znanych nauczycieli w Królestwie Polskim – Tomasz Dziekoński⁷. Ten pedagog przyszedł na świat w Łomży w 1790 roku, gdzie ukończył miejscową szkołę pijarów. W okresie Księstwa Warszawskiego został członkiem zakonu pijarów i od 1809 uczył w szkole w Rydzyńcu. Po opuszczeniu zgromadzenia pijarskiego dawał lekcje w szkole departamentowej w Toruniu. W latach 1816–1823 uczył w szkole w Kaliszu, od 1823 w Liceum Warszawskim, a w okresie 1825–1833 był profesorem warszawskiego Instytutu Guwernantek. W szkołach wykładał głównie literaturę i język polski. W roku 1833 objął stanowisko dyrektora gimnazjum w Warszawie, przy ulicy Leszno, a następnie taką samą funkcję zaczął pełnić w gimnazjum gubernialnym. Był związany z wieloma instytucjami pedagogicznymi, jak np. Radą Nadzorczą Szkół Elementarnych (1832–1834), Komitetem do Ułożenia Kodeksu Szkolnego (1829–1830). W okresie represji wobec polskiego szkolnictwa po wydarzeniach związanych z powstaniem listopadowym poparł działania carskie, które miały na celu odejście od liberalnej polityki oświatowej w Królestwie Polskim. Historycy przypisują Dziekońskiemu autorstwo wydanych w r. 1835 *Powodów, jakie skłoniły do uzupeł-*

⁴ J. Miąso, *Szkoły realne w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym*, w: *Nauka i oświata a społeczności lokalne na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Caban i C. Jastrzębski, Kielce 2003, s. 83–84.

⁵ J. Miąso, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Warszawa 1966, s. 59 i n.; tenże, *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. VI, s. 93–123.

⁶ K. Poznański, *Opinia publiczna Królestwa Polskiego a oświata ludu w 1861 roku*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. VII, s. 69–94; Z. Maresz, *Problemy wykształcenia średniego w polskich czasopismach literackich z lat 1850–1867*, w: „Acta Universitatis Vratislaviensis. No 509. Prace Pedagogiczne XX”, Wrocław 1981; A. Kraushar, *Margrabiego Wielopolskiego reforma wychowania publicznego w Królestwie Polskim. Karta z lat 1861–1862*, Warszawa 1914.

⁷ A. Goltz, *Wspomnienie o ś.p. Tomaszu Dziekońskim*, w: „Biblioteka Warszawska” 1875, t. 3, s. 85–86; W. F. Szokalski, *Wspomnienia z przeszłości*, Wilno 1921.

nienia przepisów karności szkolnej, z dodaniem instrukcji dla tejże zwierzchności, tudzież przepisów dla uczniów. Publikacja ta potępiała liberalizm w szkolnictwie Królestwa Kongresowego, a zalecała m.in. stosowanie kar cielesnych⁸.

Pierwszą rozprawą pedagogiczną Dziekońskiego była praca pt. *O pierwiastkowym wychowaniu i przysposobieniu do szkół dzieci i o korzyściach publicznej edukacji* umieszczona w programie szkoły kaliskiej z roku 1819. Ujawniała ona w autorze zwoleńnika filantropizmu pedagogicznego. W latach dwudziestych XIX wieku ogłosił *Rys moralności obejmujący przestrogi dla kończących edukację panien nader użyteczny* (Warszawa 1828; była to praca francuskiej autorki Joanny Ludwiki Henryki Genest Campan, do której Dziekoński dołączył własne artykuły) i *O wychowaniu dzieci ze szczególniejszem do płci żeńskiej zastosowaniem* (Warszawa 1828). W zakresie podręczników i książek dla dzieci i młodzieży Dziekoński opublikował: *Wypisy polskie dla użytku uczniów klasy pierwszej* (1841), *Wiązanie dla moich wnuków, pierwiastki czytania jako zachęta dla nauki* (1853), *Powieści starego nauczyciela dla swoich młodych przyjaciół* (1843), *Naukę moralną o powinnościach względem bliźniego* (1831)⁹.

W 1861 roku na łamach „Gazety Warszawskiej” zamieścił Dziekoński artykuły o następujących tytułach: *Rzut oka na szkoły ogólnego kształcenia*; *Marzenie o publicznem wychowaniu młodzieży* oraz *Drobne spostrzeżenia nad artykułami o wychowaniu publicznem w Gazecie umieszczanemi*. W roku 1862 ogłosił utwór *Rozmowy dziadka z wnukami*. Prace te napisał Dziekoński, będąc już na emeryturze. Stanowiły one kwintesencję rozmyślań byłego nauczyciela na temat zagadnień oświatowo-wychowawczych.

Głębokie przemyślenia zawarł Dziekoński w publikacji *Rzut oka na szkoły ogólnego kształcenia*. Swe wywody rozpoczął od stwierdzenia, że nie należy się dziwić, iż pojawia się coraz więcej prac traktujących o wychowaniu młodzieży, gdyż to zagadnienie interesuje niemal każdego. Autor ganił narzucanie przez rodziców i wychowawców kilkuletnim dzieciom, jaki w przyszłości mają wybrać sobie zawód. Wskazywał, że chęć kształcenia od dzieciństwa inżynierów, mechaników, mierników jest *szyderstwem zdrowego rozsądku*, gdyż każde powołanie wymaga odpowiednich zdolności fizycznych i intelektualnych, jeżeli zaś tych *Pan Bóg nie dał, nauka ich nie wleje*. Dziekoński argumentował, że dla dziecka najważniejsza jest teraźniejszość, bo przeszłości nie ma a przyszłości nie pojmuje. Przewidywania więc utylitarne opiekunów są dla dziecka *gderaniem*, na które nie może, nie umie zwrócić uwagi. Kto więc od dzieciństwa chce przygotowywać młodzież do określonych zawodów, zmarnuje jej czas, przyniesie uszczerbek ogółowi społeczeństwa, a tym samym *ściągnie na siebie ciężką odpowiedzialność przed Bogiem i ludźmi*¹⁰.

Dziekoński rozpatrując zagadnienie edukacji, podkreślał, że dobrze zorganizowane społeczeństwo potrzebuje ludzi uzdolnionych do wykonywania różnych zawodów. W tym kierunku kształcą szkoły przygotowawcze, tj. szkoły ogólnego kształcenia. W takiej szkole nie wystarczy, gdy młodzieniec nauczy się odróżniać przymek od przysłowka, napisać list do rodziców z prośbą o przysłanie pieniędzy, opowiedzieć o wyprawach Aleksandra Wielkiego lub triumwirach rzymskich. Takie wiadomości nie stanowią człowieka, do tego potrzeba czegoś więcej. Człowiekiem – w ocenie pedagoga – może być wyłącznie ten

⁸ J. Hulewicz, *Dziekoński Tomasz Sylwester (1790–1875)*, w: *PSB* 1948, t. VI, s. 136–137.

⁹ Tamże; P. Chmielowski, *Dziekoński Tomasz Sylwester*, w: „Encyklopedia Wychowawcza” 1885, t. III, s. 391–404.

¹⁰ T. Dziekoński, *Rzut oka na szkoły ogólnego kształcenia*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 92.

tylko, którego umysłowe wykształcenie opiera się na silnych i niewzruszonych podstawach religii i z niej wypływającej moralności. Ale z kolei to ukształtowanie moralne nie może być wypadkiem pewnych godzin naukowych, pewnego nauczyciela, działającego z urzędu, według narzuconej instrukcji. Do tego potrzeba połączonych starań wszystkich osób zajmujących się wychowaniem młodzieży, młode pokolenie potrzebuje stosownego przykładu. Odnośnie zakresu kształcenia naukowego w szkołach ogólnych autor wyrażał opinię, że należy przekazywać elementarną wiedzę z gramatyki, literatury, geometrii oraz historii. Podkreślał zarazem, że ta fragmentaryczna wiedza daje zaledwie wyobrażenie o ich ważności i rozległości tych nauk. Warto jednakże poznawać te przedmioty. *Żeby – pisał Dziekoński – nóż służył do użytku, trzeba go wyostrzyć na oselce, to każdy wie; tego zaś objaśniać nie potrzeba, że oselka sama nie kraje, ale stąd nie wypływa wniosek, że jest bezużyteczna, owszem, jest ona niezbędna, bo bez niej nóż krajać nie będzie. Toż samo odnosi się do nauk szkół ogólnych. One same przez się nie tworzą mówców, geometrów, itp., ale bez nich nie usposobi się umysł do przyjęcia wyższej nauki*¹¹. Z tego wynika wniosek, że nauki w szkołach ogólnych nie są celem, ale tylko środkiem, a jako takie wymagają przede wszystkim umiejętnego zastosowania.

Warszawski pedagog w artykule *Rzut oka na szkoły ogólnego kształcenia* pisał także o problemach zawodu nauczycielskiego. Wskazywał, że powszechne jest przekonanie, iż nawet najdoskonalsze dłużej na nic się nie przyda, gdy nim nie włada ręka zręcznego artysty. Tymczasem każdy uważa, że wystarczy umieć *jako tako tę lub ową naukę*, żeby być zdolnym do jej nauczania w szkole. Dziekoński pouczał czytelników, że zawód nauczycielski, tak jak i każdy inny, potrzebuje szczegółowego udoskonalenia. Wiedza, którą musi opanować kandydat na nauczyciela, jest obszerna i trudna. W zawodzie nauczycielskim potrzeba poświęcenia i wielkiej, prawdziwie chrześcijańskiej abnegacji. Społeczeństwo nie docenia wyrzeczeń nauczycieli, a nawet źle ich traktuje: *Cóż to – pytał autor – jest nauczyciel u nas? Oto istota najnieszczęśliwsza, tysiącem wymagań związana, a obok tego jest to parias społeczności naszej. Nie dbamy o niego, pogardzamy wtedy nawet, gdy go potrzebujemy. Fundusz na utrzymanie jego uważamy niemal za zbyt niski, skoro zrówna się z płacą urzędnika od pisma, który niedouczony spod jego opieki się wymknął. Jeżeli zaś o kilka złotych go przewyższy, obudza zazdrość samych nawet dygnitarzy. Skazany jak do piekła na wieczne potępienie, zamknięte ma przed sobą wszelkie drogi zbawienia. Zaczyna swój zawód trudny, pracowity, od tysiąca złotych, i przez trzydzieści pięć lat, krocząc po drodze cierniami słanej, za szczęśliwego się poczytuje, gdy osiągnie trzech lub najwyżej czterech tysięcy. Żeby wszakże tego szczytu szczęścia, tego wielkiego losu loterii społecznej dojść, ileż to upokorzeń, ile przykrości do żywego dojmujących wytrzymać musi*¹². Zdaniem Dziekońskiego, rodzice szkalują pedagogów, a uczniowie biorąc przykład ze swych rodziców również nie szanują nauczycieli.

Swe rozważania nad zagadnieniami wychowawczo-oświatowymi kontynuował Dziekoński w artykule *Marzenie o publicznym wychowaniu młodzieży*. Obszernie objaśniał, co rozumie pod pojęciem wychowania (*kształcenie człowieka pod wszelkim względem*). Po skreśleniu ogólnych uwag o wychowaniu autor poruszył zagadnienie różnic w poglądach pedagogów na środki wychowania i kształcenia. Dziekoński pisząc o swoich

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.

pomysłach odnośnie wychowania, miał nadzieję, że chociaż w części przyczyni się do zrozumienia przez czytelników problemów związanych z oświatą. Wspominał, że przed trzydziestoma laty młodzieniec kończący szkoły z dobrym wynikiem miał możliwość podjęcia pracy w wielu zawodach. Jeśli postanowił poświęcić się medycynie, złożył wymagany egzamin i uzyskał matrykulę. Tymczasem *woń trupa była dlań nieznosną, skalpel przy zwłokach cuchnący wypadał z ręki, rzucał więc zawód niemiły*. Próbował następnie kształcić się na wydziale prawnym, ale zraził go zbyt długi okres aplikacji po skończeniu kursów. Lepszym wyjściem zdawało mu podjąć pracę w zawodzie nauczycielskim, gdyż były możliwości dawania lekcji z filologii, matematyki czy też nauk przyrodniczych. Lecz, że *to zawód bez widoków, ciasne pole do zasługi przedstawia*; dlatego młodzieniec zastanawiał się nad wstąpieniem do stanu duchownego. W końcu, *przebiegłszy myślą powyższe powołania, osądziwszy je za niedogodne dla siebie*, postanowił poświęcić się zawodowi technicznemu. Tam znalazł możliwości rozwoju. Warszawski pedagog porównywał sytuację sprzed trzydziestu lat ze stanem współczesnym. Tłumaczył, że uczeń kończący gimnazjum lub szkołę techniczną nie ma możliwości kształcenia się na wydziale medycznym, *gdyż mu powiadają, że umie wszystko, prócz tego, czego tu potrzeba*. Niezrażony tym udaje się na wydział prawny, zasiada do egzaminu, ale po pierwszym pytaniu, z powodu nieprzygotowania, opuszcza salę. Do zawodu nauczycielskiego mógłby się przygotować, ale etaty z nauk matematycznych i przyrodniczych są przepelnione; do tych zaś, co jeszcze nie obsadzone, brak mu wiedzy. O stanie duchowym nie myśli, bo nie był kształcony duchowo, ale wyłącznie materialnie. Pozostaje mu więc powołanie techniczne, ale i tu jeszcze nie jeden trudny ma wybór: chciałby zająć się farbiarstwem, ale ukończył szkołę o profilu górniczym; inny z młodzieńców pragnąłby poświęcić się mechanice, ale na przeszkodzie stoi fakt, że kształcił się w zakresie handlu. Po odbyciu takiej edukacji, trwającej siedem–osiem lat, młody człowiek staje na *pustym bloniu jak zbłąkana owieczka*, nie widząc przed sobą żadnej odpowiedniej drogi. Dziekoński krytykował tych, którzy za taki stan rzeczy obwiniali uczniów, zarzucając im, że nie dokonali właściwego wyboru szkoły. Stając w obronie młodzieży, wykazywał, iż dziecko w dziewiątym roku życia przeważnie nie decyduje o tym, do której szkoły będzie uczęszczać. Czynią to zazwyczaj jego rodzice lub opiekunowie. Dodatkowo na przeszkodzie w realizacji życiowych planów młodzieży stają nieszczęśliwe zdarzenia. Autor zastanawiał się, co pocznie uczeń, który w dziewiątym roku życia wybrał sobie zawód, do niego się przygotowywał przez osiem lub dziewięć lat i już mu tylko brakowało ostatecznego wykształcenia w instytucie specjalnym, a w tej chwili właśnie rodzice stracili całe mienie i pozbawili go tym samym wsparcia finansowego potrzebnego w tym zawodzie? Warszawski pedagog postulował by urządzić *jednostajne* szkoły torujące drogę do każdego zawodu¹³.

Autor publikacji zdawał sobie sprawę, że ułożenie programu dla takich szkół stanowi rzecz bardzo trudną, gdyż trzeba uwzględnić postulaty zarówno zwolenników tzw. humaniorów, jak i przedmiotów realnych. Dziekoński sugerując, jaką ma mieć strukturę plan nauczania, podnosił, iż pragnie przede wszystkim, aby młodzież wprawdzie sama się nauczycie wykształciła, nim drugich nauczać zacznie; żeby nie ufała samemu natchnieniu, ale wierzyła w rozsądek i w naukę. Dowodził, że dzieci powinno się nauczać języka łacińskiego, gdyż ten język jest węzłem łączącym cywilizację starożytną z nowoczesną,

¹³ T. Dziekoński, *Marzenie o publicznem wychowaniu młodzieży*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 185.

łączącym Polaków z przodkami. Autor artykułu *Marzenie o publicznem wychowaniu młodzieży*, wskazując drogę postępowania, podkreślał, że nie zamierza nikomu narzucać swych poglądów.

W numerach 213–215 „Gazety Warszawskiej” z 1861 roku zamieścił Dziekoński artykuły, w których przedstawił swe przemyślenia poświęcone publikacjom na tematy oświatowo-wychowawcze, ogłaszanych w tymże piśmie. Nie ograniczył się jednak wyłącznie do oceny poglądów innych autorów, lecz dodał własne uwagi w tym zakresie. Zachwalał drukowanie w „Gazecie...” wypowiedzi o charakterze pedagogicznym. Autor rozwodził się na temat problemu kształcenia na poziomie elementarnym, wspominał o rozprawach odnoszących się do szkół ludowych. Pesymistycznie stwierdzał, że po tym, co już w tym zakresie ustalono, nic nowego dodać nie potrafi. Za czężą gadaninę uważał twierdzenie, że polski lud nie pragnie oświaty, że od niej stroni. Chłopi pragną oświaty, ale nie mają rozeznanja, jak należy ją zorganizować. Pedagog informował czytelników „Gazety Warszawskiej”, że o rozwój oświaty dba się w parafiach Śląska i Księstwa Poznańskiego na pograniczu śląskim, gdzie dzieci zobowiązane są uczęszczać na naukę katechizmu. Odbywa się ona na plebanii, dwa albo trzy razy w tygodniu, w okresie Adwentu i Wielkiego Postu. Bez złożenia egzaminu z zasad wiary żadne dziecko nie może przystąpić do spowiedzi, żaden mężczyzna i kobieta nie zawrą małżeństwa. W Królestwie Polskim sytuacja jest trudniejsza. Są plebanie, przy których proboszcz pędzić musi skromne życie. Nie można od niego wymagać utrzymywania szkoły. Z pomocą muszą mu przyjść parafianie, a uczynić to mogą przez składkę, której rozpisaniem i ściągnięciem zając się winny dozory kościelne.

Według Dziekońskiego ważną rolę w podniesieniu poziomu oświaty mogłyby odegrać seminaria nauczycielskie przygotowujące kandydatów do tego zawodu. Jednakże – wyjaśniał – *zapatrując się na rzeczy jak są w istocie, nie jak w zasadzie być powinny, dziwne spostrzeżemy zjawisko*¹⁴. Od roku 1808 działał w Łowiczu instytut nauczycieli, liczący po 40 stypendystów kończących kurs w trzy lata, a zatem do roku 1838 powinien wykształcić 400 nauczycieli. Lecz absolwenci instytutu w przeważającej liczbie nie podejmowali pracy w szkołach. Część z nich zyskiwała posady burmistrzów w miasteczkach, inni zatrudniani byli w biurach naczelników powiatów, reszta ubiegała się o posady pisarzy prowentowych po wsiach. Z publikacji pedagoga wynikało, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. to, iż wymaga się od nauczycieli wiadomości przydatnych rolnikowi. Pedagogów do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim zniechęca także niskie wynagrodzenie za wykonywaną pracę.

W dalszej części swej publikacji Dziekoński omówił dwa artykuły zamieszczone w „Gazecie Warszawskiej”. Ich twórcami byli autor ukrywający się pod inicjałami A. W. oraz autor podpisany Horbowski. A. W. podawał środki zrównania liczby uczniów klasy najwyższej gimnazjalnej z klasami niższymi. Uważając liczbę uczniów w klasach niższych 60, a w najwyższej 20 za stan anormalny, zalecał tworzenie osobnych klas dla uczniów powtarzających rok. Z kolei Horbowski postulował, aby utworzyć dwa gimnazja techniczne, w których by się młodzież (także z klas niższych) mogła kształcić teoretycznie i praktycznie w wybranym zawodzie technicznym. W ocenie Dziekońskiego taka myśl Horbowskiego jest nader trafna. Często rodzice, z powodu braku funduszy,

¹⁴ T. Dziekoński, *Drobne spostrzeżenia nad artykułami o wychowaniu publicznem w Gazecie umieszczanemi*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 213.

zmuszeni są kształcić swoje dzieci nie w tym, do czego one okazują zdolności i chęć, ale w takim kierunku, na jaki ich stać. Przy systemie Horbowskiego uniknęłoby się natłoku uczniów w jednym gimnazjum, co pod względem pedagogicznym jest niezwykle istotne. Lecz w wykonaniu tego projektu stoi na przeszkodzie brak środków finansowych na ten cel oraz niedostateczna ilość odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli. Przy każdym gimnazjum technicznym ważną rzeczą są rozmaite warsztaty. Praktyki uczniów powinny się odbywać w fabrykach oraz rękodzielniach. Dziekoński wyjaśniał, że przemysł w Królestwie Polskim jest jeszcze daleki od zadowalającego stanu. Tylko w Warszawie, choć w niewielkim zakresie, można by kształcić praktycznie techników. Dodawał, że nie jest przeciwny wnioskowi Horbowskiego, ale wolałby widzieć *jedno gimnazjum należycie urządzone, niż dwa po partacku*. Rozpatrując następnie wniosek A. W., stwierdził, że już od bardzo odległych czasów liczba uczniów klasy najwyższej nie odpowiadała liczbie klasy najniższej. Chcąc projekt A. W. wprowadzić w wykonanie, trzeba by z każdej klasy zrobić dwie szkoły, to jest utrzymywać podwójną liczbę nauczycieli. Według zasady pedagogicznej nauczyciele starać się powinni, aby najmniej dwie trzecie uczniów każdej klasy uzyskiwało promocję. Z liczby 30 uczniów w klasie najwyższej dziesięciu może nie uzyskać promocji. Jeżeli to będzie klasa czwarta lub piąta, to z tej liczby co najmniej połowa opuści szkołę; *wartoż* – pytał pedagog – *dla pięciu lub sześciu uczniów tworzyć oddział i opłacać dwóch nauczycieli, dla bardzo wątpliwej korzyści?*¹⁵ Dziekoński wskazał na zróżnicowane uzdolnienia między uczniami. W ciągu długoletniego zawodu nauczycielskiego obserwował wychowanków o rozmaitych zdolnościach. Wielu z nich w matematycznych przedmiotach szybko postępowało, w filologicznych zaś *zółwim wlekli się krokiem*. Byli też uczniowie zdolni nauczyć się mowy *wszystkich ludów świata, w geometrii zaś pojęcie ich nie sięgało dalej jak do trygonometrii prostokątnej*. Bardzo niewielka liczba trafia się takich, co są uzdolnieni zarówno do nauk ścisłych, jak i humanistycznych. Gdyby więc do projektowanego oddziału przez A. W. zgromadzono uczniów mało uzdolnionych w jednej z tych dwóch gałęzi nauk, byłoby to dla nich korzystne. Ale taki przypadek prawdopodobnie nie będzie miał miejsca. Zwykle uczniowie powtarzający klasy są tak różnie uzdolnieni, jak byli w pierwszym roku edukacji, dlatego trzeba stosować te same metody dydaktyczne. Dziekoński uważał, że projekt A. W. jest niepraktyczny.

Jak wspomniano, Dziekoński, oprócz publikacji w „Gazecie Warszawskiej” w początku lat sześćdziesiątych XIX w., wydał również utwór dla młodzieży pt. **Rozmowy dziadka z wnukami**. W przedmowie do dzieła wyjaśnił, że zebrał w nim to, co opowiadał swoim wnukom podczas wieczornych pogadań. Uważał, iż przyda się ono szczególnie tej młodzieży, która ukończyła dawny system nauki, gdyż posłuży jej do uzupełnienia wiedzy¹⁶. W pracy tej autor starał się popierać reorganizację szkolnictwa w Królestwie Polskim podjętą przez Wielopolskiego. Na kartach studium kontynuował w znacznej mierze problematykę poruszaną przez siebie w „Gazecie Warszawskiej”. Podkreślał, że jedynie wykształcenie klasyczne, poznawanie języka łacińskiego odpowiadają zadaniu edukacji. Pragnął wzbudzić wśród młodzieży zamięłowanie do starożytności grecko-rzymskiej. Język łaciński postrzegał jako środek *obudzania, rozwijania i doskonalenia*

¹⁵ T. Dziekoński, *Drobne spostrzeżenia*..., w: „Gazeta Warszawska 1861, nr 214.

¹⁶ T. Dziekoński, *Rozmowy dziadka z wnukami*, t. 1, Warszawa 1862, s. 1.

władz umysłowych. Dziekoński zbijał zarzuty przeciwników łaciny, którzy głosili pogląd, że wszystkie utwory łacińskie godne poznania zostały przetłumaczone. Pedagog uważał, iż tak twierdzić mogą Francuzi, Niemcy, Anglicy i Włosi, ale nie Polacy, którzy spolszczyli tylko znikomą część spuścizny antyku, a mniej jeszcze literatury średniowiecznej¹⁷.

Omówione prace Tomasza Dziekońskiego ogłoszone zostały w okresie, kiedy w Królestwie Polskim toczyły się dyskusje na temat zreorganizowania szkolnictwa i wprowadzenia nowych programów nauczania. Pedagog starał się popierać reorganizację szkół podjętą przez Aleksandra Wielopolskiego. Twierdził, że zasada użyteczności powinna stanowić naczelną zasadę przy wyborze przedmiotów nauczania. Za najdoskonalszy środek do ukształcenia uważał nauki filologiczne. Szczególnie cenił język łaciński, wykazywał, iż przyczynia się on do ścisłości w myśleniu i mowie. Postulaty Dziekońskiego nie były głosem odosobnionym. Gros wypowiadających się wówczas w sprawach oświatowych również twierdziło, że szkoły powinny posiadać podstawy filologiczne.

BIBLIOGRAFIA

- Barnicka K., *Jaki powinien być uniwersytet rosyjski? – sprawy uniwersyteckie w świetle ankiety Ministerstwa Oświecenia Narodowego w 1849 r.*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII.
- Beauvois D., *Powstanie listopadowe a szkolnictwo na ziemiach litewsko-ruskich*, w: *Powstanie listopadowe 1830–1831. Genez – uwarunkowania – bilans porównania*, red. J. Skowronek i M. Żmigrodzka, Wrocław 1983.
- Dziekoński T., *Drobne spostrzeżenia nad artykułami o wychowaniu publicznym w Gazecie umieszczanemi*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 213.
- Dziekoński T., *Marzenie o publicznym wychowaniu młodzieży*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 185.
- Dziekoński T., *Rozmowy dziadka z wnukami*, t. 1, Warszawa 1862.
- Dziekoński T., *Rzut oka na szkoły ogólnego kształcenia*, w: „Gazeta Warszawska” 1861, nr 92.
- Goltz A., *Wspomnienie o ś.p. Tomaszu Dziekońskim*, w: „Biblioteka Warszawska” 1875, t. 3.
- Hulewicz J., *Dziekoński Tomasz Sylwester (1790–1875)*, w: *PSB* 1948, t. VI.
- Kraushar A., *Margrabiego Wielopolskiego reforma wychowania publicznego w Królestwie Polskim. Karta z lat 1861–1862*, Warszawa 1914.
- Kucharzewski J., *Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914.
- Maresz Z., *Problemy wykształcenia średniego w polskich czasopismach literackich z lat 1850–1867*, w: „Acta Universitatis Vratislaviensis. No 509. Prace Pedagogiczne XX”, Wrocław 1981.
- Miąso J., *Szkoły realne w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym*, w: *Nauka i oświata a społeczności lokalne na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Caban i C. Jastrzębski, Kielce 2003.
- Miąso J., *Szkoły realne w Królestwie Polskim w okresie międzypowstaniowym*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1963, t. VI.
- Poznański K., *Opinia publiczna Królestwa Polskiego a oświata ludu w 1861 roku*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. VII.
- Poznański K., *Przebudowa struktury szkolnictwa w Królestwie Polskim w latach trzydziestych XIX stulecia*, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych. Księga ofiarowana Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jego Jubileuszu*, red. K. Puchowski i J. Żerko, Gdańsk 1996.
- Szokalski W. F., *Wspomnienia z przeszłości*, Wilno 1921.
- Walasek S., *Szkolnictwo i oświata na ziemiach polskich w XIX i na początku XX wieku*, w: *Edukacja – państwo – naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.*, red. A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek, Wrocław 2002.
- Zasztowt L., *Polskie fundusze i stypendia szkolne na obszarach Litwy, Białorusi i Ukrainy w latach 1832–1914*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, t. XXXII.

¹⁷ Tamże, s. 35–36.

JAROSŁAW JASTRZĘBSKI
Kraków

DWIE INSTYTUCJE RADY PROFESORÓW W PAŃSTWOWYM SZKOLNICTWIE AKADEMICKIM II RZECZYPOSPOLITEJ

WPROWADZENIE

Użycie liczby mnogiej w powyższym tytule jest uzasadnione faktem, że w systemie szkolnictwa akademickiego II Rzeczypospolitej funkcjonowały w istocie dwie odrębne instytucje o tej samej nazwie – rada profesorów. Chronologicznie rzecz biorąc, pierwsza z nich została ustanowiona reformą Jędrzejewicza w 1933 roku. W myśl jej przepisów rada profesorów stanowiła fakultatywny organ jednostki organizacyjnej, którą tworzyło pozawydziałowe studium specjalne. Druga z nich została wprowadzona do systemu w 1937 roku, wraz z najbardziej gruntowną i rozległą modyfikacją przepisów wspomnianej wyżej reformy. Zgodnie z ową nowelizacją rada profesorów stała się obligatoryjnym, najwyższym, kolegiałnym organem władzy w jednowydziałowych uczelniach akademickich. Warto jednak zauważyć, że nie oznaczało to likwidacji pierwszej z interesujących nas instytucji. Odtąd istniały one w systemie równolegle, obok siebie.

Ponieważ system szkolnictwa akademickiego II Rzeczypospolitej oraz jego rozwój były już przez nas szerzej omawiane na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”¹, pozwolimy sobie na wspomnienie tylko tych kwestii, które będą nam niezbędne w dalszym wywodzie.

Za cezurę początkową naszych rozważań przyjmiemy 1 września 1933 roku, czyli wejście w życie przepisów *Ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich*, wprowadzających pierwszą z omawianych instytucji. Ów akt prawny obowiązywał formalnie do 29 października 1947 roku². Pewne znaczenie dla nas będzie miało również

¹ J. Jastrzębski, *Funkcja Rektora w państwowych szkołach akademickich II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 1–2, s. 63–82.

² *Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* – Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247. Ogłoszona 29 kwietnia 1933 roku. Weszła w życie 1 maja 1933 roku (a w pełnym zakresie 1 września 1933 roku). Nowelizowana 5 razy, ale w naszych rozważaniach odwołujemy się tylko do jednego aktu zmieniającego – *Ustawy z dnia 2 lipca 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406). Ujednolicana raz *Obwieszczeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 listopada 1937 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach*

***Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół*³.**

W sumie, według stanu na dzień 1 września 1933 roku, było w Polsce 13 państwowych szkół akademickich: Uniwersytet Warszawski (od 31 sierpnia 1935 roku Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie)⁴, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie⁵, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie⁶, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, Uniwersytet Poznański, Politechnika Lwowska⁷, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademia Górnicza w Krakowie, Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie⁸, Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie i Akademia Stomatologiczna w Warszawie⁹. Z tym że Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie uzyskała pełnię praw akademickich 1 marca 1934 roku¹⁰,

akademickich (Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6). Wydano do niej około 40 aktów wykonawczych, ale tylko do sześciu odwołujemy się w niniejszej pracy: *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 kwietnia 1933 roku o stowarzyszeniach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 30, poz. 259); *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 16 stycznia 1934 r. w sprawie zmiany niektórych postanowień rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 kwietnia 1933 roku o stowarzyszeniach akademickich* (Dz. U. z 1934 r. Nr 6, poz. 46); *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lutego 1934 r. o organizacji Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie* (Dz. U. z 1934 r. Nr 16, poz. 126); *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 kwietnia 1936 roku o sposobie postępowania habilitacyjnego w państwowych szkołach akademickich* (Dz. U. z 1936 r. Nr 38, poz. 290); *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 17 grudnia 1936 r. o organizacji Akademii Stomatologicznej w Warszawie* (Dz. U. z 1937 r. Nr 1, poz. 6); *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 października 1937 roku o stowarzyszeniach akademickich* (Dz. U. z 1937 r. Nr 78, poz. 572). Uchylona 30 października 1947 roku *Dekretem z dnia 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego* (Dz. U. z 1947 r. Nr 66, poz. 415).

³ *Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół* – Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204. Weszło w życie z dniem ogłoszenia 6 marca 1928 roku. Ujednolicone raz *Obwieszczeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 lipca 1933 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół* – Dz. U. z 1933 r. Nr 76, poz. 551. Uchylone 20 listopada 1958 roku *Ustawą z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych* – Dz. U. z 1958 r. Nr 68, poz. 336.

⁴ J. Miziołek, *Uniwersytet Warszawski: dzieje i tradycja*, Warszawa 2005; *Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 26 sierpnia 1935 r. o nadaniu Uniwersytetowi Warszawskiemu nazwy: „Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie”* – Dz. U. z 1935 r. Nr 66, poz. 412. Wszedł w życie z dniem ogłoszenia 31 sierpnia 1935 roku.

⁵ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków 2000; K. Stopka, A. Banach, J. Dybiec, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 2000.

⁶ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret uczelni kresowej*, Kraków 2007.

⁷ Z. Popławski, *Politechnika Lwowska w latach 1844–1945. Rodowody katedr, wykaz nauczycieli akademickich, dziedzictwo*, Kraków 1999; Z. Popławski, *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław 1992.

⁸ L. Lewandowski, *Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie*, w: „Semper Fidelis” 1994, nr 3, s. 9–15.

⁹ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

¹⁰ *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 lutego 1934 r. o organizacji Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie* – Dz. U. z 1934 r. Nr 16, poz. 126. Ogłoszone 28 lutego 1934 roku. Weszło w życie 1 marca 1934 roku. Uchylone 30 października 1947 roku *Dekretem z dnia 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego* (Dz. U. z 1947 r. Nr 66, poz. 415).

zaś Akademia Stomatologiczna w Warszawie dopiero 1 stycznia 1937 roku¹¹. Do końca trwania II Rzeczypospolitej nadanie statusu państwowej szkoły akademickiej mogło nastąpić wyłącznie drogą ustawy¹², jednak po 1 września 1933 roku nie utworzono już żadnej państwowej uczelni tej rangi, powstawały także placówki prywatne¹³.

Zasadniczym przywilejem szkół akademickich, odróżniającym je od innych uczelni wyższych, było wyłączne prawo do nadawania stopni naukowych, choć należy również wspomnieć o przywilejach honorowych. Pierwszym było prawo do używania w nazwie jednej z zastrzeżonych formuł¹⁴: uniwersytet, wszechnica, politechnika, szkoła główna i akademia. Drugim była podległość odrębnemu ustawodawstwu akademickiemu¹⁵. Wreszcie ostatnim był niewątpliwie prestiż związany z przynależnością do grupy szkół o najwyższym poziomie kształcenia i największym społecznym poważaniu.

Bardzo istotne dla naszych dalszych rozważań jest rozróżnienie szkół wielowydziałowych i jednowydziałowych. Większość uczelni państwowych należała zasadniczo do grona tych pierwszych, w tym wszystkie uniwersytety, politechniki, szkoła główna oraz od 1921 roku Akademia Górnicza¹⁶. Szkołami jednowydziałowymi były: Akademia Medycyny Weterynaryjnej, Akademia Stomatologiczna, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie oraz od 1929 roku Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie¹⁷. Interesują nas dwa skutki owego podziału. Po pierwsze, uczelnie jednowydziałowe były traktowane przez prawo państwowe w sprawach wydziałowych tak, jakby w całości stanowiły jeden wydział. Po drugie, istniała wyraźna różnica pomiędzy powyższymi dwoma typami szkół w zakresie struktury organizacyjnej¹⁸.

1. RADA PROFESORÓW JAKO ORGAN POZAWYDZIAŁOWEGO STUDIUM SPECJALNEGO

Gdyby poprzestać wyłącznie na lekturze tekstów obu akademickich ustaw ustrojowych z okresu międzywojennego, można by dojść do wniosku, że jednostka organizacyjna pod nazwą „studium” została wprowadzona dopiero w 1933 roku. Nie jest to jednak do końca prawdą. W istocie istniały już takowe, czy to w obrębie Uniwersytetu Jagiel-

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 17 grudnia 1936 r. o organizacji Akademii Stomatologicznej w Warszawie* – Dz. U. z 1937 r. Nr 1, poz. 6. Ogłoszone 7 stycznia 1937 roku. Weszło w życie 1 stycznia 1937 roku. Uchylone 30 października 1947 roku Dekretem z dnia 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego (Dz. U. z 1947 r. Nr 66, poz. 415).

¹² Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247, Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

¹³ J. Jastrzębski, *Prywatne szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 3–4, s. 52–61.

¹⁴ Zastrzeżenie dotyczyło wyłącznie szkół, nie rozciągało się np. na stowarzyszenia itp. Jego istotą było bowiem zapobieżenie wprowadzaniu opinii publicznej w błąd co do statusu akademickiego przez firmę (nazwę) szkoły.

¹⁵ *Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich* – Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494; Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; *Obwieszczenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 listopada 1937 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* – Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

¹⁶ Utworzono wtedy: Wydział Górniczy i Wydział Hutniczy.

¹⁷ Zlikwidowano wtedy podział, istniejący w latach 1922–1929, na: Wydział Malarstwa i Rzeźby oraz Wydział Architektury.

¹⁸ Jastrzębski J., *Prawo akademickie II Rzeczypospolitej. Źródła i wskazówki*, Kraków 2010; Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494, Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247, Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

łońskiego¹⁹, czy Uniwersytetu Jana Kazimierza²⁰. Były to jednak jednostki wchodzące w skład wydziałów. Istotną nowością reformy jędrzejewiczowskiej była natomiast możliwość tworzenia studium specjalnego pozawydziałowego. Przed 1933 rokiem istniało tylko jedno takie w postaci Studium Teologii Prawosławnej Uniwersytetu Warszawskiego, które stanowiło zatem swego rodzaju instytucję precedensową.

Studium takie nie podlegało władzom żadnego wydziału, a jedynie organom ogólnouczelnianym. Studium pozawydziałowe powoływał rozporządzeniem Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Były dwie drogi do tego prowadzące. Pierwszą była inicjatywa własna Ministra, który był w takim przypadku zobligowany do uzyskania niewiążącej opinii senatu zainteresowanej uczelni. Z tym że w tych szkołach jednowydziałowych, w których senat nie funkcjonował, opinię formułowało zebranie ogólne profesorów, a od 14 lipca 1937 roku rada profesorów wprowadzona w jego miejsce. Drugą możliwością była inicjatywa uczelniana – wniosek uchwalał senat, względnie zebranie ogólne profesorów (rada profesorów), tam gdzie senatu nie było.

Organizację studium specjalnego określał odrębny statut nadany przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, po wysłuchaniu opinii senatu, a w uczelniach jednowydziałowych, o ile ich statut nie przewidywał istnienia senatu, początkowo zebrania ogólnego profesorów, a następnie rady profesorów. Ustawa jędrzejewiczowska przewidywała, że na czele studium stoi kierownik. Obok niego mogła być również utworzona rada profesorów, po wysłuchaniu opinii senatu (względnie zebrania ogólnego profesorów albo rady profesorów placówki jednowydziałowej). Podkreślimy, że możliwość utworzenia rady profesorów była przywilejem wyłącznie studium pozawydziałowego, studium wchodzące organizacyjnie w skład wydziału było go pozbawione.

Rada profesorów pozawydziałowego studium specjalnego składała się obligatoryjnie z profesorów zwyczajnych i profesorów nadzwyczajnych oraz delegatów docentów z danego studium. Rada profesorów mogła włączyć do swego grona profesorów honorowych, profesorów kontraktowych i zastępców profesorów. Miała również prawo powołania do swego składu profesorów spoza studium, którzy prowadzili na nim wykłady²¹.

Może zastanawiać, dlaczego ustawodawca zdecydował się wprowadzić, niejako na poziomie równoległym do wydziału, inny typ jednostki organizacyjnej o charakterze naukowym. Otóż odpowiedź przynosi upoważnienie dla Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do rozciągnięcia na radę profesorów takiego studium niektórych uprawnień przysługujących radom wydziałowym, a na jego kierownika części uprawnień przysługujących dziekanowi. Niektórych, nie wszystkich! Zatem wydaje się, że intencją prawodawcy było stworzenie formuły pośredniej, umożliwiającej niezależne funkcjonowanie niektórym dziedzinom naukowym, już mocno wyodrębnionym, lecz zbyt słabym kadrowo lub organizacyjnie na danej uczelni pozwalającej na stworzenie osobnego wydziału. Owe kompetencje mogły być rozszerzane, oczywiście do czasu osiągnięcia stopnia rozwoju umożliwiającego przekształcenie w wydział²².

¹⁹ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński...*, s. 82–83.

²⁰ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza...*, s. 21–22.

²¹ Przy czym pomiędzy 1 września 1933 roku a 13 lipca 1937 roku powołania dokonywano obligatoryjnie na rok kalendarzowy, po czym mogło ono być ponawiane. Później ten ustawowy wymóg został zniesiony.

²² Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

Jak powiedzieliśmy wyżej, kompetencje rady profesorów pochodziły ze zbioru takowych przynależnych radzie wydziałowej. Jednak ich szczegółowy zakres miał być określany indywidualnie, z zastrzeżeniem, że górną i nieosiągalną granicą było zrównanie uprawnień rady profesorów z uprawnieniami rady wydziałowej²³.

2. RADA PROFESORÓW JAKO ORGAN JEDNOWYDZIAŁOWEJ SZKOŁY AKADEMICKIEJ

Państwowym szkołom akademickim w II Rzeczypospolitej przyznano szeroki zakres autonomii wewnętrznej i własny samorząd, którego jednym z organów była rada profesorów²⁴. Jednak dotyczyło to wyłącznie okresu od 14 lipca 1937 roku i jednowydziałowych szkół akademickich. Trzeba jednak zauważyć, że Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego wyraził zgodę, by Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie używała nazwy „rada profesorów” na określenie swej rady wydziałowej, w rozumieniu pierwszej akademickiej ustawy ustrojowej z 1920 roku, pomimo że nie przewidywała ona takiej możliwości. Ten precedens mógł stanowić wzorzec dla przyjętego w 1937 roku rozwiązania. Na wstępie wymaga wyjaśnienia zagadnienie podmiotu politycznego, którego ten samorząd był reprezentantem, czyli grupy uprawnionej do tworzenia, względnie wyłaniania jego organów stanowiących. Dla osób znających system szkolnictwa wyższego III Rzeczypospolitej porównanie z Polską międzywojenną może być pod tym względem nieco szokujące. Obecnie bowiem w zarządzaniu uczelnią uczestniczą: nauczyciele akademicki wszystkich szczebli, studenci wszystkich stopni (doktoranci, magistranci i licencjanci) oraz pracownicy administracyjni wszystkich stanowisk²⁵. W II Rzeczypospolitej owa grupa posiadająca prawa polityczne w uczelni akademickiej była o wiele węższa i sprowadzała się do profesorów oraz docentów, a i to na nierównych zasadach. Pozostali nauczyciele, pracownicy administracyjni oraz uczniowie akademicki wszystkich kategorii nie brali udziału, w symboliczny nawet sposób, w sprawowaniu władzy nad uczelnią²⁶. To właśnie zbiór osób stanowiących podmiot polityczny uczelni akademickiej determinował również skład rady profesorów.

Rada profesorów składała się obligatoryjnie z: profesorów zwyczajnych, profesorów nadzwyczajnych oraz delegatów docentów, wybranych przez ogół docentów uczelni, w liczbie określonej przez jej statut. Rada profesorów miała prawo powołania do swego składu również: profesorów honorowych, profesorów kontraktowych, zastępców profesorów oraz profesorów innych szkół akademickich, o ile wykładali na zainteresowanej uczelni. Przy czym statut szkoły określał sposób powoływania oraz uprawnienia wszystkich tych członków rady, którzy nie byli profesorami zwyczajnymi i nadzwyczajnymi danego wydziału²⁷. Jednak należy pamiętać, że powyższe unormowania dotyczyły wyłącznie członkostwa w radzie profesorów – osób posiadających tzw. prawo głosu stanowiącego,

²³ Zakres uprawnień tej ostatniej został szczegółowo omówiony: J. Jastrzębski, *Instytucja Rady Wydziałowej w państwowych szkołach akademickich II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 3–4, s. 156–169.

²⁴ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494; Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

²⁵ *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* – Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365.

²⁶ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494; Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

²⁷ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

nie przesądzały natomiast o uczestnictwie w obradach. Rada profesorów mogła bowiem dopuszczać na swe posiedzenia również gości z głosem doradczym lub jako obserwatorów. Profesorowie zwyczajni i nadzwyczajni mieli ustawowy obowiązek uczestniczenia w pracach rady profesorów, o ile nie przebywali na urlopie²⁸. Warto zauważyć, że prawo państwowe nakładało w ten sposób na ogół profesorów jednowydziałowych uczelni akademickich większe obowiązki niż w placówkach wielowydziałowych. Bowiem w tych ostatnich zebranie ogólne profesorów po 1933 roku zostało niemal pozbawione istotnych kompetencji, a wraz z odebraniem mu na rzecz senatu w 1937 roku uprawnień do uchwalania i zmiany statutu przekształciło się niemal w organ doradczy²⁹. Z natury rzeczy rzadko zwoływany i niewymagający takiego zaangażowania swych członków, jak w przypadku organu stanowiącego prawo wewnętrzne. Zapewne dostrzegając ten aspekt sprawy, ustawodawca przewidział możliwość fakultatywnego utworzenia w uczelni jednowydziałowej także senatu, w którym zasiadały jedynie osoby pochodzące z wyboru. Niemniej należy podkreślić, że należało to do suwerennej decyzji konkretnej uczelni, która zgodnie z tym dostosowywała swój statut.

2.1. KOMPETENCJE PODSTAWOWE

Jak sygnalizowaliśmy powyżej, ustawodawca pozostawił jednowydziałowym szkołom akademickim do wyboru dwie opcje statutowego skonstruowania swych kolegialnych organów władzy. Pierwszą opcją, traktowaną jako zwyczajna, było ustanowienie w placówce tylko jednego organu kolegialnego w postaci rady profesorów. Zgodnie z nią radzie profesorów przysługiwała łącznie całość uprawnień zebrania ogólnego profesorów, senatu i rady wydziałowej, czyli wszystkich organów kolegialnych przewidzianych dla szkół wielowydziałowych. Drugą opcją, traktowaną jako nadzwyczajna, było ustanowienie w placówce dwóch organów kolegialnych w postaci rady profesorów i senatu. W konsekwencji radzie profesorów przysługiwały uprawnienia przewidziane jedynie dla zebrania ogólnego profesorów i rady wydziałowej.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że prawodawca potraktował sprawę dość pobieżnie, nie przykładając się do spójnego i logicznego skonstruowania przepisów. Problemem jest na przykład udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, który z obu organów stałby w takiej sytuacji hierarchicznie wyżej. Czy rada profesorów, za czym przemawia posiadanie przez nią kompetencji zebrania ogólnego profesorów, formalnie najwyższego kolegialnego organu w szkołach wielowydziałowych oraz szerszy skład? Czy też jednak senat, za czym przemawia konieczność zatwierdzania przez niego niektórych uchwał rady profesorów? Tak czy owak, powyższa opcjonalność pozwala na wyodrębnienie wśród kompetencji rady profesorów dwóch ich kategorii: podstawowych – przysługujących radzie profesorów zawsze, niezależnie od fakultatywnego istnienia senatu; oraz dodatkowych – przysługujących radzie profesorów tylko wówczas, gdy statut uczelni funkcjonowania senatu nie przewidywał³⁰. W każdym razie ewentualne spory kompetencyjne między radą profesorów a senatem rozstrzygał rektor.

²⁸ Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204.

²⁹ J. Jastrzębski, *Instytucja Zebrania Ogólnego Profesorów w państwowych szkołach akademickich II Rzeczypospolitej*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Prace Historyczne” 2010, z. 137, s. 123–135.

³⁰ Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406.

Kompetencje podstawowe rady profesorów dzieliły się z kolei na niezależne oraz zależne od zatwierdzenia przez senat lub Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zatwierdzenie na poziomie uczelnianym było jednak wymagane wyłącznie wówczas, gdy senat został statutowo ustanowiony w danej jednowydziałowej szkole akademickiej.

Dla bardziej przejrzystego przedstawienia zakresu uprawnień rady profesorów podzielimy je na kilka kategorii merytorycznych. Należy jednak pamiętać, że nie jest to klasyfikacja, a raczej typizacja, gdyż wiele kompetencji obejmuje bardzo rozległe obszary, wzajemnie się przenikające. Poza tym rada profesorów miała domniemanie kompetencji w zakresie kwestii naukowych i dydaktycznych. W tym miejscu przywołujemy jedynie najistotniejsze lub najczęściej wykorzystywane.

Sprawy ogólnouczelniane. Uchwalanie regulaminu rady profesorów i jego zmian³¹; wybór trzech delegatów do senatu (w uczelniach, w których senat w ogóle ustanowiono³²); wnioskowanie o utworzenie albo likwidację oddziałów, katedr i zakładów oraz opiniowanie zamiarów Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w tej kwestii³³; wysłuchiwanie i omawianie, bez podejmowania uchwał, rocznych planów działalności szkoły i sprawozdań rektora ze stanu uczelni; wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o powołanie kierownika zakładu niezwiązanego z żadną katedrą albo obejmującego kilka katedr³⁴.

Sprawy nauki. Czuwanie nad rozwojem nauki; wydawanie opinii naukowych dotyczących zakresu działalności uczelni³⁵; nadawanie stopni naukowych i zawodowych; nadawanie honorowych stopni naukowych³⁶; opiniowanie projektów rozporządzeń Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego normujących zasady uzyskiwania stopni naukowych i zawodowych oraz nostryfikowania takich stopni uzyskanych za granicą; możliwość odebrania stopnia naukowego doktora, osobie skazanej za przestępstwo popełnione z chęci zysku lub innych niskich pobudek³⁷.

Sprawy nauczycieli akademickich³⁸. Powoływanie komisji referencyjnych do konkursów na stanowiska profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych; wnioskowanie do prezydenta Rzeczypospolitej o mianowanie profesora³⁹ (honorowego, zwyczajnego,

³¹ Powinny uzyskać zatwierdzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

³² J. Jastrzębski, *Instytucja Senatu w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej*, w: „Wschodni Rocznik Humanistyczny” 2009, t. VI, s. 307–323.

³³ Z tym że zwinięcie katedry obsadzonej mogło nastąpić wyłącznie na wniosek rady profesorów.

³⁴ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

³⁵ Obligatoryjnie tylko na żądanie Ministra WRiOP lub rektora.

³⁶ Uchwała wymagała zatwierdzenia senatu. Jednak jeśli stopień naukowy został nadany za zasługi społeczne lub polityczne, wymagał dodatkowo zatwierdzenia przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

³⁷ Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

³⁸ Pod tym pojęciem rozumiemy w niniejszej pracy zarówno podstawowe siły naukowe (profesorowie zwyczajni, nadzwyczajni, honorowi i tytułarni oraz docenci i nauczyciele umiejętności praktycznych), jak i pomocnicze siły naukowe (adiunkci, kustosze, konstruktorzy, prosektorzy, obserwatorzy, asystenci starsi, asystenci młodszy, demonstratorzy, elewi oraz zastępy asystentów), biorąc pod uwagę funkcje znane w II Rzeczypospolitej. Wyjaśnienie to umieszczamy ze względu na stosowanie w okresie II Rzeczypospolitej tego pojęcia do dużo węższego grona osób.

³⁹ Uchwała wymagała zatwierdzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego i, ewentualnie, niewiążącej opinii senatu.

nadzwyczajnego albo tytularnego)⁴⁰; wybór osoby na zastępcę profesora; wnioskowanie do rektora o mianowanie, zawieszenie i usuwanie pomocniczych pracowników naukowych⁴¹; prowadzenie przewodów habilitacyjnych (uznanie kwalifikacji osobistych kandydata, uznanie równorzędności tytułu doktorskiego lub innego tytułu naukowego nadanego w zagranicznej szkole akademickiej, zwolnienie kandydata z obowiązku posiadania stopnia doktorskiego, uznanie kwalifikacji naukowych habilitanta, wybór referentów, przyjęcie rozprawy habilitacyjnej, zwolnienie kandydata od odbycia dyskusji habilitacyjnej, ocena dyskusji habilitacyjnej, zwolnienie kandydata od wygłoszenia wykładu habilitacyjnego, ocena wykładu habilitacyjnego⁴²); nadanie prawa wykładania, wraz z tytułem docenta⁴³; uznanie ważności prawa wykładania uzyskanego w innej szkole wyższej; zgoda na rozszerzenie prawa wykładania na inną dziedzinę nauki niż przyznana z tytułem docenta⁴⁴; wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o: zezwolenie docentowi na niewykonywanie prawa wykładania przez okres dwóch lat lub więcej; przywrócenie wygasłego ustawowo prawa wykładania; wnioskowanie do Ministra o cofnięcie docentowi prawa wykładania; uznanie kierownictwa nad ćwiczeniami i pracami badawczymi przez docenta za równorzędne z realizacją prawa wykładania⁴⁵; utrzymanie prawa wykładania przez docenta, który został profesorem w innej uczelni⁴⁶; wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o: prawo korzystania z zakładów szkoły i prawo wykładania byłemu profesorowi usuniętemu z katedry dyscyplinarnie⁴⁷; udzielenie urlopów dłuższych niż 30 dni pracownikom naukowym; zgodę na wykonywanie przez profesora zwyczajnego lub nadzwyczajnego ubocznego zajęcia za wynagrodzeniem; zgodę na uzyskiwanie przez profesora korzyści materialnych z zakładów i urzędów państwowych uczelni; pozostawienie w służbie czynnej profesora, który ukończył 65 rok życia; przyznanie zasiłku rodzinie profesora usuniętego z katedry na mocy postępowania dyscyplinarnego⁴⁸.

Sprawy dydaktyki. Szerzenie wiedzy, poprzez odpowiednią organizację nauczania oraz wykłady, odczyty i publikacje; opiniowanie projektów rozporządzeń Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego normujących program i porządek studiów oraz egzaminów; układanie programu wykładów i ćwiczeń na rok akademicki; wyznaczanie profesorów do opieki nad zajęciami prowadzonymi przez nauczycieli nieposiadających prawa wykładania oraz układanie regulaminu normującego zasady owej opieki. Poza tym, jeśli w uczelni istniał senat, to także wnioskowanie do niego o zezwolenie na prowadzenie niektórych przedmiotów w języku innym niż polski.

⁴⁰ Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁴¹ Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204; Dz. U. z 1933 r. Nr 76, poz. 551.

⁴² J. Jastrzębski, *Habilitacja w państwowym szkolnictwie akademickim II Rzeczypospolitej*, w: „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki” 2010, nr 1–2, s. 63–81.

⁴³ Uchwała wymagała zatwierdzenia Ministra WRiOP i, ewentualnie, niewiążącej opinii senatu.

⁴⁴ Uchwała wymagała zatwierdzenia Ministra WRiOP.

⁴⁵ Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁴⁶ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 kwietnia 1936 roku o sposobie postępowania habilitacyjnego w państwowych szkołach akademickich* – Dz. U. z 1936 r. Nr 38, poz. 290.

⁴⁷ Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁴⁸ Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204; Dz. U. z 1933 r. Nr 76, poz. 551.

Sprawy uczniów akademickich⁴⁹. Wnioskowanie do Ministra WRiOP o ograniczenie liczby przyjmowanych studentów; decydowanie o nieprzyjmowaniu wolnych słuchaczy⁵⁰; zaliczenie studentowi zajęć odbytych w charakterze wolnego słuchacza.

Domniemanie kompetencji. Prawodawca określił je nałożeniem na radę profesorów obowiązków: czuwania nad rozwojem reprezentowanych przez uczelnię nauk i nad ciągłością pracy w zakresie każdej z nich; czuwaniem nad poziomem działalności badawczej i dydaktycznej; dbania o dobór odpowiednich sił naukowych, odpowiednie warunki twórczości naukowej i działalności pedagogicznej oraz racjonalny układ programu wykładów i ćwiczeń oraz czuwanie nad jego należytym wykonaniem⁵¹.

2.2. KOMPETENCJE DODATKOWE

Jeżeli jednowydziałowa szkoła akademicka nie posiadała w swej strukturze organizacyjnej instytucji senatu, jego uprawnienia przysługiwały radzie profesorów. Automatycznie oznaczało to, że radzie profesorów przysługuje domniemanie kompetencji w sprawach gospodarczych i administracyjnych dotyczących szkoły jako całości. I wśród tych kompetencji można wyróżnić niezależne oraz zależne od zatwierdzenia przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Sprawy ogólnouczelniane. Uchwalanie statutu uczelni i jego zmian⁵²; powoływanie zastępcy prorektora⁵³; wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o mianowanie kierownika i urzędników sekretariatu szkoły⁵⁴; prawo wnoszenia skargi do Najwyższego Trybunału Administracyjnego, za zgodą Ministra WRiOP.

Sprawy naukowe. Wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o: mianowanie kierownika biblioteki i jej urzędników⁵⁵; o zatwierdzenie uchwały o nadaniu honorowego stopnia naukowego za zasługi państwowe lub społeczne⁵⁶.

Sprawy nauczycieli akademickich. Ustalanie warunków kontraktów o wykłady z nauczycielami, których wynagrodzenie pochodziło ze środków własnych uczelni⁵⁷; przedstawianie Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego kandydatów na członków uczelnianej komisji dyscyplinarnej i Wyższej Komisji Dyscyplinarnej dla profesorów ustanowionej przy ministerstwie oraz na rzecznika dyscyplinarnego i jego zastępcę; mianowanie członków komisji dyscyplinarnej dla pomocniczych sił naukowych; wyznaczanie obrońcy z urzędu dla profesora albo pomocniczej siły naukowej objętej postępowaniem dyscyplinarnym; wdrażanie, na wniosek rektora, postępowania dyscyplinarnego wobec podstawowych i pomocniczych sił naukowych oraz ewentualnego śledztwa; zawieszanie nauczyciela akademickiego w czynnościach, jeżeli w związku z prowadzonym postępowaniem dyscyplinarnym, zachodziła obawa narażenia dobrego

⁴⁹ Pojęciem tym obejmujemy w niniejszej pracy wszelkich studentów, doktorantów i wolnych słuchaczy.

⁵⁰ Uchwała wymagała zatwierdzenia Ministra WPiOP.

⁵¹ Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204; Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁵² Wymagane było zatwierdzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

⁵³ Spośród członków rady profesorów.

⁵⁴ O ile na mocy specjalnych przepisów nie zostało powierzone władzom akademickim.

⁵⁵ J. Jastrzębski, *Państwowe biblioteki akademickie w II Rzeczypospolitej. Specyficzne uregulowania formalno-prawne*, w: „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2009, r. LIX, s. 103–113.

⁵⁶ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁵⁷ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

imienia uczelni; rozstrzyganie odwołań od decyzji komisji dyscyplinarnej dla pomocniczych sił naukowych⁵⁸.

Sprawy uczniów akademickich. Rozstrzyganie odwołań od decyzji o odmowie przyjęcia kandydata w poczet studentów; troska o moralność uczniów i opieka nad ich materialnym położeniem (stypendia, akademiki itd.); uchwalanie regulaminów zgromadzeń studenckich; powoływanie członków komisji dyscyplinarnej, rozstrzygającej sprawy słuchaczy w I instancji; funkcja II instancji sądownictwa dyscyplinarnego dla uczniów akademickich.

Sprawy dydaktyki. Zezwalanie na prowadzenie wykładów z określonego przedmiotu w języku innym niż polski oraz zatwierdzanie lub cofanie rektorskiego zawieszenia wykładów, ćwiczeń lub czynności zakładów⁵⁹.

Sprawy administracyjne. Wnioskowanie do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o mianowanie urzędników administracyjnych uczelni (sekretarza, kwestora, skarbnika, księgowego itp.); uchwalanie wniosków w sprawach budowlanych; rozstrzyganie o przeznaczeniu pomieszczeń uczelni; uchwalanie budżetu; wyrażanie zgody na nabycie, zbycie lub obciążenie nieruchomości własnych oraz przyjmowanie pod warunkiem obciążającym zapisów i darowizn⁶⁰; wysłuchiwanie i opiniowanie sprawozdań rektorskich z zarządu sprawami majątkowymi szkoły⁶¹.

Sprawy organizacji akademickich. Nadzór nad organizacjami akademickimi; zatwierdzanie statutów (i ich zmian), tych stowarzyszeń lub korporacji akademickich, które skupiały wyłącznie akademików (uczniów lub nauczycieli akademickich) danej uczelni; wybór kuratora do opieki nad stowarzyszeniami i korporacjami akademickimi działającymi na terenie uczelni⁶². Od 17 listopada 1937 roku rada profesorów mogła również wybrać zastępcę kuratora⁶³.

Delegowanie kompetencji. Skoro senat miał prawo delegowania części swych uprawnień na rektora, to należy uznać, że również rada profesorów posiadała taką możliwość w zakresie posiadanych uprawnień „senackich”. Były jednak ograniczenia. Rada profesorów nie mogła przelać uprawnień do: ustanawiania regulaminu rady profesorów i jego zmian; nadania honorowego stopnia naukowego za zasługi na polu nauki i sztuki; nadania honorowego stopnia naukowego za zasługi państwowe lub społeczne z wnio-

⁵⁸ Dz. U. z 1928 r. Nr 24, poz. 204; Dz. U. z 1933 r. Nr 76, poz. 551.

⁵⁹ Jednak rektor mógł się od tej uchwały odwołać do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który ostatecznie rozstrzygał.

⁶⁰ Wymagane było zatwierdzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

⁶¹ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁶² *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 kwietnia 1933 roku o stowarzyszeniach akademickich* – Dz. U. z 1933 r. Nr 30, poz. 259. Weszło w życie z dniem ogłoszenia 1 maja 1933 roku. Nowelizowane raz *Rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 16 stycznia 1934 r. w sprawie zmiany niektórych postanowień rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 kwietnia 1933 roku o stowarzyszeniach akademickich* (Dz. U. z 1934 r. Nr 6, poz. 46). Uchylone 17 listopada 1937 roku *Rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 października 1937 roku o stowarzyszeniach akademickich* (Dz. U. z 1937 r. Nr 78, poz. 572).

⁶³ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 14 października 1937 roku o stowarzyszeniach akademickich* – Dz. U. z 1937 r. Nr 78, poz. 572. Weszło w życie z dniem ogłoszenia 17 listopada 1937 roku. Uchylone 30 października 1947 roku *Dekretem z dnia 28 października 1947 r. o organizacji nauki i szkolnictwa wyższego* (Dz. U. z 1947 r. Nr 66, poz. 415).

skiem do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o zatwierdzenie; zezwalania na wykładanie określonego przedmiotu w języku obcym; zatwierdzania lub cofania rektorskiego zawieszenia wykładów, ćwiczeń lub czynności zakładów; wyrażania zgody na nabycie, zbycie lub obciążenie nieruchomości własnych oraz przyjmowanie pod warunkiem obciążającym zapisów i darowizn; wysłuchania i opiniowania sprawozdania rektorskiego z zarządu sprawami majątkowymi szkoły⁶⁴. Co oczywiste delegowanie nie mogło dotyczyć również spraw statutowych, ze względu na ich zasadnicze znaczenie dla uczelni.

2.3. WETO REKTORSKIE

Co prawda brak jest w akademickiej ustawie ustrojowej z 1933 roku bezpośredniego odniesienia do prawa weta w stosunku do uchwał rady profesorów, jednak skoro takowe było możliwe w stosunku do decyzji zebrania ogólnego profesorów, senatu i rady wydziałowej, to nie sposób przyjąć, że rada profesorów, posiadająca wszystkie ich kompetencje, byłaby uwolniona od tego ograniczenia swej wszechwładzy. Dlatego należy przyjąć, że zawetowanie uchwały rady profesorów było możliwe, a osobą uprawnioną do tego był rektor, z urzędu uprawniony do jej przewodniczenia. Interpretacja ta jest zresztą zgodna również z duchem ustawy jędrzejewiczowskiej, która znacząco wzmocniła rolę i uprawnienia tego najwyższego funkcjonariusza każdej uczelni akademickiej.

Rektor mógł zatem zawiesić uchwałę rady profesorów ze względu na interes publiczny lub dobro szkoły. W takim przypadku miał obowiązek zwołać posiedzenie rady profesorów celem ponownego rozpatrzenia zawetowanego aktu prawnego. Gdyby rada profesorów uchwałę podtrzymała, rektor mógł albo przychylić się do jej decyzji, albo odwołać się do Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, którego decyzja była ostateczna⁶⁵.

ZAKOŃCZENIE

Równoległe istnienie w systemie szkolnictwa akademickiego dwóch odrębnych instytucji o tej samej nazwie bez wątpienia stanowi konstrukcję nader dziwną. W latach 1933–1937 prawodawca ujednolicił nazewnictwo najwyższego kolegialnego organu władzy we wszystkich uczelniach akademickich, wprowadzając obligatoryjność funkcjonowania zebrania ogólnego profesorów. Jednak jak wspominaliśmy, w szkołach wielowydziałowych organ ten został niemal pozbawiony realnej władzy, a proces ten w 1937 roku został doprowadzony prawie do końca. Twórcy modyfikacji reformy jędrzejewiczowskiej zapewne zauważyli fakt, że w systemie powstała pewna nielogiczność. Otóż w jednych uczelniach (jednowydziałowych) zebranie ogólne profesorów miało ogromną władzę, łącząc także funkcje rady wydziałowej, a nawet senatu, podczas gdy w innych (wielowydziałowych) było głównie organem doradczym. Zapewne z tego powodu powstał pomysł wprowadzenia odróżnienia nomenklaturowego tych organów o tak odmiennych przecież kompetencjach. Z uwagi na to, że większość placówek akademickich należała do grona wielowydziałowych, postanowiono pozostawić w nich zebranie ogólne profesorów, za

⁶⁴ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

⁶⁵ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247; Dz. U. z 1937 r. Nr 52, poz. 406; Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6.

którą to instytucją stała już pewna tradycja pierwszej akademickiej ustawy ustrojowej z 1920 roku. Natomiast dla szkół jednowydziałowych wprowadzono organ o nazwie „rada profesorów”, ze znacząco wzmocnionymi uprawnieniami. Można jedynie podejrzewać, że twórcy nowelizacji z 1937 roku w wyborze nazwy kierowali się dwoma przesłankami. Po pierwsze, podstawowym trzonem zwiększonych kompetencji były te przynależne standardowo radzie wydziałowej. Po drugie, nowy organ miał w założeniach stać hierarchicznie na tym samym poziomie co zebranie ogólne profesorów. Biorąc to pod uwagę, nazwa „rada profesorów” wydaje się istotnie całkiem logiczna.

Prawodawca nie zauważył albo uznał za nieistotny fakt, że organ o tej nazwie już istniał w systemie. Przyjmując prawnicze założenie o racjonalności ustawodawcy (niestety aż nazbyt często fikcyjne, jak pokazuje doświadczenie), powinniśmy przyjąć, że zadecydowała ostatnia z wyżej wskazanych przesłanek. Jeżeli owo założenie byłoby prawdziwe, to na postępowanie ustawodawcy w tej sprawie mogły wpłynąć dwa fakty. Po pierwsze, instytucja pozawydziałowego studium specjalnego była ofertą skierowaną przede wszystkim do uczelni wielowydziałowych, zatem prawdopodobieństwo, że w jednej i tej samej szkole będą istniały dwa organy o tej samej nazwie, lecz różnym usytuowaniu w hierarchii, było niewielkie. I faktycznie taki przypadek w II Rzeczypospolitej nie miał miejsca. Podkreślimy jednak, że w prawie akademickim nie było żadnych przeciwwskazań, aby studium specjalne w szkole jednowydziałowej utworzyć. Zatem teoretycznie było to możliwe. Po drugie, obie instytucje rady profesorów łączyła pewna wyjątkowość. Pozawydziałowe studium specjalne od początku konstruowane było jako jednostka organizacyjna o charakterze nadzwyczajnym w stosunku do wydziałów, zaś uczelnie jednowydziałowe stanowiły wyraźną mniejszość wśród ogółu państwowych szkół akademickich. Trudno też oprzeć się wrażeniu, iż ustawodawca staranniej opracowywał przepisy dotyczące szkół wielowydziałowych, tym bardziej że skupiały one przytłaczającą większość studentów i kadry akademickiej. Nawet pobieżna lektura akademickiej ustawy ustrojowej z 1933 roku nie pozostawia tu złudzeń.

W każdym razie choć intencja władz państwowych o zaznaczeniu odrębności kompetencyjnej najwyższego organu w szkołach jednowydziałowych odrębną nazwą, jak i jej dobór wydają się uzasadnione, to już pozostawienie w systemie zupełnie innej instytucji o identycznej nazwie należy uznać za niewłaściwe. Podkreślimy, że był to wyłącznie problem teoretyczny, nie praktyczny, lecz gdyby dzieje Polski nie zostały nagle zwrócone na inne tory w 1939 roku, to problem ten miałby szansę się zmaterializować lub wymagałby stosownej korekty ustawowej.

Natomiast za pozytywną należy uznać koncepcję pozawydziałowego studium specjalnego, która, gdyby nie II wojna światowa, miała potencjalnie szansę na odcisnięcie swych śladów w rozwoju organizacyjnym polskiej nauki. Jeśli zaś chodzi o ocenę instytucji rady profesorów, jako najwyższego kolegialnego organu szkoły akademickiej, to ze względu na niezwykle krótki okres praktycznego funkcjonowania nie ma ona specjalnie sensu. Warto jednak zauważyć, że jej wewnętrzna konstrukcja, zwłaszcza w zakresie składu i kompetencji, mieści się w dostrzegalnych tendencjach regulacji państwowych od 1920 roku. I choć wahano się, jak zwać się ma organ skupiający *gros* władzy w uczelniach jednowydziałowych: rada wydziałowa (w latach 1920–1933), zebranie ogólne profesorów (w latach 1933–1937) czy ostatecznie rada profesorów, to w istocie zmiany w zakresie składu i uprawnień miały charakter zdecydowanie ewolucyjny i nie różniły się pod tym względem od wprowadzanych w okresie międzywojennym w stosunku do

organów kolegialnych uczelni wielowydziałowych. Można nawet zaryzykować hipotezę, że autonomia akademickich szkół jednowydziałowych nawet na tym zyskiwała, ponieważ instytucje te znajdowały się na uboczu zainteresowań władz sanacyjnych, które próbowały ingerować głównie na polu uniwersyteckim.

GRAŻYNA WÓJCIK
Kielce

KURSY DOKSZTAŁCAJĄCE W POWIECIE OPOCZYŃSKIM W ROKU SZKOLNYM 1938/1939

Państwo polskie w 1918 r. odzyskało niepodległość. Polacy tę długo oczekiwaną wolność przyjęli z wielkim entuzjazmem, szczególnie charakterystycznym dla lata dwudziestych zwanych „jasnym dziesięcioleciem”¹. Po długotrwałej niewoli narodowej odziedziczono wiele zaległości i opóźnień w życiu gospodarczym, społecznym i oświatowym. Zasadniczą więc kwestią dla podniesienia poziomu kulturalnego społeczeństwa była przede wszystkim sprawa wprowadzenia powszechności nauczania na szczeblu podstawowym. Działania w tym zakresie rozpoczęto od wydania *Dekretu o obowiązku szkolnym* w dniu 7 lutego 1919 r.² Zdiagnozowano niezwykle niski stan szkolnictwa i oświaty. Zbadano, że w roku szkolnym 1919/21 ponad milion dzieci nie uczęszczało do szkół z powodu braku izb lekcyjnych, nauczycieli lub trudnych warunków materialnych³.

Zjawisko analfabetyzmu występowało także w nowo utworzonej armii polskiej. Ponad połowa żołnierzy nie umiała czytać i pisać po polsku. Z tej przyczyny Sejm Ustawodawczy w lipcu 1919 r. uchwalił ustawę o przymusowym nauczaniu w wojsku polskim, która obowiązywała przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego i była jedynym tej rangi aktem prawnym regulującym zwalczanie analfabetyzmu⁴.

Pierwszy Powszechny Spis Ludności z 30 września 1921 roku ujawnił, że w Polsce odsetek analfabetów powyżej 10 roku życia wynosił przeciętnie 33%, tj. 6,6 mln osób, przy czym w miastach sięgał 19%, a na wsi aż 38%, tzn., że co trzeci mieszkaniec Polski nie umiał czytać i pisać⁵. Zjawisko to było jednym z podstawowych czynników hamują-

¹ T. Wroczyński, *Literatura polska dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa, WSiP, 1994, s. 7–9.

² *Dekret o obowiązku szkolnym*, Dz. U. z 1919 r. Nr 14, poz. 147; J. Grzywna, *Szkolnictwo powszechne i oświata pozaszkolna w województwie kieleckim w latach 1918–1939*, Kielce, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, 1984, s. 23.

³ K. Sztaba, *Oświata pozaszkolna w okresie II Rzeczypospolitej*, Kielce, Akademia Świętokrzyska, 2002, s. 9.

⁴ S. Mauersberg, *Wybrane zagadnienia z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa, Państwowe Zaoczne Studium Oświaty i Kursy Dorosłych, 1972, s. 71.

⁵ Tenże, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988, s. 91; *Historia wychowania, wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo PWN, 1984, s. 154.

cych unifikację różnych terenów oraz odbudowę zniszczonego kraju. Do walki z tym problemem przystąpiła oświata pozaszkolna. Wielu nauczycieli bardzo aktywnie zaangażowało się w sprawy dotyczące polityki oświatowej państwa. Inspirowali oni i prowadzili różne akcje związane z oświatą dorosłych, określaną wówczas mianem oświaty pozaszkolnej. Helena Radlińska pisała, iż *nazwą oświaty pozaszkolnej, ściślej pracy oświatowej pozaszkolnej, są obejmowane różnorodne formy kształcenia i działalności wychowawczej, przekraczające ustawową organizację szkolnictwa. W zakresie nauczania jedną z najważniejszych cech oświaty pozaszkolnej jest działanie zarówno wśród tych, którzy nie znaleźli dla siebie miejsca w szkołach, jak i wśród tych, którzy nie zadowolili się treścią szkoły elementarnej czy wyższej*⁶.

Pojęcie oświaty dorosłych jest różnie interpretowane, gdyż można to zagadnienie rozpatrywać jako określony system społeczny oraz jako działalność pedagogiczną. Jako system społeczny jest to zespół działań służących celowemu kształceniu ludności w różnych dziedzinach, ujęty w ustalone ramy społeczno-organizacyjne i unormowany aktami prawnymi. Natomiast oświata dorosłych rozumiana jako działalność pedagogiczna obejmuje uczenie, nauczanie i kształcenie, które ma na celu możliwie pełny rozwój osobowości, rozbudzenie chłonności i twórczości kulturalnej, świadomy i czynny udział w życiu społecznym. Oświata dorosłych obejmuje więc zarówno działalność oświatową/ogólnokształcącą, zawodową i społeczno-polityczną, jak i kulturalną⁷.

Zadania oświaty dorosłych w dwudziestolecie międzywojennym były ściśle związane z integracją kulturową mieszkańców różnych dzielnic Polski. Funkcje scalające młode pokolenie Polaków najskuteczniej spełniała szkoła, ale jej oddziaływanie miało charakter długofalowy. Natomiast oświata dorosłych doprowadzić mogła do szybszych rezultatów wychowawczych i edukacyjnych. Musiała ona przede wszystkim podjąć walkę z problemem analfabetyzmu, pozostawionym po okresie zaborów, dlatego bardzo istotną sprawą było utworzenie w 1918 r. w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydziału Oświaty Pozaszkolnej. Jego zadaniem była kontrola i rejestracja prac oświatowo-pozaszkolnych, udzielanie pomocy, przeważnie finansowej, instytucjom społecznym i samorządowym oraz kształcenie pracowników oświatowych⁸, a także kontrola działalności społecznych instytucji oświatowych, takich jak: Towarzystwo Czytelni Ludowych w zaborze pruskim, Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji, Polska Macierz Szkolna w Królestwie Polskim oraz Instytut Oświaty i Kultury im. Stanisława Staszica, a od 1928 r. Instytutu Oświaty Dorosłych, który prowadził szeroką działalność poradniczą z zakresu metodyki pracy oświatowej wśród dorosłych⁹. Wydział Oświaty Pozaszkolnej w latach 1921–1922 wydawał czasopismo „Oświata Pozaszkolna”, jednakże ograniczenia budżetowe doprowadziły do likwidacji tego pisma. Wówczas inicjatywę w sprawie oświaty dorosłych przejął Związek Nauczycielstwa Polskiego, który powołał do życia Wydział Oświaty Pozaszkolnej przy Zarządzie Głównym i zaczął wydawać własne czasopismo pod nazwą „Polska Oświata Pozaszkolna”, które ukazywało się w latach 1922–1934 jako dwumiesięcznik, pod redakcją Aleksandra Patkowskiego i Kazimierza Maja. Od 1934 r.

⁶ H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Warszawa, Ludowy Instytut Oświaty i Kultury, 1947, s. 135.

⁷ S. Mauersberg, *Wybrane zagadnienia...*, s. 7.

⁸ K. Sztaba, *Oświata pozaszkolna...*, s. 9.

⁹ S. Mauersberg, *Wybrane zagadnienia...*, s. 72–79.

Związek Nauczycielstwa Polskiego wydawał „Przewodnik Pracy Społecznej”, który ukazywał się do wybuchu II wojny światowej pod redakcją K. Maja¹⁰. Kolejną ważną inicjatywą było wprowadzenie w 1933 r. do terenowych władz szkolnych instruktorów oświaty pozaszkolnej¹¹. Wskazuje na to pismo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 marca 1931 r., w sprawie instruktorów oświaty pozaszkolnej – kuratorskich i powiatowych, skierowane do Kuratoriów Okręgów Szkolnych¹². Na inspektorów szkolnych nałożono wówczas obowiązek monitorowania i rozliczania efektów działań prowadzonych w ramach oświaty pozaszkolnej.

Istotną rolę w organizowaniu i rozwoju oświaty pozaszkolnej odegrały też zawodowe organizacje nauczycielskie. Do nich należały w pierwszych latach: Związek Nauczycieli Ludowych, Polski Związek Nauczycielski, Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i Narodowy Związek Nauczycielski Zagłębia Dąbrowskiego oraz Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskiego Szkół Początkowych¹³. Ważne miejsce w pozaszkolnej pracy oświatowej zajmowała również działalność organizacji młodzieżowych, a w szczególności związków młodzieży wiejskiej (Centralnego Związku Młodzieży Wiejskiej, Małopolskiego Związku Młodzieży Wiejskiej, Związku Młodzieży Wiejskiej Rzeczypospolitej Polskiej „Wici”, Centralnego Związku Młodzieży Wiejskiej „Siew”), Katolickich Stowarzyszeń Młodzieży i Związku Strzeleckiego. Organizacje te inspirowały młodzież polską do samokształcenia¹⁴.

Główne zadania, które stały przed oświatą pozaszkolną przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego, wiązały się z nauczaniem elementarnym. W tym celu organizowano w ramach oświaty pozaszkolnej różnego rodzaju kursy: początkowe dla analfabetów, dokształcające, wyższe dla absolwentów kursów dokształcających i uniwersytetów ludowych¹⁵. Kursy dokształcające organizowano w całym kraju. Przykładem może być województwo kieleckie. Na jego terenie – w powiecie radomskim – w roku szkolnym 1930/31 zorganizowano ich 39. Ta forma dokształcania objęła 1152 słuchaczy, natomiast w powiecie opoczyńskim odbyło się 31 kursów, na których kształciło się 917 słuchaczy. W porównaniu do innych powiatów (tego województwa), w których zorganizowano tylko po kilka kursów, np.: jędrzejowskim, olkuskim, będzińskim, częstochowskim, kozienickim, iłżeckim, można stwierdzić, że w powiecie opoczyńskim ilość kursów i liczba słuchaczy były znacznie wyższe. Łącznie w województwie kieleckim odbyło się 231 kursów, w których uczestniczyło 7692 słuchaczy. Powyższe dane wskazują, że w efekcie ta forma dokształcania przyczyniła się w pewnym stopniu do zmniejszenia analfabetyzmu wśród młodzieży wiejskiej województwa kieleckiego¹⁶.

W ostatnich latach II Rzeczypospolitej udoskonalono system nadzoru i instruktażu oświaty pozaszkolnej w kuratoriach i inspektoratach szkolnych dzięki współdziałaniu organów samorządu terytorialnego z władzami państwowymi. Zintensyfikowano pomoc

¹⁰ *Historia wychowania...*, red. J. Miąso, s. 156.

¹¹ Tamże, s. 154–155.

¹² Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRIOP), sygn. 186, *Pismo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 marca 1931 r.*, k. 1.

¹³ J. Grzywna, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 18.

¹⁴ *Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Poznań, Wydawnictwo „Eruditus”, 1994, s. 96–97.

¹⁵ K. Sztaba, *Oświata pozaszkolna...*, s. 78.

¹⁶ J. Grzywna, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 96.

i fachowy instruktaż ze strony władz oświatowych przy jednoczesnej modernizacji programów nauczania. Świadczy o tym zachowany w dokumentach Archiwum Akt Nowych **Program szkół wieczorowych dla dorosłych**, pod redakcją Marii Borowieckiej, opracowany na podstawie doświadczeń Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego miasta stołecznego Warszawy. Z zamieszczonych do programu uwag wynika, że istniały wówczas dwa typy kursów dla dorosłych: kursy początkowe i szkoła wieczorowa dla dorosłych. Czteroletnie 8-stopniowe kursy początkowe dla dorosłych prowadzone były w wymiarze 9 godzin tygodniowo, a szkoła wieczorowa dla dorosłych, trwająca 3 lata, prowadziła zajęcia dla słuchaczy przez 15 godzin tygodniowo. Szkoła ta odpowiadała trzem ostatnim latom publicznej szkoły powszechnej¹⁷. Praca oświatowo-kulturalna prowadzona wśród młodzieży pracującej i dorosłych była realizowana poprzez kursy, odczyty, szkoły wieczorowe, biblioteki, świetlice, zespoły amatorskie, chóry, teatry oraz czytelnictwo. Intensywnie prowadzono seminaria i samokształcenie. Na wsiach popularne były także tzw. uniwersytety niedzielne, na których wykłady odbywały się raz w tygodniu, w niedzielę, w szkołach, ośrodkach gminnych, remizach i świetlicach.

Chociaż zadania oświaty dorosłych w dwudziestoleciu międzywojennym były rozległe i społecznie bardzo doniosłe, to jednak udział państwa w jej rozwoju i funkcjonowaniu był znikomy¹⁸. Wydatki samorządów terenowych na te cele były niewystarczające. Nie stworzono też odpowiednich podstaw prawnych do rozwijania pracy oświatowej wśród dorosłych. Brakowało w pełni konsekwentnych metod walki z analfabetyzmem i obowiązku dokształcania młodocianych. Dlatego główny ciężar oświaty pozaszkolnej wzięły na siebie społeczne organizacje oświatowe, a pomysłodawcami oraz wykonawcami tych różnorodnych inicjatyw byli nauczyciele. Ich praca oświatowo-kulturalna spełniała różnorodne funkcje społeczne. Działacze oświatowi popularyzowali wiedzę, kształtowali poczucie jedności oraz odpowiedzialności grupowej i zbiorowej, rozwijali zdolności intelektualne, ułatwiali adaptację do nowych warunków życia i pracy, rozwijali zainteresowania, poglądy społeczne i polityczne, skłaniali do ochrony oraz zachowania cennego dziedzictwa kulturalnego narodu.

W środowiskach mocno zaniedbanych pod względem edukacyjnym najsukcesowniej-
sze rezultaty w zwalczaniu analfabetyzmu wśród młodzieży przynosiła akcja kształcenia przedpoborowych, która szczególnie nasiliła się od roku szkolnego 1936/1937 i objęła całą Polskę. Sprawa ta związana była z ożywieniem koniunktury gospodarczej i szybko zmieniającą się sytuacją międzynarodową, która wymagała podniesienia sprawności bojowej żołnierzy i kształcenia przedpoborowych. Organizowano więc w całym kraju kursy dokształcające dla przedpoborowych przy szkołach powszechnych lub w świetlicach wiejskich. Kierownikiem kursu był wówczas kierownik danej szkoły lub wyznaczony przez niego nauczyciel. W akcji organizacji kursów udział brały władze samorządowe, czynniki wojskowe oraz Wojewódzkie i Powiatowe Komendy Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego. Kuratoria przejęły kierownictwo organizacyjne i programowo-metodyczne, natomiast władze administracyjne – pomoc przy zapewnieniu frekwencji, a samorząd sprawy finansowe, takie jak: wynagrodzenia nauczycieli, kupno podręczników, opłaty za światło i opał. Natomiast wojsko zajęło się prowadzeniem zajęć

¹⁷ *Program szkół wieczorowych dla dorosłych*, red. M. Borowiecka, Warszawa 1934, s. 1.

¹⁸ *Historia wychowania*..., red. J. Miąso, s. 156.

z wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego. Kształcenie przedpoborowych przybrało na kursach charakter dwustopniowy: pierwszy stopień – to kursy początkowe dla analfabetów i półanalfabetów, drugi stopień – to kursy dokształcające. Na kursach początkowych uczestnicy przyswajali sobie umiejętność czytania, pisania oraz zdobywali elementarne wiadomości o Polsce według *Programu kursu dla początkujących* wydane-go przez Instytut Oświaty Dorosłych w Warszawie w 1938 r.

Najczęstszymi formami pracy oświatowej były: wykłady, pogadanki, odczyty, dyskusje, referaty, głośne czytanie, recytacja, dramatyzacja, pokazy¹⁹. Koszt kształcenia jednego uczestnika wynosił ok. 1,30 zł. Celem kursów dla przedpoborowych było przygotowanie dla armii ludzi uświadomionych moralnie i obywatelsko, a także zlikwidowanie analfabetyzmu wśród przedpoborowych, jak również przygotowanie młodzieży do pracy oświatowej i do współżycia w zespole²⁰.

Przedmiotem moich rozważań są zagadnienia dotyczące warunków organizacji i przebiegu kursów dokształcających, które przeprowadzono w ramach oświaty pozaszkolnej w powiecie opoczyńskim w roku szkolnym 1938/39. Wśród dokumentów Inspektoratu Szkolnego w Opocznie znajdują się informacje o nauce pozaszkolnej, kursach dokształcających (w tym dla przedpoborowych). Na terenie powiatu opoczyńskiego planowano zorganizowanie kursów dla przedpoborowych i dorosłych w następujących miejscowościach według terminarza, który zawiera poniższa tabela:

Tabela nr 1

Projekt dotyczący organizacji kursów dokształcających w powiecie opoczyńskim w roku szkolnym 1938/39

Miejscowość	Dni zajęć	Godziny zajęć
Białaczów	–	–
Brudzewice	wtorki, czwartki, soboty	16–19
Celestynów	poniedziałki, środy	18–21
Dąbrowa gm. Ossa	poniedziałki, środy, piątki	18.30–20.30
Drzewica	poniedziałki, środy, piątki	18–20
Gapinin	–	–
Janików	środy, piątki	18–21
Kozenin	poniedziałki, środy, piątki	18–22
Łęgonice Małe	poniedziałki, czwartki	18–21
Przysucha	–	–
Różanna	wtorki, piątki	19–21
Sławno	wtorki, piątki	17–21
Skrzynno	poniedziałki, środy	18–21
Sokołów	poniedziałki, środy, piątki	17–19
Stanisławów	poniedziałki, środy, soboty	19–21
Strzelce	kurs w stadium organizacji	–
Studzianna	–	–
Wola Żalężna	–	–
Zychorzyn	wtorki, czwartki, soboty	18–20
Żarnów	wtorki, środy, czwartki	16–19

Źródło: APK, ISO, sygn. 8 *Tymczasowe zestawienie kursów dla przedpoborowych i dorosłych na terenie powiatu opoczyńskiego*, k. 104.

¹⁹ H. Radlińska, *Oświata dorosłych...*, s. 166–177.

²⁰ K. Sztaba, *Oświata pozaszkolna...*, s. 85, 86.

Z dokumentów zawartych w Inspektoracie Szkolnym w Opocznie wynika, że kursy dokształcające dla przedpoborowych w roku szkolnym 1938/39 ostatecznie zorganizowano w 17 miejscowościach tego powiatu (czyli nie we wszystkich planowanych wcześniej)²¹. Na kursy uczęszczali dorośli i chłopcy w wieku przedpoborowym. Za przedpoborowych uważa się tu dwa roczniki przed poborem oraz rocznik, który stawał do poboru, a nie został jeszcze wcielony do wojska, a więc w roku szkolnym 1938/39 były to roczniki chłopców urodzonych w 1917 r., 1918 r. i 1919 r. Pełniejsze dane na ten temat zawiera poniższa tabela.

Tabela nr 2

Kursy dokształcające zorganizowane w powiecie opoczyńskim w roku szkolnym 1938/39

Miejscowość	Nauczyciele prowadzący zajęcia na kursach	Czas trwania kursu	Liczba dni	Liczba godzin	Liczba zapisanych	Liczba przedpoborowych	Ukończyli kurs
1	2	3	4	5	6	7	8
Brudzewice	Maria Kotarska ks. Ludwik Mucha Emil Lyro Malwina Lyro	15 IX–18 IV	52	156	30	8	25
Wola Żalężna	Kazimierz Grzegorzczak	9 IX–27 III	45	96	32	2	9
Stanisławów	Stanisław Nawrot	2 XI–29 IV	53	106	23	0	10
Dąbrowa gm. Ossa	Józefa Furmańska	7 XI–31 III	54	108	41	6	33
Sławno	Jakub Klimek Janina Klimek Natalia Ignierowicz Helena Olszewska Julia Rozpacz	4 XI–4 IV	35	146	26	6	22
Żarnów	Stanisław Pasuła Karol Borek Janina Kuletowa Julia Nowakowska	17 XI–13 IV	44	132	24	4	13
Drzewica	Sebastian Milczewski Zofia Jarońska Grzegorz Kostiuk Helena Marecka	3 X–27 IV	37	230	39	16	24
Janików	Helena Kaniówna Anna Flakówna Kazimierz Hynek	4 XI–5 IV	33	116	30	7	22
Zychorzyn	Jakub Melnyk	24 X–3 IV	34	85	13	0	7
Różanna	Olga Miękosiońska	25 IX–3 IV	42	86	29	2	29
Prymusowa Wola	Maria Kolbkówna Stanisław Pawlikowski	5 XII–25 IV	49	98	19	7	17
Celestynów	A. Klimek	2 XI–2V	60	199	21	8	16

²¹ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Inspektorat Szkolny w Opocznie (dalej: ISO), sygn. 8, *Sprawozdania z kursów dokształcających*, k. 1–107.

Celestynów	A. Klimek	16 I–10 III	20	63	11	0	1
Sokołów	Józefa Cyranówna Krystyna Kominkówna Helena Kurkowska Henryka Zbrojówna	7 XII–4 IV	60	206	18	4	6
Łęgonice Małe	Maria Krupianka	30 XI–6 III	30	81	19	0	5
Skrzynno	Stanisław Szczygielski Stefania Gibasowa Irena Janicówna Maria Chylak Maria Regułowa	21 XI–22 IV	43	129	38	10	22
Skrzynno	Stanisław Szczygielski Stefania Gibasowa Irena Janicówna Maria Chylak Maria Regułowa	21 XI–22 IV	32	96	34	8	23
Przysucha	Kazimierz Ślifirski	6 XI–31 V	107	321	22	4	22
Gapinin	ks. Ludwik Mucha Kazimierz Niewolkiewicz Janina Kopacz	5 XI–14 IV	34	119	31	5	31
Łącznie		–	864	2573	500	97	337

Źródło: APK, ISO, sygn. 8, Informacje zebrane na podstawie sprawozdań, zestawień statystycznych i uwag z kursów dokształcających, k. 1–107.

Z organizacji każdego kursu sporządzano sprawozdanie, zestawienie statystyczne i uwagi o kursie, w których uwzględniano informacje o warunkach gospodarczych (fundusze, lokal, opał, światło, stosunek zarządu gminnego), o zaopatrzeniu w podręczniki, programie nauczania, czasie trwania, ilości uczestników i wpływie zajęć na postawy słuchaczy oraz o stosunku organizacji i miejscowej ludności do kursu. Z zebranych danych wynika, że w powiecie opoczyńskim w roku szkolnym 1938/39 zorganizowano w 17 miejscowościach 19 kursów dokształcających. Na kursy zapisało się 500 chętnych (w tym 97 przedpoborowych), a ukończyło je 337 uczestników. Słuchaczami były osoby w wieku od 14 do 21 roku życia oraz kilka osób starszych. Porównując te informacje z danymi z roku szkolnego 1930/31, można stwierdzić, że zarówno liczba kursów: 31 w roku szkolnym 1930/31, w zestawieniu z 19 kursami w roku szkolnym 1938/39, jak i liczba ich uczestników: 917 w roku szkolnym 1930/31, z liczbą – 500 zapisanych (ukończyło 337) w roku szkolnym 1938/39 – uległa znacznemu zmniejszeniu. Trudno jednoznacznie ustalić przyczyny tego stanu, tj. zmniejszenia zarówno ilości kursów, jak i słuchaczy.

Natomiast analizując sprawozdania z organizacji i przebiegu kursów w roku szkolnym 1938/39, na podstawie powtarzających się spostrzeżeń i opinii kierowników tychże kursów można zauważyć, że warunki, w jakich je praktycznie prowadzono, były odmienne od przyjętych założeń teoretycznych. Wielu sprawozdawców stwierdzało, że najczęściej potrzeby gospodarcze kursu (m.in.: opał, lampy, materiały piśmiennicze) zaspokajały zarządy gminy lub powiatu, których nastawienie było pozytywne²², ale

²² APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym w Brudzewicach*, k. 2.

były także sytuacje, że w szkołach koszty oświetlenia sal opłacali sami uczniowie, a np. w Skrzynnie opał, lampy, materiał kancelaryjny sfinansował kierownik kursu z własnej kieszeni²³. Zajęcia najczęściej odbywały się w salach szkolnych lub w świetlicach wiejskich. Naukę na kursach kształcących dla przedpoborowych prowadzono według **Programu kursów początkowych dla dorosłych i młodocianych na wsi (ze wskazówkami organizacyjnymi i dydaktycznymi dla nauczycieli)**²⁴. Program ten obliczony był na dwa okresy zimowe po 6 godzin tygodniowo, co średnio miało wynosić około 90 godzin lekcyjnych, i obejmował:

Stopień I

1. Język polski – 4 godz. tygodniowo, ogółem 60 godz. lekcyjnych.
2. Arytmetyka z geometrią – 2 godz. tygodniowo, ogółem 30 godz. lekcyjnych.
3. Pogadanki społeczno-obywatelskie po 15 do 20 min., 2 razy tygodniowo: ogółem 15 tematów, po dwie pogadanki na każdy temat.

Stopień II

1. Język polski – 3 godz. tygodniowo, ogółem 45 godz. lekcyjnych.
2. Arytmetyka z geometrią – 3 godz. tygodniowo, ogółem 45 godz. lekcyjnych.
3. Pogadanki społeczno-obywatelskie po 15 do 20 min. 2 razy tygodniowo: ogółem 15 tematów, po dwie pogadanki na każdy temat²⁵.

Materiał nauczania podzielony był na dwa okresy. Zawierał następujące cele:

Stopień I – Język polski

1. Umiejętność poprawnego czytania łatwiejszych ustępów i zdawania sobie sprawy z treści przeczytanego tekstu.
2. Umiejętność zapisywania czysto i czytelnie łatwych zdań podyktowanych.
3. Umiejętność napisania swego imienia i nazwiska, adresu oraz wyrazów i napisów ważnych dla słuchacza²⁶.

Stopień I – Arytmetyka z geometrią

1. Wytworzenie, względnie uświadomienie pojęcia liczby w zakresie setki, tysiąca.
2. Sprawność w pamięciowym wykonywaniu 4 działań w zakresie wymienionym.
3. Znajomość miar i umiejętność posilkowania się nimi.
4. Umiejętność stosowania nabytej sprawności do elementarnych zagadnień.

Stopień II – Język polski

1. Płynne czytanie z akcentem logicznym, orientowanie się w treści czytanego tekstu.
2. Umiejętne zastosowanie zdobytych zasad ortograficznych.
3. Umiejętność wyrażania na piśmie nieskomplikowanych myśli i wrażeń. Radzenie sobie z napisaniem krótkiego listu, depechy, podania, życiorysu.

Stopień II – Arytmetyka z geometrią

1. Opanowanie zasady dziesiętnego układu pozycyjnego w zakresie dowolnej liczby całkowitej oraz rozszerzenie jej na części dziesiętne i setne.
2. Wprawa w rachunku pamięciowym.
3. Zrozumienie mechanizmu działań piśmiennych.

²³ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie kształcącym w Skrzynnie*, k. 90.

²⁴ *Program kursów początkowych dla dorosłych i młodocianych na wsi (ze wskazówkami organizacyjnymi i dydaktycznymi dla nauczycieli)*, red. M. Borowiecka, Warszawa 1937.

²⁵ Tamże, s. 32, 33.

²⁶ Tamże, s. 47, 69.

4. Dokładne opanowanie ich techniki – ze szczególnym uwzględnieniem sprawności w dodawaniu.
 5. Umiejętność samodzielnego stosowania nabytej sprawności.
 6. Orientowanie się w budowie najprostszych tablic statystycznych podawanych w sprawozdaniach, pismach itd.
 7. Umiejętność sprawdzania rachunku metodą zamiany danych (w dodawaniu i mnożeniu) oraz działań odwrotnych (w odejmowaniu i dzieleniu).
 8. Zaznajomienie się z kątem w ogóle i z kątem prostym, w szczególności kreślenie prostych prostopadłych.
 9. Zaznajomienie się z prostokątem i kwadratem; obliczanie ich obwodów i pól.
 10. Orientowanie się w skali.
 11. Stosowanie nabytych umiejętności w życiu praktycznym²⁷.
- Pogadanki o życiu społeczno-obywatelskim. Do omówienia działy:
- I Stan i potrzeby gospodarcze naszej wsi.*
- II Kultura życia codziennego.*
- III Organizacje dobrowolne na wsi.*
- IV Od naszej spółdzielni do spółdzielczości.*
- V Organizacje samorządowe.*
- VI Państwo i obywatel.*
- VII Nasi sąsiedzi.*
- VIII Polska w Europie*²⁸.

Treści programu zawierały więc podstawowe wiadomości i umiejętności dotyczące nauki czytania, pisania, formułowania myśli, redagowania podstawowych form wypowiedzi, liczenia oraz wiedzy o życiu społeczno-obywatelskim najbliższego środowiska, kraju oraz informacji o miejscu Polski w Europie.

Z treści sprawozdań wynika, że na kursach doszkalających nie było wystarczającej liczby podręczników, najczęściej jeden podręcznik przypadał na 2–3 uczniów. Podczas prowadzenia kursu w Skrzynnie 38 słuchaczy miało do dyspozycji 15 egzemplarzy podręczników do języka polskiego i 5 do arytmetyki, zaś 30 egzemplarzy do geografii, przyrody, historii (łącznie) słuchacze kupili sobie sami²⁹. Używano książek: Joanny Landy-Brzezińskiej *Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisania dla dorosłych* oraz *Polska wczoraj i dziś: czytania na II i III stopień dla dorosłych i młodocianych* (Wydawnictwa Instytutu Oświaty Dorosłych (IOD), Warszawa 1938 r.), natomiast do arytmetyki z geometrią stosowano podręcznik M. Borowieckiej *Zadania rachunkowe dla dorosłych na wsi* oraz *Zbiór zadań arytmetycznych dla dorosłych* cz. 1, 2, 3, 4 (wydany przez IOD, Warszawa 1930 r.).

Po zanalizowaniu podręcznika J. Landy-Brzezińskiej *Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisania dla dorosłych*, zilustrowanego przez Wacława Ujejskiego i liczącego 108 stron, można stwierdzić, że zawiera on czarno-białe ilustracje, pod którymi znajduje się tekst pisany, składający się z sylab i pojedynczych wyrazów, np.: *osa, lata, ptak, matka*. Dopiero od 37 strony pojawiają się krótkie czytanki, których tekst jest po jednej

²⁷ *Program kursów początkowych...*, s. 51, 75–76.

²⁸ Tamże, s. 80–84.

²⁹ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie doszkalającym w Skrzynnie*, s. 90.

stronie ujęty pismem pisanym, a po drugiej pismem drukowanym. Dopiero na stronie 54 podany jest pełny alfabet (małe i duże litery) pismem pisanym. Zamieszczone w tym podręczniku treści czytanek dotyczą najbliższego środowiska, zawierają legendy, teksty patriotyczne, np. *Rotę*. Treści są proste i łatwe, gdyż przeznaczone głównie dla słuchaczy kursów – analfabetów, półanalfabetów lub wtórnych analfabetów³⁰. Natomiast podręczniki do arytmetyki z geometrią zawierają zadania o stopniu łatwym, treść ich jest przystępna i jasna do zrozumienia. Podręczniki te zawierają treści zgodne z wymaganiami zawartymi w programie nauczania³¹.

Na potrzeby kursów dokształcających niektóre książki do rachunków i języka polskiego wypożyczano z Inspektoratu Szkolnego w Opocznie. W zdecydowanej większości uczniowie książek nie kupowali, gdyż pochodzili z rodzin biednych, które nie mogły pozwolić sobie na taki wydatek. Kierownicy kursów stwierdzali fakt, że uczniowie zdolniejsi wykazywali szersze zainteresowanie takimi przedmiotami jak: geografia, historia, przyroda w zakresie wychodzącym poza ramy programu, a także sprawami rolnictwa, gospodarczymi oraz wiadomościami politycznymi. Uczestnicy kursu chętnie czytali czasopisma „Plon” i „Oświatę” oraz książki przysyłane z biblioteki z Opoczna³².

Większość sprawozdawców (kierowników kursów), po zasięgnięciu opinii słuchaczy, informowała władze szkolne o potrzebie zorganizowania kursu w następnym roku szkolnym. Pojawiały się również takie prośby z sąsiednich wiosek. Argumentowano tę potrzebę istniejącym analfabetyzmem. Wskazywano także konieczność kontynuowania nauki przez obecnych słuchaczy, ponieważ w przeciwnym razie mogliby oni po kilku latach wrócić do wtórnego analfabetyzmu. Postulowano, aby w przyszłości kurs rozpocząć jesienią, np. w październiku lub listopadzie, po ukończeniu prac polowych, w godzinach wieczornych – np. o godzinie 18, a także zwiększyć liczbę lamp w celu lepszego oświetlenia pomieszczeń oraz zaopatrzyć słuchaczy w podręczniki do poszczególnych przedmiotów. Zajęcia na kursie proponowano kończyć w marcu egzaminem, poprawić frekwencję, nawet drogą przymusu, jak również zakupić pomoce naukowe, np. przezroczną, ilustracje oraz aparaty radiowe. Potwierdza to wypowiedź w tej sprawie (z 5 maja 1939 r.) nauczycielki Marii Krupianki z Łęgonic Małych nad Pilicą: *Program kursu często trzeba naginać do zainteresowań, potrzeb wsi – tej właśnie, z której słuchacze pochodzą. Warunki na wsi marne [...] są chwile, kiedy wieś jest odcięta od świata. Nie dochodzi gazeta, po prostu świat zabity deskami. Jest to czas powodzi wiosennych. Głośnikowe radio jest potrzebne wsi, aby tę głuchą wieś ożywić, zainteresować szerszymi sprawami, odciągnąć od kart, bezcelowych zajęć. Radio, jeszcze raz radio. Gospodarze bardzo biedni, małorolni. Radio! I jeszcze raz radio. Jest nam tak bardzo potrzebne, jak na wsi poleskiej czy innej wsi kresowej*³³. Wyjątkowo w sprawozdaniu z Zychorzyna z dnia 28 kwietnia 1939 r. pojawiło się stwierdzenie, że słuchacze nie byli zainteresowani nauką, trudno im było skupić uwagę i na zorganizowanie kursu w przyszłym roku nie

³⁰ J. Landy-Brzezińska, *Czytamy. Początkowa nauka czytania i pisanie dla dorosłych*, Warszawa, Instytut Oświaty Dorosłych, 1938.

³¹ M. Borowiecka, *Zadania rachunkowe na wsi*, Warszawa, Instytut Oświaty Dorosłych, 1930; M. Borowiecka, *Zbiór zadań arytmetycznych dla dorosłych*, Warszawa, Instytut Oświaty Dorosłych, 1930.

³² APK, ISO, sygn. 8, *Sprawozdania z kursów dokształcających dla przedpoborowych*, k. 1–107.

³³ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Łęgonicach Małych*, k. 83.

było żadnych szans. Na tamtym terenie wśród uczniów nie było chęci do systematycznej i wytrwałej pracy umysłowej: *Program dla słuchaczy na kursie był za trudny, warunki nauczania złe i uniemożliwiające prowadzenie kursu na drugi rok. Sami słuchacze nie okazywali chęci dobrego kształcenia się. Umysły ich bowiem bardzo niewyrobione i nawet tępe. Nie czują potrzeby zdobycia szerszych i głębszych wiadomości dla rozwoju swego umysłu. Za to na rok przyszły nasuwa się konieczność przydzielenia na terenie tutejszym lotnej biblioteki powiatowej*³⁴.

W wielu sprawozdaniach z kursów zamieszczone było stwierdzenie, że miejscowa ludność miała do organizowanych kursów w większości stosunek życzliwy. Szczególnie współpracowali ze szkołą rodzice słuchaczy kursów, np. nie uchylali się oni od pokrywania pewnych wydatków związanych z nauką na kursie. Swoją życzliwą postawą przyczyniali się do dobrej frekwencji i przyjemnej atmosfery pracy. Niestety, zdarzały się też wyjątki. W uwagach o kursie z dnia 16 kwietnia 1939 r. z Woli Załężnej nauczyciel – pan Kazimierz Grzegorzczak napisał, że: *kurs prowadzono według „Programu kursów początkowych dla dorosłych i młodocianych na wsi” M. Borowieckiej i mimo, iż większość mieszkańców rozumiała potrzebę kursów, to były także jednostki, które przeszkadzały i utrudniały prace, krzykiem, hałasem, gwizdaniem. Celem ich prawdopodobnie było to, żeby nikt nie uczęszczał na kurs. Wielu słuchaczy nie uległo tej presji i nie poddało się. [...] w przyszłym roku, jeśli prowadzony będzie kurs, należy bezwzględnie usunąć świetlicę z budynku szkolnego i wówczas zapanuje tam spokój*³⁵. W sprawozdaniu ze Stanisławowa z dnia 30 kwietnia 1939 r. stwierdzono, że: *żadna organizacja na wsi nie istnieje. Ludzie rozumieją konieczność kursu, a jednak opuszczenie przez słuchacza nawet kilku dni jest niczym w oczach starszych, którzy wykorzystują w tym czasie młodych do różnych prac. Były przypadki, że słuchacze musieli ścierpieć przykre słowa od starszych, a na kurs uparcie przychodzili. Znaleźli się też chlebobdawcy, którzy służą na naukę przysłali*³⁶. Były też inne wypowiedzi krytyczne, np. z dnia 15 kwietnia 1939 r. z Janikowa, gdzie negatywnie do kursu odnosiła się jedynie młodzież żeńska i nie brała w nim udziału³⁷, a także z dnia 28 kwietnia 1939 r. z Zychorzyna, o tym, że członkowie tamtejszej straży pożarnej i inni ludzie mieli do kursu stosunek obojętny, a nawet negatywny. *Nikt ze starszych gospodarzy nie zachęcał młodzieży do lepszej pracy na kursie, ani też nikt z nich nie skontrolował czy młodzież owa, ich synowie przecież, naprawdę uczą się na kursie czy też może spędzają czas przy kądzieli dziewcząt*³⁸.

W Sokołowie młodzież ze Stowarzyszenia Katolickiego także odnosiła się wrogo do kursu. Po pewnym czasie młodzi zmienili zdanie i zapisali się na lekcje, gdy uświadomili sobie płynące z nich korzyści. Słuchacze kursu, oprócz programowych zajęć, uczestniczyli także w musztrze według instrukcji Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego z Powiatowej Komendy w Opocznie. W niedziele młodzież gromadziła się na zajęcia świetlicowe: referaty, śpiewy, zabawy, inscenizacje – wesoło i pożytecznie spędzając wolny czas ku ogólnemu zadowoleniu rodziców, gdyż znikły takie zachowania, jak:

³⁴ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Zychorzynie*, k. 55.

³⁵ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Woli Załężnej*, k. 12, 13.

³⁶ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Stanisławowie*, k. 10.

³⁷ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Janikowie*, k. 48.

³⁸ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Zychorzynie*, k. 55.

chodzenie po nocach, wrzaski, gra w karty i swawola młodzieży³⁹. Potwierdzeniem tego jest zapis zawarty w sprawozdaniu z dnia 7 maja 1939 r. z Prymusowej Woli: *Ludność odnosi się do kursów bardzo życzliwie [...]. Kurs wieczorny należy uważać za jedyną i godną uwagi formę pracy, dającą pozytywne wyniki*⁴⁰.

Pojawiły się także stwierdzenia, m.in. w sprawozdaniu z Sokołowa, że duchowni wykazywali nieuzasadnioną nieufność, tak do kursu, jak i do podręczników, gdyż uważali, że za mało było w nich informacji o Bogu⁴¹. Odminną opinię w tej kwestii przedstawiła pani M. Kotarska, która w sprawozdaniu z akcji kształcenia przedpoborowych z dnia 1 maja 1939 r. napisała: *Wyjątek wystąpił w Gapininie i w Brudzewicach, gdzie ksiądz Ludwik Mucha podczas kursów był wykładowcą z zakresu historii i lekcje te zrealizował umiejętnie*⁴².

Pani M. Kotarska potwierdziła także wypowiedzi innych kierowników kursów, że naukę prowadzono wg *Programu kursów dla dorosłych i młodocianych na wsi* oraz podręcznika *Polska wczoraj i dziś...* J. Landy-Brzezińskiej i wyraziła opinię, że książka dla słuchaczy kursu dokształcającego nie jest zbyt łatwa, a także nie uwzględniono w niej działu: *Nasi pisarze*. Zgłosiła również uwagę, że: *[...] ze strony władz administracji ogólnej, ani ze strony Powiatowej Komendy Przysposobienia Wojskowego i Wychowania Fizycznego nie było większego zainteresowania kursami*⁴³.

Na podstawie sprawozdań z kursów dokształcających można stwierdzić, że nauczyciele z Opoczyńskiego (podobnie jak w całym kraju) rozumieli potrzebę angażowania się w akcję dokształcania młodzieży prowadzoną w ramach oświaty pozaszkolnej.

Potwierdzeniem powyższej opinii jest fakt, iż w 1937 r. Ministerstwo WRiOP skierowało dyrektywę–pismo *Praca nauczycielstwa na kursach dla przedpoborowych*⁴⁴ do kuratoriów okręgów szkolnych i do wiadomości nauczycieli następującej treści: *Spomiędzy wielu prac, jakie wykonują ofiarnie i bezinteresownie nauczyciele szkoły powszechnej na terenie pozaszkolnym, należy szczególnie podkreślić z uznaniem ich skuteczną pracę na kursach dla młodzieży przedpoborowej. [...] Praca na kursach dla przedpoborowych, prowadzona w wieczornej porze, po żmudnej pracy nad działwą szkolną w ciągu dnia, wymagała planowego niemal codziennego wysiłku. MWRiOP uznaje słuszność zasady, że za taką pracę na kursach dla młodzieży przedpoborowej, organizowanych zgodnie ze wskazówkami władz szkolnych należy wypłacić nauczycielstwu dodatkowe wynagrodzenie*⁴⁵. Mimo powyższych postulatów w roku szkolnym 1938/39 nauczyciele w większości nadal

³⁹ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Sokołowie*, k. 77.

⁴⁰ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Prymusowej Woli*, k. 61.

⁴¹ APK, ISO, sygn. 8, *Sprawozdanie do Inspektoratu Szkolnego w Opocznie z akcji kształcenia przedpoborowych na kursie dokształcającym w Sokołowie*, k. 75.

⁴² Ksiądz Ludwik Mucha (1904–1962), pseud. Pyrka, w okresie 28 XII 1939 – 8 IV 1940 kapelan Oddziału Wydzielonego Wojska Polskiego majora H. Dobrzańskiego „Hubala”, w: H. Sobierajski, *Szlakiem Henryka Dobrzańskiego „Hubala”*, Warszawa, Wyd. PTTK „Kraj”, 1990, s. 70–71; A. Ziolkowska, *Z miejsca na miejsce*, Warszawa, Wyd. Polonia, 1986, s. 44; Z. Kosztyla, *Oddział Wydzielony Wojska Polskiego majora Hubala*, Warszawa, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, 1987, s. 126.

⁴³ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie w Brudzewicach*, k. 2.

⁴⁴ *Praca nauczycielstwa na kursach dla przedpoborowych*, Pismo z dnia 1 października 1937 r., Nr II OP- 8848/37, MWRiOP, s. 13.

⁴⁵ AAN, MWRiOP, sygn. 186, *Wydział Oświaty Pozaszkolnej, Praca nauczycielstwa na kursach dla przedpoborowych*, k. 13.

za pracę na kursach dla przedpoborowych nie otrzymywali wynagrodzenia, czego dowodzą takie oświadczenia nauczycieli jak np. S. Nawrota ze Stanisławowa, który w sprawozdaniu z dnia 30 kwietnia 1939 r. stwierdził: *Żadnej kwoty nie przyjąłbym. Praca dobrowolna*⁴⁶. Wyjątkowo zapłatę po 35 zł z opłat uczestników otrzymali nauczyciele ze Sławna, oraz K. Hynek – 30 zł, kierownik kursu z Janikowa⁴⁷. Zgłaszano także inne uwagi, np.: że nauczyciele są mocno obciążeni pracą, nie mają dla siebie podręczników do przygotowania się do zajęć, że proponują odpłatność za kurs od każdego uczestnika w wysokości 25 groszy za jedną godzinę lekcyjną.

W sprawozdaniu z Żarnowa z dnia 27 kwietnia 1939 r. zapisano, że stosunek ludności do kursu był raczej obojętny, ponadto *brak podręczników dla uczestników utrudniał pracę [...]. Nauki religii na kursie nie było [...]* Kursem żywo zainteresował się Związek Strzelecki i wszystkich ochotników, którzy odpowiadali warunkom, nakłoniono do zapisania się i uczęszczania na kurs⁴⁸.

Natomiast w sprawozdaniu z Janikowa z dnia 15 kwietnia 1939 r. czytamy: *Gminy winny wcześniej zrobić wykazy przedpoborowych, zawiadomić ich o kursie i zainteresować się frekwencją [...], winny więcej zainteresować się tą akcją czynnikami wojskowe, bo nawet tego domaga się młodzież, wspominając, że są przedpoborowymi, a na kurs nikt z Powiatowej Komendy Uzupełnień nie przyjeżdża*⁴⁹. Tymczasem faktem było, że od 1937 r. obowiązywało podczas rejestracji przedpoborowych badanie ich wykształcenia. Podstawą administracyjnego badania wykształcenia w czasie I i II rejestracji przedpoborowych jest rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych w przedmiocie kształcenia przedpoborowych⁵⁰. Rozporządzenie to w znacznym stopniu ułatwiało walkę z analfabetyzmem i półanalfabetyzmem. Trzeba było ustalić, kto ma się znaleźć w spisach przedkładanych władzom szkolnym. Okólnik Ministerstwa Spraw Wewnętrznych stosował następujące określenia: 1) osoby, które dokształcenia potrzebują, 2) analfabeci, 3) powrotni analfabeci. O analfabetach wspomniane zarządzenie mówi, że podczas rejestracji należy zawiadomić ich, iż są obowiązani uczęszczać na kursy dla analfabetów⁵¹. *Należyte zorganizowanie badania przedpoborowych i poborowych podczas I i II rejestracji oraz przy poborze da dopiero pogląd na całość zagadnienia. Bez tego zaś, nie można mówić o należytych rezultatach pracy z przedpoborowymi i poborowymi, nad likwidowaniem wśród nich analfabetyzmu i półanalfabetyzmu oraz wzmocnieniu ich sił moralnych dla wzmoczenia obronności państwa*⁵². Potwierdzeniem tego jest zapis zawarty w sprawozdaniu z Sokołowa z dnia 9 maja 1939 r., że [...] *oprócz programu nauczania była dodatkowo musztra według instrukcji z Powiatowej Komendy w Opocznie*⁵³.

⁴⁶ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dla przedpoborowych w Stanisławowie*, k. 10.

⁴⁷ APK, ISO, sygn. 8, *Uwagi o kursie dla przedpoborowych w Janikowie*, k. 48.

⁴⁸ APK, ISO, sygn. 8, *Sprawozdanie z kursu dokształcającego dla przedpoborowych w Żarnowie*, k. 34–36.

⁴⁹ Tamże, k. 48.

⁵⁰ *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych w przedmiocie kształcenia przedpoborowych, z dn. 24 lutego 1937 r.*, Nr Wojsk. A, 8 (10).

⁵¹ E. Masojda, *Badanie wykształcenia przedpoborowych w czasie rejestracji*, w: „Oświata Pozaszkolna” 1937, R. IV, nr 10, s. 546.

⁵² Tamże, s. 551.

⁵³ APK, ISO, sygn. 8, *Sprawozdanie o kursie dokształcającym dla przedpoborowych w Sokołowie*, k. 78.

Na podstawie wszystkich sprawozdań można stwierdzić, że nauczyciele i uczniowie często postulowali poszerzenie treści omawianych zagadnień z zakresu wiedzy o Polsce współczesnej. Stwierdzano również, że wykorzystywane w ramach kursu różnorodne formy i metody pracy spowodowały wzrost zadowolenia rodziców z faktu, że kształtowane były wśród młodzieży światłe, odpowiedzialne i patriotyczne postawy. Potrzebę dalszego organizowania kursów dokształcających w powiecie opoczyńskim potwierdza dokument zawarty w aktach Inspektoratu Szkolnego w Opocznie. Jest to pismo inspektora szkolnego w Opocznie z dnia 15 czerwca 1939 r. w sprawie mianowania inspektora Oświaty Pozaszkolnej na obwód szkolny opoczyński z siedzibą w Opocznie, skierowane do Kuratorium Okręgu Szkolnego w Warszawie o następującej treści: *Zwracam się z prośbą o mianowanie Inspektora Oświaty Pozaszkolnej na obwód szkolny opoczyński z siedzibą w Opocznie. Prace w zakresie oświaty pozaszkolnej wymagają na terenie powiatu opoczyńskiego systematycznej i wyjątkowej opieki ze strony władz szkolnych. Wniosek mój popieram następującymi faktami. Ostatni pobór rekrutów wykazał na terenie powiatu, że około 10% mężczyzn w wieku poborowym są analfabetami. Spośród poborowych, którzy umieją czytać i pisać, członkowie Komisji stwierdzili duży procent analfabetów w zakresie wiadomości obywatelskich. Poziom kultury ogólnej powiatu jest niski, ponieważ na ogólną liczbę 122 szkół, jest 63 szkół stopnia I, akcja bibliotek oświatowych jest jeszcze słabo rozbudowana. [...] Ponieważ wyjazdy Pana Inspektora Oświaty Pozaszkolnej w Końskich (Serafina Garbińskiego) muszą być ograniczone pracami na terenie obwodu szkolnego koneckiego oraz względami finansowymi, istnieje gwałtowna potrzeba powiększenia liczby pracowników pedagogicznych Inspektoratu Szkolnego przez zamianowanie Inspektora Oświaty Pozaszkolnej z siedzibą w Opocznie⁵⁴.*

Mimo wielu trudności, głównie finansowych oraz wynikających z mentalności społeczeństwa żyjącego w małych środowiskach na prowincji, akcja organizacji kursów była w środowiskach, zwłaszcza wiejskich, bardzo potrzebna, w miarę sprawna i osiągnęła zamierzone cele. Przyczyniła się tak w skali kraju (w ciągu pierwszych kilkunastu lat po wojnie oświata pozaszkolna w Polsce przeżywała swój okres *bohaterski*)⁵⁵, jak i na konkretnie zilustrowanych przykładach z powiatu opoczyńskiego do zmniejszenia analfabetyzmu wśród najuboższej młodzieży ze środowisk wiejskich, zwiększenia jej poziomu wiedzy, świadomości społecznej, wyrobienia odpowiedzialnych postaw obywatelskich, ukształtowania poczucia więzi społecznych i narodowych oraz uczuć patriotycznych.

⁵⁴ APK, ISO, sygn. 8, *Pismo do Kuratorium Okręgu Szkolnego w Warszawie*, k. 105–106.

⁵⁵ F. Popławski, *U progu nowego okresu*, „Oświata Pozaszkolna” 1937, R. IV, nr 1, s. 1.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

OŚWIATA DOROSŁYCH NA LUBELSZCZYŹNIE W LATACH 1944–1948

Działalność oświatowa wśród dorosłych (zamiennie nazywana działalnością pozaszkolną) miała na Lubelszczyźnie bogatą tradycję z okresu międzywojennego. Już w okresie powstania Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego w jego strukturze organizacyjnej utworzono Referat Oświaty Pozaszkolnej (1926 r.), który następnie został przekształcony w Oddział Oświaty Pozaszkolnej (1933 r.). Do jego zadań należało organizowanie dokształcania dorosłych (głównie w zakresie zwalczania analfabetyzmu) i wspieranie szeroko pojętej działalności oświatowo-kulturalnej. W praktyce oznaczało to, że administracja szkolna przejęła wszystkie zadania programowo-organizacyjne i instruktażowe, dokształcające pracowników. Oprócz tego wspomagała niektóre akcje finansowo. Bezpośrednią pracę oświatową prowadziły natomiast liczne organizacje społeczne, kulturalne, zawodowe i młodzieżowe. W środowisku wiejskim w pierwszym rzędzie były to dwie organizacje młodzieżowe: Związek Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Związek Młodej Wsi „Siew”, a także Związek Ochotniczych Straży Pożarnych. W środowiskach robotniczych podobnie istotną i szeroką rolę spełniało Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego i związana z nim Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. W różnych środowiskach bardzo ożywioną działalność prowadziła Polska Macierz Szkolna. Dodać trzeba również, że niektóre akcje oświatowe podejmowały także (obok podstawowych zadań statusowych) inne organizacje. Były to m.in.: Związek Strzelecki, Narodowa Organizacja Kobiet, Samopomoc Społeczna Kobiet, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży (męskie i żeńskie) oraz społeczne organizacje regionalne takie jak: Lubelski Związek Pracy Kulturalnej i Lubelski Związek Teatrów i Chórów Ludowych¹. Dzięki tak szeroko zakrojonej akcji i zaangażowaniu wielu znanych działaczy obejmowano działalnością wszystkie środowiska, różne grupy zawodowe i wiekowe, a ostateczne efekty tych przedsięwzięć były wielce znaczące.

¹ Szerzej na ten temat: J. Doroszewski, *Wybrane problemy z dziejów oświaty na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, Lublin 2008; Tenże, *Działalność Polskiej Macierzy Szkolnej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2006, nr 3–4; Tenże, *Praca oświatowa i kulturalna na Lubelszczyźnie w latach II Rzeczypospolitej*, Lublin 1995.

Po zakończeniu wojny przed administracją szkolną w odradzającym się państwie kwestia oświaty dorosłych urosła do zasadniczego problemu. Obok znanych już wcześniej potrzeb doszły zupełnie nowe, wynikające ze skutków wojennych. Podczas okupacji niemieckiej, wobec zlikwidowania szkolnictwa średniego, młodzież została pozbawiona możliwości kontynuowania nauki. Po wyzwoleniu należało tej młodzieży stworzyć możliwość do dalszej edukacji. Dlatego problem kształcenia i doksztalcania młodzieży już dorosłej stał się jednym z podstawowych. Ze wszystkich tych potrzeb zdawano sobie sprawę od początku.

Po powołaniu Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego (2 VIII 1944 r.) w jego strukturze organizacyjnej utworzono 6 wydziałów, w tym Wydział Kultury i Oświaty Dorosłych². Jego naczelnikiem został znany działacz, mający duże doświadczenie w pracy oświatowej z dorosłymi, Józef Steliga³. Równie szybko skompletowano cały skład osobowy tego wydziału i w początkach września posiadał on pełną obsadę (Piotr Greniuk, Bronisława Wajszczukowa, Czesław Ożarzewski)⁴. Pod tym względem lubelskie kuratorium prezentowało się zdecydowanie korzystniej aniżeli cały Resort Oświaty. Równolegle podobną działalność prowadzono w inspektoratach szkolnych. W połowie września 1944 r. miały one pełną obsadę kadrową i w każdym z nich powołano instruktorów oświaty dorosłych. Znamienne, że wszyscy oni posiadali należyte wykształcenie (zazwyczaj ukończony Wyższy Kurs Nauczycielski lub Wolną Wszechnicę Polską), odpowiednie doświadczenie pedagogiczne i zazwyczaj wcześniej związani byli z oświatą dorosłych⁵.

Równolegle z działaniami organizacyjnymi w ramach administracji szkolnej podejmowano różne czynności, mające na celu ożywienie aktywności w terenie, przy wykorzystaniu czynnika społecznego. Już we wrześniu 1944 r. niemal we wszystkich gminach powołano tzw. gminnych referentów kultury. Ich cele i kompetencje określono w specjalnym opracowaniu, stwierdzając, że *są oni jakby starszymi, doświadczonymi kolegami pracowników oświatowych, którym służą radami i wskazówkami. Spełniają oni następujące zadania: koordynują działalność oświatową na terenie gminy, pomagają w doksztalcaniu się pracowników, zabiegają o fundusze w gminie, proponują podział tych kredytów, zbierają wiadomości o placówkach oświatowych, o przodownikach*

² Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), PKWN, mikr. 24294, XIV/2.

³ Józef Steliga (1904–1980). Po ukończeniu szkoły średniej studiował na Politechnice Lwowskiej. Ze względu na trudną sytuację materialną przerwał studia i pracował jako instruktor w Związku Młodzieży Wiejskiej oraz w Związku Teatrów i Chórów Ludowych we Lwowie (wtedy uzyskał kwalifikacje pedagogiczne). Od 1924 r. pracował jako nauczyciel szkół powszechnych. Od 1927 r. w Inspektoracie Szkolnym w Zamościu jako instruktor oświaty dorosłych. W latach 1928–1931 jako urlopowany nauczyciel pod kierownictwem I. Solarza pracował w Wiejskim Uniwersytecie Ludowym w Szycach. Stąd w 1930 r. został skierowany na roczne studia teoretyczno-praktyczne w uniwersytetach ludowych w Danii. Po powrocie do kraju zatrudniony został w KOSL, gdzie 1 IX 1934 r. powierzono mu stanowisko kierownika Oddziału Oświaty Pozaszkolnej (pełnił je do wybuchu wojny). Po zakończeniu wojny już w sierpniu 1944 r. powrócił na to stanowisko. Po wyzwoleniu w Łodzi w 1945 r. powierzono mu stanowisko kuratora z zadaniem zorganizowania całej administracji szkolnej w okręgu łódzkim. Przygotowywał wtedy organizacyjnie I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi (18–22 VI 1945 r.). Po zrealizowaniu tych wszystkich zadań pod koniec października 1945 r. powrócił do Lublina i ponownie objął stanowisko naczelnika Wydziału Oświaty Dorosłych w KOSL, które pełnił do 1954 r. Później przeszedł do Zarządu Okręgu ZNP w Lublinie, gdzie zajmował się sprawami doksztalcania i doskonalenia nauczycieli. Na emeryturę przeszedł w 1974 r.

⁴ AAN, PKWN, mikr. 24294, XIV/2.

⁵ Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej: APL), Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego (dalej: KOSL), 809, *Sprawozdanie z prac w zakresie oświaty dorosłych za okres od sierpnia do grudnia 1944 r.*

*i działaczach na terenie danej gminy, są pośrednikami między placówkami oświatowymi i państwowymi władzami szkolnymi*⁶.

Lubelskie kuratorium odegrało istotną rolę w tworzeniu nowych, dotychczas nieznanych koncepcji pracy z dorosłymi. Opracowane projekty i rozwiązania upowszechniono na terenach wyzwolanych jako wzorcowe, a Resort Oświaty wcielał je w życie drogą odpowiednich rozporządzeń wykonawczych⁷.

Jednym z pierwszych dokumentów przygotowanych przez Wydział Kultury i Oświaty Dorosłych KOSL było opracowanie memoriału w sprawie rozgraniczenia działalności w dziedzinie prac kulturalno-oświatowych między poszczególnymi resortami. Wspomniany memoriał skierowano do Resortu Informacji i Propagandy oraz Kultury i Sztuki zaś kierownikowi Resortu Oświaty doręcznie osobiście już piątego września 1944 r.⁸ Odpowiedź na złożone propozycje stanowił okólnik Resortu Oświaty, w którym stwierdzono, że w dziale oświaty dorosłych pozostaje: *1) systematyczne nauczanie, a więc: kursy dla absolwentów, szkoły powszechne dla dorosłych, gimnazja i licea dla dorosłych, uniwersytety powszechne i ludowe internatowe, wolne wszechnice, 2) biblioteki powszechne, czytelnictwo i samokształcenie, 3) akcja świetlicowa*⁹.

Opierając się na przytoczonym okólniku, Wydział Oświaty i Kultury Dorosłych KOSL opracował: *a) odezwę w sprawie podjęcia prac w zakresie oświaty dorosłych pt. Do młodzieży pozaszkolnej i dorosłych, b) wytyczne do opracowania planów pracy przez inspektoraty szkolne w zakresie oświaty dorosłych łącznie z preliminarzami itp., c) statut organizacyjny żołnierskiej szkoły dokształcającej (przesłany do Resortu Obrony Narodowej i Naczelnego Dowództwa WP), d) instrukcję dotyczącą organizacji systematycznego kształcenia dorosłych oraz przedpoborowych, e) wytyczne dla początkowych kursów dla analfabetów wraz z ramowym programem, f) wytyczne i ramowy program nauki o Polsce (geografia, historia i język polski) dla absolwentów okupacyjnej szkoły powszechnej, g) zarządzenie kuratora Okręgu Szkolnego Lubelskiego w sprawie organizowania egzaminów nadzwyczajnych w zakresie szkoły powszechnej, h) statut organizacyjny uniwersytetu powszechnego (przesłany inspektoratom szkolnym), i) instrukcję dla świetlic powszechnych, dla organizacji społecznych i dla młodocianych oraz dla powiatowych poradni świetlicowych, j) wytyczne w sprawie opieki nad zespołami artystycznymi, którym za pośrednictwem inspektoratów szkolnych przysyłano materiały repertuarowe*¹⁰.

Przytoczone dokumenty były efektem realizacji głównych kierunków działalności lubelskiego kuratorium. W zakresie oświaty dorosłych koncentrowały się one na trzech podstawowych elementach, które obejmowały: 1) kształcenie szkolne (kursy początkowe dla analfabetów, uzupełniające szkołę okupacyjną i realizujące program pełnej szkoły powszechnej, szkoły powszechne dla dorosłych, gimnazja i licea dla dorosłych),

⁶ Tamże.

⁷ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1954)*, Warszawa 2005, s. 131.

⁸ APL, KOSL, 798, *Memoriał w sprawie rozgraniczenia zakresu działania w dziedzinie prac kulturalno-oświatowych*.

⁹ AAN, PKWN, mikr. Nr. 24319, XV/1.

¹⁰ J. Steliga, *Z dziejów oświaty dorosłych na Lubelszczyźnie*, w: „Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. I, Lublin 1959, s. 279.

2) upowszechnianie wiedzy (zespoły dobrego czytania, odczyty niedzielne, uniwersytety powszechne i ludowe), 3) rozwijanie i upowszechnianie kultury (biblioteki, świetlice, zespoły muzyczne śpiewacze i teatralne)¹¹.

Rola administracji szkolnej od początku sprowadzała się przede wszystkim do nadzoru pedagogicznego, organizowania bieżącego instruktażu i szkolenia kadr oraz częściowego zabezpieczenia kadrowego. Utrzymywanie rozlicznych placówek oświatowych było przede wszystkim zasługą czynnika społecznego. Najszybciej w nurt życia oświatowego włączyło się Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. 20 września 1944 r. odbyło się w Lublinie pierwsze ogólne zebranie członków i sympatyków TUR. Omówiono na nim działalność PPS i TUR przed wojną i podkreślono konieczność rozszerzenia działalności w dostosowaniu do nowej powojennej rzeczywistości, koncentrując się – zgodnie z tradycją – na środowiskach robotniczych¹². Efekty działalności TUR były różnorodne (szkoły dla dorosłych, świetlice, uniwersytety powszechne) i bardzo duże. Faktyczną działalność rozpoczęło ono w roku szkolnym 1945/46 (prowadziło wtedy w całym kraju 5 szkół powszechnych z liczbą 331 uczniów i 16 szkół średnich z liczbą 1800 uczniów). Z każdym następnym rokiem następował intensywny rozwój prowadzonych akcji. W roku szkolnym 1947/48 prowadzono już 9 szkół powszechnych (892 uczniów) oraz 35 gimnazjów i liceów (6699 uczniów). Oprócz tego działało wiele placówek kształcących dorosłych (uniwersytety powszechne i niedzielne, kursy dokształcające i dla analfabetów oraz wiele innych)¹³. W październiku 1945 r. powstało Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, które rozwijało działalność w środowisku wiejskim, prowadząc głównie uniwersytety ludowe (w roku szkolnym 1945/46 w całej Polsce prowadziło ono 40 takich uniwersytetów, a w następnym 58¹⁴. W województwie lubelskim funkcjonowały 4 tego typu uniwersytety: w Ługowie i Piotrowicach (pow. Lublin), Rachaniach (pow. Tomaszów), Woli Osowińskiej (pow. Łuków)¹⁵.

Bardzo istotny w rozwijaniu pracy oświatowej był też udział samorządu. W wyniku inicjatywy rad narodowych powołano na Lubelszczyźnie średnie szkoły ogólnokształcące dla dorosłych w: Chełmie, Hrubieszowie, Kraśniku, Lubartowie, Puławach, Radzynie, Stoczku Łukowskim, Szczepieszynie i Zamościu. Samorząd w znacznym stopniu partycypował w prowadzeniu wielu innych akcji oświatowych, takich jak prowadzenie świetlic, różnych zespołów artystycznych itp. Związki młodzieżowe, obok tradycyjnej działalności artystyczno-swieclicowej i szkoleniowej, dla potrzeb organizacyjnych włączyły się do pracy ściśle szkolnej: ZMW „Wici” prowadził w Lublinie średnią szkołę ogólnokształcącą dla dorosłych, a ZWM – Szkołę Przysposobienia Społecznego w Dominowie. Spółdzielczość prowadziła szkoły dla dorosłych o charakterze spółdzielczo-handlowym w Krynicach, Leśnej Podlaskiej, Łysołajach i Żelkowie. Każda forma działalności oświatowej odbywała się przy aktywnym udziale ogromnych rzesz nauczycieli – zgodnie z funkcją społeczną uczestniczyli oni w każdej akcji zawodowo bądź społecznie. Zjawiskiem zupełnie nowym był fakt powstania różnego rodzaju spółdzielni oświatowych i nauczycielskich, niejedno-

¹¹ APL, KOSL, *Sprawozdanie z prac w zakresie oświaty dorosłych za okres od sierpnia do 31 grudnia 1944 r.*

¹² „Rzeczpospolita” 1944, nr 50.

¹³ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie...*, s. 132.

¹⁴ K. Wojciechowski, *Oświata dorosłych w XX-leciu Polski Ludowej*, w: „Oświata Dorosłych” 1964, nr 4, s. 127.

¹⁵ APL, Wojewódzki Urząd Ziemski, 757, k. 20.

krotnie o bardzo szerokich programach nauczania. I tak już w sierpniu 1944 r. powstała Spółdzielnia Oświatowa w Komarówce Podlaskiej, której głównym organizatorem był wielce zasłużony przedwojenny działacz oświatowy Walerian Batko¹⁶. W jej ramach uruchomiono gimnazjum, wstępny kurs nauczycielski i samorządowy, kursy wieczorowe, uniwersytet ludowy, bibliotekę z czytelnią¹⁷. Ognisko ZNP we Włodawie od roku szkolnego 1945/46 prowadziło gimnazjum i liceum dla dorosłych.

Bezspornie za największe osiągnięcie w zakresie oświaty dorosłych na Lubelszczyźnie w okresie omawianego czterolecia należy uznać fakt utworzenia 21 średnich szkół ogólnokształcących, co można uznać za zjawisko niespotykane w dziejach polskiego szkolnictwa. Dzięki tym szkołom wyrównywano w jakimś stopniu krzywdę wielu tysiącom młodzieży, której podczas okupacji niemieckiej uniemożliwiono podjęcie nauki. Już w roku szkolnym 1944/45 w sposób spontaniczny uruchomiono 14 takich szkół¹⁸. Ustalono dla nich założenia organizacyjne o skróconym czasie nauki semestralnej (czas nauki w gimnazjum wynosił 4 semestry, a w liceum 2) i realizowano program nauczania dostosowany indywidualnie przez samych nauczycieli¹⁹. W latach następnych nastąpiły zmiany, głównie organizacyjne, i zaczęto likwidować istniejącą wcześniej dowolność. Ministerstwo Oświaty, opierając się na doświadczeniach szkół lubelskich, okólnikiem z 29 sierpnia 1945 r. ustaliło, że średnie szkoły ogólnokształcące dla dorosłych mogą być organizowane *przez samorząd terytorialny i gospodarczy, związki i organizacje społeczne oraz instytucje kulturalno-oświatowe pod kontrolą i opieką władz szkolnych*²⁰. Po zebraniu uwag od nauczycieli ujednolicono również programy nauczania.

Zarządzenia resortowe przyczyniły się do stabilizacji szkolnictwa i zadecydowały o jego kierunkach rozwoju. Z każdym kolejnym rokiem wzrastała liczba szkół, a wraz z tym przybywało uczniów.

¹⁶ Walerian Batko (1906–1947). Po ukończeniu szkoły elementarnej kształcił się w Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Krakowie, a następnie w takiej samej szkole w Białymstoku, gdzie w 1927 r. uzyskał świadectwo dojrzałości. Już wtedy wykazywał duże umiejętności artystyczne (grał na skrzypcach, śpiewał jako ceniony baryton, prowadził chór). W 1927 r. podjął pierwszą pracę nauczycielską w Tomaszowie Lubelskim, skąd w rok później przeniósł się do Lublina, gdzie w szkołach powszechnych uczył śpiewu. Wtedy też zaczął gromadzić materiały folklorystyczne. W 1929 r. brał czynny udział w powołaniu Lubelskiego Związku Teatrów i Chórów Ludowych i wszedł w skład jego zarządu. W 1933 r. powołano go na stanowisko instruktora w Oddziale Oświaty Pozaszkolnej KOSL. Wtedy, obok pracy instruktorskiej, opracował i przygotował widowisko *Wesele Lubelskie*, które później w różnej obsadzie wielokrotnie wystawiano w Lublinie i w miastach powiatowych (w 1973 wydano drukiem). Przygotował też widowisko *Kupały*, które wystawiono w 1935 r. z okazji 25-lecia harcerstwa. W 1935 r. przeniósł się do Warszawy i podjął studia na Wydziale Pedagogicznym w Konserwatorium Warszawskim (ukończył je w 1939 r.). Pracował wtedy w Uniwersytecie Ludowym w Głuchowie, od 1938 r. był kierownikiem działu muzycznego w Instytucie Teatrów Ludowych oraz sekretarzem miesięcznika „Teatr Ludowy”. W przeddzień wybuchu wojny został zmobilizowany i brał udział w kampanii wrześniowej. W czasie walk dostał się do niewoli niemieckiej, skąd udało mu się zbiec. Powrócił do Warszawy i aktywnie działał w konspiracji. Zagrożony aresztowaniem w 1941 r. wyjechał do Komarówki Podlaskiej i czynnie uczestniczył w ruchu oporu w ramach BCh (po wojnie zweryfikowany jako major). W 1944 r., po wyzwoleniu Komarówki, zorganizował Spółdzielnię Oświatową, w ramach której utworzono wiele placówek szkolnych. W 1945 r. wyjechał do Warszawy i pracował w Ludowym Instytucie Oświaty. Współpracował też z wydawnictwami „Praca Oświatowa” i „Teatr Ludowy”, dla których opracowywał materiały z zakresu oświaty dorosłych, muzyki, folkloru. W 1947 r. wyjechał do Buska-Zdroju i tam zmarł.

¹⁷ K. Wojciechowski, *Oświata dorosłych...*, s. 187.

¹⁸ APL, KOSL, 198, *Średnie szkoły ogólnokształcące dla dorosłych*.

¹⁹ Tamże, *Sprawozdanie z działalności średnich szkół ogólnokształcących dla dorosłych w roku szkolnym 1944/45*.

²⁰ Tamże, *Okólnik nr 44 z 29 sierpnia 1945 r. o organizacji gimnazjów i liceów dla dorosłych*.

Średnie szkoły ogólnokształcące dla dorosłych w latach 1944/45–1947/48

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów
1944/45	14	2356
1945/46	18	4016
1946/47	18	4430
1947/48	19	3939

Źródło: WAPL, KOSL, 198, 200.

Rozwój średniego szkolnictwa ogólnokształcącego dla dorosłych w omawianym okresie odbywał się w wyniku wielkiego zaangażowania społecznego wielu organizacji, stowarzyszeń oraz osób fizycznych. Często był to proces żywiołowy, który później osłabł w wyniku powstałych problemów, głównie materialnych. Zaczęły one więc zmieniać stan prawny. W pierwszej kolejności dotyczyło to szkół, których właścicielami były osoby fizyczne. Dr Jan Dobrzański już po roku pracy przekazał swoją szkołę Zarządowi Wojewódzkiemu ZMW „Wici” w Lublinie, natomiast po dwu latach również dwie pozostałe takie szkoły w Lublinie zmieniły właściciela. Szkołę dr Stanisława Szczęcha przejęła Spółdzielnia Oświatowa „Wiedza”, a szkołę dr Ireny Krzeczowskiej przejęło państwo. Podobnie stało się ze szkołą Edwarda Kwaśniewskiego w Siedlcach²¹. Największy udział w prowadzeniu średnich szkół ogólnokształcących dla dorosłych miał samorząd terytorialny. Na przestrzeni czterech rozpatrywanych lat (przez cały czas bądź tylko w poszczególnych latach) na ogólną liczbę 21 takich szkół aż 10 z nich utrzymywały rady narodowe, co stanowiło 47,6%. Spośród innych właścicieli należy wymienić (z liczbą szkół): organizacje młodzieżowe (ZMW „Wici” – 1, TUR – 2), towarzystwa (Towarzystwo Szkoły Średniej, Towarzystwo Przyjaciół Szkoły – 3), nauczycielskie spółdzielnie oświatowe – 2, komitet opieki społecznej – 1, Urząd Bezpieczeństwa Publicznego – 1²². Od roku szkolnego 1945/46 rozpoczął się proces przejmowania szkolnictwa średniego dla dorosłych przez państwo. W roku 1946/47 funkcjonowały już 3 takie szkoły państwowe: w Lublinie, Siedlcach i Zamościu²³.

Rola właściciela szkoły sprowadzała się do podstawowego zadania, jakim było zabezpieczenie warunków materialnych niezbędnych do jej funkcjonowania. Środki na prowadzoną działalność uzyskiwano z budżetów własnych, dotacji państwowych oraz kwot pozyskanych przez organizacje i stowarzyszenia. Najważniejsze były stałe subwencje. Między innymi Zarząd Wojewódzki TUR w Lublinie uzyskał we wrześniu 1945 r. stałą dotację na okres jednego roku w wysokości 20 000 zł²⁴. Tylko niewielkie wpływy pochodziły z opłat wnoszonych przez uczniów (50–150 zł miesięcznie) i to jedynie na uzupełnienie pomocy naukowych lub częściowe pokrycie potrzeb rzeczowych. Wspomniany okólnik z 29 sierpnia 1945 r. ustalał jednoznacznie, że nauka w szkołach dla dorosłych jest bezpłatna. Trudności materialne szkół dla dorosłych łagodził fakt, że korzystały one bezpłatnie z obiektów i wyposażenia szkół dziennych. Z tej racji ich warunki pracy nie przedstawiały się gorzej od wszystkich pozostałych.

²¹ Tamże, 815, *Drogi rozwojowe szkolnictwa dla dorosłych*.

²² Tamże, 198, 200, 845–846, *Sprawozdania z działalności średnich szkół ogólnokształcących*.

²³ Tamże,

²⁴ Tamże, *Wojewódzka Rada Narodowa*, 99, k. 5.

Na pracę szkół dla dorosłych niekorzystnie wpływał fakt, że niemal wszyscy zatrudnieni w nich nauczyciele podejmowali tę pracę jako dodatkową, obok podstawowego zatrudnienia w szkole dziennej. Niekiedy dochodziło do takich przypadków, że etatowo ze szkołą dla dorosłych związany był tylko dyrektor. Starano się wprawdzie angażować wysoko kwalifikowanych specjalistów, lecz ich przeciążenie nadmiarem obowiązków rzutowało negatywnie na efektywność pracy. Pod względem kwalifikacji nauczycieli sytuacja w szkolnictwie dla dorosłych przedstawiała się korzystnie. Analiza zestawień dotyczących tej kwestii upoważnia do stwierdzenia, że zawsze ok. 2/3 zatrudnionych nauczycieli posiadało pełne kwalifikacje specjalistyczne, przy czym najkorzystniejsza sytuacja miała miejsce w Lublinie i miastach powiatowych.

Pomimo istniejących trudności i niedostatków średnie szkoły ogólnokształcące dla dorosłych odegrały doniosłą rolę. Stworzyły one ogromnym rzeszom ludzi już dorosłych szansę zdobycia średniego wykształcenia. Po czterech latach pracy można było mówić o poważnym dorobku na tym odcinku, o czym świadczyły liczby absolwentów.

Absolwenci w liceach ogólnokształcących dla dorosłych w latach 1944/45–1947/46

Lp.	Miejscowość i szkoła		Rok szkolny			
			1944/45	1945/46	1946/47	1947/48
1.	Biała-Podlaska	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	43	31	47	34
2.	Chelm	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	7	13	43	32
3.	Hrubieszów	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	–	–	–	24
4.	Krasnystaw	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	13	19	56	79
5.	Kraśnik	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	–	–	32	42
6.	Lubartów	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	–	21	–	–
7.	Lublin	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych dr. J. Dobrzańskiego („Wici”)	24	23	73	76
8.	Lublin	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych dr. J. Krzeczowskiej (państwowe)	60	69	184	154
9.	Lublin	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych dr. S. Szczęcha („Wiedza”)	29	27	118	163
10.	Lublin	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych T-wa Szkoły Średniej	57	54	190	237
11.	Lublin	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych TUR	–	24	19	32
12.	Puławy	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych TUR	–	–	9	25
13.	Radzyń	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	15	49	–	–
14.	Siedlce	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych (państwowe)	–	10	68	109
15.	Stoczek	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	–	–	–	23

16.	Tomaszów	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	13	23	52	66
17.	Włodawa	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych	–	34	26	17
18.	Zamość	Prywatne Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych (państwowe)	–	37	111	207
	Razem		261	434	1028	1320

Źródło: WAPL, KOSL, 845–846, 856.

W ciągu czterech lat szkolnych w wymienionych szkołach 3043 osoby uzyskały wykształcenie średnie, umożliwiające im podjęcie studiów wyższych. Wzrastająca z roku na rok liczba absolwentów świadczyła o dużej dynamice tego szkolnictwa. Przyjmując stan z roku 1944/45 za 100%, powyższy wzrost wyraża się następująco: 1945/46 – 166,3%, 1946/47 – 393,3%, 1947/48 – 505,7%. Dla pełnego obrazu średniego szkolnictwa ogólnokształcącego dla dorosłych należy dodać również i to, że w roku szkolnym 1947/48 na terenie województwa lubelskiego zorganizowano 11 kursów z programem gimnazjalnym i jeden z programem licealnym w miejscowościach: Biłgoraj, Komarówka, Krzczonów, Lubartów, Lublin, Międzyrzec, Terespol, Tyszowce, Wysokie. Istniały one przy szkołach dziennych bądź dla dorosłych i miały charakter ogólnodostępny lub zamknięty dla określonej grupy (m.in. dla pracowników MO i UB w Lubartowie). Z tej formy kształcenia skorzystało 251 słuchaczy, spośród których 9 uzyskało świadectwo dojrzałości (na kursie zorganizowanym przez Diecezję Lubelską)²⁵.

Drugim działem szkolnictwa dla dorosłych były szkoły powszechne, które powstawały często jeszcze szybciej niż średnie. Zgłaszała się do nich również młodzież przerośnięta wiekiem, która pragnęła dokończyć naukę przerwana niemiecką okupacją. Właścicielami szkół były: organizacje społeczne, samorząd bądź państwo. Cały program nauki realizowano w ciągu sześciu semestrów przez trzy lata, a samo tempo rozwoju szkół powszechnych było bardzo duże. Już w roku szkolnym 1945/46 istniało w całym kraju 270 takich szkół, w których pobierało naukę 33 806 uczniów²⁶. W ciągu trzech kolejnych lat liczby te nieco się zmniejszyły²⁷. Na Lubelszczyźnie szkoły te powstawały już od września 1944 r., w sposób zupełnie żywiołowy. Po prostu istniało wielkie zapotrzebowanie społeczne na tworzenie takich placówek i organizowano je wszędzie, gdzie istniały takie możliwości, bez wnikania w formy organizacyjne. Były to najczęściej grupy kursowe realizujące program szkoły powszechnej, z których dopiero w miarę upływu czasu ukształtowały się szkoły. Nawet w administracji szkolnej nie rozgraniczono w sposób jednoznaczny obu form kształcenia – sprawozdanie KOSL z tego okresu uogólnia liczbę kursów z liczbą szkół. Pobieżna analiza powyższego sprawozdania spowodowała mylną ocenę faktów, co z kolei przyczyniło się do błędnego przedstawienia liczb²⁸. W roku szkolnym 1944/45 na terenie województwa lubelskiego funkcjonowało 251 grup kursowych, z których w roku

²⁵ Tamże, KOSL, *Sprawozdanie KOSL z pracy w zakresie oświaty dorosłych za okres od 1 lipca 1947 r. do 30 czerwca 1948 r.*

²⁶ J. Półturzycki, *Szkolnictwo podstawowe dla pracujących w Polsce Ludowej*, w: „Oświata Dorosłych” 1964, nr 5, s. 237.

²⁷ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie...*, s. 124.

²⁸ E. Horach w specjalnym opracowaniu dot. szkolnictwa powszechnego („Rocznik Ogniska Nauczycielskiego w Lublinie”, t. III, Lublin 1972, s. 228) przyjął, że w roku szkolnym 1944/45 funkcjonowało na Lubelszczyźnie 251 szkół powszechnych dla dorosłych, co oczywiście nie odpowiadało prawdzie.

szkolnym 1945/46 ukształtowało się 21 szkół powszechnych (pozostałe pozostały w formule bursowej). Proces ten trwał również w następnych latach. Na tej samej zasadzie w roku szkolnym 1946/47 uruchomiono 10 kolejnych szkół, a w roku 1947/48 następnych 16. Łączna liczba uczniów w tych szkołach wzrosła od 953 w roku szkolnym 1945/46 do 2601 w roku 1947/48²⁹.

Największą liczbę szkół powszechnych dla dorosłych uruchomiono w Lublinie i wszystkie wyróżniały się należytą organizacją. Łączna liczba uczniów w szkołach lubelskich wynosiła ponad połowę wszystkich kształcących się w województwie lubelskim. W czterech powiatach: krasnostawskim, lubelskim, radzyńskim i włodawskim na przestrzeni czterech lat nie zdołano jednak uruchomić żadnej takiej szkoły, w pozostałej większości tylko po jednej³⁰. Zrozumiałe, że powyższy stan nie zaspokajał wszystkich istniejących potrzeb, ale najbardziej zainteresowanym stworzono możliwość ukończenia pełnej szkoły powszechnej.

Drugą i najbardziej dostępną formą kształcenia dorosłych stały się kursy. Organizacyjnie dostosowywano je do istniejących potrzeb – realizowano program jednej klasy bądź, przy zachowaniu odpowiedniego stopnia, pełnej szkoły powszechnej. *Utworzono kursy I, II, III stopnia. Stopień I obejmował program klasy pierwszej oraz drugiej i był przeznaczony dla analfabetów i półanalfabetów. Stopień II odpowiadał programowi klas III do V, a kursy stopnia III realizowały materiał klas VI i VII*³¹. Otwierano je przy szkołach młodzieżowych lub dla dorosłych, świetlicach bądź przy innych placówkach oświatowych. Z racji stosowanych ułatwień organizacyjnych funkcjonowały one głównie w małych ośrodkach, osadach i większych wsiach (niemal obowiązkowo w miejscowości, gdzie posiadał swoją siedzibę urząd gminy). Stały się najbardziej dostępną formą kształcenia dorosłych na Lubelszczyźnie, dzięki której mieli oni możliwość ukończenia pełnej szkoły powszechnej.

Kursy dla dorosłych z programem szkoły powszechnej

Rok szkolny	Kursy	Słuchacze
1944/45	256	5707
1945/46	504	8229
1946/47	242	4747
1947/48	433	9425

Źródło: WAPL, KOSL, 809–812.

Inną formę kształcenia stanowiły kursy uzupełniające dla absolwentów szkoły okupacyjnej, którzy nie uczyli się historii i geografii oraz w ograniczonym stopniu języka polskiego. Program takich kursów opracowało Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego już we wrześniu, a 14 listopada 1944 r. rozesłało do inspektoratów szkolnych celem realizacji³². W późniejszym czasie, przy wykorzystaniu lubelskich opracowań i doświadczeń, kursy uzupełniające zostały upowszechnione w całym kraju. Trzeba jednak stwierdzić, że ta forma kształcenia nie cieszyła się wielką popularnością. Między innymi w roku szkol-

²⁹ APL, KOSL, 809–812, *Sprawozdania z prac w zakresie oświaty dla dorosłych (szkoły powszechne)*.

³⁰ Tamże.

³¹ J. Półturzycki, *Szkolnictwo podstawowe...*, s. 236.

³² AAN, PKWN, mikr. nr 24293, XIV/1.

nym 1944/45 zorganizowano na terenie województwa lubelskiego 170 takich kursów, a w roku szkolnym 1945/46 tylko 27 z liczbą 366 słuchaczy³³.

Bezsprzecznie największym zadaniem w pracy oświatowej wśród dorosłych stało się zwalczanie analfabetyzmu. Wobec braku pełnych danych szacunkowo określano, że bezpośrednio po zakończeniu wojny analfabeci nie stanowili mniej niż 20% ogółu dorosłego społeczeństwa³⁴. Generalnie problem ten zaczęto rozwiązywać prawie po pięciu latach na mocy ustawy z 7 kwietnia 1949 r.³⁵ Na Lubelszczyźnie pracę z analfabetami rozpoczęto już w roku szkolnym 1944/45 w dwu formach: zorganizowano 16 kursów dla przedpoborowych z liczbą 148 słuchaczy oraz 28 kursów dla 369 słuchaczy z różnych środowisk. W ciągu trzech pierwszych lat szkolnych zorganizowano łącznie 88 takich kursów, w których naukę podjęły 1194 osoby³⁶. Efekty prac były więc skromne w stosunku do potrzeb, podobnie zresztą jak w całym kraju. Radykalna zmiana nastąpiła dopiero w roku szkolnym 1947/48. Na polecenie Ministerstwa Oświaty rozpoczęto prace przygotowawcze do realizacji przygotowywanej ustawy o likwidacji analfabetyzmu. W miesiącach jesiennych przeprowadzono rejestrację analfabetów i półanalfabetów. Wobec istniejących oporów i nieudomówień w pierwszym etapie zdołano zarejestrować 21 435 osób (9 146 analfabetów i 12 289 półanalfabetów). Dalszą rejestrację prowadzono cały następny rok. Na podstawie nadesłanych przez inspektoraty szkolne sprawozdań z 13 powiatów ustalono liczbę 34 306 osób, które miały być objęte akcją nauczania początkowego. Równocześnie znacznie rozwinęto akcję propagandową na zebraniach z ludnością organizowanych przez samorządy i szkoły oraz w prasie. W ramach obchodzonego „Święta Oświaty” w Lublinie powołano Wojewódzką Społeczną Radę do Zwalczania Analfabetyzmu. W jej skład weszli przedstawiciele 23 organizacji, instytucji i stowarzyszeń, m.in.: TUR, TUL, ZMW „Wici”, ZSch, ZNP. O randze zaangażowania świadczył fakt, że na jej czele stanął przewodniczący WRN Ludwik Czugała. Podobne komisje powołano także w powiatach i gminach³⁷. Równocześnie z przygotowawczymi pracami organizacyjnymi w zdecydowany sposób zintensyfikowano działalność na odcinku otwierania kursów. W ciągu jednego roku uruchomiono ich 104 z liczbą 1970 słuchaczy³⁸, a więc więcej aniżeli w ciągu trzech poprzednich lat łącznie.

Pomimo ogromnych zadań, jakie należało realizować na odcinku oświaty dorosłych przy istniejących trudnościach, systematycznie notowano znaczne osiągnięcia. Każdego roku wzrastała liczba dorosłych, którzy w różny sposób uzupełniali swoje wykształcenie. Spośród licznych form kształcenia kursowego na Lubelszczyźnie nie prowadzono jedynie kursów repolonizacyjnych.

Drugą płaszczyzną działalności oświatowej wśród dorosłych stały się placówki upowszechniające wiedzę, które jednocześnie zaspokajały zainteresowanie poznawcze ludności w formie pozaszkolnej. Tutaj wrócono do tradycji, popularnych w okresie dwudziestolecia międzywojennego, uniwersytetów powszechnych, obok których zaczę-

³³ APL, KOSL, 809, 833, *Kursy uzupełniające szkołę okupacyjną*.

³⁴ R. Wroczyński, *Oświata dorosłych w okresie dwudziestolecia Polski Ludowej*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 72.

³⁵ Dz. U. RP z 1949 Nr 25, poz. 177.

³⁶ APL, KOSL, 809–812, 832–834, *Kursy dla początkujących*.

³⁷ Tamże, 812, *Sprawozdanie z pracy w zakresie oświaty dla dorosłych za czas od 1 lipca 1947 r. do 30 czerwca 1948 r.*

³⁸ Tamże.

to powoływać także uniwersytety niedzielne. I właśnie te drugie cieszyły się znacznie większą popularnością cieszyły się jednak uniwersytety niedzielne – uruchamiano je głównie w środowisku wiejskim już od 1945 r., a rolę organizatora spełniała administracja szkolna. W chwili ich powołania wszystkie stanowiły własność państwową, ale już od roku szkolnego 1946/47 zaczęto je przekazywać instytucjom i organizacjom społecznym, a w roku następnym już ponad 50% z nich stanowiło własność społeczną (Caritas, TUR, TUL, ZMW „Wici”, ZSch). Liczba uniwersytetów niedzielnych wahała się na przestrzeni trzech lat od 16 do 36, przy czym większość z nich nie posiadała charakteru trwałego, a niektóre przestały działać już po roku istnienia³⁹.

Nieco inaczej odbywał się rozwój uniwersytetów powszechnych. Najwięcej powołano ich w roku szkolnym 1944/45 – 17. Ponieważ jednak powstawały w sposób żywiołowy, bez właściwego przygotowania, to większość z nich upadała, najczęściej już po roku. Spośród pięciu, które przetrwały do końca omawianego czterolecia, tylko dwa w początkowym okresie stanowiły własność państwa bądź samorządu (w Puławach został powołany przez Inspektorat Szkolny, a w Biłgoraju przez PRN). Od roku 1946/47 wszystkie przejęło TUR. Uniwersytety powszechne działały w miastach (w Lublinie lub miastach powiatowych) i prowadziły pracę w środowisku robotniczym, lecz nie cieszyły się większą popularnością. Najkorzystniejszy stan osiągnęły one w roku szkolnym 1946/47, kiedy to funkcjonowało 5 placówek z liczbą 188 słuchaczy⁴⁰.

Podobną rolę jak uniwersytety spełniały również biblioteki i świetlice. Miały one za zadanie krzewienie kultury przez zbliżenie dorosłego społeczeństwa do książki i umożliwienie rozwijania zainteresowań poznawczych. Służyły temu organizowane w świetlicach zespoły samokształceniowe i czytelnicze (nazwane często zespołami planowego bądź zbiorowego czytania). Rozwijały się one głównie na wsi, a program pracy ustalano indywidualnie, w zależności od istniejących potrzeb. W okresie jesienno-zimowym, a więc w czasie zmniejszenia prac polowych organizowano wieczorami zbiorowe czytanie wybranych książek, urządzano dyskusję nad nimi, a sądy oraz wrażenia o przeczytanych pozycjach wyrażano na piśmie. Liczba działających zespołów samokształceniowych nie była duża i zmieniała się na przestrzeni czterech lat (1944/45–1947/48) i wynosiła od 15 do 38, a uczestników od 150 do 378 osób. Nieco większą popularnością cieszyły się zespoły czytelnicze, których liczba w poszczególnych latach wynosiła od 17 do 102, a uczestniczących w zajęciach odpowiednio od 137 do 1624 osób⁴¹.

Zupełnie oddzielne zagadnienie na odcinku pracy oświatowej wśród dorosłych stanowiły rozliczne zespoły kulturalno-artystyczne. Tradycje pracy kulturalnej wywodziły się z okresu międzywojennego. Dużą popularność zyskał wtedy teatr amatorski, tzw. teatr ludowy. Działały też różne inne zespoły artystyczne. Po wojnie, mimo istniejących trudności, stworzono lepsze warunki dla rozwoju amatorskiego życia kulturalnego w wyniku generalnego zapewnienia mecenatu państwa bądź organizacji i stowarzyszeń. W miarę upływu czasu i postępującej stabilizacji życia szybko rozwijał się amatorski ruch artystyczny. Z roku na rok wzrastała liczba zespołów i uczestników biorących w nich udział. Najszybciej i najbardziej masowo zaczęły powstawać teatry. Można je podzielić na dwie

³⁹ Tamże, 809–812, *Uniwersytety niedzielne i powszechne*.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże, *Zespoły samokształceniowe i czytelnicze*.

grupy: działające w miastach, głównie powiatowych, oraz pracujące w środowisku wiejskim. Najwyższy poziom reprezentowały teatry miejskie, co wynikało z dużego zainteresowania miejscowej inteligencji oraz znanych od lat działaczy kulturalnych i oświatowych. W nurt życia teatralnego włączali się też przebywający czasowo na Lubelszczyźnie znani twórcy i organizatorzy życia kulturalnego, m.in. Karolina Beylin w Białej Podlaskiej, Tadeusz Byrski w Stoczku.

W sierpniu 1944 r. w Białej Podlaskiej powstały: Powiatowy Zespół Artystyczny i Teatr Miejski, które w listopadzie 1945 r. połączyły się, tworząc jeden Teatr Ziemi Podlaskiej. Realizowano w nim bardzo ambitny repertuar, m.in. wystawiano *Śluby Panieńskie*, *Zemstę*, *Świętoszka*, *Mazepę*. Okres jego świetności trwał do 1950 r. Od października 1944 r. działał w Krasnymstawie Zespół Teatralny im. S. Wyspiańskiego, który od 1945 r. występował na dwu scenach: dziecięcej i dla dorosłych. Bezpośrednio po wyzwoleniu wznowił swoją działalność (znany już przed wojną) Teatr Ziemi Chełmskiej, którego organizatorem był Jan Szczawiej. W 1946 r. powstał w Kraśniku Teatr im. M. Frenkla. Stosunkowo wysoki poziom reprezentował także w tym czasie Teatr Ziemi Zamojskiej w Zamościu. Wszystkie wymienione teatry obok przedstawień w swoim mieście organizowały je także w okolicznych większych miejscowościach i wszędzie cieszyły się nadzwyczaj dużą popularnością. Niektóre z nich, z uwagi na wysoki poziom wykonawstwa, miały charakter – jak mówiono – „półzawodowy”, realizowały bogaty i różnorodny repertuar, a liczba przedstawień była zazwyczaj duża⁴².

Życie teatralne zaczęło się rozwijać także w małych miasteczkach i osadach. Pod koniec września w Stoczku Łukowskim występy artystyczne z miejscową młodzieżą zaczął organizować Tadeusz Byrski, przedwojenny reżyser teatru radiowego⁴³. Podobny zespół w Turobinie prowadził sędzia Bolesław Binięda, a pomagał mu miejscowy lekarz weterynarii Władysław Surowiecki. W pobliskiej Żółkiewce „Koło Miłośników Sceny Polskiej” zorganizował miejscowy nauczyciel Waclaw Sarp, w Rybczewicach i Stryjnie – Jerzy Krasuski i Jerzy Sypetkowski, w Tarnogórze – lekarz M. Siwek⁴⁴. Najbardziej masowy był jednak rozwój teatrów ludowych na wsi. Organizatorem życia teatralnego był przede wszystkim ZMW „Wici”, a częściowo Ochotnicza Straż Pożarna. Przedstawienia z prostym repertuarem, dostosowanym do środowiska, odbywały się w świetlicach i salach szkolnych i wszędzie cieszyły się dużą popularnością wśród miejscowego społeczeństwa. W niektórych rejonach stosowano też występy wymienne między zespołami z sąsiadujących wsi. Dzięki temu poszerzano repertuar, a występy zespołów przyjezdnych urastały do rangi miejscowego wydarzenia.

Inne zespoły artystyczne – takie jak: chóry i orkiestry (kapele) – powstały głównie w miejscowościach, które na tym odcinku posiadały wcześniejsze tradycje i doświadczenia. Ich organizatorami byli miejscowi działacze, organizacje (głównie Ochotnicza Straż Pożarna). Swoją repertuar opierały przede wszystkim na twórczości ludowej.

⁴² I. J. Kamiński, *Gorące dni kultury 1944–1948*, Lublin 1978, s. 136–150.

⁴³ Tamże, s. 192.

⁴⁴ Tamże, s. 144–145.

Zespoły artystyczne i uczestnicy zespołów

Rok szkolny	Teatry ludowe		Zespoły śpiewacze i chóry		Zespoły instrumentalne, orkiestry i kapele	
	zespoły	uczestnicy	zespoły	uczestnicy	zespoły	uczestnicy
1944/45	8	82	10	276	9	84
1945/46	287	4433	215	5599	50	604
1946/47	299	4664	240	5759	41	768
1947/48	527	8811	331	7867	44	719

Źródło: WAPL, KOSL, 809–812.

Praca w zespołach artystycznych stwarzała uczestnikom możliwość bezpośredniego udziału w życiu kulturalnym oraz przyczyniała się do kultywowania folkloru i twórczości amatorskiej. Biorący udział w zajęciach nie tylko rozwijali własne zainteresowania, ale także upowszechniali dorobek swojej pracy przez urządzenie widowisk i występów dla niewielu miejscowego społeczeństwa. Przy niewielu placówkach kulturalnych i braku innych środków przekazu występy zespołów amatorskich w środowisku wiejskim stanowiły podstawową i jedyną formę upowszechnienia kultury.

Widowiska, występy widzowie amatorskich zespołów artystycznych

Rok szkolny	Teatry ludowe		Zespoły śpiewacze i chóry		Zespoły instrumentalne, orkiestry i kapele	
	przedstawienia	widzowie	występy	widzowie	występy	widzowie
1945/46	1033	190280	700	136050	395	98000
1946/47	1207	229412	704	187490	595	178331
1947/48	933	177032	161	37231	132	33944

Źródło: WAPL, KOSL, 809–812.

Przedstawione w zestawieniach liczby wydają się być nieco zawyżone, szczególnie w odniesieniu do lat 1945/46–1946/47. W sprawozdaniach administracji powiatowej starano się ukazywać rozwój ruchu amatorskiego w jak najwyższych wskaźnikach, przez co wyolbrzymiano zagadnienie. Pomimo zastrzeżeń należy podkreślić, że rozwój amatorskich zespołów artystycznych był znaczny, i to we wszystkich powiatach. Zwraca uwagę również fakt, że wykazywały one szczególną aktywność w regionach typowo rolniczych, zupełnie pozbawionych kontaktu z ośrodkami kulturalnymi.

Przy ocenie działalności oświatowej wśród dorosłych można spotkać różne spostrzeżenia i uwagi, kontrowersje i przejawienia. Z jednej strony podkreśla się, że w ten sposób odrabiano w dotychczas niespotykanych rozmiarach wielkie zaniechania na tym odcinku. Równocześnie zwraca się uwagę na występujące zjawiska negatywne, takie jak: żywiołowość w powoływaniu instytucji i ich nietrwałość, likwidacje placówek zanim mogły wykazać się wynikami, organizowanie kosztownych imprez i festiwali mających charakter propagandowy, a mniej służących zaspokajaniu rzeczywistych potrzeb⁴⁵. Dla pełnej jasności godzi się zwrócić uwagę na ogólnie znane trudności okresu powojennego oraz na momenty specyficzne oświaty dorosłych, jak też uwarunkowania regionalne. W sprawozdaniu KOSL za rok szkolny 1945/46 stwierdzano, że w pracy na kursach i świetlicach powszechnie występował brak podręczników, czasopism, książek, gier, śpiewników i materiałów dla prowadzących zajęcia. W wielu przypadkach z powodu

⁴⁵ K. Wojciechowski, *Oświata dorosłych...* s. 812.

braku lokalu przerywano zajęcia bądź ich nie rozpoczynano w ogóle. Niedostateczne były przydziały opału i nafty, a do oświetlenia używano lamp karbidowych, ale i tych brakowało. Zdecydowanie ujemnie wpływało na pracę rozpowszechnione wśród młodzieży i dorosłego społeczeństwa nadmierne picie alkoholu. Często wieczorne spotkanie traktowano jako jeszcze jedną okazję do wypicia⁴⁶. Lubelszczyzna objęta była także wielką migracją ludności – jedni wyjeżdżali na ziemie zachodnie, a na ich miejsce przybywali nowi ludzie, którzy nie zdążyli się jeszcze zaadaptować w nowym środowisku. Wszystkie wymienione zjawiska, na pozór błahe, często urastały do problemów, które w sposób zasadniczy wpływały na organizację zajęć, jak też ich charakter i intensywność.

W świetle przytoczonych faktów i zdarzeń, które warunkowały pracę wśród dorosłych, jednoznacznie trzeba stwierdzić, że pomimo ogromnych trudności na tym odcinku notowano ważne i duże osiągnięcia. Były one możliwe dzięki zaangażowaniu wielu organizacji, stowarzyszeń, samorządów i przede wszystkim wielkiej rzeszy działaczy oświatowych oraz samorządowych, w tym głównie nauczycieli.

⁴⁶ APL, KOSL, 812, *Sprawozdanie z pracy w zakresie oświaty dla dorosłych w roku szkolnym 1945/46*.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

KSZTAŁCENIE KATECHETEK DLA PRZEDSZKOLI W INSTYTUCIE KATOLICKIM WE WROCŁAWIU

Po zakończeniu drugiej wojny światowej ważną kwestią w wychowaniu religijnym było zapewnienie odpowiedniej liczby prefektów i katechetów w reaktywowanych i nowo otwieranych szkołach wszystkich typów. Niszczycielska polityka okupanta niemieckiego wobec wykształconych warstw narodu polskiego szczególnie silnie dotknęła duchowieństwo¹. W niektórych diecezjach, jak na przykład w katowickiej² czy łódzkiej, brak było odpowiedniej liczby kapłanów do obsadzenia wszystkich parafii. Jeszcze w 1946 roku w diecezji łódzkiej 16 kapłanów prowadziło po dwie parafie³. Ogromny niedobór duchowieństwa diecezjalnego i zakonnego występował na tzw. Ziemiach Odzyskanych. W tej sytuacji zapewnienie dla potrzeb wychowania religijnego w placówkach oświatowo-wychowawczych, a zwłaszcza nauki religii, odpowiedniej liczby nauczycieli świeckich (katechetów i katechetek) stało się potrzebą chwili. Ich zadaniem było w szczególności nauczanie tego przedmiotu w części szkół powszechnych, a także realizowanie wychowania religijnego w przedszkolach. W szkołach średnich i zawodowych prowadzenie lekcje religii powierzano kapłanom⁴.

W niektórych regionach kraju kwestię tę starano się rozwiązać na podstawie porozumienia zawartego pomiędzy władzą kościelną a administracją oświatową. Jak wynika z rozmowy przeprowadzonej pomiędzy ordynariuszem diecezji katowickiej księdzem biskupem Stanisławem Adamskim a kuratorem Okręgu Szkolnego Śląskiego Oskarem Kotulą w dniu 7 września 1945 roku, *kurator zgodził się wobec przewidzianego braku duchowieństwa na to, aby nadal u nas [w diecezji – W. Ch.] nauki religii udzieliło na-*

¹ Na przykład: spośród 346 osób łódzkiego duchowieństwa diecezjalnego we wrześniu 1939 roku podczas wojny straciło życie co najmniej 141, por.: K. Gruczyński, *Biskup Michał Klepacz 1893–1967*, Łódź 1993, s. 141–142.

² Archiwum Archidiecezjalne w Katowicach (dalej: AAK), Kancelaria Biskupa Adamskiego (dalej: KBA), sygn. KBA 13, *Aktualne wskazówki dla duchowieństwa diecezji tarnowskiej; Okólnik dla Przewswielebnych XX [Księży] Proboszczów*, Katowice, 7 lutego 1945 roku, k. 5.

³ K. Gruczyński, *Biskup...*, s. 42.

⁴ AAK, sygn. KBA 13, *Aktualne wskazówki dla duchowieństwa diecezji katowickiej; Okólnik dla Przewswielebnych XX [Księży] Proboszczów*, Katowice, 7 lutego 1945 roku, k. 5.

uczycielstwo świeckie. W zamian zgodziłem się – mówi ks. biskup Stanisław Adamski – na to, aby ewentualnie, gdy tego będzie potrzeba, wydać apel do społeczeństwa, żeby szli na kursa nauczycielskie. Kurator jednak mówi, że dopiero wtedy, gdy strona finansowa nauczycielstwa będzie należycie postawiona. Na razie nauczyciele uciekają [z zawodu – W. Ch.] dla braku dochodów⁵.

Problem zapewnienia odpowiedniej liczby prefektów, katechetów i świeckich nauczycieli religii szczególnie wyraźnie występował na ziemiach zachodnich i północnych. W całym kraju brakowało również wykwalifikowanych wychowawczyń przedszkoli oraz wykształconych osób, przewidzianych dla różnych form pracy z młodzieżą⁶. Pojawiła się także sprawa zapewnienia wykwalifikowanych wychowawczyń do przedszkoli i ochronek prowadzonych przez żeńskie zakony i zgromadzenia zakonne oraz skoordynowania pracy tych placówek w skali kraju.

Kwestią wychowania przedszkolnego interesował się przewodniczący Komisji Szkolnej Episkopatu kardynał Adam Stefan Sapieha. Świadczy o tym jego troska o losy likwidowanych przez władze oświatowe ochronek prowadzonych przez zakony i zgromadzenia zakonne oraz próby uczynienia z nich instytucji o charakterze państwowym⁷. Problemem wychowania religijnego w placówkach przedszkolnych zajęła się Komisja Szkolna Episkopatu wraz z Komisją Charytatywną. Ustaliła ona między innymi powołanie w Krajowej Centrali „Caritas” referatu przedszkoli, którego zadaniem było sprawowanie pieczy nad placówkami wychowania przedszkolnego. Podjęto decyzję o ujednoliceniu nazwy placówek wychowania przedszkolnego prowadzonych przez zakony, nazywając je przedszkolami „Caritas”. Zwrócono uwagę na stronę formalną kwalifikacji wychowawczyń przedszkoli, zalecając uzyskanie ich zgodnie z obowiązującymi wymogami. Zdecydowano dołożyć wszelkich starań, aby przedszkola zakonne prezentowały nadal wysoki poziom pod względem pracy wychowawczej, niezbędnego wyposażenia, zaopatrzenia w żywność. Sformułowane zalecenia obowiązywały wszystkie diecezje w kraju⁸.

W tych warunkach z aprobatą spotkała się więc inicjatywa ks. dra Józefa Wojtukiewicza i Adeli Gertrudy Stefanowicz o powołaniu do życia Instytutu Katolickiego, zajmującego się między innymi kształceniem kadr katechetycznych dla potrzeb odbudowującego się ze zniszczeń wojennych szkolnictwa⁹. W realizacji tej idei zapewne zamierzali wykorzystywać nabyte doświadczenie i swój dorobek pedagogiczny uzyskany w Wilnie, gdzie w latach 1937–1939 byli związani z wydawanym przez Katolickie Stowarzyszenie Kobiet,

⁵ Tamże, sygn. KBA 166, *Protokół z wizyty [płana] kuratora w dniu 7 września 1945 r.*, k. 1; W. Chmielewski, *Sprawa nauki religii w szkole w okresie Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 3–4, s. 90.

⁶ *Wyższa uczelnia dla kobiet przy Instytucie Katolickim w Częstochowie*, w: „Orędownik Diecezji Chełmińskiej i Gdańskiej” 1946, nr 4, s. 131, 132.

⁷ AAK, zespół: Akta Rzeczowe (dalej: ARz), sygn. ARz 1689, *Pismo A. Sapiehy z 26 marca 1946 roku do J. Bięńki – biskupa pomocniczego w Katowicach w sprawie nadzoru państwowego nad ochronkami*. Kardynał Adam Sapieha był przewodniczącym Komisji Szkolnej Episkopatu do dnia 4 września 1947 roku. Biskup Juliusz Bieniek był członkiem Komisji Szkolnej Episkopatu i zajmował się w niej między innymi wychowaniem religijnym w wieku przedszkolnym.

⁸ Tamże, *Pismo A. Sapiehy z 8 maja 1946 roku do Kurii Diecezjalnej w Katowicach w sprawie ujednoliconego prowadzenia spraw przedszkoli*, k. 22.

⁹ J. Swastek, *Pomoc księdza infułata Kazimierza Lagosa, rządcy Archidiecezji Wrocławskiej (1951–1956) dla Instytutu Katolickiego we Wrocławiu*, w: „Śląski Kwartalnik Historyczny *Sobótka*” 1996, nr 1–3, s. 447.

a następnie Katolicki Związek Wychowawczy, pismem „Ku Szczytom”. Dwumiesięcznik ten, którego redaktorem naczelnym był ks. dr Józef Wojtukiewicz, reprezentował wysoki poziom wiedzy pedagogicznej i skupiał wokół siebie wiele znanych postaci zajmujących się teorią i praktyką wychowania. Byli to m.in.: ks. prof. dr Michał Sopoćko, prof. dr Ludwik Chmaj, Róża Czacka, Jacek Woroniecki, ks. dr Walery Jasiński, Kazimiera Piekarzówna¹⁰.

To właśnie na łamach pisma „Ku Szczytom” katecheta Adela Gertruda Stefanowicz przedstawiła cele, zadania i niektóre kwestie organizacyjne wychowania w wieku przedszkolnym ze szczególnym uwzględnieniem treści religijnych. Propagowała ideę powszechności wychowania przedszkolnego. Stwierdziła, że jej realizacja może odbywać się poprzez ogrody jordanowskie, ogródki dziecięce i przedszkola. Podstawowym warunkiem wprowadzenia w życie postulowanej koncepcji było zapewnienie odpowiedniej kadry pedagogicznej. *Przygotowanie dostatecznej ilości młodych wychowawczyń pomogłoby organizacjom społecznym do realizowania „z dołu” powszechności wychowania małych dzieci. Rodziny posiadające małe dzieci mogłyby się porozumieć i powierzać swoje dzieci na 3–5 godzin dziennie wychowawczyni, która by zajęła się nimi*¹¹. W tym samym numerze pisma „Ku Szczytom” zamieszczony został **Plan wychowawczy**¹², sformułowany przez Sekcję Wychowania Przedszkolnego Katolickiego Związku Wychowawczego. W Sekcji tej ważną rolę odgrywała Adela Gertruda Stefanowicz. Obszerny ten dokument zamykał liczący 20 tytułów zestaw bibliografii z zakresu wychowania przedszkolnego¹³.

Wybuch drugiej wojny światowej uniemożliwił realizacji ambitnych zamierzeń wychowawczych. Do realizacji tych idei nawiązano po wojnie, wraz z erylowaniem w dniu 28 września 1945 roku przez ks. biskupa dra Teodora Kubinę działalności Instytutu Katolickiego w Częstochowie (przy Alei Najświętszej Maryi Panny, nr 64)¹⁴ – placówki naukowo-dydaktycznej na poziomie wyższym, mającej wiele cech zakładu kształcenia nauczycieli¹⁵. Instytut, którym kierował ks. dr Józef Wojtukiewicz, miał spełniać w swoich założeniach dwie podstawowe funkcje: naukową i dydaktyczną.

Planowano, że Instytut w sferze naukowej będzie:

1. *opracowywać programy wychowania i nauczania w duchu katolickim,*
2. *opracowywać metody, podręczniki i inne pomoce naukowe,*
3. *opracowywać naukowo treść poszczególnych dyscyplin z różnych dziedzin wiedzy w oparciu o zasady katolickie*¹⁶.

Drugim, niemniej ważnym zadaniem Instytutu Katolickiego miało być kształcenie i dokształcanie kadr dla potrzeb szeroko rozumianej edukacji religijnej dzieci i młodzieży,

¹⁰ *Treść IV/V zeszytu*, w: „Ku Szczytom” 1939, nr IV/V, s. 397.

¹¹ A. Stefanowicz, *Zagadnienia wychowawcze w pracy Akcji Katolickiej. Wychowanie przedszkolne*, w: „Ku Szczytom” 1939, nr II, s. 172.

¹² *Wychowanie w wieku przedszkolnym. Plan wychowawczy*, w: „Ku Szczytom” 1939, nr II, s. 175–195.

¹³ *Literatura*, w: „Ku Szczytom” 1939, nr II, s. 196.

¹⁴ J. Swastek, *Pomoc...*, s. 447; *Wyższa uczelnia...*, s. 132. Stefan Wójcik podaje, że Instytut powołany został 26 września i nawiązywał swoją działalnością do podobnej placówki powstałej w 1937 roku w Wilnie, por.; tenże, *Katechizacja w warunkach systemu totalitarnego. Na przykładzie Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska w latach 1945–1961*, Wrocław 1995, s. 195.

¹⁵ *Instytut Katolicki w Częstochowie*, w: „Wiadomości Kościelne. Organ Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska” 1946, nr 11/12, s. 26.

¹⁶ Tamże.

w tym wychowania w wieku przedszkolnym¹⁷. W praktyce działania Instytutu kształcenie kadr katechetycznych zdominowało jego działalność. Utworzono dwa wydziały, osobno dla kobiet i mężczyzn. Przygotowywaniem katechetek, a później także wychowawczyń dla placówek przedszkolnych zajmował się Wydział Katechetyczno-Wychowawczy, zwany też Wydziałem Kultury Chrześcijańskiej. Na Wydziale tym powołano sekcje: katechetyczną, psychologiczną, socjologiczną i kultury życia codziennego. Studia trwały 8 semestrów (4 lata). Celem pierwszych dwóch lat studiów było przygotowanie słuchaczek do pracy katechetycznej i wychowawczej. Od trzeciego roku studiów zaczynała się *specjalizacja i zaprawianie się do samodzielnej pracy naukowej*¹⁸. Wydział Kultury Chrześcijańskiej prowadził rekrutację studentek spośród kandydatek mających maturę i pragnących uzyskać kwalifikacje katechetek lub wychowawczyń, legitymujących się wyższym wykształceniem i zamierzających uzupełnić swoją wiedzę w zakresie filozoficzno-religijnym i pedagogicznym¹⁹. Dla mężczyzn utworzono Wydział Społeczny (zlikwidowany w 1948 roku)²⁰. W 1947 roku Instytut Katolicki przeniesiony został do Wrocławia. Jego działalność wspierał Administrator Apostolski Dolnego Śląska ks. Karol Milik, będący zarazem członkiem Komisji Szkolnej Episkopatu, a w późniejszych latach kolejny rządca archidiecezji wrocławskiej, ksiądz infułat Kazimierz Lagosz²¹. Zmodyfikowano struktury organizacyjne Instytutu Katolickiego. We Wrocławiu osiągnął on pełnię swojej działalności. Kształcenie katechetek i wychowawczyń odbywało się w Studium Katechetyczno-Wychowawczym na poziomie licealnym. Zostało ono zlokalizowane przy kościele św. Antoniego we wrocławskich Karłowicach (Zakon Braci Mniejszych Prowincji św. Jadwigi we Wrocławiu)²². Nastąpiła realizacja wcześniej nakreślonych planów i koncepcji kształcenia katechetek i wychowawczyń placówek opiekuńczo-wychowawczych. W listopadzie 1950 roku odbyły się w Instytucie pierwsze egzaminy dojrzałości. W tym też czasie wydano dyplomy ukończenia studiów teologicznych²³. Część absolwentek Wydziału Katechetyczno-Wychowawczego kierowana była do świeckich i zakonnych placówek przedszkolnych (ochronki, przedszkola, ogrody jordanowskie). W 1948 roku uruchomiono Studium Korespondencyjne Wydziału Kultury Chrześcijańskiej²⁴.

W pierwszych latach po wojnie kwestia edukacji religijnej dzieci w wieku przedszkolnym była podjęta w programach wychowania przedszkolnego. O fakcie tym informował księży i katechetów organ Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska „Wiadomości Kościelne”. Program przewidywał prowadzenie przez wychowawczynie przedszkoli, we wszystkich formach zorganizowanego wychowania przedszkolnego, dwa

¹⁷ *Wyższa uczelnia...*, s. 131, 132. Memoriał ks. dra Józefa Wojtukiewicza w sprawie nauczania religii przedstawił na posiedzeniu Komisji Szkolnej Episkopatu we wrześniu 1947 roku administrator Apostolski Dolnego Śląska ks. Karol Milik, por.: Instytut Pamięci Narodowej w Warszawie, Biuro Udostępniania i Archiwizacji Dokumentów (dalej: IPN), sygn. (mkrf.) BU 1283/339, *Protokół z obrad Komisji Szkolnej Episkopatu w Częstochowie dnia 4 września 1947 r.*, k. 9.

¹⁸ *Wyższa uczelnia...*, s. 131, 132; por.: S. Wójcik, *Katechizacja...*, s. 135, 136.

¹⁹ *Wyższa uczelnia...*, s. 131, 132; J. Swastek, *50. rocznica założenia Instytutu Katolickiego we Wrocławiu (1947–1958)*, w: *Kalendarz Wrocławski*, Wrocław 1997, s. 237.

²⁰ J. Swastek, *50. rocznica...*, s. 237, 238.

²¹ Tenże.

²² *Instytut Katolicki*, w: „Wiadomości Kościelne. Organ Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska” 1947, nr 10, 11, 12, s. 227, 228.

²³ J. Swastek, *50. rocznica...*, s. 238; S. Wójcik, *Katechizacja...*, s. 136–138.

²⁴ J. Swastek, *Pomoc...*, s. 448.

razy w tygodniu po pół godziny pogadań religijnych. Ponadto zalecano, aby co pewien czas dzieci w przedszkolu odwiedzał ksiądz i interesował się panującą w nim atmosferą oraz nawiązywał serdeczny kontakt z dziećmi. Wskazane było również, aby ksiądz mógł dostarczyć placówce przedszkolnej pomoce naukowe, niezbędne dla prowadzenia zajęć z zakresu wychowania religijnego, a także udzielać, w miarę możliwości, pomocy materialnej wychowawczyńom²⁵.

W przekazywaniu treści wychowania religijnego dzieciom w wieku przedszkolnym szczególną uwagę zwrócono na kwestię metodyki prowadzonych zajęć, przystępności i dostosowania podawanych wiadomości do wieku i rozwoju dziecka. W celu skutecznego wdrażania tych zasad w praktyce działań pedagogicznych zalecano korzystanie z książki Stefanii Marciszewskiej, poświęconej prowadzeniu zajęć z dziećmi w wieku przedszkolnym²⁶. Proponowano również posługiwanie się zbiorem pogadań religijnych Pio Górskiej, powstałych w trakcie bezpośredniego prowadzenia zajęć z dziećmi²⁷.

Autorka cennych postulatów i publikacji, dotyczących wychowania młodego pokolenia, w tym dzieci w wieku przedszkolnym, zmartwychwstanka Barbara Żulińska, współpracowniczka Instytutu Katolickiego, pisała w latach czterdziestych: *dla matek, które mają ciasne mieszkania, dobrodziejstwem są żłobki i przedszkola, gdzie dziecko w swobodnej zabawie może nie tylko wyladować potrzebę ruchu, ale i rozwinąć inne zdolności fizyczne, umysłowe i moralne*²⁸. Jej książka *Matka – Obywatelka*, poświęcona religijnemu, moralnemu i obywatelskiemu wychowaniu dzieci, oparta na blisko półwiekowym doświadczeniu w pracy pedagogicznej, stanowiła ważną lekturę w wychowaniu najmłodszego pokolenia przez rodziców i instytucje wychowawcze. W publikacji tej Żulińska pisała: *wychowania nie można oddzielić od życia, cele życia i wychowania są wspólne: osiągnięcie rozwoju wszystkich sił i zdolności, by zdobyć szczęście wiekuiste. Do celu tego wiedzie bohaterskie życie i zharmonizowanie wewnętrzne*²⁹. Jej książeczkę *Liturgia w ochronie* zalecano do wykorzystania w pracy z dziećmi w przedszkolu³⁰. Publikacja ta, będąca owocem przemyśleń ogłoszonych w pracy *Wychowanie religijne w wieku przedszkolnym*, w szczególności – zdaniem autorki – nadawała się do pracy z dziećmi sześciolletnimi³¹.

Jednym z ważniejszych rezultatów działań Instytutu Katolickiego było wykształcenie około 500 katechetek. Studentki i absolwentki Instytutu podejmowały trud zainicjowania katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym. Z biegiem czasu katechizacja upowszechniła się w całym kraju. Jej gorącym zwolennikiem był ksiądz Kazimierz Łagosz³². Instytut swoją intensywną pracą przyczynił się do podnoszenia kwalifikacji nauczycieli religii wszystkich typów szkół, zarówno duchownych, jak i osób świeckich. Jednym z pierwszych

²⁵ *Przedszkola*, w: „Wiadomości Kościelne. Organ Administracji Apostolskiej Dolnego Śląska” 1947, nr 10, 11, 12, s. 208.

²⁶ S. Marciszewska, *Zajęcia dziećmi w wieku przedszkolnym*, Katowice 1946.

²⁷ P. Górka, *36 pogadań religijnych dla ochron i szkół początkowych*, Warszawa 1930.

²⁸ B. Żulińska, *Nie tylko dla matek*, seria wydawnicza: *Jak wychowywać dzieci? Ku zmartwychwstaniu*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza VIATOR, 2003, s. 18.

²⁹ B. Żulińska, *Matka – Obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci*, Katowice 1948, s. 7, 8. Szerzej na temat postulatów pedagogicznych B. Żulińskiej i S. Marciszewskiej w: W. Leżańska, *Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego w Polsce*, Łódź 1998, s. 42–45.

³⁰ Liturgia w ochronie. Rozmówki z małymi dziećmi, Katowice 1946, por.: *Przedszkola...*, s. 208.

³¹ Tamże, s. 5, 7.

³² J. Swastek, *50. rocznica...*, s. 240.

po wojnie kursów o charakterze międzydiecezjalnym dla księży katechetów i nauczycieli religii, a także kandydatek i kandydatów na nauczycieli religii, był zorganizowany przez ks. Józefa Wojtukiewicza, przy pomocy Adeli Stefanowicz, Ogólnopolski Wakacyjny Kurs Katechetyczny w Częstochowie w dniach 4–21 lipca 1946 roku³³. Wiele ze słuchaczy tego kursu zasililo potem kadre pedagogiczną szkół podstawowych i przedszkoli.

Działalność Instytutu Katolickiego pozytywnie oceniała Komisja Szkolna Episkopatu Polski, a zwłaszcza jej przewodniczący ksiądz biskup Jan Piotr Stepa, ordynariusz tarnowski³⁴. Szczególnie ważną rolę Instytutu upatrywał on w uzupełnianiu kwalifikacji metodycznych nauczycieli religii. Kwestię tę podniósł w rozmowie z rektorem Instytutu Katolickiego, ks. dr. Józefem Wojtukiewiczem. Na Konferencji Episkopatu we Wrocławiu w dniu 22 września 1948 roku ks. bp Stepa, składając sprawozdanie z pracy Komisji Szkolnej, zwrócił się do ordynariuszy, *aby w swoich diecezjach tworzyli ośrodki metodycznego szkolenia księży katechetów. Dużą pomocą będzie Instytut Katolicki, prowadzony przez księdza Wojtukiewicza we Wrocławiu. Warto zaopiekować się tym Instytutem, bo w sprawie wychowania katolickiego może oddać wielkie usługi*³⁵.

Ksiądz Wojtukiewicz cieszył się zaufaniem nie tylko Komisji Szkolnej Episkopatu. Słowa uznania pod jego adresem skierował także ks. biskup Stefan Wyszyński – ordynariusz lubelski, podczas kursu zorganizowanego w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w dniach od 6 do 12 lipca 1947 roku³⁶. Działalność pedagoga upamiętnia tablica na jego cześć, umieszczona na murze klasztoru franciszkanów we Wrocławiu – Karłowicach³⁷.

W dobie zwiększania się walki *władzy ludowej* z wychowaniem religijnym w szkole i likwidacji wyznaniowych placówek oświatowych rola Instytutu Katolickiego rosła, chociaż i jego działalność została mocno ograniczona. W 1954 roku Instytut przeniesiono do Trzebnicy, a w 1956 jego siedzibą stało się Będkowo w pobliżu tego miasta. W dniu 30 czerwca 1958 roku placówkę tę przeniesiono do Gietrzwałdu na Warmii³⁸.

W związku z ograniczeniem bądź likwidacją nauki religii w szkołach wzrastała rola wychowania religijnego w domu, czego wyraz dał Episkopat Polski w swoim liście pasterskim z dnia 23 września 1948 roku³⁹. Coraz większego znaczenia nabierała również kwestia nauki religii w placówkach wychowania przedszkolnego. Do realizacji tego zadania potrzebna była wykwalifikowana kadra katechetek i dobrze opracowane podręczniki. Na posiedzeniu Komisji Szkolnej Episkopatu w dniu 23 sierpnia 1949 roku podjęto uchwałę o przedłożeniu Konferencji Episkopatu wniosku w sprawie rozpisania konkursu na kate-

³³ *Ogólnopolski Wakacyjny Kurs Katechetyczny w Częstochowie na Jasnej Górze w dn[ach] 4–21 lipca 1946 r.*, w: „Kielecki Przegląd Diecezjalny” 1946, nr 2, s. 46–49.

³⁴ IPN, sygn. (mkrf.) BU 1283/339, *Protokół z obrad Komisji Szkolnej Episkopatu w Częstochowie dnia 4 września 1947 r.*, k. 9, 12,

³⁵ Tamże, *Sprawozdanie Komisji Szkolnej Episkopatu (na Konferencji Episkopatu 22 IX 1948 r. we Wrocławiu)*, k. 22.

³⁶ S. Brewiński, *Kurs katechetyczny w Lublinie*, w: „Wiadomości Diecezjalne Lubelskie” 1947, nr 8–9, s. 327, 326.

³⁷ Archiwum Główne Zakonu Braci Mniejszych Prowincji Św. Jadwigi we Wrocławiu (dalej: AGPW). Zdjęcie wykonał o. Maksymilian Jerzy Damian.

³⁸ J. Swastek, *50. rocznica...*, s. 240, 241.

³⁹ W. Chmielewski, *Rola rodziny w wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży w okresie powojennym*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 1–2, s. 87, 88.

chizm dla dzieci w wieku przedszkolnym, analogiczny do katechizmu dla uczniów szkół podstawowych⁴⁰. Na kolejnym posiedzeniu Komisji w dniu 19 września tego samego roku uchwałę tę zmodyfikowano. Biskup Juliusz Bieniek z Katowic przedłożył projekt rozpisania konkursu na podręcznik do nauczania religii w wieku przedszkolnym⁴¹. Wniosek został przyjęty. Konkurs został ogłoszony w prasowych organach urzędowych diecezji. Podręcznik miał mieć charakter metodyczny i służyć pomocą wychowawczyniom przedszkoli i rodzicom. Oprócz wskazówek metodycznych powinien zawierać modlitwy, prawdy wiary, pieśni, ilustracje w formie i treści dostępnej dla dziecka w wieku przedszkolnym. Oceny nadesłanych projektów miała dokonać specjalna komisja powołana przez Komisję Szkolną Episkopatu, złożona z osób duchownych i świeckich. Ustalono dwie nagrody: pierwszą w wysokości 100 tysięcy złotych i drugą – 50 tysięcy zł⁴².

Idea podnoszenia kwalifikacji wychowawczyń przedszkoli w zakresie wiedzy katechetycznej, podjęta przez ks. Józefa Wojtukiewicza i Adelę Gertrudę Stefanowicz, szybko się rozprzestrzeniła poza Instytut Katolicki. Na przykład we wrześniu 1948 roku Krajowa Centrala „Caritas” ogłosiła rekrutację słuchaczek, głównie spośród sióstr zakonnych, na trzysemestralny Kurs dla Czynnych Wychowawczyń Przedszkoli⁴³. Organizowany w wakacje 1952 roku Kurs Informacyjno-Instrukcyjny w Warszawie dla nauczycieli religii z całej Polski zawierał w programie między innymi zagadnienia katechizacji dzieci w wieku przedszkolnym⁴⁴.

Wysiłki podejmowane na rzecz zapewnienia pełnych kwalifikacji wychowawczyń przedszkoli, zajmujących się upowszechnianiem wychowania religijnego przyniosły pozytywne rezultaty. W 1945 roku w całym kraju było zatrudnionych w przedszkolach 3758 wychowawczyń. Około 50% spośród nich nie posiadało wymaganych kwalifikacji⁴⁵. Wskaźnik ten w drugiej połowie lat czterdziestych nie tylko nie uległ poprawie (mimo rozwoju systemu kształcenia i dokształcania wychowawczyń przedszkoli), ale nawet się pogorszył w związku z licznym powstawaniem nowych placówek przedszkolnych. Tymczasem na kursie zorganizowanym w dniach 17–25 marca 1953 roku w archidiecezji poznańskiej dla sióstr zakonnych, będących kierowniczkami i wychowawczyniami przedszkoli „Caritas”, spośród 114 uczestniczek tylko 23 nie były absolwentkami seminarium dla wychowawczyń przedszkoli. Miały one jednak ukończone kursy organizowane przez wojewódzkie oddziały „Caritas”, natomiast kilka osób posiadało wykształcenie zbliżone do seminaryjnego. Kursy organizowane przez „Caritas” ukończyła także większość osób

⁴⁰ IPN, sygn. (mkrf.) BU 1283/339, *Protokół z posiedzenia Komisji Szkolnej Episkopatu z dnia 23 sierpnia 1949 r. w Krakowie*, k. 40.

⁴¹ Tamże.

⁴² *Konkurs na podręcznik metodyczny do nauczania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym*, w: „Wiadomości Diecezjalne. Organ Urzędowy Częstochowskiej Kurii Diecezjalnej” 1949, nr 1, s. 7, 8. Opublikowanie tekstu ogłoszenia konkursu w pierwszym numerze 1949 roku można tłumaczyć opóźnieniem wydania pisma z powodu utrudnień zewnętrznych. Niebawem pismo przestało się ukazywać. Jego wydawanie wznowiono w 1957 roku.

⁴³ AAK, sygn. ARz 1689, *Pismo Krajowej Centrali „Caritas” z 7 września 1948 roku do Kurii Diecezjalnej w Katowicach w sprawie kursu dla wychowawczyń przedszkoli*, k. 26.

⁴⁴ Archiwum Kurii Metropolitalnej w Krakowie, Akta szkolne, *Program Kursu Informacyjno-Instrukcyjnego*, bez paginacji.

⁴⁵ W. Leżańska, *Kształcenie...*, s. 59.

posiadających pełne kwalifikacje pedagogiczne do pracy w przedszkolach⁴⁶. Prawidłowe wykształcenie wychowawczyń w placówkach „Caritasu” świadczy, że organizacja ta dysponowała dobrą kadrą pedagogiczną.

Reasumując, należy stwierdzić, że Instytut Katolicki we Wrocławiu pod kierownictwem księdza dra Józefa Wojtukiewicza mocno zasłużył się dla rozwoju wychowania przedszkolnego w Polsce. Instytut wykształcił liczne grono katechetek, które także były wychowawczyniami w przedszkolach i ochronkach. Przyczyniła się do tego w dużej mierze Adela Gertruda Stefanowicz. Zasługujące na uwagę osiągnięcia Instytutu Katolickiego w pedagogice przedszkolnej niesłusznie uległy zapomnieniu. Warto o nich pamiętać i korzystać z nich także dzisiaj – w dobie dużego zapotrzebowania na placówki wychowania przedszkolnego.

⁴⁶ IPN, sygn. (mkrf.) BU 1283/1205, *Lista uczestniczek kursu dla wychowawczyń przedszkoli „Caritas” 17–25 marca 1953 roku*, k. 356–359.

KAROL POZNAŃSKI
Warszawa

RAPORT DYREKTORA GŁÓWNEGO KOMISJI RZĄDOWEJ OŚWIECENIA PUBLICZNEGO TEODORA WITTEGO O STANIE SZKOLNICTWA W KRÓLESTWIE POLSKIM W 1865 ROKU

Do rzędu najbardziej wartościowych dokumentów charakteryzujących stan szkolnictwa i wychowania młodzieży w Królestwie Polskim należą roczne sprawozdania – raporty centralnych władz oświatowych z działalności edukacyjnej rządu. W czasach poprzedzających wybuch powstania listopadowego publikowano je trzykrotnie w postaci: *Roczników Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim*.

Pierwszy taki *Rocznik*..., wydany w *Drukarni Szkolnej*, ukazał się w Warszawie w 1824 r. Liczył 215 stron podstawowego tekstu, XXIX stron dodatków i 7 nienumerowanych stron obejmujących spis treści, a więc informacje o składzie osobowym Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: WRiOP), informacje o instytutach religijnych w poszczególnych 9 diecezjach, o instytutach edukacyjnych, poczynając od Uniwersytetu Królewsko-Warszawskiego, poprzez szkoły w stolicy i szkoły w 8 województwach, instytuty specjalne oraz postanowienia najwyższych władz *tyczące się Wydziału Oświecenia*¹.

Drugi *Rocznik*... ukazał się w roku 1826/27, liczył 332 strony tekstu i 9 stron nienumerowanego spisu treści. Układ zawartości tomu był podobny do poprzedniego².

Natomiast trzeci *Rocznik*..., pod tym samym tytułem, wydany został w 1830 r. i różnił się od dwóch poprzednich tylko tym, że do podstawowego tekstu (246 stron + 7 stron spisu treści) dodano, napisany przez wizytatora szkół Jana Radomińskiego, *Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim*, w którym na 91 stronach autor przedstawił (z przypisami) aktualny stan wszystkich typów i rodzajów szkół oraz

¹ *Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim*, Warszawa 1824.

² *Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim*, Warszawa 1826/27.

opisał działalność Towarzystwa Do Ksiąg Elementarnych i Kuratorii Jeneralnej Instytutów Naukowych³.

Po upadku powstania listopadowego zaniechano wydawania podobnych sprawozdań. Dopiero w latach czterdziestych, kiedy powstał Warszawski Okręg Naukowy, najczęściej w „Gazecie Rządowej” drukowano fragmenty sprawozdań rocznych ministra Oświecenia Publicznego w Cesarstwie, ale odnosiły się one do edukacji w Rosji, a nie w Królestwie Polskim.

W tym kontekście ewenementem jest opublikowany w języku rosyjskim raport dyrektora głównego Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego Teodora Wittego o stanie szkolnictwa w Królestwie Polskim w 1865 r.⁴ Prawdopodobnie głównym jego celem były względy propagandowe, chęć upowszechnienia osiągniętych sukcesów lokalnego rządu w zakresie upowszechnienia nowej organizacji szkół, zwłaszcza początkowych i średnich, w duchu cesarskich ukazów z 30 sierpnia/11 września 1864 r., których realizacja budziła żywe zainteresowanie wśród wyższych rosyjskich urzędników w Królestwie Polskim, a zwłaszcza wśród członków Komitetu Urządzającego z Mikołajem Milutinem na czele, jako głównym projektodawcą reform społecznych i edukacyjnych, a zwłaszcza uwłaszczenia chłopów.

Ciekawe, że ten niezwykle ważny dla dziejów oświaty polskiej dokument, być może ze względu na treść, mało atrakcyjną formę ujęcia, jak i barierę językową, jest niemal zupełnie pomijany przez historyków wychowania zajmujących się drugą połową XIX wieku.

Chcąc przybliżyć Czytelnikom „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, interesującym się tą problematyką, a zwłaszcza dziejami walki caratu z polską szkołą, postanowiłem raport ten przełożyć na język polski⁵ i wydać jako materiał źródłowy. Zrobiłem to w przekonaniu, że w ten sposób problematyka ta wyraźniej „zaistnieje” w badaniach nad historią wychowania tego okresu, tym bardziej że od tego właśnie momentu zaczyna się nowa faza unifikacji polskiej szkoły ze szkołą rosyjską.

Nic więc dziwnego, że zarówno namiestnik Berg, jak i inne najwyższe władze cywilne z wielką uwagą śledziły postępy i skutki wprowadzania w życie pięciu nowych ustaw szkolnych, czyli tzw. ukazów juchenheimskich⁶. Wyrastająca z nowych zasad polityka oświatowa, która miała „zbliżyć” edukację i wychowanie w Królestwie Polskim do obowiązujących w Cesarstwie „jednolitych zasad” jego organizacji, także na poziomie szkolnictwa wyższego (przez likwidację Szkoły Głównej Warszawskiej oraz Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach), załamała się dopiero po czterdziestu latach, w wyniku strajku polskiej młodzieży i bojkocie rosyjskiej szkoły w 1905 r.

³ *Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych w Królestwie Polskim*, Warszawa 1830.

⁴ *Otczet po wiadomstwu narodnago proswjeszczenija w Carstwie Polskom, za 1865 god*, Warszawa 1866, w Kазionnoj Tipografii pri Prawitielstwiennoj Komisji Narodnago Proswjeszczenija (s. 214 + XXVIII).

⁵ W czym walenie wspomogła mnie pani mgr Dominika Mickiewicz.

⁶ Cesarz Aleksander II 30 sierpnia/11 września 1864 r. podpisał w Juchenheimie k. Darmsztadtu 5 ukazów o reorganizacji szkolnictwa, których twórcą był. M. Milutin. W ukazie Najwyższym o szkołach początkowych w Królestwie Polskim, w art. 61 zapisano, że *zamieszczone w tym Ukazie przepisy zastąpią w zupełności odpowiednie rozdziały (od I do VII włącznie) Ustawy z 8/20 maja 1862 r. o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim i mocą ich uchylają się wszelkie inne niezgodne z niniejszym Ukazem postanowienia*, a w art. 63 dodano, że *wykonanie niniejszego Ukazu [...] wkłada się na Namiestnika Naszego w Królestwie i na inne władze rządowe, w czym do której należy*. Ukazy te ogłoszono 19/31 grudnia 1864 r. w Dzienniku Praw Królestwa Polskiego, t. 62.

Dzięki czysto technicznym zabiegom (innemu układowi tekstu) cały raport z ponad dwustu stron druku udało się zmieścić na około pięćdziesięciu stronach i, dzięki życzliwości Redakcji, zamieścić w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym”, w przekonaniu, że w ten sposób treść raportu zostanie udostępniona wszystkim miłośnikom historii wychowania w Polsce w II połowie XIX wieku.

RAPORT O RESORCIE OŚWIECENIA PUBLICZNEGO W KRÓLESTWIE POLSKIM W 1865 R. – CZĘŚĆ I*

W skład resortu Oświecenia Publicznego w Królestwie Polskim wchodziły następujące instytucje:

- I. Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego z wydziałami oświecenia i kancelarią;
- II. Rada Wychowania Publicznego;
- III. Komitet Cenzury;
- IV. Dyrekcje naukowe;
- V. Zakłady naukowe – niższe, średnie, wyższe i specjalne;
- VI. Pomocnicze zakłady naukowe (rozdział ten został pominięty).

Ad. I Komisja Oświecenia Publicznego

Skład Komisji. Pełny skład urzędników obejmował 55 osób; ponadto do jej obsługi zatrudniana 9 gońców i 6 stróżów.

Zajęcia Komisji

W ciągu 1865 r. głównie koncentrowano się na wcielaniu w życie zmian w naukowej części w Królestwie, wynikających z Najwyższego Ukazu z 30 sierpnia/11 września 1864 r. Poza tym zajmowano się wydawaniem rozporządzeń wykonawczych i załatwianiem różnych spraw należących do wydziałów Komisji zajmujących się zakładami naukowymi i urządzeniami, określaniem i zwalnianiem osób ze stanowisk, wyjednywaniem im nagród i emerytur oraz rozchodowaniem środków budżetowych na utrzymanie Komisji i pozostających do jej dyspozycji i decyzji.

Badanie i załatwianie spraw

Wszystkie napływające w ciągu roku do Komisji sprawy były wyjaśniane, uzupełniane informacjami i, po uprzednim rozpatrzeniu ich na posiedzeniach wydziału, przekazywane do ostatecznego rozpoznania i decyzji Ogólnego Zebrania Komisji. Zebrań takich w ciągu roku 1865 było 91; odbywały się one pod przewodnictwem Dyrektora Głównego i z udziałem wicedyrektora Wydziału Oświecenia i zarządzającego Kancelarią Komisji. Spraw, które były przedmiotem obrad na tych zebraniach, załatwiono w ciągu roku 2.585

Ogólne Zebrania Komisji zawsze poprzedzane były posiedzeniami Wydziału, w których, pod przewodnictwem dyrektora wydziału, uczestniczyli: wicedyrektor oraz naczelnicy obu sekcji i doradca prawny.

Sposób obrad w tych i innych posiedzeniach był kolegialny, ale przedmioty wymagające niezwłocznych decyzji, tak jak i te, które komunikowano Głównemu Dyrektorowi, do jego osobistej decyzji i wymagające bezpośredniego z jego strony rozporządzenia, były

* Część II zostanie zamieszczona w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” 2012, nr 1–2.

załatwiane i wprowadzane w życie przez nich samych, na podstawie art. 50 *Urządzenia Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego*.

W ten sposób takie sprawy, niewymagające specjalnej decyzji Komisji, nie były wnoszone na Ogólne Zebranie, lecz załatwiano je w wydziałach Komisji i wprowadzane były w wykonanie przez dyrektorów wydziałów w oparciu o art. 55 tegoż urządzenia.

Powoływanie i zwalnianie osób na stanowiskach. W ciągu 1865 r. powołano na różne stanowiska 138 osób, awansowano na stanowiskach 20 osób, zatwierdzano na stanowiskach 3 osoby, przemieszczano 30 osób, zwolniono 50 osób, umarło 12 osób.

Spośród nowo przyjętych powołano: na członka Rady Wychowania Publicznego 3 osoby, na naczelników dyrekcji naukowych 3 osoby, na inspektorów średnich zakładów naukowych 3 osoby, na pomocników inspektorów 5 osób, na profesorów, adiunktów, nauczycieli i na inne naukowe stanowiska 86 osób, na lekarza 1 osobę, na urzędników kancelaryjnych 37 osób. Razem 138 osób.

Awansowani na stanowiskach: z nadzwyczajnych profesorów na zwyczajnych 3, z docentów na zwyczajnych profesorów 1, z adiunktów i lektorów na profesora nadzwyczajnego 3, z wykładowców i prosektorów na adiunktów 2, z inspektorów szkół powiatowych na inspektorów gimnazjów 1, z zastępców inspektorów na inspektorów gimnazjów 1, na urzędników kancelarii 9, razem 20

Zatwierdzono na stanowiskach profesorów 2, urzędników 1, razem 3.

Przemianowano na inne stanowiska: inspektorów 2, profesorów, nauczycieli, nauczycielki i innych mianowanych na różnych stanowiskach w dziale naukowym 23, urzędników kancelaryjnych 5, razem 30

Zwolniono: z tytułu upływu 6, z tytułu niezdolności 1, z powodu choroby 2, na osobistą prośbę 14, na skutek podjęcia innego rodzaju służby 4, z rozporządzenia władz 12, na skutek reorganizacji i zniesienia etatu 9, na skutek wyjazdu za granicę dla dalszego doskonalenia się w naukach 2, razem 50

Umarli: inspektorów gimnazjum 1, nauczycieli 8, urzędników kancelaryjnych 3, razem 12.

Wyjednywanie nagród i emerytur. Najjaśniejszy Pan Cesarz na skutek przedstawienia Namiestnika w Królestwie najłaskawiej raczył niżej wymienionym osobom zajmującym stanowiska w resorcie oświecenia publicznego przyznać następujące nagrody: Order św. Stanisława I klasy: głównemu dyrektorowi Witte; dyrektorowi wydziału oświecenia Michniewiczowi, rektorowi, prof. zw. Warszawskiej Szkoły Głównej Mianowskiemu oraz dziekanowi, prof. zw. tejże szkoły Kowalewskiemu.

Order św. Stanisława II klasy: inspektorowi II Warszawskiego Gimnazjum Vivegowskiemu.

Pieniężna wypłata: sekretarzowi ogólnego biura Komisji Morawskiemu, referentom: Wendorfowi i Kosmowskiemu oraz sekretarzowi Michałowskiemu; sekretarzowi Rady Wychowania Publicznego Dzieszkowskiemu, zarządzającemu rządową drukarnią przy Komisji Oświecenia Publicznego Noakowskiemu, sprawującemu urząd inspektora Lubelskiego Gimnazjum Żuchowskiemu.

Najwyższym rozkazem ministra Cesarskiego Dworu z 30 sierpnia 1865 r. członek Rady Wychowania Publicznego Lachicki najmiłościwiej otrzymał tytuł kamerjunkiera Dworu Jego Cesarskiej Mości.

Najjaśniejszy Pan Cesarz dn. 6/18 marca 1865 r. najmiłościwiej raczył zezwolić na przeniesienie dyrektora Wydziału Oświecenia, rzeczywistego radcę stanu Michniewicza, na obecnym jego miejscu służby, obok otrzymanego przez niego uposażenia, dać ze Skar-

bu Państwa pensję 857 rs. [rubli w srebrze – K. P.] 76 kop. [kopiejek– K. P.] rocznie za jego wysługę w resorcie oświaty w Cesarstwie.

W formie szczególnej miłości Najwyżej przyznana została emerytura po zmarłym nauczycielu Szkoły Powiatowej w Sieradzu Wasylu Buszmakinie – wdowie Wiktorii Buszmakinowej i pięciu małoletnim ich dzieciom w wysokości 187 rs. i 50 kop. rocznie.

Pan Namiestnik Królestwa, na przedstawienie Emerytalnej Komisji, na podstawie ustawy emerytalnej, ustalił coroczne pensje emerytalne, stosownie do wysługi lat, następującym urzędnikom resortu oświecenia publicznego w Królestwie: urzędnikowi Komisji (1), st. cenzorowi Warszawskiego Komitetu Cenzury (1), byłym rektorem gimnazjów (3), nauczycielom szkół średnich (4), nauczycielom szkół elementarnych (2), pisarzowi gimnazjum (1), wdowom po nauczycielach i ich dzieciom (6).

Specjalne zajęcia niektórych członków Komisji.

Niektórzy pełnili, obok swoich obowiązków, specjalne zadania powierzone im przez Komisję.

Zarządzający Kancelarią Gruber zajmował się zbieraniem materiałów do wydawanego w tym roku przez Radę Administracyjną Królestwa I tomu *Zbioru przepisów administracyjnych o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim, od 1783 r. do czasów obecnych*.

Wicedyrektor Wydziału Oświecenia Przysiański był stałym członkiem Komisji Emerytalnej z ramienia Komisji Oświecenia Publicznego, ponadetatowym członkiem Rady Wychowania Publicznego i członkiem emerytalnego komitetu, powołanego dla wprowadzenia zmian w emerytalnych ustawach; przewodniczył w komitetach do budowy laboratoriów Warszawskiej Szkoły Głównej i budowy gmachu biblioteki; zarządzał fermą „Ruda” i zajmował się, z polecenia dyrektora głównego, wykonaniem różnych poleceń, odnoszących się głównie jako wstępne przygotowania niezbędne dla urządzenia Instytutu Politechnicznego w mieście Łodzi.

Wydatkowanie sum na utrzymanie Komisji – następowało zgodnie z projektowanym na 1865 r. budżetem. Pod zarządem Komisji znajdowały się następujące sumy:

1. Na utrzymanie urzędników 46.754 rs.
2. Na jednorazowe wynagrodzenia 1.535 rs.
3. Na opłacenie podróży wizytatorów szkół 2.000 rs.
4. Na ekstraordynaryjne wydatki 5.895 rs i 17 i pół kop. Razem 56.183 rs i 17 i pół kop.

Z tych sum dwie: na jednorazowe wynagrodzenia, w całości wydane, a planowane w etatach i na płace i na podróże zostały zarządzone: w pierwszym punkcie 493 rs. 87 kop. i w drugim punkcie – 26 rs i 37 kop. Razem 520 rs i 24 kop.

Ad II. Rada Wychowania Publicznego

Skład Rady. W 1865 r. imienny skład Rady Wychowania Publicznego zwiększył się przez dodanie do niej trzech nowo powołanych nadetatowych członków. W ten sposób do końca tego roku liczba członków Rady była następująca: członków etatowych 16 i członków nadetatowych 17. W kancelarii Rady pracowało urzędników 4 i gońców 1.

Zajęcia Rady

Sprawy podlegające rozpatrzeniu Rady Wychowania Publicznego były załatwiane wiążąco na jej ogólnych zebraniach, których w ciągu minionego roku było 27.

Głównym przedmiotem tych zebrań było przygotowywanie projektów reorganizacji części naukowej w Królestwie, w oparciu o zasady sformułowane w Najwyższych uka-

zach z 1864 r. Przygotowane przez Radę i przedstawione do rozpatrzenia Komisji Oświecenia Publicznego były następujące projekty:

1. Projekt kursów pedagogicznych dla kształcenia elementarnych nauczycieli,
2. Projekt programu treści elementarza dla szkół początkowych, ze szczegółowym rozbiorem podręczników, jakie dotąd były używane w tych szkołach,
3. Projekt ustawy żeńskich gimnazjów i progimnazjów,
4. Projekt ustawy męskich gimnazjów i progimnazjów,
5. Projekt ustawy Warszawskiego Uniwersytetu, mającego zastąpić istniejącą obecnie Warszawską Szkołę Główną,
6. Projekt ustawy Instytutu Politechnicznego.

Dla przygotowania tych projektów utworzone były spośród członków Rady oddzielne Komitety. Były trzy takie komitety: Komitet ds. nauczania elementarnego, Komitet ds. szkół średnich i Komitet ds. szkół wyższych.

Obok przygotowania w/w projektów, Rada nałożyła na Komitety wykonanie drugiego rodzaju polecenia. I tak: Komitetowi ds. nauczania elementarnego polecono rozpatrzyć przedstawiony już przez Radę Komisji Wychowania Publicznego program urządzenia i wydania czasopisma dla elementarnych nauczycieli; a Komitet ds. szkół średnich zajmował się ułożeniem programu wykładania i nauczania dla nauczycieli gimnazjów i progimnazjów. Programy, z polecenia głównego dyrektora, włączono do obowiązków rozpatrzenia aktualnego stanu prywatnych zakładów naukowych i doprowadzenia ich do przyjętego obecnie systemu wychowania publicznego.

Szczególną sprawą Rady Wychowania Publicznego było rozpatrzenie przeprowadzonych przez Komisję Oświecenia Publicznego różnego rodzaju pism rękopiśmiennych i drukowanych oraz próśb osób pragnących otrzymać uprawnienia nauczycieli lub nauczycielek rządowych i prywatnych zakładów naukowych.

Rada rozpatrzyła 31 pism, z których 26 uznała za odpowiadające potrzebom średnich zakładów naukowych. Dla rozpatrzenia próśb o zgodę na nauczyciela utworzono przy Radzie Wychowania Publicznego osobny Komitet Egzaminacyjny, składający się z odpowiedniej liczby członków Rady i z doproszonych profesorów Szkoły Głównej oraz gimnazjalnych nauczycieli tych przedmiotów, w których egzaminuje się ubiegających się o uprawnienia nauczyciela lub nauczycielki. Osób, które poddały się egzaminowi w tym Komitecie, było w ciągu roku 86. Z nich uznano za nadające się do zawodu nauczycielskiego 81; z tej liczby otrzymało upoważnienia nauczycieli 17 i nauczycielek 64. Na skutek niezdania egzaminu odmówiono uprawnień na nauczyciela 1 osobie i na nauczycielkę 4 osobom. Należy przy tym nadmienić, że dla lepszego przekonania się o umiejętnościach pedagogicznych osób ubiegających się o upoważnienia nauczycielskie Komisja Rządowa uznała za konieczne prowadzenie przez nich próbnych lekcji w rządowych zakładach naukowych w obecności naczelników Dyrekcji Naukowych. Zgodnie z art. 27 Najwyższego **Ukazu** z 30 sierpnia/11 września 1864 r. **o rosyjskim gimnazjum i zostających przy nim: żeńskim progimnazjum i szkole elementarnej w Warszawie**, których radzie pedagogicznej dano uprawnienia do rozpatrywania próśb o uzyskanie uprawnień rosyjskiego nauczyciela domowego i rosyjskiej domowej nauczycielki Komisja Rządowa, biorąc pod uwagę, że gimnazjum rosyjskie ostatecznie zostało urządzone, wydała rozporządzenie o tym, ażeby osoby ubiegające się o uprawnienie rosyjskiego nauczyciela domowego i rosyjskiej domowej nauczycielki, poddawać egzaminowi nie w wymienionym Komitecie Egzaminacyjnym, ale w Warszawskim Rosyjskim Gimnazjum.

Wszystkie sprawy prywatnych, wyżej wymienionych komitetów skupiały się w ogólnym Komitecie Rady, który poza tym zajmował się kontaktami Rady z różnymi władzami, wprowadzeniem porządku w Bibliotece Rady, sporządzeniem spisów rządowego majątku i w ogóle administracyjną częścią Rady. Do tego Komitetu należał także obowiązek rozdzielenia zajęć dla pozostałych Komitetów, przedstawianie swojej opinii o zakupie książek do Biblioteki Rządowej i wyborze dla niej czasopism, i o wydatkach kwot przeznaczonych na potrzeby Rady. Poza tym jemu przyznano ostateczną redakcję wszystkich projektów, programów i instrukcji, zgodnie z tymi zmianami, jakie w nich były zrobione na ogólnych zebraniach Rady.

Wydatkowanie sum przeznaczonych na utrzymanie Rady Wychowania Publicznego.

Według budżetu oświecenia publicznego w 1865 r. na utrzymanie Rady przeznaczono.

1. Na opłacenie urzędników kancelarii Rady Wychowania Publicznego i służących 1.770 rs.

2. Na wynagrodzenie nadetatowych członków i nauczycieli, zapraszanych dla przeprowadzania egzaminów 2.000 rs.

3. Na prenumeratę czasopism, na materiały piśmienne, na oświetlenie zajmowanych przez Komitet pomieszczeń i na potrzeby kancelaryjne 600 rs. Razem 4.370 rs.

W odniesieniu do dwóch przedmiotów, a mianowicie wymienionych w punkcie 2 i 3, wydana została w całości przyznana suma, a wymieniona w punkcie 1 nie została wydana i przeszła do remanentów 1865 r. w kwocie 29 rs i 25 kop.

Ad. III Warszawski Komitet Cenzury

Skład osobowy Komitetu

Warszawski Komitet Cenzury składa się: z przewodniczącego (on jest także starszym cenzorem), 5 starszych cenzorów, 6 młodszych cenzorów, kierownika kancelarii, 2 jego pomocników, 4 urzędników – pisarzy, goniec i 2 służących. Z tego wykazu – 3 st. cenzorów, 2 młodszych i pomocnik kierownika kancelarii zostali delegowani przez dyrektora warszawskich dzienników, któremu pozostawiono ocenianie czasopism i periodycznych wydawnictw.

Zwiększenie etatu Komitetu

W 1865 r. Najjaśniejszy Pan Cesarz zatwierdził przedstawiony przez Namiestnika Królestwa projekt nowego etatu Warszawskiego Komitetu Cenzury, rozpatrzony z Najwyższego polecenia przez Komitet ds. Królestwa Polskiego. Nowy etat za zgodą Rady Administracyjnej Królestwa wprowadzono od dnia 11/23 października 1865 r.

Według nowo zatwierdzonego etatu fundusze na pensje Komitetu Cenzury zwiększono: przewodniczącemu do 2.400 rs., starszym cenzorom do 1.600 rs. młodszy cenzorom do 1.000 rs., kierownikowi kancelarii do 1.000 rs., urzędnikom do pisania do 250 i 300 rs.

Zajęcia Komitetu

Działalność Warszawskiego Komitetu Cenzury w 1865 r., podobnie jak w poprzednich latach, obejmowała: 1) rozpatrywanie rękopisów przeznaczonych do druku, a także książek drukowanych jako nowe wydania i 2) rozpatrywanie książek przywiezionych z zagranicy.

Rękopisów i innych wydań książek rozpatrzono 519, z nich w języku polskim i w innych europejskich językach było 368 oraz w języku żydowskim 151. Z tej liczby Komitet pozwolił na drukowanie rękopisów i książek w polskim i w innych językach 333 oraz w języku żydowskim 120; nie wyraził zgody na druk 4, zwrócono autorom do

poprawy według opinii Komitetu albo odesłano im za ich zgodą, zupełnie bez opinii Komitetu 21, pozostały bez zgody na druk, na skutek braku opinii odpowiednich władz 2, są w rozpatrywaniu, na skutek spóźnionego ich przedstawienia Komitetowi Cenzury (22 żydowskie, 17 polskich) 39. Wszystkie te rękopisy i książki w liczbie 519, według swej treści, dzielą się na rękopisy i książki do początkowej nauki i do lekkiego czytania – 143, rękopisy i książki historyczne i geograficzne – 61, rękopisy i książki o treści religijnej – 49, kalendarze, albumy i książki do nabożeństwa – 35, rękopisy i książki prawnicze – 31, książki medyczne 18, gospodarstwa wiejskiego i techniczne – 12, przekłady dramatyczne – 10, poezja – 7. Poza tym Komitet Cenzury wyraził zgodę na druk: nut muzycznych – 149, bibliograficznych informacji i afiszów 77, obrazów litograficznych – 5.

Z rozpatrzonych przez Komitet i akceptowanych do druku 453 rękopisów i książek wydrukowano w 1865 r. tylko 265 (240 w języku polskim, 25 w żydowskim) i na upowszechnienie wydanych publikacji wydano odpowiednie bilety.

Wyrażając zgodę na druk rękopisów i książek Komitet Cenzury, odpowiednio do pracy mającej w jakimś stopniu specjalny charakter, w miarę potrzeby nawiązywał korespondencję z odpowiednimi władzami, a mianowicie: w sprawie książeczek do nabożeństwa zwracał się do Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych; w sprawie książek medycznych – do tejże Komisji, do utworzonej przy niej Rady Lekarskiej; w sprawie książek prawniczych – do Komisji Rządowej Sprawiedliwości.

Co do książek przeznaczonych do czytania dla prostej ludności, to w tym przedmiocie obowiązywało specjalne rządowe rozporządzenie, które również przedstawiono Komitetowi Cenzury do kierowania się, a mianowicie: wg myśli Najwyżej zatwierdzonych 30 sierpnia/11 września 1864 r. ukazów o oświeceniu publicznym Komitetowi Urządzającemu w Królestwie Polskim przyznano wyższe kierownictwo sprawami oświecenia publicznego. Na tej podstawie, w uzgodnieniu z tym Komitetem i dyrektorem głównym Komisji Oświecenia Publicznego, wydano rozporządzenie, ażeby wszystkie książki wydawane dla prostego ludu wcześniej przedstawiane były do decyzji specjalnie wyznaczonemu do tego urzędnikowi Komitetu Urządzającego.

Poza wyżej wymienionymi zajęciami na Komitecie Cenzury spoczywał jeszcze obowiązek rozpatrywania książek przywożonych z zagranicy.

Ogólna liczba zagranicznych książek przywiezionych w 1865 r., tak przez księgarzy, jak również przez osoby prywatne, osiągnęła cyfrę i dzieł: 52.232, egzemplarzy 146.234, tomów 218.895. W tej liczbie było dzieł rozpatrywanych przez Komitet we wcześniejszym czasie 50.442, w trakcie rozpatrywania 1.789, a razem z 26 dziełami pozostałymi z 1864 r. – 1.815. Z tej ostatniej liczby dozwolono bez zmian 1.468, ze zmianami 88, zakazano bezwzględnie 175.

Poza tym w 1865 r. przywieziono z zagranicy różne inne przedmioty, podlegające rozpatrzeniu Komitetu Cenzury, a mianowicie: kart litograficznych 846.225, nut 49.664, fotografii i stereoskopów 13.676, map, atlasów i planów 987, obrazów wykonanych olejnymi farbami 699, globusów 193, różnych rękopisów z pedagogiki, aktów sądowych i handlowej buchalterii 359, sztychów na blasze i w alabastrowej oprawie 570, różnego rodzaju blankietów 1.249, klisz 1.029, biustów 10, medali i krzyżów 302.

W Komitecie zatrzymano także 17 dzieł dostarczonych przez notariuszów i przez różne władze po śmierci osób, do których one należały, i nie zostały przedstawione do sprzedaży.

Zakończenie. O kierunku działania miejscowej literatury

Chcąc przedstawić w całości obraz działania miejscowej literatury w ubiegłym roku, należy ukazać i te prace, które ukazały się w wydawnictwach periodycznych; oczywiście cały ten dział wyjęto z prowadzenia przez pozostający przy Komisji Oświecenia Publicznego Komitet Cenzury i podporządkowano specjalnemu dyrektorowi periodycznej prasy. Tym niemniej, po wydaniu książek, nawet w ciągu jednego roku, można z dostateczną pewnością sądzić o współczesnym stanie i ukierunkowaniu polskiej literatury. W ubiegłym roku Komitet Cenzury wydał bilety na publikację 265 książek. Liczba ta znacznie przewyższa liczbę biletów wydanych na wydanie książek w poprzednim roku. Mianowicie w 1864 r. wypuszczono w świat 182 książki, tj. o 93 mniej niż w 1865 r.

Wszystkie wydane w ubiegłym roku książki według treści dzielą się na książki religijne 37, naukowe 51, podręczniki 35, książki z zakresu nauk przyrodniczych 13, z zakresu medycyny 7, wiejskiego i domowego gospodarstwa 10, książki dla prostego ludu 4, kalendarze 23, dzieła beletrystyczne 24, różne katalogi 25, książki żydowskie 36. Razem 265.

Sądząc po tych liczbach, należałoby dojść do wniosku, że polska literatura znajduje się w stanie kwitującym, ale po bliższym przyjrzeniu się rzeczy i znaczeniu tych książek, okazuje się sytuacja odwrotna. Spośród wszystkich 265 książek tylko bardzo niewiele może liczyć się jako ważne osiągnięcie dla literatury.

Z książek mających specjalne naukowe znaczenie można tylko wymienić następujące:

1. Maciejowskiego, *Historia słowiańskiego prawodawstwa* (tom 5);
2. Kraushara, *Historia Żydów w Polsce*;
3. Molla Roberta, *Encyklopedia nauk politycznych* (tłumaczenie);
4. Kolberga, *Lud i jego obyczaje* (okręg sandomierski);
5. Lewestam, *Historia literatury powszechnej* (wydanie 11, 12, 13, 14, i 15).

Większość książek naukowych odnosi się do rzędu specjalnych, prawniczych rozpraw. Literatura tłumaczona, za wyjątkiem wymienionej już pracy Molla, nie wzbogaca ani jednym, jakim bądź poważnym dziełem, które można by było odnieść do rzędu książek podejmujących problemy z zakresu prawdziwej nauki. W ogóle należy zauważyć, że w obecnych czasach nie ma tu jeszcze silniejszego zapotrzebowania na dzieła o praktycznym znaczeniu, które w takiej obfitości (takim bogactwie) wydaje się obecnie za granicą. Tylko w wyniku urzeczywistnienia nowej naukowej reformy można oczekiwać widocznego powrotu do umysłowego zapotrzebowania polskiego społeczeństwa, co niewątpliwie powinno znaleźć odzwierciedlenie także w rozwoju samej literatury.

Uwagi o miejscowym handlu książkami

Handel książkami w ubiegłym roku ożywił się w porównaniu do 1864 r. Mianowicie w 1865 r. z zagranicy przywieziono około 10 tysięcy dzieł więcej niż w 1864 r. W tym handlu największy miała udział Francja i Belgia, najmniejszy Niemcy i bardzo nieznaczny Anglia. Wszystkie księgarnie, można powiedzieć, zawałone są francuskimi książkami, przede wszystkim lekkiej treści. Niemiecka literatura, obfitująca dużą ilością poważnych dzieł, dostarczyła znacznie mniej materiału dla wypełnienia szaf miejscowych księgarni.

Na prace z kręgu politycznej ekonomii, powstające obecnie w Niemczech z wielkim powodzeniem, zapotrzebowanie w polskim społeczeństwie było minimalne, i niektórzy tutejsi, bardziej światli księgarze, otrzymali po jednym egzemplarzu wszystkich, nowo wydawanych z tego zakresu książek, ograniczyli się do tego, że przesłali ten egzemplarz do przejrzenia niektórym ludziom, interesującym się problemami ekonomii politycznej. Niemniej czytane są utwory angielskiej literatury, wydane w języku angielskim.

Zajęcia Komitetu Cenzury odnoszące się do książek przywiezionych z zagranicy polegały najczęściej na bezwzględnym zakazie tych polskich dzieł, które wymierzone były

przeciwko rządowi rosyjskiemu, a także i francuskich książek, w których systematycznie znieważa się religijne lub moralne uczucia.

Oprócz książek Komitet przeglądał ogromne ilości rycin, geograficznych map i innych przedmiotów przywożonych z zagranicy. Wśród tych przedmiotów główne miejsce zajmowały ryciny wyobrażające świętych i panujących osób, przywożone na sprzedaż prostemu ludowi w kościelne święta (odpusty), na jarmarkach, a także litografowane zabawki dla dzieci i okładki do zeszytów z wyobrażeniem zwierząt, miast lub niezwykłych krajobrazów.

O żydowskiej literaturze

Żydzi, jak wiadomo, stanowią znaczny procent ogółu ludności Królestwa Polskiego; dlatego i literatura żydowska wyraża się znaczną ilością swoich utworów. W porównaniu z poprzednimi latami i w ubiegłym roku książki wydawane w żydowskim języku były wyłącznie treści religijnej. To były modlitwy, pieśni, opisy cudów i przedruki niektórych części *Pisma Świętego*, a mianowicie Ksiąg Mojżesza z chaldejskim przekładem i z różnymi o nich rabinicznymi komentarzami w języku hebrajskim.

Komitet rozpatrywał także różne żydowskie dzieła o treści historycznej, wśród których były i książki pisane w żydowskim żargonie. Komitet Cenzury rozpatrywał również niektóre części babilońskiego Talmudu, wydawane w ogólnym zbiorze, a także różne dzieła i rękopisy rabiniczne, tak starożytne, jak i nowe. W 1865 r. była także wydrukowana starożytna żydowska modlitwa „*Hanosjan Tschūach la Mluchim*”, o zesłaniu szczęśliwości (pomyślności) Najjaśniejszemu Panu Cesarzowi i Jego Augustowskiemu Domowi.

Ze wszystkich żydowskich książek i rękopisów były usunięte te miejsca, w których albo wyrażona była wrogość Żydów do innych wyznań, albo zbyt ordynarnie wypowiadano się o zabobonie.

Żydowskie książki, przywiezione z zagranicy w liczbie 748 dzieł (163.435 egzemplarzy, 309.087 tomów), były również przede wszystkim treści religijnej. Wiele z tych książek było wcześniej przeglądane przez tutejszą cenzurę i drukowane za granicą tylko dlatego, że tam wydanie ich było tańsze. W poprzednich latach, kiedy od żydowskich książek przywożonych z zagranicy pobierano cło, księgarze wchodzili w kontrabandę. Obecnie, po uwolnieniu żydowskich książek od cła, przywóz ich w sensie kontrabandy całkowicie został przerwany.

Środki na utrzymanie Komitetu

Na utrzymanie Warszawskiego Komitetu Cenzury w 1865 r. wyznaczono etatem tego Komitetu 15.754 rs. i 50 kop. Z 11/23 października tego roku, na skutek wprowadzenia nowego etatu, Rada Administracyjna Królestwa zgodziła się wydać do końca 1865 r., jako uzupełnienie poprzedniego etatu, z sumy pozostałej do jej dyspozycji 953 rs. i 4 kop. W ten sposób, w ogóle na utrzymanie Warszawskiego Komitetu Cenzury w 1865 r. było 16.707 rs. i 54 kop.

Ad. IV Dyrekcje naukowe i ich kancelarie

Podział dyrekcji naukowych

Na mocy artykułu 1 i 2 Najwyższego *Ukazu* z 30 sierpnia/11 września 1864 roku *o dyrekcjach naukowych* Komitet Urządzący i Rada Administracyjna Królestwa Polskiego postanowieniem z 22 września/4 października 1864 r. poleciła dyrektorowi głównemu Oświecenia Publicznego przedstawić propozycje dotyczące wyznaczenia granic poszczególnych dyrekcji naukowych.

W oparciu o przedstawione propozycje Dyrektora – Komitet Urządzący z 10/22 października 1864 r. zatwierdził podział Królestwa Polskiego na 10 naukowych dyrekcji: warszawską, łódzką, radomską, kielecką, lubelską, chełmską, siedlecką, suwalską, łomżyńską i plocką. Do każdej z nich należą następujące powiaty:

- do warszawskiej: warszawski, włocławski, stanisławowski, łowicki, rawski i gostyński;
- do łódzkiej: łączycki, koniński, kaliski, piotrkowski, sieradzki i wieluński;
- do radomskiej: radomski, opatowski, opoczyński i sandomierski;
- do kieleckiej: kielecki, stopnicki, miechowski i olkuski;
- do lubelskiej: lubelski i łukowski;
- do chełmskiej: krasnostawski, hrubieszowski i zamojski;
- do siedleckiej: siedlecki, radzyński i bialski;
- do suwalskiej: sejeński, kalwaryjski, mariampolski i część augustowskiego;
- do łomżyńskiej: część augustowskiego i łomżyński;
- do plockiej: plocki, mławski, przasnyski, pułtusi, lipnowski i ostrołęcki.

Od początku 1865 r. na stanowiska naczelników poszczególnych dyrekcji naukowych i inspektora szkół w Warszawie powołano osoby zaproszone z Cesarstwa. Wszystkie wyróżniały się dotąd swoimi pracami na polu oświaty publicznej, miały doświadczenie pedagogiczne i cieszyły się pełnym zaufaniem rządu. Niektóre osoby dyrektor komisji znał osobiście z czasów, kiedy zarządzał Kijowskim Okręgiem Naukowym, a inne poznał przed przeniesieniem ich do pracy w Królestwie.

Ustanawiając nowe dyrekcje na miejsce dawniej istniejących w Rządach Gubernialnych oddziałów Spraw Duchownych i Oświecenia Publicznego, wyznaczono od 3 do 5 urzędników kancelaryjnych potrzebnych do prowadzenia tych spraw.

Na mocy *Ukazu o dyrekcjach naukowych* władzy naczelników podlegają wszystkie szkoły rządowe z wyjątkiem Szkoły Głównej Warszawskiej oraz wszystkie szkoły prywatne, zarówno męskie, jak i żeńskie, oprócz szkół znajdujących się w Warszawie, które podlegają specjalnemu inspektorowi.

Naczelnicy mają obowiązek wizytować również szkoły podlegające innym resortom oraz nadzorować także szkoły rzymsko-katolickie i ewangelickie.

W związku z tym w 1865 r. mieli oni:

1. W stosunku do szkół niższych – w podlegających im dyrekcjach, zakładać nowe i ulepszać już istniejące szkoły miejskie i wiejskie. Ich działalność obejmowało w szczególności sprawdzanie stanu szkół już istniejących, zapewnienie im większych środków na utrzymanie, zaopatrzenie w niezbędne pomoce naukowe oraz zatrudnienie zdolnych i godnych zaufania nauczycieli.

W ten sposób przywracali działalność szkół, które na skutek niesprzyjających okoliczności zostały doprowadzone do upadku, oraz podejmowali wszelkie kroki w celu zakładania nowych szkół. W tym celu wizytowali szkoły w różnych miejscowościach i starali się rozbudzić wśród mieszkańców świadomość i potrzebę nauki elementarnej. Podjęmowali działania mające na celu zakładanie gminnych i wiejskich szkół, podejmowali decyzje o przyznawaniu dodatkowych funduszy ze skarbu państwa tam, gdzie składki mieszkańców na utrzymanie szkoły okazywały się niewystarczające. Dbali także, by zakładane szkoły odpowiadały warunkom i wymaganiom (naukowym i gospodarczym) określonym w ukazie z 1864 roku.

Podobne obowiązki wypełniał inspektor szkół Miasta Warszawy w stosunku do warszawskich szkół niższych.

2. W stosunku do szkół średnich – działalność naczelników obejmowała wszystkie aspekty ich funkcjonowania. Naczelnicy nadzorowali wykłady wszystkich przedmiotów, zwracali uwagę na sposoby i metody nauczania, na nastawienie i umiejętności nauczycieli oraz pracę i osiągnięcia uczniów; dbali o wyposażenie gimnazjów i szkół powiatowych w pomoce naukowe. Ich uwagi, rady i wskazówki sprzyjać miały podniesieniu w tych placówkach poziomu nauczania.

Naczelnicy zwracali także uwagę na dyscyplinę i warunki gospodarcze podległych im placówek i dlatego wszystko, co dotyczyło utrzymania porządku w klasach, zachowania się uczniów, warunków w pomieszczeniach szkolnych, środków na ich utrzymanie, a także sprawozdań dotyczących wykorzystania sum na to przeznaczonych, było przedmiotem ich żywego zainteresowania i troski.

3. W stosunku do szkół prywatnych – naczelnik dykcji naukowej i inspektor szkół Miasta Warszawy mieli następujące obowiązki: typowanie nauczycieli dla tych placówek, poświadczanie moralności i prawomyślności osób, które chcą otworzyć szkoły prywatne, zabiegać w Komisji Oświecenia Publicznego o pozwolenia na prowadzenie szkoły prywatnej dla osób, które spełniały postawione wymagania, wizytować istniejące już placówki oraz dbać o doprowadzenie ich do zadowalającego stanu w sensie naukowym, dyscyplinarnym i gospodarczym.

Ta szeroka działalność dyrektorów zaowocowała bogatą korespondencją, co spowodowało, że pod koniec 1865 roku Komisja Oświecenia Publicznego wystąpiła do Rady Administracyjnej Królestwa z apelem o powiększenie liczby urzędników we wszystkich kancelariach dykcji szkolnych i o zwiększenie liczby etatów w kancelarii Inspektora Szkół Miasta Warszawy.

Środki finansowe przeznaczone na utrzymanie dykcji i kancelarii

Według projektu etatu z 1864 r. wydatki związane z utrzymaniem dykcji i ich kancelarii, a także kancelarii Inspektora Miasta Warszawy w 1865 r. wynieść miały 62.100 rs.

Na sumę tę składały się:

1. reszta – pozostała z pensji trzech b. wizytatorów szkół – 5.400 rs.
2. reszta – od sumy przeznaczonej na utrzymanie nadzoru administracyjnego Sekcji Spraw Duchownych i Oświecenia Publicznego – 1.710 rs.
3. pozostała suma przeznaczona ze Skarbu – 54.990 rs.

Zakłady naukowe

Ogólny zarys działań Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego dotyczący spraw naukowych i gospodarczych podległych jej placówek

Najwyższy reskrypt skierowany do Namiestnika Królestwa z dnia 30 sierpnia/11 września 1864 roku wraz ukazami dotyczącymi szkół początkowych, czyli elementarnych, żeńskich gimnazjów i progimnazjów, rosyjskiego gimnazjum w Warszawie, niemieckiej szkoły ewangelickiej oraz ustanowienia dykcji naukowych zapoczątkował nowy system oświecenia publicznego w Królestwie Polskim i określił kierunek, w jakim dykcje te powinny zmierzać, wprowadzając go w życie.

Natychmiast Rada Administracyjna Królestwa i Komisja Rządowa Oświecenia Publicznego, po ogłoszeniu wspomnianych ukazów, na wspólnym posiedzeniu 22 września/4 października 1864 r. poleciła dyrektorowi głównemu Oświecenia Publicznego przed-

stawienie propozycji, co do sposobu wprowadzenia w życie przedstawionych w ukazach decyzji, a także szczegółowo określiła niezbędne do osiągnięcia tego celu działania.

Zgodnie z tymi zaleceniami Komisja już w 1864 r. przystąpiła do realizacji ogłoszonych ukazów carskich o oświeceniu publicznym. W działaniach swoich kierowała się zawartymi tam wytycznymi i starała się ukierunkować kształcenie różnych narodowości Królestwa, dokładnie uwzględniając troskę Monarchy, aby każda narodowość mogła się kształcić zgodnie z własnym duchem narodowym i w swoim ojczystym języku.

Zarządzenia Komisji i Rady Administracyjnej są świadectwem tego, w jakim zakresie wykonała polecane jej zadania.

Za najważniejszy problem w 1865 r. Komisja uznała przygotowanie projektów ustaw i etatów szkół, przede wszystkim szkół średnich, w Królestwie Polskim.

Projekty te przekazane zostały Radzie Wychowania Publicznego, która po nanieśieniu poprawek mających na celu dostosowanie ich do wytycznych wskazanych przez Monarchę, jak i do regulaminów podobnych placówek naukowych istniejących w Cesarstwie, przedstawiła do rozpatrzenia Radzie Administracyjnej. Ta, w końcu sierpnia 1865 r. przekazała je Najjaśniejszemu Panu, który dn. 5/17 stycznia 1866 r. zechciał je zatwierdzić. Są to:

1. ustawa o męskich gimnazjach i progimnazjach dla ludności polskiej w Królestwie Polskim;
2. ustawa o męskich gimnazjach i progimnazjach dla ludności rosyjskiej wyznania grecko-unickiego w Królestwie Polskim;
3. ustawa o Szkole Głównej Niemiecko-Ewangelickiej w Warszawie;
4. ustawa o Niemieckim Gimnazjum Realnym w Łodzi;
5. ustawa o gimnazjach i progimnazjach żeńskich w Królestwie Polskim;
6. ustawa o kursach pedagogicznych dla ludności polskiej w Królestwie Polskim;
7. ustawa o kursach pedagogicznych rosyjskich dla ludności grecko-unickiej w Królestwie Polskim;
8. ustawa o kursach pedagogicznych dla ludności litewskiej w Królestwie Polskim.

Oprócz tego w 1865 r. przygotowano i przedstawiono Radzie Administracyjnej projekty ustaw i etatów dla następujących placówek naukowych:

- Warszawskiego Uniwersytetu, który ma powstać w miejsce Szkoły Głównej Warszawskiej i
- Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Niewidomych.

Stworzono także projekty ustawy i etatu Chełmskiej Grecko-Unickiej Szkoły Żeńskiej dla córek duchowieństwa grecko-unickiego. Projekt ten, po ponownym poprawieniu, został przedstawiony dyrektorowi głównemu Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, a następnie przesłany do Rady Administracyjnej w celu uzyskania zatwierdzenia Monarchy.

Kolejną, nie mniej ważną sprawą, jaką zajmowała się Komisja, było ustalenie etatów dla istniejących już zakładów naukowych, jak i dla nowych – zatwierdzonych przez Monarchę. Ze względu na te dwa aspekty budżet Ministerstwa Oświecenia Publicznego podzielono na stały i dodatkowy.

Budżet stały

Na budżet stały w 1865 r. składają się sumy otrzymane ze źródeł zarządzanych przez Komisję Oświecenia Publicznego oraz sumy przyznane na utrzymanie resortu Oświecenia Publicznego ze Skarbu Państwa.

W wykazie stałych dochodów Komisji Oświecenia Publicznego zapisano następujące sumy:

1. z rządowej drukarni pod nadzorem Komisji Oświecenia Publicznego pozostającej – 20.386 rs. i 50 kop.
 2. z sum ofiarowanych przez osoby prywatne, zabezpieczonych na hipotekach domów i od kapitałów znajdujących się w Banku Polskim, przeznaczonych na stypendia dla uczniów i na utrzymanie niektórych zakładów naukowych – 11.808 rs. i 13 kop.
 3. z opłat za naukę wnoszonych przez uczących się – 124.000 rs.
- Razem – 156.194 rs. i 63 kop.

Sumy wymienione w punktach 1 i 3 – są własnością Skarbu Królestwa, zaś suma wymieniona w punkcie 2 – przeznaczona na stypendia dla uczniów i utrzymanie niektórych placówek naukowych – jest zarządzana przez Komisję Oświecenia Publicznego. Dlatego suma ta została umieszczona w wykazie wydatków Komisji.

Na utrzymanie Komisji Oświecenia Publicznego przeznaczono w 1865 r. 115.610 rs., a na wydatki związane z Oświeceniem Publicznym 778.797 rs. i 81 kop., czyli razem – 894.407 rs. i 81 kop.

Do tego należy dodać kwotę otrzymaną z wynajmu domu znajdującego się w Warszawie (nr 1076), należącego do Komisji Oświecenia Publicznego, będącego dawniej siedzibą b. Gimnazjum Realnego – 2.568 rs. i 25 ½ kop. Tak więc budżet Komisji Oświecenia Publicznego w 1865 r. wynosił 896.976 rs. i 6 ½ kop. Z tej sumy wydano 782.382 rs. i 84 ½ kop., zostało 114.593 rs. i 24 ½ kop.

Budżet dodatkowy

W celu wprowadzenia w życie ukazów carskich z 1864 roku o kształceniu narodowym w Królestwie resort oświecenia publicznego otrzymał ze skarbu państwa, w formie kredytu, kwotę 459.795 rs.

Na mocy nakazu carskiego kwota ta została umieszczona w budżecie na rok 1865. Aby jak najszybciej wprowadzić w życie najwyższe wytyczne, za pozwoleniem Namiestnika oraz Rady Administracyjnej Królestwa, zostały otwarte następujące kredyty pozostające pod zarządem Komisji Oświecenia Publicznego:

1. na dyrekcje naukowe – 54.990 rs.
2. na warszawskie rosyjskie szkoły – 32.870 rs.
3. na Warszawski Instytut Wychowania Panien – 14.702 rs.
4. na założenie Politechniki w mieście Łodzi – 60.000 rs.
5. na pomoce naukowe dla Warszawskiej Niemieckiej Szkoły Głównej – 4.000 rs.
6. na pomoce naukowe dla już istniejących i dopiero zakładanych szkół – 25.000 rs.
7. na wynajęcie pomieszczeń dla ponownie otwieranych szkół – 10.000 rs.
8. na meble do wymienionych placówek – 14.000 rs.
9. na dodatkowe wynagrodzenie inspektorów gimnazjów – 3.750 rs.
10. na pomoce naukowe dla szkół niższych – 60.000 rs.
11. na założenie kursów pedagogicznych – 5.000 rs.

Poza tym, na mocy ukazów carskich:

12. na pensje dla 37 nauczycieli języka rosyjskiego za drugą połowę 1865 r. – 15.050 rs.
13. na pensje profesora prawa kanonicznego w Szkole Głównej za listopad i grudzień 1865 r. – 250 rs. Razem: 299.612 rs.

W związku z niezatwierdzeniem w minionym roku regulaminów szkół, jak i najwyższym zaleceniem ograniczenia wydatków na niektóre cele określone w budżecie dodatko-

wym, kredyty opisane w siedmiu pozycjach zostały wykorzystane częściowo.

W pełni wykorzystano środki na:

1. dyrekcje naukowe – 54.990 rs.
2. warszawskie rosyjskie szkoły – 32.870 rs.
3. Warszawski Instytut Wychowania Panien – 14.702 rs.
4. dodatkowe wynagrodzenie inspektorów – 3.750 rs.
5. pensję profesora prawa kanonicznego – 250 rs. Razem: 106.562 rs.

Częściowo wykorzystano sumy wymienione w następujących pozycjach:

1. na założenie Politechniki – z 60.000 rs. wydano 31.379 rs. i 40 ½ kop.
 2. na pomoce naukowe dla Niemieckiej Szkoły Głównej – z 4.000 rs. wydano 1.473 rs. i 18 kop.
 3. na pomoce naukowe dla już istniejących i otwieranych szkół – z 25.000 rs. wydano 7.008 rs. i 92 kop.
 4. na wynajęcie pomieszczeń dla ponownie otwieranych szkół – z 10.000 rs. wydano 4.426 rs. i 36 kop.
 5. na meble dla szkół – z 14.000 rs. wydano 13.487 rs. i 60 ½ kop.
 6. na pomoce naukowe dla szkół niższych – z 60.000 rs. wydano 22.438 rs. i 22 kop.
 7. na pensje nauczycieli języka rosyjskiego – z 15.050 rs. wydano 1.183 rs. i 61 ½ kop.
- Razem wydano: 81.397 rs. i 30 ½ kop.

Z całej sumy kredytu wydano 187.959 rs. 30 ½ kop. Nie wykorzystano kredytu wysokości 5.000 rs. na otwarcie kursów pedagogicznych. W ten sposób z sumy dodatkowej, zamieszczonej w budżecie w wysokości 299.612 rs., na którą otwarto kredyt, pozostało 111.652 rs. 69 ½ kop.

Po dodaniu do tej kwoty części budżetu dodatkowego, na którą nie przyznano kredytu i która z tego powodu nie została wydana, tj.: 160.183 rs., otrzymamy całość pozostałej kwoty z budżetu dodatkowego resortu Oświecenia Publicznego na rok 1865. Suma ta dowodzi, że wydano mniej niż połowę środków z budżetu dodatkowego.

Z sumy 459.795 rs. zeszłorocznego budżetu dodatkowego zostało w Skarbie Państwa na 1866 r. – 271.835 rs. i 69 ½ kop.

Oprócz zadań związanych z reformą szkolną i zapewnieniem środków pieniężnych do jej przeprowadzenia Komisja Oświecenia Publicznego wprowadzała w życie zalecenia Namiestnika Królestwa oraz postanowienia Komitetu Urządzącego i Rady Administracyjnej związane z innymi zadaniami dotyczącymi części oświatowej. Komisja podejmowała niezbędne działania i wydała zarządzenia mające na celu utrzymanie i podniesienie poziomu podlegających jej placówek zarówno pod względem naukowym, jak i gospodarczym.

Zarządzenia dotyczące szkół niższych i średnich wykonywali dyrektorzy placówek oraz Inspektor Szkół Miasta Warszawy, zaś zarządzenia dotyczące Szkoły Głównej Warszawskiej i innych zakładów wypełniały osoby bezpośrednio tymi instytucjami kierujące.

Inspekcje szkół dokonywane przez dyrektora Komisji Oświecenia Publicznego i przez naczelników dyrekcji naukowych.

Pragnąc bliżej zapoznać się z obecnym stanem zakładów naukowych, Dyrektor Główny Komisji Oświecenia Publicznego wielokrotnie był na wykładach w Szkole Głównej Warszawskiej, wizytował Warszawskie Gimnazjum Rosyjskie, Aleksandryjsko-Maryjny Instytut Wychowania Panien, Warszawski Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych oraz

Polskie Warszawskie Gimnazjum. Dyrektor Główny był także w przekazanej w 1865 r. przez Komisję Spraw Wewnętrznych i Duchownych pod zarząd Komisji Oświecenia Publicznego Warszawskiej Szkole Weterynaryjnej. W czasie podróży do Chełma, gdzie uczestniczył w otwarciu tamtejszego rosyjskiego gimnazjum i kursów pedagogicznych dla ludności wyznania grecko-katolickiego, wizytował gimnazjum w Lublinie, następnie gimnazja w Radomiu i Kielcach oraz szkołę rolniczą niedaleko Radomia – w Weronowie, jak również szkoły elementarne leżące na drodze do Chełma, Lublina, Kielc i Radomia. Wniósł w czasie tych wizytacji we wszystkie szczegóły dotyczące zarówno części naukowej, jak i gospodarczej tych zakładów; osobiście obserwował metody nauczania, zachowanie uczniów i ich wyniki w nauce, zwracał uwagę na stan pomocy naukowych i pomieszczeń szkolnych. Dyrektor Główny wskazywał dyrektorom na braki i uchybienia zanotowane do tej pory w szkołach Królestwa i zachęcał, aby użyto wszystkich sił w celu polepszenia ich stanu. Wykładowcom zwracał uwagę na dokładne wypełnianie zarządzeń, rad i wskazówek naczelników dyrekcji naukowych, a także zachęcał ich do działania w stosunku do uczniów z należytą energią i taktem pedagogicznym. Dając wskazówki uczniom, podkreślał, że ich bezwzględnym obowiązkiem jest posłuszeństwo wobec pouczeń i wskazówek udzielanych im przez dyrektorów i wykładowców, jak również, że powinni zachowywać się, jak przystało na dobrze wychowaną młodzież, która wkrótce ma zostać użyteczną częścią społeczeństwa i wiernie służyć dbającemu o jej edukację Monarsze.

Zwierzchnicy dyrekcji naukowych działając na podstawie ukazu carskiego z dnia 30 sierpnia/11 września 1864 r. i kierując się Instrukcją ułożoną przez Komisję Oświecenia Publicznego i zatwierdzoną przez Namiestnika Królestwa, a także biorąc pod uwagę bieżące wskazówki udzielane w czasie inspekcji placówek szkolnych, by skupiali swą administracyjno-naukową działalność na kwestiach wymienionych wyżej, w paragrafach dotyczących dyrekcji naukowych, by w czasie inspekcji oglądali pomieszczenia szkolne, obserwowali metody nauczania i nastawienie nauczycieli i uczących się oraz wprowadzanie w życie odpowiednich wytycznych, by analizowali stan placówek naukowych, wpływali na poszerzenie działalności naukowej wykładowców, dbali o podwyższenie poziomu naukowego uczących się i niezbędny do tego porządek, by przede wszystkim jednak zwracali uwagę na wykładanie języka rosyjskiego, starali się usprawnić nauczanie tego przedmiotu i nadać słowu rosyjskiemu odpowiednie znaczenie w tutejszym systemie oświecenia publicznego.

Szkoły średnie

Ukazem carskim z dnia 30 sierpnia/11 września 1864 r. zostało polecone otwarcie w Warszawie Rosyjskiego Gimnazjum wraz z pozostającym przy nim żeńskim progimnazjum i szkołą elementarną.

Podstawą dla Warszawskiego Rosyjskiego Gimnazjum i działających przy nim szkół, była otwarta w 7 listopada 1863 roku w Warszawie przez prywatnych darczyńców szkoła rosyjska.

Pomieszczenia

Aby wypełnić wolę Monarszą odnośnie otwarcia w Warszawie Rosyjskiego Gimnazjum i mających przy nim powstać innych rosyjskich szkół, należało, zgodnie z życzeniem Cesarza, znaleźć zadowalający i wygodny dla nich lokal. W związku z tym Komitet Urządzący zobowiązał Głównego Dyrektora Oświecenia Publicznego, postanowieniem z dnia 15/27 grudnia 1864 roku, do wydania zarządzenia o zmianach koniecznych

w budynku klasztoru księży misjonarzy, aby przygotować go do umieszczenia w nim II Warszawskiego Polskiego Gimnazjum, tak aby do dawnego budynku tego gimnazjum przenieść rosyjskie placówki oświatowe: męskie gimnazjum, żeńskie progimnazjum i, jeżeli to możliwe, także szkołę elementarną.

Polecenie to, mimo niesprzyjającej pory roku (zimowe miesiące: grudzień i styczeń), zostało wykonane i 12/24 stycznia 1865 roku odbyło się uroczyste otwarcie Rosyjskiego Gimnazjum, Żeńskiego Progimnazjum i szkoły elementarnej w budynku II Warszawskiego Gimnazjum, które przeniesiono do odnowionego i dostosowanego do jego potrzeb budynku byłego klasztoru księży misjonarzy.

W budynku leżącym w samym centrum miasta, między dwiema najbardziej znanymi ulicami, na Krakowskim Przedmieściu i na Nowym Świecie, umieszczono:

1. Rosyjskie Gimnazjum z 5 klasami, z czego dwie równoległe,
2. Rosyjskie Progimnazjum Żeńskie z 3 klasami i
3. rosyjską szkołę elementarną – składającą się z dwóch oddziałów: dla chłopców i dla dziewcząt.

W listopadzie 1865 roku progimnazjum żeńskie zostało przeniesione do dawnego budynku klasztoru pobazylińskiego przy ulicy Miodowej. Od tego czasu w budynku Warszawskiego Rosyjskiego Gimnazjum mieszczą się: klasy gimnazjalne (5 zwykłych i 2 równoległe), szkoła elementarna z trzema oddziałami, internat, biblioteka, czytelnia, kancelaria oraz mieszkania dyrektora, nauczyciela religii, nauczyciela i nauczycielki szkoły elementarnej, wychowawców i wychowawczyń oraz gimnazjalnej służby. Ponadto znajduje się tu gimnazjalna cerkiew.

Budynek, jeżeli chodzi o pedagogiczne przeznaczenie, jest niezbyt wygodny ze względu na położenie w bardzo hałaśliwej części miasta i nieodpowiednie rozmieszczenie sal, bo nie są one dostosowane do potrzeb placówki oświatowej, ale jest on jednym z najbardziej pojemnych.

Część administracyjno-naukowa

Władze oświatowe zajęły się sprawami administracyjno-naukowymi warszawskich rosyjskich zakładów naukowych jeszcze przed określeniem ich warunków finansowych. Przede wszystkim wyznaczono dyrektora tych placówek. Za zgodą Rady Administracyjnej Królestwa dyrektorem warszawskich rosyjskich szkół został dr Orłow, który współpracował z władzami przy tworzeniu w Warszawie szkoły rosyjskiej i brał udział w przekształceniu jej w gimnazjum.

Do objęcia stanowisk nauczycielskich wezwano, przez ogłoszenia w resortach w stolicy Cesarstwa, osoby z wykształceniem uniwersyteckim, urodzone w Rosji. Poza tym, zgodnie z zarządzeniem dyrektora głównego Oświecenia Publicznego, dyrektor gimnazjum zwrócił się do niektórych profesorów Uniwersytetu Moskiewskiego, St-Petersburskiego i Kijowskiego, a także do redaktorów wpływowych gazet z apelem o współpracę w poszukiwaniu nauczycieli do warszawskich rosyjskich szkół.

Wybór kandydatów spośród osób, które odpowiedziały na wezwanie i wyraziły gotowość do pracy w tych szkołach, odbył się w obecności zwierzchników tych placówek. W zebraniu tym wzięli udział: J. E. Joanikij – arcybiskup warszawski i nowogrigorijewski; honorowy kurator gimnazjum, rzeczywisty tajny radca stanu Funduklej; dyrektor główny KOP, rzeczywisty radca stanu Michniewicz oraz zajmujący stanowisko dyrektora gimnazjum dr Orłow.

O wyborze nauczycieli decydował przede wszystkim dyrektor główny Oświecenia Publicznego, ponieważ znał osobiście większość kandydatów z czasów swojej poprzedniej działalności w Kijowskim Okręgu Naukowym, którym przez dwa lata zarządzał jako kurator. Po wyborze nauczycieli wyjednano w Radzie Administracyjnej Królestwa odpowiednią sumę przeznaczoną na pokrycie kosztów ich przeprowadzki do miejsca przeznaczenia.

Każdy z nauczycieli otrzymał, w formie jednorazowej pomocy, od 150 do 300 rubli w srebrze. Nowe gimnazjum otrzymało zatem pełny skład nauczycielski, oprócz nauczyciela języka niemieckiego, który nie został wyznaczony na to stanowisko z powodu braku odpowiedniego kandydata.

Równoległe z poszukiwaniem lokalizacji i wyznaczeniem nauczycieli przystąpiono do zakupu mebli szkolnych, wyposażenia pracowni fizycznej i biblioteki.

Wchodząca w skład gimnazjum rosyjska szkoła miała już potrzebne meble, ale nie były one odpowiednie dla gimnazjum. Dyrektor Główny KOP wyjednał więc w Radzie Administracyjnej Królestwa dodatkowe środki na zakup książek i przyrządów do pracowni fizycznej.

Do chwili otwarcia gimnazjum wydano: 1. na meble 800 rs., 2. na zakup książek 500 rs. i 3. na zakup przyrządów fizycznych 800 rs. Razem: 2.100 rs.

Ponadto zaopatrzono bibliotekę w szafy biblioteczne, klasy w ławki i stoły, zakupiono do pracowni fizycznej niezbędne pomoce oraz najbardziej potrzebne książki.

Sumy te oczywiście są niewielkie, bo w momencie otwarcia gimnazjum nie było potrzeby zakupu większej ilości pomocy naukowych i można było także radzić sobie bez pracowni fizycznej, tym bardziej że w chwili otwarcia były w gimnazjum tylko 4 klasy, a pracownia fizyczna nie była niezbędna, bo w nich nie ma jeszcze fizyki. Uzupełnienie zbiorów biblioteki i wyposażenie pracowni fizycznej będzie następować w miarę tworzenia wyższych klas. Na ten cel przeznaczono 5.000 rs.

WARSZAWSKIE ROSYJSKIE GIMNAZJUM

Utworzenie klas równoległych

Jak wspomniano, w chwili otwarcia Gimnazjum były cztery niższe klasy, z których pierwsza wkrótce została podzielona na dwie równoległe. Tuż po letnich wakacjach druga klasa również została podzielona na dwie. Podział tych klas był konieczny, bo w pierwszej było 100 uczniów, a w drugiej ok. 80. Nauczyciele, którzy wzięli na siebie obowiązek prowadzenia w nich ponadplanowych lekcji, otrzymali dodatkowe wynagrodzenie za pozwoleniem Rady Administracyjnej z dnia 17/29 września, które wyniosło 1.676 rs i 66 ½ kop. Kwotę tę wypłacono ze środków pozostających pod zarządem Rady Administracyjnej.

Na początku roku szkolnego 1865/66 otwarto klasę V. Przeszli do niej uczniowie klasy IV, którzy otrzymali promocję, oraz uczniowie, którzy przenieśli się z innych gimnazjów i szkół średnich Cesarstwa. Tak więc na początku roku szkolnego 1865/66 Rosyjskie Gimnazjum Warszawskie składało się z pięciu klas zwykłych i dwóch równoległych.

Od 12/24 stycznia 1865 do 1/13 stycznia 1866 r. w gimnazjum uczyło się 279 uczniów. Do 13/27 czerwca odeszło 13, z których 8 wyjechało do Cesarstwa, 2 wstąpiło do służby wojskowej, a 3 zakończyło naukę na 4-tej klasie. Promocję – po zdaniu egzaminu – otrzymało: do klasy V – 10, do klasy IV – 5, do klasy III – 11 i do klasy II – 18 uczniów; razem 44.

Spośród 279 uczących się było: w klasie I – 116, w II – 77, w III – 45, w IV – 22 i w V – 19. Z nich: wyznania prawosławnego było 216, grecko-katolickiego – 1, rzymsko-katolickiego – 41, luterńskiego – 14 i mojżeszowego – 8.

Pod względem pochodzenia było: dzieci urzędników – 170, duchownych – 10, kupców – 7, mieszczan – 31, wojskowych – 61.

Należy zauważyć, że liczba uczniów zmieniała się w ciągu roku: tuż po otwarciu gimnazjum było ich 129; do 15 czerwca liczba uczniów zwiększyła się do 171; a w dn. 1 stycznia 1866 roku było ich już 279.

Nie ulega wątpliwości, że liczba uczniów będzie się zwiększać, jednak nie w tak dużym tempie jak dotąd.

Wyniki nauczania

Liczba uczniów, którzy uzyskali promocję do następnej klasy, była mała w stosunku do ogólnej liczby uczących się. Przyczyną tego było słabe przygotowanie uczniów, którzy przyszedli do gimnazjum z polskich szkół, jak również fakt, że w pierwszym roku istnienia gimnazjum – rok szkolny trwał krócej, bo naukę zaczęto dopiero w styczniu, czyli pod koniec pierwszego semestru.

Zdając sprawozdanie z wyników nauczania, należy zauważyć, że większość uczniów nie władała językiem rosyjskim, w związku z czym uczniowie ci mieli trudności z nauką, bo poza szkołą nie mieli kontaktu z rosyjskim środowiskiem. Dzieci pochodzące z małżeństw mieszanych słyszą w domu zwykle nie rosyjską, lecz polską mowę, tym bardziej że również służba u większości tutejszych rosyjskich rodzin jest narodowości polskiej. Dlatego uczniowie mówili, czytali i pisali po rosyjsku bardzo słabo. Nawet uczniowie klasy V nie byli w stanie posługiwać się prawidłowo żywym językiem rosyjskim, a przecież znajomość mowy rodzimej i umiejętność korzystania z niej, jako z posłusznego narzędzia formułowania myśli, warunkuje wyniki uczniów w nauce oraz ich rozwój umysłowy. Dlatego, aby osiągnąć pożądany rezultat, trzeba było niemałych wysiłków, zarówno ze strony wychowawców, jak i władz szkolnych. Należało przywrócić prawa rodzimego języka rosyjskiego w codziennych rozmowach uczniów.

Dyrektor gimnazjum zwracał uwagę, by uczniowie porozumiewali się ze sobą w języku rosyjskim zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią. Wychowawcom i nauczycielom, a szczególnie tym pierwszym, polecono, by za swój pierwszy obowiązek uważali nie tylko pilnowanie sposobu porozumiewania się uczniów, ale także uczyli ich miłości do języka ojczystego oraz wskazywali na korzyści i potrzebę używania języka rosyjskiego. Mieli oni również wymagać od uczniów używania języka rosyjskiego w życiu codziennym oraz zdecydowanie zabraniać używania mowy polskiej.

Po wprowadzeniu tych środków można powiedzieć, że przynajmniej mowa potoczna uczniów była rosyjska. Nie jest to jednak pełny sukces. Chcąc położyć większy nacisk na naukę mowy ojczystej, zwiększono liczbę lekcji języka rosyjskiego, a także polecono wszystkim nauczycielom, aby większą uwagę zwracali na ojczystą mowę rosyjską uczniów. Byli nauczyciel języka rosyjskiego, obecnie inspektor gimnazjum w Chełmie, Stefanowicz, a także inny nauczyciel języka rosyjskiego, Makowielski, prowadzili zajęcia pozalekcyjne z uczniami, którzy nie byli należycie przygotowani z tego języka.

Ponadto dyrektor gimnazjum i nauczyciel Makowielski zbierali uczniów w dni świąteczne i czytali im oraz zadawali czytanie najlepszych dzieł rosyjskich autorów, aby dać im okazję lepszego poznania słowa rosyjskiego i dzieł literatury. Postanowiono też

utworzyć uczniowską bibliotekę, która już niedługo zostanie uzupełniona odpowiednimi dziełami i stanie się dla uczniów odpowiednią pomocą naukową.

Jeżeli chodzi o wyniki w nauce innych przedmiotów, zauważono istotne różnice między uczniami wyższych i niższych klas. Uczniowie pierwszych trzech klas wykazywali się większą pilnością, osiągalni lepsze wyniki w nauce i rokowali większe nadzieje na przyszłość niż uczniowie klasy IV i V. Przyczyna tego zjawiska jest niewątpliwie następująca: większość uczniów tych dwóch wyższych klas – to wychowankowie polskich gimnazjów, gdzie, jak wiadomo, w latach 1863–64 nauczanie było wyjątkowo niedbałe.

Sprawowanie uczniów

Sprawowanie uczniów Warszawskiego Gimnazjum Rosyjskiego nie wymagało zastosowania szczególnych środków wychowawczych czy surowych kar. Tylko jeden uczeń pierwszej klasy został wydalony z gimnazjum za złe wyniki w nauce i za naruszanie porządku w klasie na lekcjach wszystkich nauczycieli.

Jeśli chodzi o kary, to należy wspomnieć, że rada pedagogiczna postanowiła unikać kar cielesnych i nakazała uciekać się do takich moralnych środków perswazji jak: wyjaśnienie postępuku, pouczenie, napomnienie, nagana. Stosowano również środki przymusowe wobec szczególnie leniwych i niespokojnych uczniów. Najczęściej nakazywano takim uczniom pozostanie w szkole na kilka godzin po lekcjach, wyznaczając dla nich dodatkowe prace domowe. Przewinienia uczniów i zastosowaną karę odnotowywano w specjalnie do tego celu założonym karnym dzienniku.

Przedmioty nauczania

W gimnazjum wykładano następujące przedmioty: 1) religię, 2) język rosyjski, 3) łacinę, 4) język francuski, 5) język niemiecki, 6) historię Rosji i historię powszechną, 7) geografię Rosji i geografię powszechną, 8) matematykę obejmującą: arytmetykę, algebrę i geometrię, 9) fizykę, 10) przyrodoznawstwo: botanikę, zoologię i mineralogię – wykładano encyklopedycznie, 11) kaligrafię, kreślarstwo i rysunek oraz 12) śpiew cerkiewny.

W tym roku nie prowadzono nauczania następujących przedmiotów: gimnastyki (ze względu na brak miejsca do ćwiczeń gimnastycznych i brak rosyjskiego nauczyciela tego przedmiotu), języka polskiego (ponieważ żaden z uczniów nie wyraził chęci nauki tego języka), a także – od stycznia do sierpnia nie prowadzono zajęć z języka niemieckiego, ponieważ nie było nauczyciela tego przedmiotu.

Skład osobowy gimnazjum

W gimnazjum pracowały następujące osoby: dyrektor, nauczyciel religii, nauczyciele przedmiotów ścisłych i języków – 10, wychowawcy – 2, kancelista – 1, razem 15 osób.

Lekcje religii grecko-katolickiej i rzymsko-katolickiej były prowadzone przez nauczycieli nieetatowych. Pierwszy z nich prowadził lekcje w języku rosyjskim. Uczniowie wyznań ewangelickich uczyli się religii razem z uczniami tego samego wyznania z innych tutejszych gimnazjów.

Zadania nauczycieli

Niektórzy nauczyciele, oprócz prowadzenia lekcji, poświęcali czas na inne zajęcia. Nauczyciel matematyki Michajłowski wygłosił kilka publicznych wykładów z astronomii; nauczyciel historii Kopyłow pełnił funkcję sekretarza rady pedagogicznej; na-

uczyciele języka rosyjskiego Gruszecki i Makowielski zarządzali: pierwszy – biblioteką gimnazjalną, drugi – uczniowską. Zebrania rady pedagogicznej odbywały się dwa razy w miesiącu, zgodnie z ustaleniem rady prowadzono protokół.

Nauczyciele gimnazjum prowadzili też egzaminy dla osób, które chciały otrzymać tytuł rosyjskiego domowego nauczyciela lub nauczycielki, a także dla osób, które chciały otrzymać świadectwo zdania egzaminu, z kursu gimnazjalnego.

Jedna osoba otrzymała tytuł rosyjskiej nauczycielki domowej, zaś trzy osoby, które zdawały egzamin z kursu gimnazjalnego nie otrzymały świadectwa ze względu na niewystarczającą wiedzę.

Oprócz tego przeprowadzano egzaminy promujące do IV stopnia podoficerów, kancelistów i felczerów, zarówno w wojskowej, jak i cywilnej administracji.

Otwarcie internatu przy gimnazjum

W ciągu pierwszych miesięcy istnienia gimnazjum wielu rodziców, których dzieci uczęszczały do tego zakładu, wyraziło chęć umieszczenia ich w internacie, jeżeli by został otwarty. Honorowy kurator, wychodząc naprzeciw prośbom rodziców i biorąc pod uwagę, iż otwarcie internatu było jedną z wytycznych ukazu carskiego z roku 1864, zwrócił się w tej sprawie do dyrektora głównego Komisji Oświecenia Publicznego. Internat został otwarty na początku roku szkolnego 1865/66 w budynku gimnazjum. Instytucja ta jest bardzo ważna dla oświaty rosyjskiej. Rosjanie mieszkający poza Warszawą nie mieli gdzie umieszczać dzieci uczących się w rosyjskim gimnazjum. Nie trzeba przypominać, jak szkodliwe byłoby umieszczanie ich dzieci przy polskich rodzinach, gdzie podlegałyby niewątpliwie wpływom tego środowiska, które niechybnie pozostawiłoby na nich ślad właściwy dla ich narodowego charakteru.

WARSZAWSKIE ROSYJSKIE PROGIMNAZJUM ŻEŃSKIE

Warszawskie Rosyjskie Progimnazjum Żeńskie przy Warszawskim Rosyjskim Gimnazjum Męskim zostało otwarte równocześnie z tym gimnazjum. Progimnazjum miało trzy klasy i zostało przekształcone z żeńskiego oddziału dawnej szkoły rosyjskiej. Początkowo progimnazjum mieściło się w tym samym budynku co gimnazjum, lecz od 7/19 listopada, jak już wspomniano, zostało przeniesione do dawnego budynku klasztoru przy ulicy Miodowej. Przyczyny przeniesienia progimnazjum są następujące: 1) uznanie za niewłaściwe przebywanie uczniów obu płci w tym samym budynku i na tym samym podwórzu, 2) podzielenie od początku roku szkolnego 1865/66 przepełnionej V klasy gimnazjum na dwa równoległe oddziały, w związku z czym potrzebne były dodatkowe pomieszczenia, które wzięto od progimnazjum żeńskiego, 3) utworzenie w budynku gimnazjum męskiego internatu.

Biorąc pod uwagę te okoliczności, przeniesiono progimnazjum żeńskie do dawnego budynku klasztorowego, którego trzecie piętro – zgodnie z postanowieniem Komitetu Urządzącego z dnia 22 lutego/6 marca 1865 roku – przekazane zostało do dyspozycji warszawskich placówek oświatowych. W budynku tym umieszczono więc progimnazjum żeńskie (które składało się wtedy z trzech klas) i mieszkanie głównej wychowawczyni. Pomieszczenia te nie mają wygód, jakie zwykle można znaleźć w budynkach przeznaczonych dla placówek oświatowych. Planuje się też powiększenie ciasnych klasztornych cel przez wyburzenie ścian, tak by, zgodnie z Ukazem Cesarskim z 5/15 stycznia tego roku, progimnazjum to mogło być przekształcone w sześcioklasowe gimnazjum, przy którym

powinien być również internat dla uczennic pokrywających koszty swojej nauki. Razem z nimi będą się mogły uczyć, korzystając ze specjalnego funduszu gimnazjum, sieroty i dzieci biednych Rosjan. Przyczyny założenia internatu przy gimnazjum żeńskim są takie same, jakie uzasadniają potrzebę ustanowienia internatu przy rosyjskim gimnazjum męskim.

Liczba uczennic

Wszystkich uczennic pobierających naukę w rosyjskim progimnazjum było 116: w klasie I 58, w klasie II 34 i w klasie III 24; z nich wyznania: prawosławnego 103, rzymsko-katolickiego 8, luterńskiego 5; pochodzenia społecznego: córek urzędników 68, duchownych 10, kupców 6, mieszczan 10, wojskowych 22.

W ciągu roku ze szkoły odeszło 18 uczennic; z nich 7 wyjechało z Warszawy, a pozostałe opuściły progimnazjum z powodów rodzinnych.

Wyniki w nauce

Wszystko, co napisano na temat wyników w nauce uczniów męskiego rosyjskiego gimnazjum, dotyczy również uczennic progimnazjum, z tym że w nauce języka rosyjskiego, wyniki były tutaj jeszcze słabsze, ze względu na wymienione już przyczyny.

Kary

Kary za niedbalstwo i psoty to głównie: wyjaśnienie postępu, prośba o poprawę oraz ukaranie poprzez pozbawienie winowajczyni nagrody lub miejsca w klasie. Czasem pozostawiano uczennice po lekcjach w klasie i wyznaczano im dodatkowe prace.

Skład osobowy progimnazjum

W progimnazjum pracowały następujące osoby: główna wychowawczyni 1, nauczyciele 2, wychowawczynie 4, razem 7 osób.

Przedmioty nauczania

Wykładano następujące przedmioty: 1) religia, 2) język rosyjski, 3) historia Rosji i historia powszechna, 4) geografia Rosji i geografia powszechna, 5) matematyka, 6) przyrodznawstwo, 7) język francuski i niemiecki, 8) kaligrafia, kreślarstwo i rysunek, 9) śpiew cerkiewny.

Nauczyciele wymienionych przedmiotów byli pracownikami etatowymi – poza nauczycielem kaligrafii, któremu płacono za liczbę przeprowadzonych lekcji. Nie przewidziano także etatowej nauczycielki rękodzieła. Ponieważ jest to jeden z obowiązkowych przedmiotów, naukę rękodzieła przejęły w tym roku wychowawczynie. Przewiduje się zatrudnienie osobnej nauczycielki i włączenie jej do składu pracowników etatowych progimnazjum. Nauczyciele z męskiego rosyjskiego gimnazjum uczyli: religii, geografii, przyrodznawstwa i kaligrafii.

WARSZAWSKA ROSYJSKA SZKOŁA ELEMENTARNA

Przy warszawskim rosyjskim męskim gimnazjum działała także rosyjska szkoła elementarna dla dzieci obu płci. Placówka ta od samego początku była podzielona na dwa oddziały: męski i żeński. Obecnie, w związku ze zwiększeniem się liczby uczniów, niezbędne było podzielenie oddziału męskiego na dwa równoległe oddziały. Skorzystali

na tym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, którzy nie mogli prowadzić skutecznego nauczania w przepełnionych klasach.

Wszystkich uczniów w szkole było 174. Z nich: 108 płci męskiej i 66 płci żeńskiej.

Wyznania: prawosławnego 126, rzymsko-katolickiego 12, luterńskiego 20, mojżeszowego 16. Pochodzenia: dzieci urzędników 51, duchowieństwa 3, kupców 6, wojskowych 70, mieszczan 21, plebejskich 23. Z tej liczby w ciągu roku ubyło 21 uczniów.

Skład osobowy szkoły elementarnej

W szkole pracowało dwóch nauczycieli i jedna nauczycielka. Religii prawosławnej uczył nauczyciel rosyjskiego gimnazjum męskiego. Dokładne dane na temat liczby uczniów wszystkich warszawskich szkół zostały załączone do tego raportu (pod literą A).

Pomoce naukowe warszawskich rosyjskich szkół, a zwłaszcza gimnazjum

Pomoce naukowe to biblioteka, pracownia fizyczna, kolekcja wypchanych zwierząt i zbiory minerałów.

– w bibliotece gimnazjum było książek: tytułów 725, tomów 1.642;

należały do następujących działów: teologia 98, filozofia 13, literatura i językoznawstwo 189, historia 128, geografia 73, matematyka 98, nauki przyrodnicze 104, encyklopedia 83, nauki techniczne i rolnicze 62, architektura 17, książki dla dzieci 6, czasopism 714.

– w bibliotece uczniowskiej było: książek wg tytułów 53, tomów 63; należały do działów: teologia 10, historia 8, literatura 15, matematyka 9, nauki przyrodnicze 21.

Wartość książek, które trafiły do gimnazjum z dawnej rosyjskiej szkoły, jak i tych, które przekazane zostały przez osoby prywatne, nie jest jeszcze dokładnie ustalona, ale przystąpiono już do ich wyceny. W następnym raporcie zostanie wymieniona suma, na jaką została oceniona ich wartość.

W pracowni fizycznej znajduje się 47 urządzeń i przyborów naukowych z następujących działów: z mechaniki 7, z hydrauliki 2, z optyki 12, mierzenia temperatury ciepła 5, z elektryczności 7, magnetyzmu 8 i powietrza 6. Ich wartość ocenia się na 800 rs.

Kolekcja wypchanych zwierząt została zakupiona za pozwoleniem honorowego kuratora od pułkownikowej **Pachomowej** za 250 rs., razem z dwiema szafami. Kolekcja składa się z 60 gatunków i obejmuje 120 egzemplarzy.

Kolekcja minerałów podarowana przez radcę stanu **Gaugiera** składa się z 50 odmian; nie określono jej wartości. Z pomocy naukowych gimnazjum męskiego korzysta także progimnazjum żeńskie.

Środki utrzymania warszawskich rosyjskich placówek oświatowych.

Zgodnie z Ukazem carskim z dnia 30 sierpnia/11 września 1864 r. na utrzymanie placówek przeznaczono 40.020 rs. z tego: na warszawskie gimnazjum rosyjskie 24.500 rs., na progimnazjum 14.050 rs., na szkołę elementarną 1.470 rs.

W roku 1865 progimnazjum i gimnazjum nie zostały otwarte w pełnym zakresie, dlatego też wydatki na utrzymanie gimnazjum wyniosły tylko 18.700 rs. i na utrzymanie progimnazjum 8.700 rs. Natomiast na utrzymanie szkoły elementarnej wydano całą przeznaczoną na ten cel sumę, czyli 1.470 rs. Razem w 1865 r. na utrzymanie tych placówek wydano 28.870 rs.

Poza sumami przeznaczonymi z urzędu na utrzymanie pracowników warszawskich placówek oświatowych i na inne wydatki dysponowano również specjalnymi środkami

otrzymanymi dzięki darowiznom osób prywatnych, a także kwotami wnoszonymi przez uczniów w ramach opłat za naukę. Zgodnie z artykułem 11 Ukazu carskiego o gimnazjum rosyjskim środki te pozostają w dyspozycji honorowego kuratora. W ciągu roku tych specjalnych środków było na sumę 24. 648 rs. i 66 $\frac{3}{4}$ kop. Z nich wydano 1.210 rs. i 94 $\frac{3}{4}$ kop. Zatem na rok 1866 zostało 23.437 rs. i 94 $\frac{3}{4}$ kop.

Wydatki na naprawy w budynku warszawskiego gimnazjum rosyjskiego, progimnazjum żeńskiego i szkoły elementarnej, a także na zakup mebli do klas

Budynek dawnej Akademii Medyko-Chirurgicznej, w którym mieściło się Drugie Warszawskie Polskie Gimnazjum, został oddany Gimnazjum Rosyjskiemu i istniejącym przy nim progimnazjum żeńskiemu i szkole elementarnej.

W budynku tym przeprowadzono jedynie niezbędne zmiany, aby dostosować go do przyjęcia tych placówek. Na przebudowy te Rada Królestwa rozporządzeniem z 23 lutego/7 marca 1865 roku zezwoliła wydać 927 rubli 22 kop w srebrze z 4.000 rubli przeznaczonych na wynajem domu dla Gimnazjum Rosyjskiego.

Później honorowy kurator zdecydował, iż niezbędny jest remont generalny tego budynku, aby mogły się w nim wygodnie pomieścić zarówno Gimnazjum Rosyjskie, jak i działające przy nim progimnazjum żeńskie i szkoła elementarna. Na ten remont Rada Administracyjna postanowieniem z 18/30 maja 1865 roku według przedstawionego kosztorysu zezwoliła wykorzystać następujące sumy:

- pozostałe z 4000 rubli przeznaczonych na wynajem pomieszczenia 3.072 rs. 78 kop.
- z sum zarządzanych przez Radę Administracyjną 7.456 rs. 47 $\frac{1}{2}$ kop. Razem: 10.529 rs. 25 $\frac{1}{2}$ kop.

A zatem wszystkie prace budowlane w budynku Gimnazjum Rosyjskiego i działającego przy nim progimnazjum i szkoły elementarnej kosztowało 11.456 rs. 47 $\frac{1}{2}$ kop. Na zakup mebli do klas za względu na zwiększającą się liczbę uczniów przeznaczono ze środków specjalnych Komisji 1.710 rs. Razem, zarówno na przebudowę budynku, jak i na zakup mebli do klas, wydano w 1865 roku 13.166 rs. 47 $\frac{1}{2}$ kop.

Rosyjskie średnie zakłady naukowe dla ludności wyznania grecko-katolickiego

Główny Dyrektor Oświecenia Publicznego, biorąc pod uwagę wolę Imperatora wyrażoną w reskrypcie z dnia 30 sierpnia/11 września adresowanym do Namiestnika Królestwa, aby każda z narodowości i wyznań Królestwa Polskiego została oddzielona od wpływu innych narodowości, po uzgodnieniu z Głównym Dyrektorem Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, zgłosił do Komitetu Urządzącego Królestwa potrzebę utworzenia dla ludności wyznania grecko-katolickiego nie tylko szkół elementarnych, ale również średnich placówek oświatowych.

Utworzenie rosyjskiego gimnazjum i kursów pedagogicznych w Chełmie oraz rosyjskiego progimnazjum w Białej dla ludności wyznania grecko-katolickiego

Komitet Urządzący zatwierdził propozycje obu Dyrektorów i, na posiedzeniu 23 lutego/7 marca 1865 r., postanowił zabiegać o otwarcie w Chełmie i Białej rosyjskich średnich placówek oświatowych dla ludności Królestwa wyznania grecko-katolickiego. Postanowienie to, razem z planowanymi etatami, należało przedstawić do zatwierdzenia Najwyższemu Imperatorowi. Postanowienie zostało wniesione do Komitetu ds. Królestwa który, po rozpatrzeniu i uznaniu opinii Komitetu Urządzącego za uzasadnioną, przedsta-

wił swoje wnioski Cesarzowi. Postanowieniem z dnia 28 kwietnia/10 maja Cesarz raczył zezwolić na:

I. Utworzenie w Chełmie Gimnazjum Grecko-Katolickiego, a w Białej Grecko-Katolickiego Progimnazjum na następujących warunkach:

1) Krasnostawską Szkołę Powiatową, po przeniesieniu jej z Krasnegostawu do Chełma, przekształcić w Rosyjskie Gimnazjum Grecko-Katolickie z 7 klasami, w roku szkolnym 1865/66 otworzyć 6 klas, a za rok 7 klasę;

2) zlikwidować Kursy Pedagogiczne przy Chełmskim 7-klasowym Gimnazjum, aby przygotować nauczycieli grecko-katolickich szkół elementarnych;

3) Bielska Szkoła Powiatowa przekształca się w Rosyjskie Grecko-Katolickie 5-klasowe Progimnazjum, z możliwością, jeżeli okaże się to potrzebne, przekształcenia go w 7-klasowe Gimnazjum;

4) na stanowiska dyrektorów i nauczycieli w tych placówkach zaprasza się Rosjan, którzy ukończyli kursy w wyższych placówkach oświatowych w Imperium;

5) kwoty niezbędne na wymienione placówki zostały wyznaczone na podstawie przedstawionych przy piśmie Komitetu Urządzącego z 22 lutego/7 marca 1865 r. etatów, po poprawkach wprowadzonych przez Komitet ds Królestwa;

6) Radzie Administracyjnej Królestwa poleca się wydać odpowiednie zarządzenia dotyczące wyasygnowanej na wyznaczone etaty rocznej sumy 22.946 rs. od 1866 r. oraz w bieżącym, 1865 r., sumy 19.473 rs. – z tego 8.000 rs. przeznaczają się na przeprowadzki i początkowe wynagrodzenie dla osób, które mają zająć stanowiska dyrektorów i nauczycieli tych placówek.

II. Na podstawie pisma Komitetu ds Królestwa zatwierdzonego 21 sierpnia 1864 r. przez Monarchę poleca się Namiestnikowi Królestwa podjęcie kroków w celu założenia w miejscowościach grecko-katolickich Królestwa Polskiego jednej lub kilku średnich placówek oświatowych dla dziewcząt z dostosowaniem tych instytucji do kształcenia córek duchowieństwa grecko-katolickiego, jak i potrzebnej liczby szkół elementarnych jedno- i dwu-klasowych.

Kopia powyższego ukazu Cesarza o założeniu średnich placówek oświatowych dla ludności wyznania grecko-katolickiego została przekazana Głównemu Dyrektorowi Oświecenia Publicznego z zaznaczeniem, iż do 5 punktu § 1 i do § 11 wymienionego ukazu zostaną wydane specjalne postanowienia Komitetu Urządzącego.

Komitet Urządzący na posiedzeniu 9/21 czerwca 1865 r., po wysłuchaniu powyższego ukazu, postanowił polecić Głównemu Dyrektorowi Oświecenia Publicznego wprowadzenie w życie Woli Cesarza co do utworzenia średnich placówek oświatowych dla ludności wyznania grecko-katolickiego.

Wykonanie Woli Cesarza otwarcia średnich placówek oświatowych dla ludności wyznania grecko-katolickiego

Celem wprowadzenia w życie Ukazu Carskiego, zgodnie z postanowieniem Komitetu Urządzącego, Komisja Rządowa OP natychmiast przystąpiła do poszukiwania godnych osób na stanowiska dyrektorów i nauczycieli w rosyjskich średnich placówkach oświatowych dla ludności wyznania grecko-katolickiego. Wybrawszy odpowiednie osoby spośród kandydatów, którzy wyrazili chęć pracy w tych placówkach, Komisja wystąpiła do Rady Administracyjnej o zatwierdzenie na stanowiskach inspektorów: Gimnazjum Chełmskiego – nauczyciela Warszawskiego Gimnazjum Rosyjskiego Stefanowicza i Progimnazjum Bielskiego – bakałarza Kijowskiej Akademii Duchownej mistrza Ru-

blewskiego. Na pozostałe stanowiska Komisja wyznaczyła osoby urodzone w Rosji, które otrzymały wykształcenie w szkołach wyższych na terenie Cesarstwa. Każda z tych osób otrzymała, za pozwoleniem Rady Królestwa, fundusze od 200 do 400 rs. na podróż i zagospodarowanie.

Jednocześnie z wyznaczeniem dyrektorów gimnazjum chełmskiego i bielskiego wydano zarządzenie o przekazaniu całego majątku Krasnostawskiej Szkoły Specjalnej i Bielskiej Pedagogicznej Szkoły Powiatowej pod zarząd inspektorów zakładanych wspomnianych rosyjskich placówek oświatowych.

Osoby, które zajmowały stanowiska w dawnych szkołach w Krasnymstawie i w Białej, okazały się poza przewidzianymi etatami i zostały zwolnione z zajmowanych stanowisk od dnia 3/15 sierpnia 1865 r. i, za pozwoleniem Rady Administracyjnej, na podstawie art. 141 i 142 zatwierdzonego 10 marca 1859 r. przez Cesarza regulaminu służby cywilnej w Królestwie Polskim, zostały przydzielone jako ponadetatowi urzędnicy do resortu oświatowego. Przez dwa lat będą otrzymywać pensję wysokości połowy wynagrodzenia, jeżeli do tej pory nie otrzymają innych stanowisk. Pozostało jeszcze 8 osób bez wyznaczonego miejsca pracy.

Po otwarciu średnich placówek oświatowych dla ludności wyznania grecko-katolickiego ważną kwestią dla Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego stało się dostosowanie pomieszczeń do potrzeb tych placówek. 5-klasowe Progimnazjum w Białej umieszczono w budynku dawnej szkoły powiatowej.

Na mocy postanowienia Komitetu Urządzającego z dnia 8/20 maja 1865 r. Chełmskie Gimnazjum i działające przy nim Kursy Pedagogiczne umieszczono w dawnym budynku zakonu pijarów. Pomieszczenia te wymagały dużej przebudowy, aby dostosować je dla potrzeb placówek oświatowych. Za pozwoleniem Dyrektora Oświecenia Publicznego i Dyrektora Spraw Wewnętrznych i Duchownych sporządzono kosztorys przebudowy i naprawy wymienionego budynku. Komisja Oświecenia Publicznego wyasygnowała na ten cel odpowiednią sumę. Do nadzoru nad pracami budowlanymi wyznaczono komitet budowlany, któremu przewodniczył dyrektor Chełmskiej Dyrekcji Naukowej, a którym kierował członek komitetu, pomocnik architekta Komisji. Komitet ten miał nadzorować część techniczną przebudowy budynku. Dzięki staraniom naczelnika Chełmskiej Dyrekcji Naukowej, mimo trudności w okolicach Chełma w znalezieniu rzemieślników i w zaopatrzeniu w materiały budowlane, pod koniec września 1865 roku wszystko było gotowe do otwarcia Chełmskiego Gimnazjum i Kursów Pedagogicznych.

Do tego czasu na miejsce przybyły już z Cesarstwa osoby powołane na stanowiska inspektorów i nauczycieli – zarówno do Gimnazjum Chełmskiego, jak i do Progimnazjum w Bielsku.

Majątek Rosyjskiego Gimnazjum i Kursów Pedagogicznych w Chełmie oraz Progimnazjum w Białej

Uroczyste otwarcie Rosyjskiego Gimnazjum i Kursów Pedagogicznych w Chełmie miało miejsce 5/17 października 1865 r. w obecności Dyrektora Głównego Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego, rzeczywistego radcy stanu Witte. Rosyjskie Progimnazjum w Białej otwarto 29 września/11 października 1865 r., w obecności dyrektora Oddziału Oświecenia, rzeczywistego radcy stanu Michniewicza.

Liczba uczniów w Gimnazjum, na Kursach Pedagogicznych w Chełmie i w Progimnazjum w Białej.

Do dnia otwarcia do Gimnazjum Rosyjskiego w Chełmie przyjęto 149 uczniów. Wyznania: prawosławnego 10, grecko-katolickiego 70, rzymsko-katolickiego 66, ewangelickiego 3. Pochodzenia społecznego: dzieci szlachty 17, urzędników cywilnych 25, wojskowych 2, duchowieństwa 57, kupców 1, mieszczan 34, chłopów 14.

W chwili otwarcia Kursów Pedagogicznych zapisało się na nie 38 uczniów. Z tego wyznania grecko-katolickiego 36 i prawosławnego 2. Pochodzenia: dzieci szlachty 1, duchowieństwa 2, urzędników 1, mieszczan 14, diaków cerkiewnych 9.

Do Gimnazjum w Białej wstąpiło 156 uczniów. Z nich wyznania: prawosławnego 3, grecko-katolickiego 66, rzymsko-katolickiego 80, ewangelickiego 1, islamskiego 6.

Skład osobowy

W Gimnazjum w Chełmie na etacie pracowali: inspektor 1, nauczyciel religii grecko-katolickiej 1, nauczyciele przedmiotów i języków 9, kancelista 1, ponadetatowi nauczyciele religii: prawosławnej 1 i rzymsko-katolickiej 2.

Do Kursów Pedagogicznych w Chełmie zostali przydzieleni: inspektor-kierownik 1, nauczyciel klas początkowych 1.

Nauczanie rozdzielono pomiędzy nauczycieli z wynagrodzeniem za lekcje pochodzącej z kwoty wyznaczonej z urzędu na ten cel.

Do Progimnazjum w Białej zatrudniono: inspektor 1, nauczyciel religii grecko-katolickiej 1, nauczyciele przedmiotów i języków 7, nauczyciel kaligrafii, rysunku i kreślarstwa 1, ponadetatowy nauczyciel religii rzymsko-katolickiej 1.

Nauczanie religii prawosławnej powierzono, za pozwoleniem i błogosławieństwem jego eminencji arcybiskupa warszawskiego i nowogrigorijewskiego, jednemu z nauczycieli etatowych, który ukończył Akademię Duchowną w Kijowie. Otrzymywał osobne wynagrodzenie.

Podjęte kroki mające na celu zapewnienia stanowisk nauczycielskich w rosyjskich szkołach średnich dla ludności grecko-katolickiej.

W 1865 r. nie wszystkie przewidziane stanowiska nauczycielskie w rosyjskich szkołach średnich zostały zajęte. W tak krótkim czasie niemożliwe było znalezienie odpowiednio zdolnych kandydatów, poza tym pełny, przewidziany z urzędu skład nauczycielski nie był konieczny, ponieważ w Gimnazjum w Chełmie otwarto tylko sześć klas.

W związku z trudnościami w znalezieniu osób na stanowiska nauczycieli w rosyjskich szkołach średnich dla ludności grecko-katolickiej, a także, biorąc pod uwagę, iż nauczanie w szkołach grecko-katolickich będzie skuteczne, jeżeli część stanowisk nauczycielskich zostanie powierzona nie tylko osobom wezwanym z Cesarstwa, ale osobom wyznania grecko-katolickiego, mówiącym tym samym językiem co uczniowie, Dyrektor Główny Oświecenia Publicznego wystąpił do Komitetu Urządzącego o pozwolenie zaproszenia z Galicji osób wyznania grecko-katolickiego, posiadających odpowiednie pedagogiczne wykształcenie do wyżej wymienionych szkół.

Komitet Urządzący postanowił dnia 24 lipca/5 sierpnia 1865 r. (art. 394): powierzyć tymczasowo nauczanie przedmiotów matematycznych i przyrodniczych w grecko-katolickich szkołach średnich nie więcej niż dwóm – czterem greko-katolikom.

Na podstawie wspomnianego postanowienia, za pozwoleniem Rady Administracyjnej, naczelnik Chełmskiej Dyrekcji Naukowej pojechał do Galicji, aby zaprosić stamtąd odpowiednich kandydatów na wymienione stanowiska nauczycielskie. Następnie za pozwoleniem tejże Rady wybrane przez niego trzy osoby zostały tymczasowo wyznaczone na stanowiska nauczycieli Gimnazjum w Chełmie.

O wynikach nauczania w utworzonych rosyjskich szkołach średnich dla ludności grecko-katolickiej w Królestwie i o działalności tych szkół, ze względu na krótki czas ich działalności, nie jest możliwe przedstawienie dokładnych danych. Będą one zgromadzone po zakończeniu roku szkolnego i wtedy zostaną umieszczone w raporcie za rok szkolny 1866/67.

Pomoce naukowe w rosyjskich szkołach średnich dla ludności grecko-katolickiej

Gimnazjum Rosyjskie w Chełmie i działające przy nim Kursy Pedagogiczne, a także Progimnazjum Rosyjskie w Białej posiadają następujące pomoce naukowe: bibliotekę oraz pracownię fizyczną, chemiczną i mineralogiczną. Pomoce te pochodzą częściowo z zamkniętych szkół powiatowych w Krasnymstawie i w Białej, a częściowo zostały zakupione.

W bibliotece Gimnazjum w Chełmie w końcu 1865 r. było: 699 książek obejmujących 1035 tomów; w tym w języku rosyjskim 67 obejmujących 111 tomów; w językach starożytnych 2 książki obejmujące 3 tomy, w języku polskim i innych 630 książek w 921 tomach. Wydawnictw periodycznych było 132 egzemplarze, globusów 1, wzorów kaligraficznych i rysunkowych 302, map i atlasów geograficznych i historycznych 35.

W pracowniach fizycznych znajdowały się następujące przyrządy: matematyczne 4, fizyczne i chemiczne 78, minerały 525.

Biblioteka Kursów Pedagogicznych składała się z: 9 książek i 16 tomów; wzorów kaligraficznych i rysunkowych 1, podręczników 18, egzemplarzy 178, tomów 216. Oprócz tego dla potrzeb kursów zakupiono z sum przeznaczonych z urzędu na pomoce naukowe podręczniki w języku rosyjskim i w innych językach cerkiewno-słowiańskich za 100 rs.

W bibliotece Progimnazjum w Białej znajdowały się książki byłej Szkoły Powiatowej: tytułów 1450, egzemplarzy 2880. Ponadto ze środków Komisji zakupiono 183 książki z języka i literatury rosyjskiej oraz z rosyjskiej historii i geografii oraz 11 map i atlasów geograficznych, a za środki przeznaczone na bibliotekę progimnazjum zakupiono 75 książek rosyjskich i cerkiewno-słowiańskich. Wreszcie ze środków przeznaczonych na pomoce naukowe zakupiono 98 egzemplarzy różnych podręczników, aby mogli korzystać z nich biedniejsi uczniowie.

Oprócz biblioteki podstawowej – w progimnazjum znajduje się biblioteka uczniowska, składająca się wyłącznie z rosyjskich książek. Osoby prywatne podarowały jej 13 tytułów (29 egzemplarzy), zaś ze środków przeznaczonych z urzędu na pomoce naukowe zakupiono 78 tomów różnych książek rosyjskich i 10 egzemplarzy baśni Kryłowa.

W pracowni Progimnazjum w Białej, po zamknięciu szkoły powiatowej, znajduje się 69 przyrządów fizycznych i matematycznych.

Środki na utrzymanie tych szkół

Do końca 1865 roku na utrzymanie rosyjskich szkół grecko-katolickich, czyli: Gimnazjum w Chełmie i działających przy nim Kursów Pedagogicznych oraz na Progimnazjum w Białej, zgodnie z funduszami zatwierdzonymi przez Cesarza, przeznaczono pozostałe z sum środki przeznaczone na utrzymanie zamkniętych szkół powiatowych (krasnostawskiej i bielskiej) w wysokości 4.063 rs.

Dodatkowo do tej sumy, na mocy postanowienia Rady Administracyjnej z dnia 27 sierpnia/8 września, przeznaczono z sum pozostających w dyspozycji Rady 11.473 rs., czyli razem 15.536 rs.

Wydatki związane z urządzeniem pomieszczeń i zakupem mebli dla grecko-katolickich szkół średnich

Komitet Urządzący ds Królestwa Polskiego na mocy postanowienia z 8/20 maja przekazał resortowi naukowemu budynki dawnych klasztorów pijarów i reformatów w Chełmie, w celu umieszczenia w nich następujących szkół: Rosyjskiego Gimnazjum Męskiego, Kursów Pedagogicznych przygotowujących nauczycieli grecko-katolickich szkół początkowych oraz zamkniętej placówki oświatowej dla córek duchowieństwa wyznania grecko-katolickiego.

Na przeprowadzenie prac związanych z przebudową i naprawami tych budynków Rada Administracyjna na mocy postanowienia z 9/21 czerwca 1865 r. przydzieliła z dawnych funduszy klasztornych 27.765 rs. i 96 ½ kop.

Ze względu na potrzebę przeprowadzenia w tych budynkach dodatkowych napraw, nieprzewidzianych w kosztorysie, Rada Administracyjna na mocy postanowienia z 10/22 grudnia 1865 r. przekazała na przeprowadzenie tych prac z dawnych funduszy klasztornych 2.468 rs. i 61 kop.

Gdy okazało się, że dawny budynek zakonu reformatów jest zbyt ciasny i niewygodny, aby umieścić w nim zamkniętą szkołę dla córek duchowieństwa grecko-katolickiego, sporządzono kosztorys dobudowy do tego budynku nowej oficyny i, na mocy postanowienia Rady Administracyjnej Królestwa z 4/16 marca tego roku, na dobudowanie oficyny, a także na ułożenie nowych podłóg, wstawienie okien i drzwi przekazano ze środków pozostających w dyspozycji Rady 16.730 rs. i 60 kop. Razem 46.965 rs. i 17 ½ kop.

Na zakup mebli dla wymienionych szkół Komisja OP przeznaczyła ze środków specjalnych 2.536 rs. i 85 kop. a więc na urządzenie pomieszczeń rosyjskich szkół średnich dla ludności grecko-katolickiej oraz na zakup dla nich mebli wydano 49.502 rs. oraz 2 i pół kop.

Szkoły klasztorne – przejęte przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego

Na podstawie § 11 Cesarskiego Ukazu o klasztorach z 27 października/8 listopada 1864 r. wszystkie bez wyjątku klasztorne szkoły elementarne powinny przejść pod zwierzchność Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego. Oprócz tego, zgodnie z §§ 45 i 51 zatwierdzonych przez Cesarza ustaleń o sposobach utrzymywania i zarządzania klasztorami na terenie Królestwa, w klasztorach nie mogą być ani męskie, ani żeńskie szkoły. Mając na uwadze cesarskie rozkazy i wzięwszy pod uwagę fakt, że po kontroli niektórych klasztorów żeńskich okazało się, że oprócz szkół elementarnych znajdują się tam również pensje, a podczas następnych kontroli w pozostałych klasztorach mogą być odkryte i inne placówki oświatowe, istniejące pod różnymi pretekstami, przeto Namiestnik w Królestwie Polskim rozkazem nr 5 z 29 stycznia/10 lutego 1865 r. zaproponował Dyrektorowi Głównemu Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego, aby objęła całkowity zarząd nad wszystkimi takimi placówkami oświatowymi. Nie wyłącza się z tego szkół należących do sióstr miłosierdzia, przy czym – dostosowując się do artykułu 35 Ukazu Cesarskiego z 30 sierpnia/11 września 1864 r. o szkołach elementarnych, że w placówkach tych zarówno osoby należące kiedyś, jak i obecnie, do zakonu – nie mogą obejmować ani funkcji nauczycielki, ani wychowawczyni. Namiestnik dodał też, że w trakcie przyłączania takowych placówek do Ministerstwa Oświecenia trzeba postarać się, aby nauka w nich, w miarę możliwości, nie została przerwana.

Kierownikom placówek oświatowych wykonującym wyżej wymienione decyzje Dyrektor Główny Komisji Oświecenia Publicznego polecił:

1) upewnić się, że przy klasztorach, które podlegają dyrekcjom, nie znajdują się jakieś placówki oświatowe, jakkolwiek nazwane, z wyjątkiem czysto duchownych placówek oświatowych.

2) jeśli okazałoby się, że w jakimkolwiek klasztorze znajduje się placówka oświatowa, należy ją natychmiast osobiście obejrzeć i jak najszybciej przedstawić szczegółowy raport o tym, jakiego typu jest to szkoła – początkowa czy wyższa, ile jest tam klas, czy jest otwarta czy zamknięta, skąd bierze środki na utrzymanie, kto zajmuje się nauczaniem i wychowaniem dzieci. Należy dołączyć również dokument zawierający wnioski o tym, w jaki sposób można przyłączyć daną placówkę do Komisji Oświecenia wraz z odsunięciem od wychowywania i nauczania wszystkich osób należących do zakonu, jak również o tym, czy można pomieszczenie zajmowane przez szkołę oddzielić od innych części klasztoru w taki sposób, aby nie miało z klasztorem, żadnego połączenia. Należy również poinformować, jakie są potrzebne środki pieniężne, aby szkoła mogła istnieć bez wsparcia klasztoru, mając przy tym na względzie, że szkoły zamknięte powinny być przekształcone w otwarte.

3) dowiedzieć się również, czy nie istnieją w klasztorze placówki oświatowe, jakkolwiek nazywane, prowadzone przez osoby będące kiedyś lub obecnie w zakonie, nie wyłączając z tego również siostr miłosierdzia.

4) tam, gdzie byłyby otwarte szkoły elementarne, jak najszybciej znaleźć godne zaufania, świeckie nauczycielki i oddać szkołę pod ich kierownictwo, usuwając dotychczasowe właścicielki. Należy także bezzwłocznie donieść o tym Komisji, informując ile trzeba przekazać pieniędzy na jej utrzymanie i na jakie potrzeby. Przy czym dyrektor powinien przestrzegać oszczędności i na pensje dla nauczycielek nie wydawać więcej niż 100 lub 150 rs., w zależności od liczby uczennic. Oprócz tego zalecono, aby wszystkie podjęte kroki w celu przyłączenia danej szkoły pod zarząd Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego podejmować ostrożnie, tak aby nie przerywać nauczania.

5) wszędzie tam, gdzie przy sierocińcach lub instytucjach dobroczynnych działałyby szkoły elementarne, w których nauczaniem zajmowały się osoby należące do zakonu, należy koniecznie dowiedzieć się, kto utrzymuje te placówki. Jeżeli są one utrzymywane przez miasto lub towarzystwo dobroczynności, zwrócić się do kogo należy o usunięcie osób należących do zakonu i podjąć kroki w celu zamiany ich przez nauczycielki świeckie, zgodnie z artykułem 38 i 40 Ukazu Carskiego o szkołach początkowych.

Wskutek wyżej wymienionych rozporządzeń Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego i podjętych przez dyrektorów środków pod nadzór Rządowej Komisji trafiło 29 klasztornych szkół elementarnych. Są to szkoły: w Warszawie 5, w Czerniakowie (powiat warszawski) 1, w Włocławku (powiat włocławski) 1, w Zakrzewie (powiat włocławski) 1, w Częstochowie (powiat wieluński) 1, w Wieluniu 2, w Kaliszu 1, w Skurcach (powiat siedlecki) 1, w Gozlinie (powiat łukowski) 1, w Studziannej (powiat opoczyński) 1, w Sandomierzu 1, w Chęcinach (powiat kielecki) 1, w Skępem (powiat lipieński) 1, w Oborach (powiat lipieński) 1, w Ciechanowie (powiat przasnyski) 1, w Przasnyszu (powiat przasnyski) 1, w Żurominie (powiat mławski) 1, w Sierpcu (powiat mławski) 1, w Ratowie (powiat mławski) 1, w Płocku 1, w Czerwińsku (powiat płocki) 1, w Pułtusk 1, w Smolanach (powiat sejneński) 1 i w Łomży 1, razem 29.

Na prowadzenie tych szkół w 1865 roku Rada Administracyjna w piśmie z 4/16 grudnia 1864 r. wyznaczyła w formie pożyczki (z będących w jej posiadaniu sum) 8.000 rs., przy czym do wyasygnowanej sumy należy dołożyć środki z pieniędzy klasztornych.

Z tej sumy w 1865 r. Komisja Rządowa wydała na ich utrzymanie i inne potrzeby, a mianowicie na remont pomieszczeń i zrobienie mebli dla szkół odebranych klasztorom, 5.371 rs. i 91 kopiejek. W związku z tym na wydatki związane z utrzymaniem tych szkół w 1866 r. zostało 2.628 rs. i 9 kopiejek.

Z prywatnych pensji dla dziewcząt prowadzonych przez zakony następujące zostały przekształcone w szkoły otwarte i oddane pod bezpośrednie zwierzchnictwo władz oświatowych: w Warszawie przy kościele wizytek i przy kościele sakramentek, w Lublinie przy kościele wizytek, w Piotrkowie – przy kościele dominikanek, w Łowiczu – przy kościele bernardynek, w Sandomierzu – przy kościele benedyktynek i we wsi Imbramowicach – przy kościele norbertanek.

W pierwszych sześciu pensjach, które dostały się pod zwierzchnictwo władz oświatowych, nauczanie nie zostało przerwane. Natomiast pensja prowadzona przez zakon w Imbramowicach została zamknięta, ponieważ w miejscowości tej nie było szkoły średniej. W związku z tym nie było nauczycieli, którym można byłoby powierzyć nauczanie w szkole mogącej powstać z przekształcenia wyżej omówionej pensji.

Na utrzymanie tych pensji, do czasu przekształcenia ich w progimnazja, Rada Administracyjna w ustaleniu z 30 marca/11 kwietnia 1865 r. wyznaczyła z pieniędzy klasztornych 10.550 rs. Z sumy tej wydano tylko 4.405 rs. 35 i pół kopiejki. W związku z tym zostało 6.144 rs. i 64 i pół kopiejki.

Na miejscu poklasztornych szkół żeńskich obecnie otwarto: w Warszawie dwa żeńskie progimnazja: jedno z czterema i jedno z trzema klasami; w Lublinie – żeńskie gimnazjum, a w Piotrkowie – takie samo progimnazjum z czterema klasami.

Na początku roku szkolnego 1866/67 przewiduje się w Łowiczu i w Sandomierzu otwarcie dwóch żeńskich progimnazjów. Dalsze informacje o tych gimnazjach i progimnazjach, istniejących od 19 lutego/3 marca 1866 r., są zamieszczone w sprawozdaniu obejmującym bieżący rok.

O poklasztornych budynkach przekazanych Ministerstwu Oświecenia Publicznego

Na mocy Ukazu Cesarskiego z 27 października/8 listopada 1864 r. dotyczącego klasztorów rzymsko-katolickich w Królestwie Polskim oraz uchwały Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego pod zwierzchnictwo Komisji Oświecenia zostały oddane jeszcze następujące poklasztorne pomieszczenia (oprócz dawnych pomieszczeń popijarskich i poreformackich znajdujących się w Chełmie, o których była mowa wcześniej) na urządzenie grecko-katolickich szkół średnich:

1. w Warszawie:

a) dla II Warszawskiego Gimnazjum oddany został dom z jednopiętrową frontową oficyną, znajdujący się na Krakowskim Przedmieściu, należący do zakonu misjonarzy,

b) dla 4-klasowego Progimnazjum Żeńskiego – budynek zamkniętego klasztoru kapucynów,

c) dla 3-klasowego Progimnazjum została oddana ta część budynku klasztoru sakramentek, która nie jest potrzebna osobom duchownym, to znaczy: oficyna znajdująca się między starą ulicą a przyklasztornym sadem i jedną stroną przylegająca do terenu prywatnego. Oprócz tego inna oficyna – położona prostopadle do pierwszego budynku i bezpośrednio przylegająca do frontowego,

d) dla Głównej Niemieckiej Szkoły Ewangelickiej – dawny budynek zakonu wizytek, znajdujący się na Krakowskim Przedmieściu.

2. w Piotrkowie – na gimnazjum oddano trzypiętrowy budynek dawnego zakonu pijarów.

3. w Sieradzu oddano budynek dawnego zakonu dominikanów, oprócz części przylegającej do cerkwi i korytarza idącego od pomieszczeń dla duchowieństwa i służby kościelnej parafii idącym w głąb kościoła. Niższe piętro tego budynku przeznaczono na pomieszczenia szkół elementarnych, a wyższe – na mieszkanie inspektora szkoły powiatowej, która mieścić się powinna w dwóch przylegających do tego budynku oficynach.

4. w Częstochowie, na pomieszczenie gimnazjum lub progimnazjum oddana została główna część dawnego budynku mariawitów, w której znajduje się kaplica, jak również jego lewa oficyna.

5. w Wieluniu – na szkołę powiatową oraz męskie i żeńskie szkoły elementarne została oddana część frontowa dawnego budynku zakonu pijarów, przylegająca do oficyny, jak również sama oficyna, z wyjątkiem części przeznaczonej na pomieszczenia duchowieństwa.

6. w Lublinie na żeńskie gimnazjum przeznaczono dawne pomieszczenia zakonu pijarów.

7. w Radomiu na żeńskie gimnazjum została oddana oficyna budynku należącego wcześniej do zakonu bernardynów i część podwórza przylegająca do zajmowanej przez szkołę oficyny.

8. w Kłodawie na szkoły podstawowe – męską i żeńską, oddano część zamkniętego klasztoru karmelitów, pozostającą za pomieszczeniami dla służby kościelnej parafii.

9. w Sandomierzu na żeńskie gimnazjum oddano oficynę budynku klasztoru benedyktynów. Oficyna znajduje się obok tego budynku i jest połączona z nim przez oddzielne zabudowania. Razem z oficyną przekazano Resortowi Oświecenia Publicznego mały ogród oraz nieduże podwórko z pomieszczeniem gospodarczym. Znajdują się one z lewej strony oficyny, od strony ulicy Gołębiej.

10. we wsi Czerniakowie na szkoły elementarne oddano dawne pomieszczenia zakonu bernardynów, znajdujące się z lewej strony schodów, a także pokoje dla nauczyciela, przylegające do murowanych budynków gospodarczych, znajdujących się na dworze. Do dyspozycji tych szkół przekazana została również część podwórza wraz z wyżej wymienionymi budynkami gospodarczymi.

O funduszach przeznaczonych na przebudowanie poklasztornych budynków, przekazanych resortowi oświecenia publicznego

Na przeprowadzenie przebudowy niektórych wyżej wymienionych budynków Rada Administracyjna Królestwa, zgodnie z przedstawionymi zestawieniami, przeznaczyła z poklasztornych kapitałów na przebudowę popijarskiego i poreformackiego budynku w m. Chełmie i na wybudowanie nowych oficyn 46.965 rs. 17 ½ kop., a mianowicie:

1. w Warszawie – na przebudowę następujących poklasztornych budynków:

a) zgromadzenia księży misjonarzy – 8.852 rs. 59 kop.

b) kapucynów – 8.797 rs. 50 ½ kop.

c) sakramentek – 2.916 rs. 12 ½ kop.

2. w Lublinie – na przebudowę popijarskiego budynku 7.188 rs. 68 ½ kop.

3. w Radomiu – na przebudowę pobernardyńskiego budynku 6.559 rs. 67 ½ kop.

Razem 34.304 rs. 57 ½ kop.

Z asygnowanym na przebudowę popijarskiego i poreformackiego budynku w m. Chełmie i na wybudowanie nowych oficyn 46.965 rs. 17 ½ kop. Całkowita suma

wydzielona na przebudowanie przekazanych resortowi oświecenia publicznego poklasztornych budynków wyniesie 81.269 rs. 75 kop.

Szkoły elementarne

Dążąc do wprowadzenia i utrzymania przez dyrektorów dyrekcji naukowych jednolitego sposobu kierowania powierzonymi im zakładami naukowymi w ogóle, a szkołami elementarnymi w szczególności, Główny Dyrektor Prezydujący w Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego zarządził zjazd dyrektorów, najpierw tych, którzy zarządzali szkołami grecko-unickimi, a później wszystkimi pozostałymi. Pierwsi – byli zaproszeni do Warszawy w miesiącu maju, a drudzy w czerwcu 1865 r.

Celem Zjazdu Dyrektorów było wzajemne porozumienie się dyrektorów chełmskiej, siedleckiej i lubelskiej dyrekcji co do sposobu urządzenia szkół elementarnych grecko-unickich, później omówiono te kwestie z udziałem Dyrektora Głównego Komisji Oświecenia Publicznego i dyrektorem warszawskiej dyrekcji naukowej, a następnie – na ogólnym zebraniu – z udziałem Głównego Dyrektora Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych zawiadującym sprawami grecko-unickimi, postanowiono przyjąć szczególne środki dla przyspieszenia otwarcia grecko-unickich szkół elementarnych dla lepszego ich urządzenia tak pod względem materialnym, jak i naukowym.

W rezultacie tych narad Dyrektor Główny Oświecenia Publicznego wystąpił do Komitetu Urządzającego prośbą: 1) o wybudowanie budynków szkolnych i ich utrzymanie, 2) o pozyskanie dla szkół właściwie przygotowanych i odpowiadających swojemu celowi nauczycieli; 3) o zarządzanie szkołami i nadzór nad prowadzonym w nich nauczaniem oraz 4) o ustalenie wysokości i rozdzielenie składek szkolnych.

Komitet Urządzający, po rozpatrzeniu tych prośb, wspólnie z Dyrektorem Głównym Spraw Wewnętrznych i Duchownych na 85 swoim posiedzeniu dn. 14/26 sierpnia 1865 r. postanowił:

1. pomoc naukową określoną w 14 artykule rozporządzenia o szkołach elementarnych przyznać grecko-katolickim szkołom elementarnym nie w formie pożyczki, a bezzwrotnie.

2. przyznane drewno budowlane z rządowych lasów przekazać bezpłatnie na budowę grecko-katolickich szkół elementarnych z zachowaniem prawa użycia go (po 3 sążnie sześcienne na rok) na opał – zgodnie z 23 paragrafem ustaleń z 1849 r. o grecko-katolickich szkołach).

3. pomoc finansową określoną w postanowieniu Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego z 11/23 października 1864 roku i przekazaną na utrzymanie jednoklasowych grecko-katolickich szkół elementarnych rozszerzyć do 400 rs. i objąć nią także szkoły dwuklasowe.

4. wybór nauczycieli do grecko-katolickich szkół elementarnych, zarówno z obecnych diaków z unickich cerkwi parafialnych, jak i z wychowanków grecko-katolickiej szkoły dla diaków, znajdującej się w Chełmie, przeprowadzać w po porozumieniu się Dyrekcji Naukowej z kierownictwem grecko-katolickim, powołanym przy Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych.

5. dyrekcje naukowe przy wyborze nauczycieli do wiejskich grecko-katolickich szkół powinny kierować się tym wyjątkiem z 38 artykułu ukazu o szkołach elementarnych, który był zrobiony w stosunku do szkół miejskich w 40 artykule tejże ustawy.

6. w tych grecko-katolickich szkołach elementarnych, w których nauczycielami będą osoby wyznania prawosławnego, nauczanie religii konieczne przekazać osobie

miejscowej lub innemu godnemu zaufania duchownemu wyznania grecko-katolickiego. Niezależnie jednak od wszystkiego w tych miejscowościach, w których nauczycielami w szkołach elementarnych będą osoby wyznania grecko-katolickiego, nauczanie religii należy powierzyć zdolnym i godnym zaufania duchownym grecko-katolickim, wybieranym w porozumieniu z Dyрекcją Naukową i kierownictwem grecko-katolickim.

7. wynagrodzenie dla nauczyciela religii, ustalone w 34 artykule rozporządzenia o szkołach elementarnych, wyznaczać nie z pieniędzy etatowych szkoły, ale ze Skarbu Królestwa, w sposób ustalony przy wyznaczaniu pomocy finansowej zakonowi grecko-katolickim, otwierającym i prowadzącym oddzielne szkoły. Roczne wynagrodzenie powinno wynosić mniej więcej 50 rs.

8. nie tylko dopuszczać ale wręcz zachęcać duchownych grecko-katolickich do prowadzenia, w charakterze stróżów moralności i porządku, grecko-katolickich szkół elementarnych pod nadzorem naczelników dyrekcji naukowych, którzy powinni kierować się następującymi zasadami:

a) bezpośrednie prowadzenie i kierowanie grecko-katolickimi szkołami elementarnymi, zarówno miejskimi, jak i wiejskimi, dyrektorzy mogą powierzyć, w sposób wyżej omówiony, tym grecko-katolickim duchownym, którzy niezależnie od swojego wykształcenia i poczucia moralności zasłużą swoimi przekonaniami religijnymi i dążeniami politycznymi na całkowite zaufanie, jako ludzie całkowicie oddani interesom rządu, narodu i swojej religii.

b) łącznie z powierzeniem takim osobom prowadzenia szkół nadaje się im tytuł nadzorcy moralności i porządku, inaczej inspektora, o którym to tytule była mowa w artykule 8 rozporządzenia o szkołach elementarnych.

c) naczelnicy dyrekcji naukowych w porozumieniu z grecko-katolicką zwierzchnością, będącą częścią Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, powołują na nadzorców moralności i porządku godnych zaufania duchownych grecko-katolickich.

d) w przypadku, gdyby osoba wybrana na nadzorcę okazała się niegodna zaufania, naczelnik dyrekcji naukowej, po uprzednim porozumieniu się z grecko-katolicką zwierzchnością, powinien ją odwołać z tego stanowiska. Zarówno o odwołaniu, jak i o wyznaczeniu na to miejsce kogoś innego – należy donieść Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego, jak i grecko-katolickiej zwierzchności.

e) duchowny grecko-katolicki wybrany na nadzorcę, zgodnie z artykułem 9 rozporządzenia o szkołach elementarnych, wypełnia niektóre obowiązki wymienione w tym artykule, jakie są powierzone wójtom gmin i sołtysom, a dokładniej obowiązki opisane w podpunkcie a) i b).

f) w odniesieniu do 20 artykułu rozporządzenia o szkołach elementarnych wybrany na nadzorcę duchowny grecko-katolicki odpowiada za zarządzanie szkołą w sprawach naukowych i moralnych przed naczelnikiem dyrekcji naukowej. Jednak sprawozdanie ze swoich działań powinien przedstawiać zarówno dyrekcji naukowej, jak i grecko-katolickiemu zwierzchnictwu. Oba te resorty powinny współdziałać ze sobą w sprawie nauczania społeczności grecko-katolickiej. Co się tyczy gospodarczej części szkoły, nadzorca pilnuje tylko sumiennego prowadzenia przez nauczyciela sprawozdań.

g) w razie potrzeby można polecić jednemu nadzorcy kierowanie dwoma, trzema lub więcej szkołami, znajdującymi się niedaleko od siebie.

h) pensja wypłacana grecko-katolickiemu duchownemu pracującemu w charakterze nadzorcy zależy od liczby szkół znajdujących się pod jego nadzorem. Za każdą dostaje 25 rubli. Natomiast jeśli nadzorca w danej szkole zajmuje się również daniem nauki

religii, to za każdą z tych funkcji dostaje osobne wynagrodzenie w wysokości ustalonej obecnymi zarządzeniami.

i) wynagrodzenie to nie odnosi się jednak do rocznego budżetu szkoły i nie jest częścią stałej pensji, ale wyznaczane ze Skarbu Królestwa, po złożeniu specjalnych wniosków przez naczelników dyrekcji naukowych.

j) do czasu wydania szczegółowych instrukcji na ten temat kierować się należy w pozostałych przypadkach wydanymi 15/27 marca 1849 r. prawami o zakładaniu szkół parafialnych dla Rosjan wyznania grecko-katolickiego w Królestwie Polskim.

9. Znieść ustalony we wcześniejszych latach przelew, z jednej szkoły na drugą, opłaty na rzecz szkół, i ustanowić takie ogólne zasady, żeby opłaty na utrzymywanie jednej szkoły przekazywały tylko te miasteczka i wsie, które znajdują się blisko siebie i mieszkańcy których rzeczywiście mogą posyłać swoje dzieci do jednej wspólnej szkoły. Mogące powstać w wyniku tego zmniejszenie budżetu niektórych istniejących szkół należy uzupełniać ze skarbu, a dokładniej z sum przeznaczonych na ten cel i zarządzanych przez Rządową Komisję Oświecenia Publicznego.

O postanowieniach Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego (należy je traktować jako wytyczne) Komisja poinformowała zwierzchników tych dyrekcji naukowych, w których istnieją grecko-katolickie szkoły elementarne.

Opierając się na wyżej omówionym postanowieniu, naczelnicy dyrekcji utworzyli lub przekształcili ze szkół wcześniej już istniejących 72 szkoły: w siedleckiej dyrekcji 41, w chełmskiej 30 i w lubelskiej 1.

We wszystkich tych szkołach wprowadzono nauczanie w języku rosyjskim.

Na nadzorców w grecko-katolickich szkołach elementarnych, z wynagrodzeniem określonym we wspomnianym postanowieniu, wybrano 5 duchownych grecko-katolickich.

Na podstawie tegoż postanowienia Komisja Rządowa Oświecenia Publicznego działająca przy Radzie Administracyjnej wystąpiła o wyasygnowanie sumy potrzebnej na utworzenie 5 2-klasowych grecko-katolickich szkół elementarnych i przeznaczyła dla każdej po 400 rs. na rok.

Zjazd dyrektorów w celu omówienia tworzenia innych szkół elementarnych

W celu urządzenia szkół elementarnych dla żyjącej w Królestwie Polskim ludności innej niż ludność rosyjska i grecko-katolicka zebrali się w Warszawie dyrektorzy pozostałych dyrekcji naukowych, z wyjątkiem dwóch dyrektorów – chełmskiego i siedleckiego. Obydwaj ci dyrektorzy uczestniczyli w pierwszym zjeździe, na którym obradowano na temat podległych im grecko-katolickich szkół elementarnych.

Obrady drugiego zjazdu dyrektorów odbywały się codziennie, od 16/28 do 30 lipca/11 sierpnia 1865 r. Uczestniczył w nim również inspektor warszawskich szkół. Zakończyły się one dwiema wspólnymi sesjami, które odbyły się 31 lipca/12 sierpnia i 2/14 sierpnia. Przewodniczył im Dyrektor Główny, udział wzięli również dyrektor i wicedyrektor Komisji Oświecenia, a także inspektor Aleksandryjsko-Maryjnego Instytutu Wychowania Panien.

Oto kwestie związane ze szkołami elementarnymi, którymi zajmowano się na tych obradach:

- 1) o zamianie istniejącej składki szkolnej na powszechną opłatę wyrównawczą.
- 2) o podział składek i prowadzeniu o nich sprawozdawczości.
- 3) o formie wzywania chłopów do otwierania szkół elementarnych.

4) o sposobie podjęcia zaoszczędzonych sum, należących do szkół elementarnych i składanych w Banku Polskim.

5) o tym, czy mogą mieszkańcy, odróżniający się swoim językiem przy modlitwie, być zwolnieni z obowiązku wnoszenia powszechnej opłaty na rzecz szkół w przypadku urządzenia przez nich osobnej szkoły.

6) o tym, czy dyrektorzy powinni wydawać świadectwa gminnym i wiejskim nauczycielom, wybranym przez gminy.

7) o dodatkowej pensji dla nauczycieli szkół elementarnych.

8) o nauczaniu religii w szkołach elementarnych.

9) o ustalaniu okresu wakacyjnego dla szkół elementarnych.

10) o inwentarzach szkół elementarnych.

11) o rozsyłaniu blankietów pokwitowania na opłaty składek na szkoły.

12) o wydatkowaniu pieniędzy przeznaczonych na podstawie 15 artykułu Najwyższego Ukazu o szkołach elementarnych i rozporządzeniach dyrektorów i o sporządzaniu z nich sprawozdań.

13) o konieczności ułatwiania szkołom elementarnym nabywania dopuszczonych do nauki książek

14) o książkach przeznaczonych na nagrody dla uczniów szkół elementarnych.

Choć nie wszystkie z tych kwestii były rozstrzygnięte ostatecznie, wspólne ich omówienie wyjaśniło wiele spraw z działalności administracyjno-naukowej dyrektorów i stworzyło wspólny obraz kierowania podległymi im szkołami elementarnymi.

W rezultacie omawiania tych kwestii ostatecznie podjęto następujące decyzje:

1) Ustalono, że dyrektorzy mogą zatwierdzać swoimi podpisami przedstawiany im przez wójtów gminnych lub sołtysów podział funduszków szkolnych, w celu zabezpieczenia prawidłowego ich podziału, zapewnienia utrzymania nauczycielom szkół elementarnych, a także w celu zaspokojenia wszystkich szkolnych potrzeb.

2) Ustalono formę składanych przez chłopów podań o utworzenie szkół elementarnych i pozostawiono dyrektorom wydawanie na to zgody, ale tylko wtedy, kiedy chłopami, albo komisje do spraw włościańskich o to wystąpią.

3) Wyjaśniono sposób podejmowania pozostających w Banku Polskim pieniędzy należących do szkół: przyjęto za podstawę, że dyrektorzy mogą zgłaszać się do Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego z wnioskami o wyasygnowanie z tych sum potrzebnej ilości pieniędzy dla szkół. Powinni jednak być oszczędni i ostrożni, ponieważ pieniądze tych nie jest dużo i wykorzystywane są dla zaspokajania wielu potrzeb szkół elementarnych.

4) Przy mianowaniu nauczycieli, wybieranych przez gminy lub towarzystwa chłopskie, uznano za wystarczające wydawanie, przez dyrektora odpowiedniej dyrekcji naukowej, jedynie nominacji, natomiast świadectwo o tytule nauczyciela szkoły elementarnej nie powinno być wydawane.

5) Jeśli chodzi o określenie okresu wakacyjnego dla szkół elementarnych, gminnych i wioskowych ustalono jeden dwumiesięczny okres wakacyjny trwający od 1 lipca do 1 września. W tym czasie nauka w szkołach powinna być przerwana. W czasie pozostałych miesięcy, a dokładniej: w kwietniu, maju, czerwcu i we wrześniu, kiedy dzieci włościan muszą pomagać w gospodarstwie i nie zawsze mogą uczęszczać na lekcje, nauczyciele koniecznie powinni być w szkołach, aby uczyć tych uczniów, którzy w wolnym czasie będą przychodzili na lekcje.

6) Do Namiestnika złożony został wniosek o wyłączeniu z inwentarza szkół elementarnych własności, która nie należy do szkół, o sposobie sporządzania inwentaryzacji w przyszłości i o prowadzeniu sprawozdań z tych inwentaryzacji. Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego uchwałą z 23 listopada/5 grudnia 1865 r. określił zasady, którymi należy kierować się w czasie sporządzania inwentaryzacji własności szkolnej.

Uchwałą tę Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego przekazała naczelnikom dyrekcji naukowych, aby przesłali ją do podległych im szkół elementarnych i do wójtów gmin. Zobowiązała ich także do kontroli nad dokładnym wykonywaniem omówionych w tym postanowieniu zasad.

7) Sporządzono również projekt zasad dotyczących zarówno przyznawania pieniędzy dyrektorom, zgodnie z artykułem 15 Ukazu Cesarskiego o pomocy finansowej dla biedniejszych – gminnych i wiejskich szkół elementarnych, jak i o sporządzaniu z tych działań sprawozdań.

Przedsięwzięcie środków w celu zaopatrzenia szkół elementarnych w podręczniki

Zgodnie z rozporządzeniem uchwalonym na wspólnym posiedzeniu Komitetu Urządzącego ds. Królestwa Polskiego i Rady Administracyjnej z dnia 22 września/4 października 1864 r. Główny Dyrektor Komisji Oświecenia powinien obejrzeć książki, jakie są używane w szkołach, w celu określenia, które można zostawić, a które należy odrzucić i zamienić innymi. Wykonując to rozporządzenie, Główny Dyrektor przedstawił Komitetowi Urządzącemu ds. Królestwa Polskiego:

1) wyciągi ze sprawozdań Rady Wychowania Publicznego dotyczące książek używanych dotąd w szkołach elementarnych w Królestwie Polskim.

2) wnioski Rady Wychowania Publicznego dotyczące dalszego używania tychże książek, a także wyznaczenie nowych podręczników, bardziej odpowiadających nauczaniu początkowemu.

3) rękopis nowej książki do początkowego czytania w języku polskim i rosyjskim, przygotowanej przez specjalny komitet na polecenie Głównego Dyrektora.

Po dokonaniu oceny tego manuskryptu przedstawionego przez Głównego Dyrektora i wybranych przez Komisję podręczników dla szkół Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego uznał te książki i elementarz za odpowiednie i na posiedzeniu 22 kwietnia/4 maja 1865 r. postanowił:

1. w szkołach elementarnych, przede wszystkim, przed innymi przedstawionymi książkami wprowadzić obecnie:

a) książkę do czytania i liczenia ułożoną przez L. Sumińskiego *Książkę czytania i rachunków*;

b) książkę dla chłopskich dzieci (*Elementarz dla chłopców wiejskich*);

c) *Upominek dla dziewcząt wiejskich*.

2. Na podstawie programu, który ma być stworzony przez Radę Wychowania Publicznego i zatwierdzony przez Rządową Komisję Oświecenia Publicznego, ogłosić konkurs na przygotowanie podręczników dla szkół elementarnych w językach wszystkich narodów żyjących w Królestwie Polskim, czyli: rosyjskim, polskim, litewskim i niemieckim i wyznaczyć przez Najwyższe zatwierdzenie na ten cel 4.000 rs. jako odpowiednią premię dla najlepszych, i w uzasadnionych przypadkach pozwolić na przekazanie ich autorom pieniędzy w celu wydrukowania tychże podręczników.

3. Polecić Głównemu Dyrektorowi, zajmującemu się przygotowaniem wyżej wymienionego programu konkursu, przedłożyć ów program Komitetowi Urządzącemu

ds. Królestwa Polskiego razem ze swoimi propozycjami wielkości premii za najlepsze podręczniki.

4. Rękopis elementarza w języku polskim i rosyjskim, przedstawiony przez Głównego Dyrektora Oświecenia Publicznego, wydać, wykorzystując owe 4.000 rs.: dla szkół polskich – w języku polskim i rosyjskim; dla szkół litewskich – w języku litewskim i rosyjskim; i dla szkół rosyjskich – w języku rosyjskim, łącznie ze alfabetem słowiańskim i niektórymi rozdziałami pisanymi w języku cerkiewno-słowiańskim i wydrukowanych słowiańską czcionką.

Oprócz tego Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego na posiedzeniu 18/30 września 1865 r. uznał za odpowiadający wymaganiom nauczania początkowego podręcznik pod tytułem *Krótki zbiór historii starego i nowego testamentu*, przedstawiony przez Głównego Dyrektora, i postanowił tę książkę dopuścić do nauczania religii w szkołach elementarnych i w szkołach rzemieślniczo-niedzielnych.

Zgodnie z wyżej omówionymi postanowieniami Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego przyjęła zarządzenie o jak najszybszym wprowadzeniu do szkół elementarnych wyszczególnionych podręczników. Zaleciła także naczelnikom dyrekcji naukowych, by pod żadnym pozorem nie używać podręczników, które nie zostały dopuszczone przez wspomniane kierownictwo.

Naczelnicy dyrekcji kontrolując dokładne wykonywanie wyżej omówionych zarządzeń, powinni pilnować również tego, aby podręczniki przeznaczone dla katolickich szkół elementarnych nie były wykorzystywane w szkołach innych wyznań.

W celu wykonania zarządzenia z 4-ego punktu rozporządzenia Komitetu Urządzącego ds. Królestwa Polskiego mówiącego o wydaniu polsko-rosyjskiego elementarza Rządowa Komisja przystąpiła natychmiast do drukowania wspomnianego elementarza w znajdującej się niedaleko drukarni rządowej. Wydrukowano 30 tysięcy egzemplarzy polsko-rosyjskiego elementarza w dwóch wydaniach: 10 tysięcy egzemplarzy wydania litewsko-rosyjskiego i 10 tysięcy wydania rosyjskiego z elementami cerkiewno-słowiańskiego. Czcionka alfabetu cerkiewno-słowiańskiego była wydana przez komisję z moskiewskiej drukarni synodalnej.

Wszystkie 30 tysięcy egzemplarzy elementarza polsko-rosyjskiego zostały już rozdzielone. W obecnym roku wyszło trzecie wydanie tej książki w liczbie 20 tysięcy egzemplarzy.

Uważając za konieczne wprowadzenie tego elementarza również do niemieckich szkół elementarnych, Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego zajęła się przysposobieniem go dla tychże szkół i wydaniem go w dwóch językach – rosyjskim i niemieckim. Przedstawiony przez Komisję przekład rosyjskiego elementarza na język niemiecki był zatwierdzony przez Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego i dzięki jego zgodzie elementarz wydrukowano już dla niemieckich szkół elementarnych w liczbie 10 tysięcy egzemplarzy.

Dzięki wydaniu rosyjskiego elementarza w językach różnych narodów mieszkających w Królestwie Polskim i rozprowadzeniu go do szkół elementarnych zlikwidowano problem niedoboru książki, potrzebnej zwłaszcza miejscowym szkołom elementarnym. Nie można jej było zamienić podobnymi podręcznikami wydawanymi na terenie Imperium dla szkół różnych narodowości, ponieważ rosyjskie elementarze trudno jest wprowadzić do tutejszych szkół bez przystosowania ich do określonych właściwości różnych narodów Królestwa.

Do nauki pisania w szkołach elementarnych Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego dopuściła na nowo przygotowane wzory kaligraficzne pod tytułem: *Nauka pisania dla użytku szkółek elementarnych, rzemieślniczych i wiejskich* Łozińskiego na podstawie opinii sporządzonej o nich przez członka kierującego sprawami Komitetu Urządzącego ds. Królestwa Polskiego 3/15 sierpnia 1865 r., w której stwierdził, że Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego po obejrzeniu tych wzorów kaligraficznych nie widzi przeszkód do wprowadzenia ich do szkół elementarnych.

Naczelnicy dyrekcji naukowych natychmiast po objęciu swoich stanowisk skontrolowali podlegające im szkoły elementarne. Później w ciągu całego roku wielokrotnie je kontrolowali, donosząc za każdym razem Rządowej Komisji OP zarówno o stanie szkół, jak i o przedsięwziętych przez nie środkach oraz sporządzonych zarządzeniach dotyczących nauki, wychowania moralnego i części gospodarczej.

Środki i zarządzenia podjęte przez naczelników dyrekcji naukowych dotyczące szkół początkowych

W czasie kontroli naczelnicy dyrekcji przekonali się między innymi, że Ukaz Cesarski z 30 sierpnia/11 września 1864 r., dotyczący szkół początkowych, w większości gmin i wsi nie był znany, i że chłopci nie zapoznali się z zasadami zakładania wiejskich szkół początkowych. Aby zlikwidować ów stan niewiedzy, naczelnicy dyrekcji rozprawdzali drukowane egzemplarze tego ukazu, wyjaśniali wójtom gmin i sołtysom nałożone na nich obowiązki związane ze szkołami, dawali pisemne wskazówki dotyczące tego oraz zwracali się do wojskowych i cywilnych naczelników powiatów z prośbą o okazanie im pomocy.

W celu zaznajomienia chłopów z zasadami, których należy przestrzegać przy zabieganiu o otrzymanie od rządu pomocy finansowej przeznaczonej na utrzymanie szkół w ciągu pierwszych dziesięciu lat od ich powstania, a także pożyczki na wybudowanie domów szkolnych, naczelnicy dyrekcji rozesłali wójtom gmin i sołtysom szczegółowe instrukcje na ten temat, razem z formularzem decyzji o otwarciu szkół.

Chcąc stworzyć jak najlepsze porządki w nowo otwartych szkołach, naczelnicy dyrekcji naukowych troszczyli się również o ponowne otwarcie tych szkół, w których w czasie powstałych w kraju niepokojów przerwano nauczanie, po części z powodu małej liczby uczniów, a po części z winy samych nauczycieli. Zlekceważyli oni swoje obowiązki i zdradzili swoje powołanie. Obecnie większa część tych szkół, dzięki staraniom naczelników dyrekcji i przy współpracy władz wojskowych i cywilnych, została ponownie otwarta i funkcjonuje normalnie.

Ponieważ okazało się, że rozdzielenie lekcji w szkołach początkowych było rozmaite, a także, że nauka czytania i pisania po rosyjsku została zamieniona przedmiotami, które nie znajdują się w programie nauczania początkowego, naczelnicy dyrekcji na poprzednim zjeździe ułożyli, zgodnie z Ukazem Cesarskim o szkołach początkowych, normalny rozdział zajęć klasowych w tychże szkołach, a także ogólne wskazówki dotyczące lepszych metod nauczania. Rozdział ten został rozesłany do wszystkich szkół jako wytyczna, którą należy wykonać.

Szczególłą uwagę zwrócono na język rosyjski, który dotychczas był lekceważony, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli tutejszych szkół elementarnych. Obecnie pod kierownictwem dyrektorów i dzięki ich stanowczym żądaniom nauczyciele zaczęli nauczać dzieci tego języka, a także sami rozpoczęli jego naukę. Oczywiście znajomość języka rosyjskiego, zarówno u jednych, jak i u drugich, nie jest jeszcze zadowalająca. Są

już jednak zauważalne rezultaty tych starań i dają one nadzieję na to, że tutejsza ludność nauczy się dobrze czytać i pisać po rosyjsku. Za intensywną naukę języka rosyjskiego w wielu szkołach elementarnych wzięli się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Do momentu utworzenia dyrekcji naukowych w niemieckich ewangelickich szkołach elementarnych nauka odbywała się w języku polskim, mimo że nauczycielami w tych szkołach byli Niemcy, a opiekunami – pastory ewangeliczcy. Owa sprzeczność z duchem społeczności, dla której powstały te szkoły, została obecnie zniesiona dzięki wysiłkom Głównego Dyrektora Komisji Oświecenia i staraniom naczelników dyrekcji naukowych. Nauczycielom niemieckim w szkołach elementarnych polecono nauczać dzieci i rozmawiać z nimi nie inaczej niż w ich ojczystym języku, czyli w niemieckim.

Sposoby nauczania w szkołach elementarnych były rutynowe, nie rozwijały, a wręcz tłumiły zdolności uczniów. Również na ten, jakże ważny problem, naczelnicy dyrekcji naukowych zwrócili szczególną uwagę, starając się w czasie kontroli szkół zaznajamiać nauczycieli z praktycznymi i poglądowymi sposobami nauczania.

W nauczaniu religii polecono nauczycielom zaznajamiać uczniów z wydarzeniami z *Pisma Świętego*. Dotychczas nauczanie religii w szkołach elementarnych polegało na nauczaniu się na pamięć przez dzieci niewytłumaczonych im modlitw i abstrakcyjnych, niezrozumiałych dla nich pytań i odpowiedzi z katechizmu.

Dzięki ciągłym sugestiom naczelników dyrekcji naukowych, aby nauczyciele w czasie nauki czytania wyjaśniali uczniom znaczenie przeczytanych przez nich słów i zmuszali ich do opowiadania tego, co przeczytali swoimi słowami, nauczanie czytania, które wcześniej odbywało się w sposób bezwiedny i maszynowy, stało się teraz czynnością świadomą i nabrało walorów pedagogicznych.

Przy nauczaniu arytmetyki zwrócono uwagę nauczycieli na konieczność ćwiczenia przez uczniów liczenia w myśli i na korzyści, jakie z tego płyną.

Dzięki tym pedagogicznym wskazówkom i stanowczym wymaganiom ze strony naczelników dyrekcji, aby je wprowadzać w życie, stopniowo szkolnictwo elementarne staje się żywe i dobroczynnie wpływa na młodzież w wieku szkolnym.

Jeśli chodzi o moralny i wychowawczy aspekt szkół elementarnych, to do tej pory wychowanie było oparte na przymusie. Dzieci uczyły się ze strachu przed często stosowanymi karami cielesnymi. W celu zmiany tego nader szkodliwego sposobu wychowania naczelnicy dyrekcji szkolnych starali się zawsze wyjaśniać nauczycielom, jak niedobry przynoszą one skutek. W ten sposób stworzyli między uczniami i nauczycielami stosunki oparte na rodzącej się sympatii, cierpliwości, dobroci i szacunku.

Na koniec zważywszy na to, że osobowość nauczyciela to główny warunek dobrej pozycji szkoły, dyrektorzy na wszelkie możliwe sposoby starali się, aby nauczycielami w szkołach elementarnych byli ludzie zdolni i godni zaufania. Dlatego też zwalniali z posady nauczyciela tych, którzy byli mało wykształceni, uzależnieni od alkoholu i niepewni, zamieniali ich osobami przez nich wypróbowanymi, na których można polegać.

W 1865 roku w szkołach elementarnych wyznaczono 313 nowych nauczycieli.

Specjalne środki powzięte przez naczelnika siedleckiej dyrekcji szkolnej w celu lepszego zaznajomienia nauczycieli szkół elementarnych z językiem rosyjskim i efektywnymi metodami nauczania.

W celu zreformowania istniejących już grecko-katolickich szkół elementarnych i doprowadzenia ich do tego stanu, który został dla nich określony w Ukazie Cesarskim z 30 sierpnia/11 września 1864 r., konieczne było zaznajomienie nauczycieli tych szkół zarówno z językiem rosyjskim, jak i z lepszymi metodami nauczania początkowego.

Polecono zatem naczelnikowi siedleckiej dyrekcji naukowej zebrać nauczycieli podległych mu grecko-katolickich szkół elementarnych w Białej w miesiącu wrześniu, kiedy to lekcje w szkołach elementarnych jeszcze się nie odbywają z powodu trwających prac polowych. W tym celu Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego wyasygnowała od Rady Administracyjnej sumę potrzebną na utrzymanie się tych nauczycieli w ciągu 20 dni, przeznaczając na każdego z nich po 8 rs. W określonym czasie w wyznaczone miejsce przyjechali zarówno nauczyciele z grecko-katolickich szkół elementarnych z trzech powiatów dyrekcji siedleckiej, jak i wiele osób pragnących objąć w tych szkołach posadę nauczyciela. W sumie zebrało się około 70 osób.

Dyrektor prowadził następujące zajęcia z zebranymi nauczycielami:

- 1) praktyczne ćwiczenia z języka rosyjskiego;
- 2) zaznajomienie ich ze sposobami i zasadami nauczania początkowego;
- 3) nadzorowanie nauczycieli w czasie ich własnych praktycznych zajęć z uczniami bielskiej szkoły elementarnej;
- 4) zapoznaniu ich z ważniejszymi wydarzeniami z historii kraju i ze stosunkami, w jakich znalazła się tutejsza rosyjska ludność z pozostałą, rodowitą ludnością.

Cel tego zebrania został osiągnięty, i chociaż po raz pierwszy udało się je zorganizować, to większa część tych nauczycieli wypełnia teraz swoje obowiązki, mając lepszą wiedzę na temat nauczania i osiąga duże sukcesy.

Jednym z ważniejszych zadań naczelników dyrekcji szkolnych było przedsięwzięcie środków w celu utworzenia szkół elementarnych w tych miastach, w których szkół nie było, a gdzie były one konieczne.

Otwarcie szkół;

środki przedsięwzięte w celu jak najszybszego ich otwarcia; liczba nowo otwartych szkół początkowych; przeszkody, jakie zaistniały przy ich otwieraniu, oraz podjęte środki zaradcze.

W ciągu 1865 roku ponownie otwarto 189 szkół i wydano 253 decyzje o utworzeniu szkół.

Liczyby te dzielą się między dyrekcje w sposób następujący:

	otwarto szkół	wydano decyzji
1. w dyrekcji kieleckiej	57	35
2. —//— siedleckie	37	15
3. —//— chełmskiej	23	30
4. —//— łódzkiej	20	81
5. —//— płockiej	15	40
6. —//— łomżańskiej	12	10
7. —//— lubeskiej	9	—
8. —//— warszawskiej	8	23
9. —//— radomskiej	5	19
10. —//— suwalskiej	3	—
Razem	189	253

Przyczyną tak małej liczby ponownie otwartych szkół początkowych jest głównie zacofanie ludności wiejskiej, nieznającej jeszcze korzyści, jakie płyną z oświaty, a także niski poziom materialny ich życia. Jednakże warunki materialne życia chłopów stopniowo się polepszają. Dzięki temu zaczynają oni rozumieć, że przeznaczone jest im teraz lep-

sze życie. Nieuniknionym skutkiem tego powinna być świadomość konieczności oświaty, jako głównego czynnika wpływającego na osiągnięcie dobrobytu, i korzyści, jakie oświata daje, jak również to, że z dnia na dzień coraz więcej chłopów będzie chciało organizować konieczne dla siebie szkoły. Niemalą przeszkodą w otwieraniu szkół początkowych było to, że chłopci nie rozumieli lub rozumieli w niewłaściwy sposób artykuły Ukazu Cesarskiego, które określały sumy przekazywane przez rząd na utworzenie i utrzymanie szkół. Ta trudność została usunięta przez dyrektorów, którzy w czasie kontroli szkół wyjaśniali chłopom, że rząd podejmuje środki skierowane jedynie na poprawę ich życia moralnego.

Ponieważ dla utworzenia szkół potrzebna jest dobra wola samych chłopów, a dyrekcja naukowa może na nich wpływać tylko poprzez rady i namowy, naczelnicy dyrekcji, postępując w tym duchu, w czasie kontroli szkół wzywali wójtów oraz sołtysów, wyjaśniali im sens i znaczenie Ukazów Cesarskich, a także postanowień rządu. W ten sposób rozbudzali w nich świadomość konieczności oświaty oraz przekonywali do środków podjętych przez rząd i mających na celu ich dobrobyt.

Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego, ze swej strony, zwracała się wielokrotnie do władz wojskowych i cywilnych z prośbą, żeby ci z urzędników resortów wojskowych i cywilnych, którzy pozostają w bliskich i prywatnych stosunkach z chłopami, starali się w każdej sytuacji propagować wśród ludności ideę potrzeby oświaty i korzyści, jakie nauka daje, a także zależnymi od siebie środkami współpracowali w celu zapewnienia dobrych warunków, zarówno w nowo otwieranych, jak i w istniejących już szkołach początkowych.

Jedną z nader ważnych przeszkód stojących na drodze otwierania szkół początkowych i zapewnienia im dobrych warunków materialnych jest obecny sposób uzyskiwania dochodów na utrzymanie tych szkół. Obowiązujące obecnie tzw. opłaty na rzecz szkół obywatele, w większości przypadków, wnoszą w niewłaściwym czasie. To powoduje często niepotrzebną korespondencję i doprowadza szkoły do takiego stanu, że dalsze istnienie niektórych z nich staje się niemożliwe. Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego uznał za konieczne zlikwidować tę niewygodę i polecił Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego, po uzgodnieniu z Rządową Komisją Finansów i Skarbu oraz Komisją Rządową Spraw Wewnętrznych i Duchownych przedstawić projekt zamiany opłaty na rzecz szkół na inną, lepszą i bardziej racjonalną składkę. Składka tę, wiadomej wielkości, byłaby włączona do ogólnej sumy płaconych przez mieszkańców miast i wsi podatków. Nad projektem przygotowanym przez Komisję Oświecenia Publicznego i przedstawionym Głównym Dyrektorem Komisji Finansów i Skarbu oraz Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych, przez Głównego Dyrektora obraduje się w Komitecie Urządzącym ds. Królestwa Polskiego.

Dobre warunki materialne szkół mogą być całkowicie zabezpieczone tylko wskutek zamiany obecnych opłat na rzecz szkół na inną, lepszą składkę. Sposób ten, jak zawiadamiają dyrektorzy dyrekcji naukowych, jest zgodny z oczekiwaniami mieszkańców. Uważają go oni za pewniejszy środek do zapewnienia utrzymania szkołom początkowym. Rzeczywiście wprowadzenie podatku, mającego charakter pogłównego, dzięki któremu możliwe byłoby gromadzenie sum potrzebnych na utrzymanie szkół, i zbieranemu przez rząd, jest konieczne nie tylko, żeby mieć dobrze wyposażone szkoły, ale i po to, aby zapewnić tym szkołom ofiarnych i całkowicie oddanych swojej pracy nauczycieli. Tylko wtedy, gdy rząd zabezpieczy nauczycielowi jego byt i prawo do emerytury, można liczyć na to, że nauczyciele szkół początkowych będą nauczać ludność wiejską właściwych poglądów o relacjach z rządem i obowiązkach względem niego. W przeciwnym wypadku, wtedy,

gdy nauczyciele swoje utrzymanie będą zawdzięczać tylko mieszkańcom, na których (z powodu ich nierozwagi i braku wykształcenia) może mieć wpływ każdy wróg porządku społecznego, łatwo może dojść do tego, co było dotychczas. Niedawne doświadczenia dają nam wiele przykładów potwierdzających tę regułę. Nawet najuczciwsi nauczyciele będą zmuszeni poddawać się dla kawałka chleba różnym naciskom i wypełniać żądania, które są całkowicie sprzeczne z dobrymi zamierzeniami rządu.

Wreszcie proces nauczania początkowego jest znacznie spowolniony z powodu wielce odczuwalnego braku nauczycieli szkół elementarnych. W czasie przekształcania szkolnictwa w Królestwie, zgodnie z ustawą z 1862 roku, istniejąca do tej pory uczelnia kształcąca nauczycieli szkół elementarnych, mająca swoją siedzibę w Radzyminie, została zamknięta.

Utworzone na podstawie tej ustawy powiatowe szkoły pedagogiczne nie zaspokajały lokalnych potrzeb i nie rozwiązały, już wtedy mocno odczuwalnego, problemu niedoboru nauczycieli szkół elementarnych. W szkołach pedagogicznych mało było tych przedmiotów, dzięki którym można byłoby wykształcić nauczyciela-pedagoga, między innymi dlatego, że dla uczniów chcących się kształcić w kierunku pedagogicznym była utworzona tylko jedna piąta klasa. Cztery niższe klasy miały charakter ogólnie gimnazjalny. Dlatego też uczniowie tych szkół uważali za lepsze dla siebie kontynuowanie nauki w gimnazjum, zamiast wybierać mało obiecującą posadę nauczyciela, do której nawet nie mogli się w tej szkole we właściwy sposób przygotować. Można mieć nadzieję, że obecnie, wraz z uruchomieniem kursów pedagogicznych mających kształcić nauczycieli szkół początkowych, zgodnie z regulaminem tych placówek zatwierdzonym przez Cesarza, stopniowo będzie zanikał problem zbyt małej liczby nauczycieli. Tym samym zniknie jedna z najważniejszych trudności stojąca obecnie przed władzami oświatowymi przy zakładaniu tych szkół. Jednakże do czasu zorganizowania kursów pedagogicznych, obecnie dopiero się rozpoczynających, stoi przed nami konieczność znalezienia kandydatów na nauczycieli, zarówno do już działających, jak i do ostatnio otwieranych szkół dla rosyjskiej ludności grecko-katolickiej. Liczba kandydatów, którzy otrzymali wykształcenie w szkole diaków w Chełmie, okazała się całkowicie niewystarczająca. Dlatego też Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego zgłosiła wniosek do Rady Administracyjnej o pozwolenie przenoszenia z Cesarstwa Rosjan, którzy otrzymali wykształcenie w prawosławnych seminariach duchownych, na posadę nauczycieli w grecko-katolickich szkołach elementarnych. Rada Administracyjna w zarządzeniu z 5/17 stycznia 1865 roku przyjęła ten wniosek i zaleciła wydawać przenoszonym z Cesarstwa nauczycielom szkół elementarnych dodatek do pensji, zwiększając ją tym samym do 150 rs. Poleciała także dawać im po 50 rs. na przejazd do miejsca im wyznaczonego. W ten sposób w 1865 roku wyznaczono na posadę nauczyciela w grecko-katolickich szkołach elementarnych 13 osób – w dyrekcji siedleckiej 4 i w chełmskiej 9.

Przy wprowadzaniu w życie tego postanowienia okazało się, że niektórzy z absolwentów duchownych placówek oświatowych w Cesarstwie, nie chcąc porzucać stanu duchownego i rezygnować z prawa zajęcia z czasem posady kapłana, niechętnie godzili się na podjęcie pracy nauczyciela w Królestwie. Dlatego też Główny Dyrektor Rządowej Komisji Oświecenia Publicznego, po wcześniejszym wyrażeniu zgody przez arcybiskupa warszawskiego i nowogrigorijewskiego, zgłosił do Namiestnika w Królestwie wniosek o wystaranie się, aby Święty Synod pozwolił na to, żeby absolwenci określonych duchownych placówek oświatowych, podejmujący pracę nauczyciela w Królestwie Polskim,

mogli zostawać, zgodnie z ich wolą, w stanie duchownym w diecezjach, w których się urodzili i wychowali. Prośba dotyczyła także tego, aby absolwenci owi zachowali prawo podejmowania posady kapłana lub kościelnego, w zależności od ich wykształcenia, zarówno w ich rodowych diecezjach, jak i w diecezji warszawskiej, jeśli tutejsze władze diecezjalne uznają to za możliwe. W trakcie ich pracy w Komisji Oświecenia Publicznego na stanowiskach nauczycieli podlegaliby dyrektorom dyrekcji naukowych, a jako duchowni – warszawskim władzom diecezjalnym.

W celu zwiększenia liczby nauczycieli w grecko-katolickich szkołach elementarnych, oprócz wyżej omówionych środków, Komitet Urządzający ds. Królestwa Polskiego, na wniosek Głównego Dyrektora Komisji Oświecenia Publicznego, w postanowieniu z 24 lipca /5 sierpnia 1865 r. artykuł 394, zalecił tymczasowo – oprócz miejscowych parafialnych diaków grecko-katolickich i nauczycieli przeniesionych z Rosji – zaprosić od 10 do 15 greko-katolików z Galicji. Mieliby oni obowiązek nauczać, korzystając z rosyjskich podręczników.

Na podstawie tego zarządzenia w 1865 r. powołano 7 kandydatów z Galicji, którym, zgodnie z pozwoleniem Rady Administracyjnej, wydano dodatki do pensji, a także jednorazowy fundusz na przejazd do wyznaczonego miejsca.

Dokładne dane statystyczne o liczbie szkół początkowych, nauczycieli i uczniów w poszczególnych dyrekcjach znajdują się w dołączonej do tego dokumentu tabeli, pod literą B.

Utworzenie prawosławnych szkół elementarnych

W wielu miejscach w Królestwie Polskim żyją Rosjanie wyznania prawosławnego, którzy, ponieważ nie ma prawosławnych szkół elementarnych, pozbawieni są możliwości zapewnienia swoim dzieciom wykształcenia zgodnego z duchem ich wiary i narodowości. W rezultacie mogą być zmuszeni posyłać swoje dzieci do szkół katolickich lub ewangelickich.

W celu zlikwidowania tego problemu Główny Dyrektor Komisji Oświecenia Publicznego polecił naczelnikom dyrekcji naukowych zebrać informacje: w których miejscowościach podległych im dyrekcji powinny być utworzone, zgodnie z ilością ludności prawosławnej, prawosławne szkoły elementarne. Polecił on również przedstawić ich projekty, wykazując, ilu te szkoły miałyby mieć uczniów, środki, z których mogłyby się utrzymać, a także jakiej wysokości pomoc ze skarbu Królestwa jest im potrzebna.

Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego, w wyniku otrzymywanych rzeczowych i szczegółowych informacji na ten temat, organizuje prawosławne szkoły elementarne i prosi Radę Administracyjną o potrzebną im pomoc finansową.

W 1865 roku utworzono 5 prawosławnych szkół elementarnych. Ze skarbu państwa otrzymały one od 100 do 200 rs. Zgodnie z pozwoleniem Rady Administracyjnej przekazano wynagrodzenie pieniężne nauczycielowi religii wyznania prawosławnego, stróżowi moralności i porządku w prawosławnej szkole elementarnej w Zamościu, a także diakowi pomagającemu duchownemu mławskiej parafii nauczać dzieci w prawosławnej szkole elementarnej, utworzonej dzięki środkom prywatnym.

O stróżach moralności i porządku w ewangelickich szkołach elementarnych

Aby wójtowie gmin i sołtysi nie podejmowali żadnych decyzji dotyczących ewangelickich szkół elementarnych bez wiedzy pastorów, konsystorz ewangelicko-augsburski

w Królestwie Polskim zabiegał o przekazanie bezpośredniej kontroli nad ewangelickimi szkołami elementarnymi miejscowym pastorom i o zalecenie dotyczące wyznaczenia przez naczelników dyrekcji naukowych pastorów na inspektorów w tych szkołach. Żądanie konsystorza dotyczące zniesienia nadzoru nad ewangelickimi szkołami elementarnymi sprawowanemu przez wójtów gmin i sołtysów nie miało, biorąc pod uwagę Ukaz Cesarski o szkołach elementarnych, pełnych podstaw prawnych. Jednakowoż zważywszy na 4-ty punkt reskryptu Cesarskiego z dnia 30 sierpnia/11 września 1864 r. złożonego na ręce namiestnika w Królestwie Polskim, który stwierdza, że „każda ludność w Królestwie Polskim powinna być chroniona przed jakimkolwiek zamachem na wolność, dokonany siłą”, nie można było nie uznać wagi kwestii dotyczącej ochrony tych szkół przed takimi zamachami. Do zamachu takiego mogłoby łatwo dojść, jeśli wójtowie gmin i sołtysi, wyznający wiarę rzymsko-katolicką, zarządzaliby szkołami ewangelickimi.

Opierając się na tym, Główny Dyrektor Komisji Oświecenia Publicznego przedstawił Komitetowi Urządzającemu ds. Królestwa Polskiego swoje projekty dotyczące przekazania pastorom nadzoru nad sprawami nauczania w szkołach ewangelickich. Komitet Urządzający ds. Królestwa Polskiego, popierając Głównego Dyrektora i stosując się do swojego rozporządzenia z 14/26 sierpnia 1865 r., w którym zostały określone między innymi warunki powoływania grecko-katolickich duchownych na stróżów moralności i porządku w grecko-katolickich szkołach początkowych, na posiedzeniu w dniu 8/20 września 1865 r., postanowił: polecić pastorom ewangelickim obejmować stanowiska nadzorców w ewangelickich szkołach początkowych, na tych samych zasadach i w tym samym duchu i zamyśle, jak to było postanowione dla szkół grecko-katolickich. Jednakowoż pastory – jako nadzorcy – nie otrzymają za tę funkcję specjalnego wynagrodzenia, jako że znajdują się oni w lepszej sytuacji materialnej niż duchowni grecko-katolicy.

Rządowa Komisja Oświecenia Publicznego przekazała postanowienie Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego naczelnikom dyrekcji naukowych w celu jego wykonania. Poinformowano o nim także konsystorz ewangelicko-augsburski i ewangelicko-reformatorski, i polecono im uchwalić zarządzenie o przekazaniu do kancelarii podległych im dyrekcji naukowych wszystkich akt znajdujących się do tej pory u kuratorów ewangelickich szkół elementarnych i dotyczących części gospodarczej, a także o pozostawieniu u pastorów, wyznaczanych na nadzorców, tylko akt dotyczących kwestii nauczania w tych szkołach.

Stan Warszawskiej Szkoły Handlowej, szkół rzemieślniczo-niedzielnich w Warszawie i w innych miastach Królestwa Polskiego

Istniejąca w Warszawie od 1855 r. Szkoła Handlowa składa się z czterech wydziałów. Nauka w niej odbywa się w niedziele i dni świąteczne. Podlega ona obecnie pod bezpośredni nadzór inspektora szkół warszawskich, który pilnuje, aby nauczanie w tej placówce oświatowej było zgodne ze specjalnym kierunkiem tej szkoły.

W szkole tej w 1865 roku było 11 nauczycieli i inspektor oraz 362 uczniów.

Z powodu dużej liczby uczniów, w wyniku pozwolenia wydanego przez Rządową Komisję Oświecenia Publicznego, dwa wydziały Szkoły Handlowej zostały w tym roku podzielone na równoległe klasy. Wynagrodzenie dla nauczycieli uczących w ostatnio otwartych klasach równoległych było pobierane z pieniędzy należących do stanu kupieckiego w Warszawie.

W 1865 r. we wszystkich dyrekcjach było 117 szkół rzemieślniczo-niedzielnich, nauczycieli wykładających w tych szkołach 162, a uczniów 7.762.

Szczegółowe dane statystyczne dotyczące Warszawskiej Szkoły Handlowej i szkół rzemieślniczo-niedzielnich, zarówno w Warszawie, jak i w innych miastach Królestwa, zostały zamieszczone w dołączonym do tego dokumentu wykazie, pod literą C.

Środki utrzymania szkół elementarnych

Do czasu wypełnienia Ukazu cesarskiego o szkołach niższych z 30 sierpnia/11 września 1864 r. jako środki utrzymania tych szkół służyły głównie składki, zbierane wyłącznie w tym celu od mieszkańców miast, miasteczek i wiosek i częściowo sumy wyasygnowane z kas miejskich. Składki te pochodziły od mieszkańców, którzy gotowi byli dobrowolnie płacić je na tworzone u nich szkoły i, zgodnie z art. 23 wyżej wymienionego Ukazu, były ściągane od wszystkich mieszkańców przynależących do wspólnoty szkolnej, bez względu na ich zamożność, wyznanie, tytuł i rodzaj pracy, przez miejskie władze administracyjne według szczegółowych wytycznych, zatwierdzonych przez kierownictwo gubernialne.

Ukaz cesarski o szkołach elementarnych z 30 sierpnia/11 września 1864 r., nakładając obowiązek nadzoru i opieki nad tymi szkołami na zebrania gminne i gromadzkie, zobowiązał tym samym wójtów gmin i sołtysów do zbierania pieniędzy od podlegających im gmin i znajdujących się w nich wiosek na utrzymanie szkół, zbierania funduszy na szkoły z innych źródeł, do sporządzania planu wydatków szkół, do wydawania sum na przedmioty codziennego użytku, zdawania należytych sprawozdań i informowania o wszystkim podległym gminnego lub gromadzkiego zebrania.

O wydatkach na organizowanie szkół elementarnych

Zgodnie z postanowieniem podjętym na wspólnym posiedzeniu Komitetu Urządzącego ds. Królestwa Polskiego i Rady Administracyjnej z 22 września/4 października 1864 r. Dyrektorowi Głównemu Oświecenia Publicznego polecono, na podstawie art. 44 Ukazu cesarskiego o szkołach elementarnych, rozpatrzyć kwestię wzrostu płac nauczycieli i nauczycielek oraz progu, poniżej którego wynagrodzenie nie mogło być im wyznaczone, a swoje wnioski przedstawić do rozpatrzenia na wspólnym posiedzeniu Komitetu Urządzącego ds. Królestwa Polskiego i Rady Administracyjnej.

Na podstawie przedstawionych Komitetowi Urządzącemu ds. Królestwa Polskiego przez Dyrektora Głównego Oświecenia Publicznego propozycji określono wysokość płac nauczycielskich, w zależności od liczby ludności, na 100 i 150 rb. rocznie, a sumę pieniędzy przeznaczonych na utrzymanie szkół na 150 i 210 rs. Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego, przyjmując jako wystarczający i umiarkowany wyliczony przez Dyrektora Głównego fundusz dla szkół liczących 50 uczniów w wysokości 150 rs., a dla szkół liczących 80 uczniów w wysokości 210 rubli, na polecenie z 11/23 listopada 1864 r. zaproponował Komisji ds. Włościańskich:

a) poinformować chłopów, że roczne wydatki zarówno na utrzymanie szkoły, jak i na pensje dla nauczyciela powinny wynosić od 150 do 200 rs., w zależności od liczby uczniów, jak również zrobić wszystko, aby przekonać chłopów o konieczności utworzenia u siebie szkoły i natychmiast zawrzeć odpowiednie umowy;

b) o takich umowach informować naczelników dyrekcji naukowych oraz zdawać relacje Komitetowi Urządzącemu ds. Królestwa Polskiego;

c) w przypadku, gdy komisja przekona się, że jakaś gmina lub społeczność wiejska nie jest w stanie sprostać wymaganiom dotyczącym wydatkom na utrzymanie szkoły, a mimo to chłopci zobowiążą się do przyjęcia na siebie co najmniej połowy wydatków na

wynajęcie domu, ogrzanie go oraz na pensję dla nauczyciela i na drobne wydatki szkoły, należy ich poinformować, że jeśli zwrócą się do rządu z prośbą, mogą otrzymać zapomogę ze skarbu na czas 10 lat, w wysokości od 75 do 100 rubli rocznie.

O dopuszczeniu wyjątków od ogólnego postanowienia o sumie przeznaczonej na szkoły wiejskie i gminne

Niektóre Komisje ds. Włościańskich, zdając sprawozdanie Komitetowi Urządzającemu ds. Królestwa Polskiego z przebiegu zakładania szkół elementarnych, donosiły, że chłopci uważają ustanowioną sumę wydatków na utrzymanie nauczyciela i szkoły w wysokości od 150 do 200 rs. za zbyt wysoką i proszą, aby sumę tę uczynić obowiązkową tylko w tych przypadkach, gdy oni sami będą zwracać się do rządu z prośbą o udzielenie zapomogi. Jeśli zaś chłopci zobowiążą się do utrzymania szkoły na swój koszt, należy zawierać umowy bez oznaczenia wysokości wydatków. Kierujący Komitetem Urządzającym pismem z dnia 12/24 stycznia 1865 r. przedstawił tę sprawę do decyzji Dyrektorowi Głównemu Oświecenia Publicznego.

W wyniku tego Komitet Urządzający ds. Królestwa Polskiego otrzymał raport z 16/28 stycznia, gdzie zostały przedstawione szczegółowe wyjaśnienia dotyczące sprawy, na podstawie których Komitet z 21 lutego/6 marca ustanowił, co następuje:

1) Szkoły elementarne, gminne i wiejskie powstają na podstawie Ukazu Cesarskiego z 30 sierpnia/11 września 1864 r. i wydanego, jako jego rozwinięcie, art. 187 postanowienia Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego.

2) Wspólnotom wiejskim, pragnącym utworzyć szkołę elementarną z własnych środków bez zwracania się o zapomogę do rządu, zezwala się tymczasowo, do czasu końcowego ustalenia wysokości pensji nauczycielskiej i ogólnej sumy zebranych pieniędzy na zawarcie umowy z uwzględnieniem w niej mniejszej od określonej przez Komitet Urządzający sumy na utrzymanie szkoły, jeśli:

a) szkoła, utrzymywana przez kilka wsi, jest oddalona od tej wsi, której mieszkańcy chcą stworzyć u siebie oddzielną szkołę na taką odległość, że wysyłanie dzieci do niej sprawiałoby trudności;

b) naczelnik dyrekcji przekona się, że dla danej wspólnoty wiejskiej niezbędna jest szkoła i że utrzymanie placówki jest zapewnione i daje nadzieję na trwałe istnienie;

c) naczelnik dyrekcji, po rozpatrzeniu postanowienia zebrania gromadzkiego, uzna za dostateczne określone przez nie warunki utrzymania nauczyciela, wybranego i zatwierdzonego przez tego dyrektora;

3) Chłopci, którzy utworzyli swoją własną szkołę, są zwolnieni od składki tylko wówczas, gdy szkoła rzeczywiście zostanie otwarta, i gdy naczelnik dyrekcji szkolnej przekona się, że ma ona co najmniej 10 uczniów oraz że nauka w niej odbywa się według ustalonego porządku;

4) Jeżeli szkoła okaże się niewypłacalna i zostanie zamknięta przez naczelnika dyrekcji naukowej, chłopci będą ponownie płacić składkę na równi z pozostałymi chłopcami z gminy.

O sumach przeznaczonych w 1865 r. na pomoc dla szkół elementarnych

Na podstawie art. 13 i 14 Ukazu Cesarskiego o szkołach elementarnych z 30 sierpnia/11 września 1864 r. w dodatkowym na 1865 r. budżecie znalazła się suma w wysokości 50.000 rs. na zapomogę i zasiłki dla gminnych i wiejskich szkół niższych, licząc po 10.000 rs. na każdą z 5 guberni Królestwa.

Mimo że kwota ta została po równo podzielona na 5 guberni, jednak przy jej wykorzystaniu miano na względzie przede wszystkim zaspokojenie potrzeb szkół grecko-katolickich, zgodnie z ogłoszonym w piśmie ministra sekretarza stanu do Namiestnika w Królestwie z 30 sierpnia/11 września 1864 r. na mocy nakazu Cesarza zezwoleniem, które zezwala na utworzenie szkół dla ludności grecko-katolickiej, a w przypadku konieczności na pomoc nawet w wysokości całej sumy niezbędnej na utrzymanie szkoły i wypłatę pensji dla nauczyciela.

W 1865 r. z tego funduszu, według naczelników dyrekcji naukowych, Komisja Oświecenia Publicznego udzieliła pomocy następującym szkołom elementarnym:

A. Szkołom prawosławnym

w dyrekcji chełmskiej:

1) w Zamościu 200 rs.

2) we wsi Babice, powiat zamojski 75 rs.

w dyrekcji siedleckiej:

3) na przedmieściach Drohiczyzna, powiat siedlecki 175 rs.

w dyrekcji lubelskiej:

4) w mieście Lublinie 100 rs.

w dyrekcji plockiej:

5) w mieście Płocku 150 rs.

B. Niższym szkołom grecko-katolickim

w dyrekcji chełmskiej:

dla 19 szkół elementarnych w ciągu pierwszych 10 lat co roku 1.578 rs. 45 kop.

oraz na budowę i naprawy 4 budynków szkolnych 1.053 rs. 58 kop.

w dyrekcji siedleckiej:

dla 21 szkół elementarnych w ciągu 10 lat rocznie 2.888 rs. 37 kop.

oraz na budowę i naprawę 11 budynków szkolnych 3.150 rs.

w dyrekcji lubelskiej:

dla 1 szkoły elementarnej w ciągu pierwszych 10 lat rocznie 75 rs.

w dyrekcji warszawskiej:

dla 2 szkół elementarnych w ciągu pierwszych 10 lat rocznie 120 rs.

w dyrekcji plockiej:

dla 4 szkół elementarnych w ciągu pierwszych 5 lat rocznie 375 rs.

oraz pożyczkę na budowę budynków 300 rs.

w dyrekcji łomżyńskiej:

dla szkoły elementarnej w ciągu pierwszych 10 lat rocznie 50 rs.

w dyrekcji chełmskiej:

dla 1 szkoły elementarnej w ciągu pierwszych 10 lat rocznie 75 rs.

w dyrekcji siedleckiej:

dla 1 szkoły elementarnej w ciągu pierwszych 10 lat rocznie 75 rs.

Z całej sumy 50.000 rs. na pomoc rozdysponowano w 1865 r. 10.140 rs. 40 kop.

Przy podziale drugiej sumy, włączonej do budżetu dodatkowego Komisji Oświecenia Publicznego na rok 1865, i pozostającej, zgodnie z art.15 Ukazu Cesarskiego o szkołach elementarnych z 30 sierpnia/11 września 1864 r., do dyspozycji naczelników dyrekcji szkolnych na wydatki związane z pomocą dla szkół, zwrócono szczególną uwagę na potrzeby szkół ludności grecko-katolickiej i litewskiej. Zgodnie z rozliczeniem Dyrektora Oświecenia Publicznego, na mocy postanowienia Rady Administracyjnej, rozdzielono połowę sumy na rok 1865 na gubernię lubelską i augustowską, tzn.: dla pierwszej z nich,

gdzie przeważa ludność grecko-katolicka i gdzie powstały 3 dyrekcje szkolne, przeznaczono 3.000 rs., a dla drugiej, mimo że jej liczba mieszkańców jest mniejsza niż w innych guberniach, lecz składa się przede wszystkim z biednej ludności litewskiej – 2.000, czyli po 1.000 rs. dla każdej.

O planach budynków szkolnych

W wyniku napływających od Komisji ds. Włościańskich do Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego informacji o trudnościach, na jakie natrafiły społeczności gminne lub wiejskie przy budowie domów szkolnych, Dyrektor Główny Oświecenia Publicznego w porozumieniu z kierującym sprawami Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego polecił nakreślić plany budynków szkolnych 5 typów: 1) na 30 uczniów, 2) na 40 uczniów, 3) na 50 uczniów – z jedną klasą 4) na 50 uczniów z dwiema klasami 5) na 80 uczniów z dwiema klasami. Plany te, rozpatrzone przez Komitet Urządzający ds. Królestwa Polskiego i wydane w 7 egzemplarzach na mocy postanowienia tego Komitetu z 24 kwietnia/6 maja 1865 r., zostały rozesłane Komisjom ds. Włościańskich i do dyrekcji szkolnych z zaznaczeniem na nich, że mogą służyć chłopom jako wzorzec, chociaż nieobowiązkowy, przy budowie budynków szkolnych i że mogą być wydawane chłopom tylko wówczas, gdy oni sami zwrócą się do Komisji lub dyrekcji szkolnej o radę dotyczącą budowy szkół.

O wydawaniu drzewa na budowę i opału dla szkół wiejskich

Odnosnie przekazania drzewa na budowę domów szkolnych na posiedzeniu Komitetu Urządzającego ds. Królestwa Polskiego 31 października/12 listopada 1864 r. zapadło postanowienie, aby chłopom ze wszystkich wsi, finansowanych przez Skarb Królestwa i prywatnych, oddawano drzewo z pobliskich lasów na budowę szkół za pół ceny, dla każdej szkoły na sumę do 100 rs. Komisarze rejonowi lub wojskowi naczelnicy powiatowi powinni poświadczyć podania gminnych i gromadzkich zebrań. Są oni również zobowiązani do kontroli wypłacalności chłopów.

Wyrąb lasu i wywóz materiału drzewnego należy do obowiązku chłopów. Trzeba ich zawiadomić, że jeśli w ciągu roku budynek, na którego budowę został przeznaczony materiał nie będzie ukończony, będą musieli zapłacić karę w wysokości drugiej połowy ceny za wyrąbany las, a otrzymane środki będą zarejestrowane jako dochody leśnictwa.

Jeżeli chodzi o opały dla szkół elementarnych, to, zgodnie z decyzją byłej Izby Edukacyjnej z 12 stycznia 1808 r., szkoły w majątkach rządowych i prywatnych, których zarządcy nie mieli swoich lasów, otrzymują na ogrzewanie bezpłatnie po 12,5 sążnia drewna rocznie. Na wniosek Państwowej Komisji Przychodów i Skarbu Komitet Urządzający ds. Królestwa Polskiego na posiedzeniu 5/17 stycznia 1865 r. postanowił:

- 1) ustanowione w 1808 r. dostarczanie opału dla szkół elementarnych, istniejących do czasu powołania dyrekcji szkolnych, będzie kontynuowane w miarę możliwości, z leżących w pobliżu lasów rządowych, według wcześniej ustalonych zasad bezpłatnie, jeśli szkoły te nie dostają na to ze skarbu pieniężnego zasiłku;
- 2) do ogrzania nowo powstałych szkół w niezamożnych gminach i wsiach, niezależnie do jakich majątków należą, jeśli szkoły te nie korzystają z pomocy pieniężnej pochodzącej ze skarbu, przeznacza się w ciągu pierwszych dziesięciu lat ich istnienia z lasów rządowych posusz i chrust bezpłatnie lub za taką cenę, po jakiej sprzedaje się chłopom z majątków rządowych, w zależności od miejscowości;
- 3) wyrąb i wywóz opału z lasu należy do obowiązku samych chłopów;

4) w przypadku sprzedaży lasu rządowego dostarczanie drewna nie będzie kontynuowane, a zamiast opału w naturze chłopi będą otrzymywać pomoc pieniężną.

O porządku prowadzenia inwentarza własności szkół elementarnych

Na wspólnym posiedzeniu 23 listopada/5 grudnia 1865 r. Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego i Rada Administracyjna, po rozpatrzeniu przedstawionego przez Komisję Oświecenia Publicznego projektu przeprowadzenia inwentaryzacji szkół elementarnych, postanowiły, że przeprowadzenie i sprawdzenie inwentarza szkół ma odbywać się od chwili obecnej według następujących zasad:

1) prowadzenie inwentaryzacji własności szkół elementarnych w miastach i na wsiach zleca się nauczycielom szkół elementarnych;

2) kontrola nad wypełnieniem tych obowiązków należy w gminach i wsiach do wójtów gmin, a w miastach – do inspektorów szkolnych. Osoby te mają kontrolować również wnoszenie do inwentarza nowych przedmiotów zakupywanych dla szkoły; kary za niewłaściwe prowadzenie inwentarza i za utratę – określa odpowiednia ustawa;

3) w szkołach elementarnych, niemających inwentarzy majątku szkoły, nauczyciele powinni sami je stworzyć; tam, gdzie już są inwentarze, powinni zaznaczyć, których rzeczy już nie ma lub które nie nadają się do użytku oraz dopisać te, które przybyły;

4) porządek przedstawienia sprawozdań o stanie majątku szkolnego do Komisji Rządowej Oświecenia Publicznego zostaje zmieniony. Na naczelników dyrekcji naukowych nakłada się obowiązek sprawdzenia w czasie wizytacji zarówno prawidłowego prowadzenia inwentarza, jak i stanu majątku szkolnego.

Wydatki na podręczniki dla szkół elementarnych

Z przeznaczonych przez Cesarza 4.000 rs. na wydanie podstawowych książek dla szkół elementarnych i w ogóle na książki dla prostego ludu, na wydrukowanie opracowanego przez Komisję Rządową i zaaprobowanego przez Komitet Urządzący ds. Królestwa Polskiego elementarza dla szkół elementarnych polskich, rosyjskich, litewskich i niemieckich przeznaczono w 1865 r. 3.463 rs. i 6 ½ kop. Z sumy tej na opracowanie planów budynków szkół elementarnych wydano 205 rs.

Oprócz tego za przepisanie rękopisu elementarza w językach rosyjskim, niemieckim, litewskim i na wydatki związane z ich rozesłaniem do dyrekcji przeznaczono 330 rb. 95 kop. Łącznie – 3.999 rb. i 57 ½ kop.

MARIA J. ŻMICHROWSKA
Częstochowa

MARCELINA DAROWSKA – CZŁOWIEK I DZIEŁO

W 2011 roku mija setna rocznica śmierci siostry Marceliny Darowskiej, współzałożycielki Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny (niepokalanek), twórczyni pierwszego na ziemiach polskich autorskiego systemu nauczania i wychowania dziewcząt, inicjatorki kształcenia polskich kobiet i przedstawicielki, obok o. Piotra Semenki ze Zgromadzenia Księżych Zmartwychwstańców, szkoły duchowości zmartwychwstańskiej. Beatyfikowanej przez papieża Jana Pawła II w 1996 roku.

Myśl pedagogiczna Marceliny Darowskiej została zaprezentowana na podstawie wybranych tekstów jej autorstwa: *O naukach i wychowaniu w zakładzie Zgromadzenia naszego*, 1863; *Kartki*, cz. I, rozdz. XII, 1872; *O stosunku z dziećmi, które wychowujemy*; *O duchu Zgromadzenia i jego konstytucji*, rozdz. XV; *O duchu nauk i wychowania*, 1887. Rekolekcje, konferencje: *O zasadzie wychowania u nas*, 16.10.1898 r.; *O miłości bratniej i o miłości kraju*, seria I, konferencja III, 24.06.1869, opr. S. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997 oraz *Notatka nicejska*, 19.03.1859; *Cztery Pogadanki Rekolekcyjne*, Jazłowiec 1904, wyd. Szymanów 2003.

Osoba matki Marceliny Darowskiej, zwłaszcza po beatyfikacji, cieszy się dużym zainteresowaniem. Na jej temat napisano kilkadziesiąt prac dyplomowych i dewocyjno-popularnych. Tematyka ich dotyczy przede wszystkim niepokalańskiego charyzmatu wychowawczego.

Marcelina Darowska urodziła się 1827 roku w Szulakach, w województwie braclawskim (Kijowszczyzna)¹. Jej ojciec Jan Kotowicz był właścicielem ziemskim i marszał-

¹ J. Woroniecki, *Darowska Weryha z Kotowiczów Marcelina (1827–1911)*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. IV, Kraków 1938, s. 437–438; S. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce 2000, s. 46–58, 294–295; tenże, *Darowska Marcelina z Kotowiczów*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. I, s. 616–618; E. Jabłońska, *Zarys działalności Matki Marceliny Darowskiej na polu organizacji szkolnictwa żeńskiego 1863–1911*, w: „Nasza Przeszłość” 1958, t. VII, Kraków 1958, s. 219–233.

kiem szlachty, matką Maksymiliana z Jarzębowskich. Dzieciństwo i młodość spędziła Marcelina na terenach, gdzie polskość była szczególnie represjonowana.

W 1849 roku wyszła za mąż za Karola Weryhę-Darowskiego. Nagła śmierć męża, a następnie synka, zakończyły etap jej życia nieodbiegający od powszechnego powołania kobiety.

Podczas pobytu w Rzymie w kwietniu 1854 roku poznała Józefę Karską, która planowała założenie żeńskiej wspólnoty zakonnej, mającej na celu formację intelektualną, moralną i religijną polskich dziewcząt. Po śmierci Karskiej myśl tę podjęła Darowska. Na ręce o. Hieronima Kajsiewicza ze Zgromadzenia Księży Zmartwychwstańców złożyła prywatny ślub posłuszeństwa i czystości.

Obowiązek opieki nad kilkuletnią córką i konieczność zapewnienia jej przyszłości materialnej były powodami powrotu do Polski. W końcu 1860 roku wróciła do Rzymu, gdzie objęła kierownictwo rodzącej się wspólnoty zakonnej, liczącej wówczas zaledwie cztery siostry.

W Rzymie uzyskała od władz kościelnych dekret pochwalny i rekomendację do biskupów tej diecezji, na terenie której Zgromadzenie się osiedli.

W 1863 roku Darowska przeniosła siedzibę Zgromadzenia do Jazłowca koło Buczacza. Tu otworzyła zakład naukowo-wychowawczy dla dziewcząt, początkowo z trzema klasami, ale z sześcioletnim cyklem nauczania. Wkrótce zakład stał się ośrodkiem polskości, religijności i kultury w Galicji. Z Darowską współpracowało 6 siostr, 2 nowicjuszek i 2 postulantki. Sama pełniła jednocześnie funkcję przełożonej Zgromadzenia, mistrzyni nowicjatu i pensjonatu oraz dyrektorki do spraw nauczania.

Specyficzny wspólnocie niepokalańskiej koloryt duchowości zakonnej nadało podwójne macierzyństwo założycielki: naturalne i duchowe, dlatego nazywano ją Matką.

Kolejne domy (szkoły) powołane zostały w: Jarosławiu, Niżniowie, Nowym Sączu, Słonimie i Szymanowie pod Warszawą.

W każdym z domów funkcjonowała szkoła średnia z internatem i tzw. szkółka ludowa, z programem szkoły elementarnej. Uczennice otrzymywały podręczniki i pomoce do nauki, a najuboższe korzystały z bezpłatnego dożywiania.

Program nauczania „szkółkowego” obejmował:

- szeroko rozumianą katechizację (dziewczęta z rodzin Rusinów-unitów, uczyły się pancerza po rosyjsku),
- nauczanie miłości do Polski (ojczyzna nie jest tylko sprawą panów, ale i ludu),
- przygotowanie do zawodu,
- poznanie podstaw języka zaborców (aby ułatwić ludności wiejskiej porozumiewanie się z władzą lokalną).

Darowska była przekonana, że w społeczeństwie polskim zaszły głębokie przemiany, a warstwa ziemiańska stopniowo traciła wiodącą pozycję w kraju.

Niemal powszechny analfabetyzm kobiet z „warstw niższych”, a także narastający antagonizm narodowościowy między ludnością ukraińską (obrzędki unickiego) a polską (obrzędki łacińskiego) skłaniał ją do odpowiednich działań oraz do budowania zgodnego współżycia.

Siostra Darowska w obawie, aby braki w wykształceniu nie stały się w dorosłym życiu wychowanek powodem wątpliwości religijnych, zorganizowała z początkiem roku szkolnego 1902 tzw. wyższe kursy.

Ze względu na brak dobrze przygotowanych nauczycielek-Polek matka Marcelina zdecydowała, że zakład w Niżniowie będzie spełniał rolę seminarium nauczycielskiego

(1883 r.). Przyjmowano tu dziewczęta w wieku od lat 7–8, które dopiero po dziesięciu latach nauki były pierwszymi absolwentkami².

Darowska starała się także o podnoszenie kwalifikacji siostr-nauczycielek. Obok prowadzenia wykładów miały one obowiązek układania tzw. „kursów”, czyli podręczników. Początkowo przepisywano je ręcznie, a od 1902 roku odbijano na domowej drukarce.

Dbiała również o dokształcanie młodych siostr. Na ostatniej kapitule Zgromadzenia, odbytej za życia założycielki w 1909 roku, został wniesiony projekt utworzenia studium na poziomie uniwersyteckim³.

Niepokałanki były w Polsce pierwszymi katechetkami, gdyż religii w szkołach zakonnych żeńskich uczyli księża.

Zarys koncepcji edukacyjnej w szkołach Zgromadzenia niepokalanek opracowała w początkowym okresie pracy pedagogicznej⁴.

Idee przewodnie zawarła w tekście *O naukach i wychowaniu w Zakładzie Zgromadzenia naszego*, po otwarciu domu zakonnego i szkoły w Jazłowcu w 1863 roku. *Mysł Zgromadzenia jest: w poświęceniu się wychowaniu i kształceniu dzieci płci żeńskiej: przygotowanie krajowi prawdziwie chrześcijańskich niewiast, córek, żon, matek, wedle ducha Bożego, a przez to przygotowanie świata nowego, chrześcijańskiego społeczeństwa. Nie chodzi tu o samą naukę i wiedzę [...] Chodzi przede wszystkim o zasady, o pojęcia, o cnoty. Nauka i wiedza środkiem do wpływu, nie zaś źródłem, z którego ten wywodzić się powinien. Źródłem – duch Boży, łaska, a z nich zasady, pojęcia i cnoty. Źródło niezbędne, środki potrzebne⁵.*

Podobnie Darowska pisała w opracowaniu *O duchu Zgromadzenia i jego konstytucji*: *Siostry z łaską Bożą, ku temu całą swą usilność zwróć, aby wszystkie nauki tak były urządzić, i co do przedmiotu, i co do sposobu ich uzależnienia, aby razem z nauką prawda chrześcijańska ze wszech stron w młode umysły sływała i aby niewymowna tej prawdy piękność całe ich serca objęła, a tym samym miłość dobra chrześcijańskiego wyłącznie w nich zapanowała⁶.*

Do koncepcji edukacji nawiązała w głoszonych rekolekcjach i konferencjach *O zasadzie wychowania u nas*, 1898⁷.

² Na ziemiach polskich w XIX wieku istniały nieliczne zakłady kształcenia nauczycielek: od 1862 r. klasa kształcenia nauczycielek przy Instytucie Aleksandryjskim; Kurs nauczycielski przy Louisenschule w Poznaniu; od 1859 do 1875 czynny był Instytut kształcenia nauczycielek przy Zakładzie Sióstr Urszulanek w Poznaniu; w Galicji od 1850 roku istniały dwuletnie (początkowo roczne) rządowe kursy nauczycielskie. W 1856 r. otworzona została roczna preparanda dla kształcenia nauczycielek przy Szkole Panien Prezentek w Krakowie. Por. J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX wieku*, Kraków 1939.

³ Choroba i śmierć matki Darowskiej w 1911 r. przerwały inicjatywę, ale Zgromadzenie Niepokalanek było jednym z pierwszych zgromadzeń żeńskich w Polsce, które zachęcało siostry-nauczycielki do ukończenia studiów uniwersyteckich.

⁴ Darowska przyjęła zasady pedagogiki Zmartwychwstańców, sformułowane przez o. Bohdana Jańskiego i pogłębione przez o. Piotra Semenienkę.

⁵ Por. s. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło miłości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej*, Szymanów 1997, s. 50–61.

⁶ Matka M. Darowska, *O duchu Zgromadzenia i jego konstytucji*, Rozdz. XV: *O duchu nauk i wychowania*, (1887). Darowska scharakteryzowała tu duchowość Zgromadzenia i charyzmat pracy wychowawczej oraz powtórzyła główne założenia edukacyjne szkół niepokalańskich, opracowane wcześniej w Regule z 1872 r.

⁷ Nauki rekolekcyjne i konferencje głosiła Darowska do siostr, wychowanek i kandydatek przygotowujących się do zawarcia związku małżeńskiego.

W regule Zgromadzenia z 1872 roku **O nauczaniu i wychowaniu** siostra Darowska sformułowała główne założenia dotyczące formacji wychowanek: [...] *aby się oparły prądowi zepsucia i prawdę Bożą w domową zagrodę wprowadziły i w niej ustaliły [...] Aby wychowanki nasze nie dały się uwieść fałszywym zasadom świata [...] niezbędna im mądrość, w której miłość, a więc i siła, mądrość, która płynie z wiary*⁸.

Podstawą systemu wychowawczego były cztery zasady pedagogiczne zapisane na **Kartkach – O stosunku z dziećmi, które wychowujemy**.

*Pierwszą zasadą, na której całe wychowanie spocznie, jakoby na filarze całość utrzymującym, będzie: Bóg wszystkim – przez wszystko do Boga [...] Drugą: Bóg nas stworzył Polakami. Działki rozumieć powinny, jakie to obowiązki na nie wkłada: zrozumieć mają zadanie narodu [...] Trzecią: wierność obowiązkom stanu, miejsca swego, które wyrazem woli Bożej względem każdego [...] Czwartą: nauczyć dzieci myśleć i zdawać sobie sprawę z tego, co czynią, myślą i mówią, aby nic bez gruntu i nic bez celu – nic w sprzeczności z sobą nie było [...]*⁹

Darowska precyzyjnie określiła także główne kierunki i metody działania, czyli dominanty procesu wychowawczego:

- duch rodzinny,
- bezinteresowność, czystość intencji, wzajemne zaufanie,
- wychowanie w procesie nauczania¹⁰.

Powyższe zasady wychowawcze stwarzają atmosferę wychowawczą w szkołach niepokolańskich. Ma to być atmosfera rodzinna, ponieważ *bez doskonałego rodzinnego stosunku między siostrami i dziećmi nie może być dobrze! Ten rodzinny stosunek to konsekwentne wymagania, ale także wzajemne przywiązanie, ciepło, poczucie bezpieczeństwa i szczęśliwe dzieciństwo, które stanie się swego rodzaju posagiem na przyszłe dorosłe życie*.

Marcelina Darowska wielokrotnie podkreślała służebną rolę nauczania w stosunku do wychowania: *My nie dlatego wychowujemy dzieci, żeby je uczyć historii, muzyki itd., ale żeby rozwinąć w nich życie nadprzyrodzone, a obok tego dać im wykształcenie umysłowe [...] Gdyby Zgromadzenie zeszło do rzędu zakładów naukowych, nie miałoby celu istnienia*¹¹. W szkołach niepokolańskich nauka ma być podporządkowana celom wychowawczym¹².

⁸ Matka M. Darowska, Reguła z 1872 r. rozdz. XVII: **O nauczaniu i wychowaniu**.

⁹ **Kartki**, cz. I, rozdz. XII, 1872 r. – są to wskazania dotyczące formacji wewnętrznej Zgromadzenia. Nazwa pochodzi od luźnych arkuszy papieru, na których Darowska pisała swe przemyślenia na przestrzeni wielu lat. Rozdział XII **O stosunku z dziećmi, które wychowujemy** dotyczy pracy pedagogicznej siostr, formułuje zasady systemu wychowawczego, który i obecnie obowiązuje w szkołach Zgromadzenia. Z tego względu przyjęła się nazwa szkół autorskich Marceliny Darowskiej.

¹⁰ s. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, **Wychowanie to dzieło...**, s. 14–25. Por. W. Skowron, **System wychowawczy Marceliny Darowskiej**, Szymanów 1987; W. Skowron, **Znaczenie systemu wychowawczego Marceliny Darowskiej dla współczesnej szkoły polskiej**, Warszawa 1988.

¹¹ Matka M. Darowska, **O naukach i wychowaniu w zakładzie Zgromadzenia naszego**, [b.m.w.] 1863 r.

¹² Nowatorski charakter pedagogiki Darowskiej polegał na tym, że gdy w 1863 r. Zgromadzenie otwierało pierwszy zakład, modne było kształcenie dziewcząt w tzw. „talentach”: rysunki, muzyka, śpiew i tańce. Darowska zaliczyła je do nadobowiązkowych dla uczennic wykazujących uzdolnienia artystyczne. Pierwszy program nauczania rozłożono na 6 lat. W 1875 r. program nauczania uległ poważnym poprawkom. Zrezygnowano z takich przedmiotów, jak: retoryka, prawo, metafizyka, historia filozofii, pozostawiając jedynie estetykę i historię sztuki. Por. E. Jabłońska, **Zarys działalności Matki...**, s. 219–233.

Przedmioty tak były ułożone, aby nauki wykładane w zakładzie Zgromadzenia, na prawdę Bożą nowy blask rzuciły.

1. **Religia.** Nauka religii jako *podwalina i grunt* wychowania oraz najważniejszy czynnik integrujący cały system wychowawczo-dydaktyczny.

2. **Język polski.** Pierwszą nauką po nauce religii – *nauka języka polskiego, zwierciadło ducha narodu.*

3. **Języki obce** – od strony teoretycznej i praktycznej, szczególnie *francuski, jako – europejski i niemiecki dla bogactwa literatury.*

4. **Geografia.** Jak wszystko co ojczyście, *tak i ziemia ojczysta, ze szczególną dokładnością i ścisłością wychowankom naszym znaną być powinna.*

5. **Nauki przyrodnicze,** *dają rozumienie tajemnic i zjawisk przyrody, odsłaniają niezmierzone jej bogactwa.*

6. **Arytmetyka** *kształci stronę logiki umysłu, a w życiu, które się splota troistym pasmem (duchowym, umysłowym i materialnym), jest niezbędna.*

7. **Estetyka i sztuki piękne.** *Estetyka to jakby dalszy ciąg albo druga strona tych dziejów myśli i ducha ludzkości, co ujęte w formę słów, w dźwięk mowy ludzkiej, zowie się literaturą. Tu, w estetyce, formą myśli i ducha są sztuki piękne: muzyka, śpiew, rysunek, malarstwo, taniec.*

8. **Kaligrafia i deklamacja.** *Piękne pisanie (kaligrafia) i piękne czytanie poezji i prozy wchodzi do sztuk pięknych.*

9. **Pedagogika.** *Wykładem pedagogiki kończymy kurs nauk w Zakładzie naszym, to jest, przeprowadziwszy na dziecku cały systemat nasz wychowania. Pedagogika daje panience zrozumieć, co czyniła przez wszystkie lata swoje i dlaczego tak czyniła [...] przygotowuje w niej nowemu pokoleniu matkę, pierwszą naturalną mistrzynię. Pedagogika wykazuje, że jak się z Bogiem to wielkie dzieło wychowania ludzkiej istoty zaczyna, tak i z Bogiem kończyć powinno.*

10. **Roboty ręczne i gospodarstwo.** *Roboty ręczne, zaczawszy od pospolitych i prostych, do misternych i wykwinnych, tak samo jak zajęcia gospodarskie, znane być powinny niewieście.*

Darowska przeżywała satysfakcję z widocznych osiągnięć [...] w zakładach już wszedł nie tylko język polski, ale i wykłady po polsku. We wszystkich pensjonatach nigdzie nie było wykładów ustnych i zadawano z książki „stąd – dotąd”. Dziś już i to się przyjęło, i upowszechnia. Dotąd jeszcze prawie wszystkie zakłady trzymają się karności, ślepego posłuszeństwa, kar:

Ważną decyzją było dowartościowanie języka polskiego, po religii najważniejszego przedmiotu w szkołach niepokalańskich – *aby odnaleźć w nim dar Boży i odbicie ducha narodu*¹³.

Siostra Darowska była prekursorką nowych metod nauczania, zwłaszcza metody aktywnej na lekcjach, obok wykładu wprowadzono dyskusje. Całkowitą nowością było także wprowadzenie do szkół niepokalańskich lekcji wychowania fizycznego.

Ambicją szkół niepokalańskich było wszechstronne kształcenie umysłu, zdobycie przez uczennice podstaw wiedzy, która w przyszłości umożliwić im miała funkcjonowanie w świecie oraz samokształcenie i dalszy rozwój.

¹³ Matka M. Darowska, *O naukach i...*

W realiach zaborów Darowska zrealizowała jeden z najważniejszych postulatów dzisiejszej reformy oświaty: obudzić i rozwinąć życie umysłowe.

Jednocześnie Darowska przestrzegała przed zbytnim obciążaniem pamięciowym uczennic, rozumiejąc, że nadmiar wiedzy encyklopedycznej prowadzić musi do automatyzmu i mechanicznego, biernego zapamiętywania, które nie tylko nie rozwija, ale wręcz blokuje myślenie twórcze. Zachęcając do rozwijania *życia umysłowego*, podkreślała – *to zaś tym łatwiej się uskutecznia, im mniej będą w zakładzie nauką pamięciową przeciążone*.

Matka Marcelina Darowska uważała, że jedną z ważniejszych kwestii jest sprawa wychowania i wykształcenia kobiet. Dlatego na czoło jej pedagogiki wysunął się także problem odrodzenia religijnego i społecznego narodu przez wychowanie kobiety¹⁴.

System wychowawczy ukierunkowała na dowartościowanie roli i zadań kobiety w społeczeństwie i w świecie. Ideą wiodącą procesu wychowawczego było odrodzenie kobiety, przez kobietę – rodziny, a przez rodzinę – narodu i świata¹⁵.

Darowska była przekonana, że od wychowania kobiety zależy przede wszystkim odrodzenie rodziny, będącej fundamentem zdrowego moralnie społeczeństwa. Formacja moralna dziewcząt miała w nich wyrobić samodzielność myślenia oraz odpowiedzialność wobec Boga i ludzi.

W regule Zgromadzenia z 1872 roku pisała o potrzebie obecności w społeczeństwie *niewiast mężnych, które nie dość, aby ciche i ukryte w biernym posłuszeństwie żywot pędziły, lecz potrzeba, aby się oparły prądom zepsucia*.

Przez okres pobytu w zakładach niepokalanek proces wychowania i nauczania przygotowywał dziewczęta do życia w rodzinie i odpowiedzialnego macierzyństwa, gdyż *co matka wszczepi, nie zginie [...] zasady ręką matki wszczepione, jakby nieśmiertelne zachwiać się nie mogą, nie zacierają się nigdy*¹⁶.

W powołaniu kobiety podkreślała znaczenie małżeństwa: *spomiędzy wszystkich związków ludzkich na ziemi najświętszy jest związek sakramentalny – małżeński [...] żona na męża ma mieć oczy zwrócone. O nim ciągle myśleć, jego mieć w sercu, wokół jego dobra toczy się życie kobiety [...] zakonnica poświęca się Bogu – ludzkości, żona i matka – rodzinie. Mało żon, które by myślały o zbawieniu męża. Chociaż to najświętszy dla niej obowiązek i powinien być głównym zadaniem jej życia. Przywiązanie zachowa go [męża – M. J. Ż.] od zejścia z dobrej drogi, życie mu osłodzi, obowiązek uczyni lekkim [...] w jej ręku szczęście domowej zagrody*¹⁷.

Z miłości małżeńskiej wypływa miłość rodzicielska: *Macierzyństwo jest potęgą [...] Stosunek z dziećmi jest pierwszorzędnej, nieskończonej wagi wśród obowiązków kobiety*¹⁸ [...] *Kobieta, matka nowego pokolenia – matką jest przyszłości, bo dzieci i młodzież ręką jej pielęgnowane i piętno tej ręki na sobie mające – to przyszłość świata. Kobieta – to anioł rodzinnego życia [...] lub jego trucizną*¹⁹.

¹⁴ E. Jabłońska-Deptuła, *O Marcelinie Darowskiej – inaczej. W 50 rocznicę śmierci współzałożycielki zgromadzenia niepokalanek*, w: „Znak” 1962, nr 7–8, s. 1024–1036; E. Jabłońska-Deptuła, *Marcelina Darowska Niepokalanek 1827–1911*, Lublin 1996.

¹⁵ s. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło...*, s. 26–29.

¹⁶ s. Anuncjata od Trójcy Świętej, *O wychowaniu w oparciu o zasady Marcieliny Darowskiej*. Rozdz. II. Społeczna waga wychowania kobiety, Szymanów 1958.

¹⁷ Matka M. Darowska, *Cztery Pogadanki Rekolekcyjne*, Jazłowiec 1904, wyd. Szymanów 2003.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Matka M. Darowska, *Notatka nicejska*, [b.m.w.], 19.03.1859 r.

Szerzej rozumianą odpowiedzialność kobiety niż tylko za własny dom często wyjaśniała wychowankom: *My, najdroższe moje, mamy zadanie w stosunku do czasów, w których żyjemy, do pokolenia, do którego należymy, do świata! Na każdym cięży część odpowiedzialności publicznej. Praca społeczna w duchu katolickim i solidarność w tej pracy – obowiązkiem niewiasty polskiej. Nie tylko chodzi o wasze osobiste dobro i szczęście, ale o was w stosunku do społeczeństwa: żebyście nie były w nim zerem, nie pasożytami, a współpracownicami. A po cóż was ta ziemia nosi, jeśli nie macie jej służyć*²⁰.

Kobieta musi być świadomą i odpowiedzialną obywatelką, trafnie oceniającą nowe sytuacje w życiu publicznym i podejmującą właściwe wybory społeczne, dlatego tylko wychowanie oparte na prawdzie i miłości jest w stanie przyciągnąć ku dobru, pokazać wartość pracy, patriotyzm, ojczyznę, sumienność i odpowiedzialność za siebie i innych.

Formacja moralna i intelektualna dziewcząt miała je także uwrażliwić na obowiązek służby ojczyźnie pozbawionej wolności: *Polska będzie, ale tylko wtedy, kiedy społeczeństwo się odrodzi, a na to trzeba, aby rodzina stanęła na Bogu*.

Matka Darowska zalecała rozwijanie szeroko i mądrze rozumianego patriotyzmu: *narodowość, mamy więc zachować w całej sile w młodym, powierzonym nam pokoleniu, mowę i obyczaje ojczyste, typ, charakter nadprzyrodzony, oczyszczając go ze wszystkiego, co naleciałością ludzką. W **Testamencie** napisała: Powinniśmy [...] uczennice nasze wychowywać po polsku, na Polki [...] To prawem dla Zakładów naszych w Polsce. Aby świat przemienić, trzeba zacząć od przemiany, od oczyszczenia, udoskonalenia kobiety*²¹.

Na zjeździe byłych wychowanek zwróciła się do nich z apelem: *Jako Polki mamy zadanie względem kraju. Wy powinniście być początkiem nowego pokolenia [...] Jeżeli powiększycie liczbę rodzin sprawiedliwych, chrześcijańskich, nowa siła powstanie dla kraju. Teraźniejsze skarłowacenie świata z tego jest, że upadła rodzina: charakter jej zmalał [...] Waszą rzeczą dźwigać ją, podnieść, postawić na właściwym stanowisku. To wasze zadanie. Trzeba żyć dla Boga, dla powstania Polski*²².

Matka Marcelina Darowska – jak pisała jej biograf Ewa Jabłońska-Deptuła – zakorzeniała nadzieję, przeciwstawiając się powszechnej frustracji, w okresie, gdy wydawało się, że porządek prawny zaborów ustalił się na trwałe²³.

Marcelina Darowska zmarła 5 stycznia 1911 roku w Jazłowcu. Na jej pogrzebie abp Józef Teodorowicz powiedział: *Ona nie tylko wpatrywała się w Chrystusa [...] On w niej żył i przez nią działał*²⁴. Natomiast jej charyzmat wychowawczy wspominały uczennice: *My, wychowanki jej i wychowanki Zgromadzenia, wiemy tylko, że była jego duszą i sercem. Jakie to serce było, mówi wspomnienie niezatarte lat spędzonych w klasztorze, mówi atmosfera, którą stworzyć umiała, atmosfera, jakiej nie odnalazło się już nigdy w życiu. Atmosfera pogody, miłości, serdecznego świętego ciepła, promienna pięknem wewnętrznym, które tak harmonijnie na zewnątrz wykwitowało*²⁵.

²⁰ Matka M. Darowska, *Cztery Pogadanki Rekolekcyjne...*

²¹ Matka M. Darowska, *O naukach i...*, § 7, § 8.

²² Matka M. Darowska, *Cztery Pogadanki Rekolekcyjne...*

²³ E. Jabłońska-Deptuła, *Zakorzenia nadzieje. M. Marcelina Darowska o rodzinie i dla rodziny*, Lublin 2007, s. 27–62.

²⁴ s. Grażyna od Wszechpośrednictwa NMP, *Wychowanie to dzieło...*, s. 25–26.

²⁵ Fragment nekrologu napisanego przez wychowanki. Zamieszczony został w czasopiśmie „Czas”, Kraków 11.01.1911 r.

Matka Marcelina Darowska stworzyła autorską polską szkołę dostosowaną do potrzeb edukacyjnych czasów, w których żyła. Główną siłą jej systemu wychowawczego było oparcie na zasadach wiary, mądrze przekazywanej wychowankom, oraz dostosowanie działalności Zgromadzenia do celów dydaktyczno-pedagogicznych.

System wychowawczy Darowskiej można zdefiniować jako antropologiczną, personalistyczną pedagogikę prawdy, zaufania i współpracy. Stał on na całkowicie odmiennej pozycji wobec systemu nakazowo-represyjnego, który jeszcze w XIX wieku był powszechny. Koncepcja wychowania Darowskiej budziła wówczas wiele kontrowersji, gdyż była na owe czasy niezwykle nowatorska. Dzisiaj jest ciągle aktualna i częściowo zbieżna z postulatami współczesnej pedagogii.

Oddzielnym powołaniem wychowawczym matki Darowskiej stała się formacja kobiet, które jako *żony, matki i obywatelki kraju* mogą przyczynić się do odrodzenia rodziny, a przez rodzinę do przeobrażenia społeczeństwa w duchu chrześcijańskim.

Jej myśl dotycząca roli kobiety i rodziny, chociaż realizowana w XIX wieku, może być porównana z posoborową teologią Jana Pawła II, który w *Liście do kobiet* napisał: – *na nowo zdać sobie trzeba sprawę z wielostronnego wkładu kobiety w życie całych społeczeństw i narodów [...] Społeczeństwo najwięcej zawdzięcza geniuszowi kobiety [...] który bardzo często urzeczywistnia się bez rozgłosu, w codziennych relacjach międzyosobowych, szczególnie w życiu rodziny [...] Kobieta bowiem właśnie poprzez poświęcenie się dla innych, każdego dnia wyraża głębokie powołanie swego życia*²⁶.

Myśl pedagogiczna Darowskiej odznacza się poprawnością teologiczną i trzeźwą praktyczną prostotą, stanowiąc jeden ze szczególnych uroków jej pism i wypowiedzi.

Gdy obecnie często zaniedbaniu ulega pojęcie ojczyzny, warto przytoczyć słowa Marceliny Darowskiej: *Ojczyzna – to mój kraj i nieodłączna z nim jego narodowość. Ziemia, miejscowość – to strona fizyczna, materialna mojej Ojczyzny – narodowość to jej strona moralna, duchowa. Obie, jak w myśli Bożej, tak w jej dokonaniu ściśle przystosowane do siebie tworzą jedną całość – mojej Ojczyzny. To miejsce przyjscia na świat i miejsce pracy ojców i praojców moich krwią ich nieraz okupione, potem czoła oblane – miejsce woli Bożej dla nas, droga naszego zbawiania. Ziemia więc ojczysta wszechstronnie dla nas święta. Narodowość Ojczyzny mojej: to wiara, prawda Boża, język i literatura – charakter właściwy narodu, obyczaje. Wiara, to dusza narodu – to Bóg w narodzie, język i literatura to duch jego, umysłowość, obyczaje, to strona moralna i zewnętrzna: czyn i forma*²⁷.

²⁶ Jan Paweł II, *List do kobiet*, Watykan 1995, nr 8, 9, 12.

²⁷ Matka M. Darowska, *O miłości bratniej i o miłości kraju*, Seria I, Konferencja III, 24.06.1869 r..



Marcelina Darowska

KAROL SZAFRANEK
Białystok

HELENA MARUSARZÓWNA (1918–1941)*

WPROWADZENIE

W historii Polski mamy wiele przykładów znanych kobiet-sportowców, które swoimi dokonaniem i osiągnięciami na trwałe wpisały się w dzieje historii sportu. Kiedy jednak, jako kryterium doboru, oprócz sukcesów sportowych, dodamy także działalność patriotyczną, grono postaci ulega znacznemu zmniejszeniu. Podejmowana w niniejszej pracy tematyka przybliżenia sylwetki Heleny Marusarzówny, jako wybitnego, sportowca, a przede wszystkim oddanej ojczyźnie patriotki, nie była wcześniej poruszana w literaturze przedmiotu. Jej postać pojawiała się głównie w pamiętnikach opowiadających o okresie wojennym. Helenę wspominały przeważnie osoby, które miały okazję poznać ją osobiście, czy to przy okazji działalności sportowej, czy też poprzez wspólną pracę w ruchu oporu.

Dokonując wyboru Heleny Marusarzówny jako tytułowej bohaterki, chciałem przypomnieć i przybliżyć jej sylwetkę w siedemdziesiąt rocznicę śmierci (zginęła z rąk hitlerowców we wrześniu 1941 r.), aby pamięć po tej bohaterskiej kobiecie przetrwała. Kierowałem się jej szczególnymi osiągnięciami sportowymi i patriotycznymi, gdyż większość z nas nie zna bądź też nie pamięta jej chwalebnych dokonań. Swoje sukcesy sportowe zawdzięczała przede wszystkim sile charakteru, pracowitości oraz wytrwałości w dążeniu do celu, co miało również swoje odzwierciedlenie w późniejszej pracy konspiracyjnej w polskim podziemiu, gdzie bez wahania podejmowała się realizacji najtrudniejszych zadań. Marusarzówna może być bez wątpienia wzorem zarówno sportowca, jak też bezinteresownego, oddanego ojczyźnie patrioty.

RYS BIOGRAFICZNY HELENY MARUSARZÓWNY

Helena Marusarzówna urodziła się 17 stycznia 1918 roku w domu Jana i Heleny Marusarzów w Zakopanem. Ze wspomnień wynika, iż był to: *ród twardy, bujny, bogaty w tradycje, mocno zakorzeniony nie tylko na Podhalu, ale także daleko poza ojcystym*

* Redakcja zamieszcza sylwetkę Heleny Marusarzówny, ponieważ może ona stanowić wzór wychowawczy dla polskich dziewcząt.

*krajem*¹. Dziadek Heleny pełnił funkcję przewodnika tatrzańskiego, był także jednym z pierwszych członków Tatrzańskiego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego. W swojej pracy kierował się przede wszystkim dobrem innych, narażając często własne zdrowie i życie, by ich ratować². Tym samym wnioskować można, że miłość, a w konsekwencji również i znajomość gór Helena odziedziczyła właśnie po dziadku, który wpoił jej też patriotyzm wyrażający się gotowością poświęcenia własnego życia dla dobra ojczyzny.

Rodzice, którzy wspólnie wychowali sześcioro dzieci: dwóch synów oraz cztery córki, zaszczytliwi Helenie także poszanowanie pracy. Od najmłodszych lat pomagała w prowadzeniu gospodarstwa, nie tracąc przy tym dziecięcego uroku, gdyż nieustannie rozpierała ją energia i rozbudzona fantazja. Aż do wybuchu wojny cechowało ją urzekające poczucie humoru, którym przekonywała do siebie każdą nowo poznaną osobę. Często przysparzała rodzinie kłopotów, chociażby chowając się w zbożu, zaś po godzinach poszukiwań na pytanie matki: *Co ty tu robisz?* potrafiła rezolutnie odpowiedzieć: *Mamo, ja się grzejem do słonecka, jak te panie, które do nas przyjeżdżają*³.

Helena przepadała za gimnastyką, głównie ćwiczeniami na drążku. Nabyte umiejętności były bardzo przydatne w uprawianiu narciarstwa, które pokochała od najmłodszych lat. Warto również wspomnieć, że podczas zabaw zdecydowanie preferowała męskie towarzystwo⁴. Być może właśnie ten fakt spowodował, iż jako jedna z niewielu kobiet doskonale radziła sobie z niezwykle wymagającą służbą w polskim ruchu oporu, sprawowaną w latach późniejszych.

W 1925 roku siedmioletnia Helena rozpoczęła naukę w oddalonej o kilka kilometrów od domu szkole powszechnej. Mimo że nie poświęcała zbyt dużo czasu na pogłębianie wiedzy, w szkole radziła sobie dobrze. Temperament odziedziczony po przodkach skłaniał ją stale do ćwiczeń i zajęć ruchowych. Bez wątpienia duży wpływ na zainteresowanie narciarstwem i sportem mieli jej dwaj starsi bracia Jan i Stanisław – ten drugi to wielokrotny mistrz Polski w skokach narciarskich i konkurencjach alpejskich, wicemistrz świata z Lahti z 1938 roku⁵. Pierwsze narty Heleny zostały wykonane właśnie przez jej brata Stanisława⁶.

Od tego czasu rozpoczęło się pasmo narciarskich sukcesów Heleny. Najpierw systematycznie zwyciężała w corocznych zawodach w Lipkach, organizowanych przez autora książek dla dzieci Kornela Makuszyńskiego⁷.

W 1932 r. Helena ukończyła siedmioletnią edukację w szkole powszechnej, bardzo chciała dalej kontynuować naukę. Rodziców jednak nie było stać na dalszą edukację, gdyż wymagało to wyjazdu do innego miasta. Przez następne lata Helena pomagała rodzicom w gospodarstwie, ciężko pracując w polu i w domu. Nie przeszkadzało jej to w kontynuowaniu wielkiej pasji, jaką był sport. Latem każdy dzień wolny od pracy spędzała na wysokogórskich wyprawach, a zimą namiętnie ćwiczyła ulubione narciarskie konkurencje – bieg zjazdowy i slalom specjalny⁸.

¹ A. Filar, *Laury na śniegu*, Warszawa 1982, s. 293.

² Tamże, s. 291.

³ Tamże, s. 294.

⁴ S. Marusz, *Na skoczniach Polski i świata*, Warszawa 1974, s. 18.

⁵ A. Filar, *Laury...*, s. 296.

⁶ Tamże, s. 297.

⁷ Tamże, s. 297.

⁸ Tamże, s. 300–301.

Nie mogła się wówczas spodziewać, że wkrótce los przeznaczy jej niezwykle ważne i trudne zadanie – pracę kuriera, która polegała m.in. na przeprowadzaniu przez granicę ludzi, przrzucaniu broni, pieniędzy, rozkazów. Nie mogła wiedzieć również, jak bardzo te górskie zamięłowania oraz umiejętności przydadzą się na opanowanych przez żandarmierię niemiecką oraz słowacką górskich szlakach – zarówno jej, jak i ojczyźnie.

Swoją pierwszy sukces sportowy na arenie ogólnopolskiej osiągnęła w wieku siedemnastu lat, kiedy w 1935 r. na XVI Mistrzostwach Polski w Zakopanem zajęła drugie miejsce, zdobywając tym samym tytuł wicemistrzyni Polski⁹. Na tytuł mistrzowski nie trzeba było długo czekać. Już rok później, 15 marca 1936 r., ponownie w Zakopanem, Helena Marusarzówna zdobyła tytuł mistrzyni Polski w biegu zjazdowym i slalomie¹⁰. W 1937 r. na kolejnych zawodach o mistrzostwo Polski Marusarzówna ponownie uplasowała się na pierwszym miejscu¹¹. Trzecie i zarazem, jak się później okazało, ostatnie zwycięstwa Helena odniosła w 1939 roku¹². Do jej największych sukcesów sportowych bez wątpienia należy wyprawa do niemieckiego Schwarzwald na międzynarodowe mistrzostwa narciarskie, gdzie mimo niedawno przebytej kontuzji uniemożliwiającej dobre przygotowanie nie poddała się. Wręcz przeciwnie – pragnęła jak najlepiej zaprezentować swój kraj na tak wysokiej rangą imprezie, w której brały udział najlepsze narciarki świata. Po dwóch konkurencjach zajęła bardzo wysokie drugie miejsce, tuż za mistrzynią świata Niemką Christel Cranz. Już po pierwszych zagranicznych zawodach udowodniła, że należy jej się miejsce w ścisłej światowej czołówce narciarek, co świadczyło o niezwykle talentach młodej Heleny¹³. Sama mistrzyni świata Cranz stwierdziła, że Marusarzówna jest doskonała technicznie i bardzo utalentowana, wróżyła jej tym samym międzynarodową karierę¹⁴.

Oprócz doskonałych osiągnięć sportowych Helena prowadziła ciekawe życie prywatne. Należy tutaj wspomnieć przygodę z aktorstwem – była dublerką tytułowej bohaterki w filmie *Halka* z 1936 roku¹⁵. Jesienią 1938 r. wzięła udział w pokazie mody w Warszawie, gdzie prezentowała najnowsze ubrania narciarskie, uszyte specjalnie na międzynarodowe zawody. Jury było pod wrażeniem jej doskonałej figury i urody, przyznając jej pierwszą nagrodę, czym wzbudziła zazdrość wśród warszawskich dziewcząt¹⁶.

UDZIAŁ HELENY MARUSARZÓWNY W POLSKIM RUCHU OPORU

Beztroskie życie jak również doskonale zapowiadająca się kariera sportowa Heleny zostały niespodziewanie przerwane wraz z wkroczeniem na terytorium Polski wojsk niemieckich. Marusarzówna miała 21 lat, a jej energiczna i charyzmatyczna osobowość nie pozwalała na bezczynność. Bez wahania porzuciła swoją największą dotychczasową pasję, jaką był sport, i wstąpiła w szeregi polskiego ruchu oporu, aby prowadzić podziemną walkę z wrogiem.

⁹ „Przegląd Sportowy” 1935, nr 18, s. 2.

¹⁰ „Przegląd Sportowy” 1936, nr 24, s. 5.

¹¹ „Przegląd Sportowy” 1937, nr 19, s. 6.

¹² „Przegląd Sportowy” 1939, nr 24, s. 7.

¹³ A. Filar, *Laury*..., s. 315.

¹⁴ „Przegląd Sportowy” 1939, nr 26, s. 4.

¹⁵ A. Filar, *Laury*..., s. 305–306.

¹⁶ Tamże, s. 312.

Zaczęła znikać z domu, często na kilka dni. Nawet rodzice nie wiedzieli, co się z nią wtedy dzieje. Mimo że byli tym faktem zaniepokojeni, nigdy nie usłyszeli jednak żadnych wyjaśnień z ust córki, poza lakonicznym stwierdzeniem, że nie może o tym mówić. Nie chciała wtajemniczać najbliższych we własną działalność konspiracyjną, aby nie narażić ich na represje ze strony nieprzyjaciela, który w celu uzyskania potrzebnych informacji nie cofał się przed użyciem najbrutalniejszych metod. Po podbiciu Polski Niemcy rozpoczęli masowe aresztowania i egzekucje. Wydarzenia te znacząco wpłynęły na zachowanie Heleny. Z zawsze uśmiechniętej, wesołej dziewczyny zmieniła się w zamkniętą w sobie, zamyśloną, ale w pełni świadomą swoich czynów oraz pewną siebie kobietę¹⁷.

W grudniu 1939 r. rozpoczęła działalność Wojskowa Baza Wywiadowczo-Lącznikowa, działająca pod kryptonimem „Romek” i podporządkowana Komendzie Głównej Związku Walki Zbrojnej w Paryżu a później Londynie¹⁸. Helena bez wahania wstąpiła w strukturę tej organizacji i brała czynny udział w działalności konspiracyjnej.

Pierwsze zadania Marusarzówny w pracy łączniczki polegały na przejmowaniu od kurierów i dostarczaniu pod wskazany adres ważnych dokumentów, takich jak: meldunki, rozkazy, często spore sumy pieniędzy przeznaczone na działalność konspiracyjną w kraju. Pomagała jej wówczas starsza siostra Zofia¹⁹.

Jednocześnie Komenda Główna ZWZ zaczęła prowadzić coraz szerzej zakrojoną akcję przerzutową na trasie z Zakopanego przez Tatry, Słowację na Węgry. Praca kuriera, na którą zdecydowała się Helena, polegała na utrzymywaniu łączności między opanowanym przez nieprzyjaciela krajem a władzami na emigracji, przekazywaniu poczty i rozkazów, przerzucie ludzi, broni, materiałów wybuchowych oraz pieniędzy. Poczty i mikrofilmy ukrywano w rzeczach codziennego użytku, szczególną ostrożność zachowywano przy przeprowadzaniu przez granicę ludzi, posługiwano się wtedy trójczłonowymi hasłami: hasło, odzew i kontroldzew. Kurierzy dla większego bezpieczeństwa często używali fałszywych dokumentów²⁰. Było to odpowiedzialne i niezwykle niebezpieczne zajęcie, najdrobniejszy błąd oznaczał areszt, bestialskie traktowanie a nawet śmierć. Mimo ciągłego zagrożenia, na jakie narażeni byli kurierzy, ochotników nie brakowało. Do pracy wybierani byli jednak wyłącznie najlepsi, należało spełniać warunki natury fizycznej i psychicznej²¹. Przemierzanie dużych odległości w górzystym terenie, z bagażem na plecach, często w niesprzyjających warunkach atmosferycznych, było bardzo wyczerpujące. Wymagało bardzo dobrej kondycji fizycznej, odporności, jak również wytrzymałości psychicznej. Helena idealnie nadawała się do tej roli. Doskonale знаła te tereny z licznych wypraw wspinaczkowych i treningów narciarskich. Codzienny trening sportowy odpowiednio ją ukształtował. Oprócz znakomitego przygotowania fizycznego nabyła także cech charakteru, takich jak: wytrwałość, konsekwencja, nieustępliwość w dążeniu do celu, dzięki którym niestraszne były dla niej ciężkie i niezwykle ryzykowne wyprawy kurierskimi szlakami.

Poza wielkim niebezpieczeństwem i wzniosłą ideą towarzyszącą kurierom wykonywana praca obfitowała również w niezwykle przygody. W noc sylwestrową 1939 roku

¹⁷ Tamże, s. 318.

¹⁸ A. Filar, *U podnóża Tatr 1939–1945*, Warszawa 1985, s. 63.

¹⁹ A. Filar, *Laury...*, s. 319–320.

²⁰ A. Filar, *U podnóża...*, s. 63–64.

²¹ A. Filar, *Laury...*, s. 320–321.

Helena przeprowadzała przez granicę słowacką dwóch dziewiętnastoletnich mężczyzn, których celem było przedostanie się do Francji, do powstającej Armii Polskiej. Przygotowany plan zmylenia patroli niemieckich zakładał ucieczkę przez Węgry do Francji w dniu 31 grudnia. Jechali saniami „na zabawę sylwestrową” w stronę Doliny Kościeliskiej. Spotkane po drodze osoby informowali, że wybierają się „do Francji!!”, co przyjmowane było jako żart. Obrona wcześniej taktyka nie zawiodła nawet w stosunku do spotkanego patrolu niemieckiego. Życząc żołnierzom szczęśliwego Nowego Roku, bezpiecznie dotarli do granicy, którą przekroczyli punktualnie o dwunastej²². Wkrótce Tadeusz Schiele i Marian Zajac – młodzi mężczyźni, którym pomocy udzieliła Helena, stali się wybitnymi lotnikami w dywizjonach angielskich. Byli też wielokrotnie odznaczani Krzyżami Walecznych oraz Orderami Virtuti Militari.

Kolejnym wydarzeniem świadczącym o dobrym przygotowaniu fizycznym oraz wysokich umiejętnościach Marusarzówny była wyprawa na Kasprowy zimą 1940 roku. Dostała zadanie przejścia z wyznaczonego punktu kontaktowego cennego bagażu. W drodze powrotnej natknęła się na patrol niemiecki. Z opresji wybawiła ją niezwykła uroda. Nieświadomi niczego Niemcy, widząc kobietę jadącą na nartach z ogromnym bagażem, pomogli Helenie dostarczyć cenną przesyłkę niemal do samego miejsca jej przeznaczenia²³. Wnioskować z tego można o niezwyklej sile zarówno fizycznej, jak i psychicznej kurierki, umiejącej dostosować się do wielu trudnych sytuacji.

Relacje wspomnieniowe w wielu miejscach potwierdzają, że Marusarzówna zawsze starała się zachować spokój i opanowanie, nigdy nie dała po sobie poznać zdenerwowania, często kierowała się przy tym intuicją, która jak dotąd jej nie zawodziła²⁴. Cechy te były bezcenne w bardzo niebezpiecznych i trudnych sytuacjach, na jakie często napotykała, przemierzając granice. Należy podkreślić, że w niezwykle krótkim czasie, do marca 1940 roku, Helena zdołała wykonać co najmniej kilkanaście ważnych dla kraju zleceń. Brawurowe działania Marusarzówny nie przeszły jednak niezauważone. Nasilające się dekonspiracyjne działania gestapo nakierowane były wówczas na zdemaskowanie oraz schwytanie jak największej liczby kurierów, których działania niejednokrotnie krzyżowały plany okupanta. Spowodowało to zwiększenie liczby patroli oraz wzmocnienie czujności na przejściach granicznych. W niedługim czasie większa część szlaków kurierskich oraz punktów kontaktowych została ujawniona²⁵. Działaniem mającym na celu zdemaskowanie kurierów było permanentne monitorowanie schronisk. Helena stała się niemal wrogiem numer jeden żandarmerii niemieckiej stacjonującej w Zakopanem. Uznano ją za bardzo groźnego i skutecznie działającego nieprzyjaciela III Rzeszy.

Do domu Marusarzów coraz częściej zaglądało gestapo i wypytywało o Helenę. Bliscy doradzali jej zachowanie szczególnej ostrożności, z zaprzestaniem działań przerzutowych włącznie. Helena jednak, nadmiernie ufając swojemu szczęściu, skomentowała te rady krótkim stwierdzeniem: *może nie będzie tak źle, muszę być tylko bardzo ostrożna*²⁶.

Wczesną wiosną 1940 roku Helena odpoczywała w Budapeszcie po kolejnej wyprawie, która, jak się wydawało, wywarła znaczący wpływ na dalsze życie kurierki. Przepró-

²² T. Schiele, *Blisko nieba*, Katowice, Wydawnictwo Śląsk, 1966, s. 12–15.

²³ A. Filar, „Palace” *katownia Podhala*, Wydawnictwo MON [b.m.w.] 1970, s. 33–34.

²⁴ A. Filar, *Śladami tatrzańskich kurierów*, Warszawa 1995, s. 40.

²⁵ A. Filar, *Laury...*, s. 330.

²⁶ A. Filar, *Śladami...*, s. 39–40.

wadzała grupę kobiet z dziećmi, gdy natknęła się na krwawe starcie wrogich sobie straży granicznych Węgier i Słowacji. Z relacji starszego brata Stanisława wynika, że właśnie w czasie tej niebezpiecznej wyprawy, leżąc przez dwie godziny w deszczu, ze świszczącymi nad głową kulami karabinów, postanawia, że to był ostatni raz, zaś jej kolejnym celem stanie się podróż do Francji i wstąpienie do armii²⁷.

Los jednak pokrzyżował plany Heleny. W hotelu na Węgrzech poznała przystojnego, bardzo uprzejmego bruneta, podającego się za polskiego żołnierza wypełniającego tajną misję. Młody mężczyzna sprawiał wrażenie osoby bardzo zainteresowanej szczegółami jej konspiracyjnej pracy. Mężczyzna swoje pytania motywował stwierdzeniami, że przecież jest ona powszechnie znana i ceniona za brawurowe akcje przerzutowe. Helena, jako doświadczony konspirator, nie ujawniła rozmówcy sekretów tajnych misji²⁸.

Pod koniec marca 1940 roku zaplanowany został pilny przerzut do kraju dużej sumy pieniędzy i rozkazów. Marusarzówna usłyszała od swoich przełożonych następujące słowa: *Helcia. Ostatni raz. Nikogo z pewnych kurierów nie mamy pod ręką, a sprawy bardzo pilne*²⁹. Nigdy nie odmawiała. Warto podkreślić, że miała na swoim koncie największą liczbę przejść spośród wszystkich kurierów³⁰.

OSTATNI AKT KURIERSKIEJ SŁUŻBY

W czasie ostatniego realizowanego zadania Marusarzówna wraz z innymi kurierami została schwytana w zasadzkę podczas przekraczania węgiersko-słowackiej granicy. Zatrzymała ją słowacka żandarmeria będąca na usługach gestapo. Żołnierzami dowodził „znajomy” z węgierskiego hotelu. Przesłuchania rozpoczęły się zaraz po aresztowaniu, lecz mimo zadawanego bólu kurierka nie ujawniła żadnych informacji³¹. Od tego zdarzenia Helena nieustannie potwierdzała swoją wewnętrzną siłę, opanowanie oraz powagę, z jaką traktowała realizowane przez siebie zadania. Udowodniła, iż potrafiła poświęcić się ojczyźnie, z oddaniem swojego życia włącznie.

Z komendy w Kissaku została przewieziona do Preszowa, gdzie przebywał również jej brat Stanisław z żoną Ireną. Łapano ich niemal w tym samym miejscu, przy przekraczaniu granicy słowacko-węgierskiej. Dzięki pomocy słowackiej więźniarki Irenie udało się zorganizować spotkanie z Heleną, która wywarła ogromne wrażenie na swojej bratowej. Była bardzo opanowana, pewna siebie, nie zastanawiała się nad swoim losem, ciągle wierzyła, że Słowacy nie wydadzą jej w ręce gestapo. Z Preszowa po kilkudniowych przesłuchaniach trafiała do niemieckiego więzienia w Muszynie, gdzie po kilku dniach przewiezieni zostali także Irena i Stanisław. Niemieckie więzienie wpłynęło negatywnie na Helenę. Zdała sobie bowiem sprawę, że jej szybki powrót do domu nie będzie możliwy. Mimo pobytu w więzieniu nie rezygnowała z codziennej gimnastyki. Z relacji Ireny wynikało, że to właśnie dzięki ćwiczeniom sportowym potrafiła zachować spokój, a zarazem odnajdowała w nich chwilowe odprężenie. Z Muszyny, wraz z bratem, zostali przewiezieni do czwartego już z kolei więzienia w Nowym Sączu. Helena do końca wierzyła, że Niemcy nie udowodnią im winy, co w konsekwencji zwróci im wolność³².

²⁷ C. Chlebowski, *Noce szlaki*, Nasza Księgarnia [b.m.w.] 1974, s. 66–68.

²⁸ Tamże, s. 67–68.

²⁹ Tamże, s. 66.

³⁰ Tamże, s. 66–69.

³¹ Tamże, s. 73–75.

³² S. Marusarz, *Na skoczniach...*, s. 103–108.

Ostatecznie trafiła do słynącego z brutalnego traktowania więzienia w Tarnowie, gdzie po trzymiesięcznych przesłuchaniach z użyciem bestialskich metod kurierka nie wyjawiała gestapowcom żadnych szczegółów swojej pracy³³. Pod koniec maja 1940 roku wyrokiem niemieckiego sądu Helena Marusarzówna została skazana na śmierć³⁴. Postanowienie sądu wykonał pluton egzekucyjny o świcie 12 września 1941 r. Helena Marusarzówna, wielka patriotka, która poświęciła swoje życie ojczyźnie, została rozstrzelana w wieku 23 lat w lesie nieopodal miejscowości Podgórska Wola pod Tarnowem³⁵.

W HOŁDZIE HELENIE MARUSARZÓWNI

Po wojnie dokonano ekshumacji zwłok kurierki. Jej szczątki zostały uroczystie pochowane 27 listopada 1958 roku na Cmentarzu Zasłużonych na Pęksowym Brzyzku w Zakopanem. Helena Marusarzówna została pośmiertnie odznaczona orderem Virtuti Militari, a w 1967 roku Krzyżem Walecznych³⁶.

Pamięć o bohaterskiej Helenie była podtrzymywana przez wiele organizacji oraz instytucji państwowych. Od 1946 roku, w wyrazie hołdu dla niej i innego wielkiego sportowca-patrioty Bronisława Czecha, zamordowanego w Oświęcimiu, organizowane są w Zakopanem Międzynarodowe Zawody Narciarskie o Memoriał Bronisława Czecha i Heleny Marusarzówny. Do dnia dzisiejszego liczne szkoły, z różnych regionów Polski doceniając jej wkład i zaangażowanie w walkę z okupantem oraz bezgraniczne poświęcenie dla ojczyzny, wybierają kurierkę na swoją patronkę. Władze wielu miast w Polsce nadają ulicom jej imię.

Helena Marusarzówna z pewnością na stałe zapisała się w historii Polski, jako wybitny sportowiec i znakomita kurierka, która za najwyższą wartość uznawała służbę swojej ojczyźnie. Wykazała się niezwykłym duchem walki oraz siłą charakteru. W momencie schwytania, a w konsekwencji w czasie pobytu w więzieniu, nie zapomniała o swojej największej pasji, jaką był i na zawsze pozostał sport. Mimo niebezpiecznej funkcji starała się chronić najbliższych, między innymi właśnie dlatego nie wtajemniczała rodziców w realizowane działania.

Helena Marusarzówna spełniła niebagatelną rolę w czasie II wojny światowej. Pomimo że swoją funkcję pełniła krótko, to jednak właśnie dzięki niej dokonano chyba największej liczby przerzutów w pierwszym półroczu wojny. Świadczy to o wielkim patriotyzmie, a co za tym idzie o ofiarności w służbie ojczyźnie. Mimo młodego wieku zachowywała się w niezwykle dojrzały sposób.

Stwierdzenie, iż Helena była patriotką nie wynika więc tylko z faktu, że umarła za kraj. Należała do osób mających w swoim życiu wielką pasję, której poświęcają całą młodość, aby w późniejszych latach te nabyte umiejętności wykorzystać w pracy dla dobra ojczyzny.

³³ C. Chlebowski, *Nocne...*, s. 78–80.

³⁴ A. Filar, „*Palace*”..., s. 162.

³⁵ A. Filar, *Śladami...*, s. 43.

³⁶ Z. Radwańska-Paryska, *Encyklopedia Tatrzańska*, Warszawa 1973, s. 296.



Helena Marusarzówna

***EDUKACJA W DOBIE PRZEMIAN KULTUROWYCH,*
RED. K. RĘDZIŃSKI, M. ŁAPOT, CZĘSTOCHOWA 2009,
s. 642**

Staraniem Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie wydano zredagowaną przez Kazimierza Rędzińskiego i Mirosława Łapota księgę jubileuszową, dedykowaną wybitnemu, wielce dla częstochowskiego środowiska naukowego zasłużonemu profesorowi Januszowi Sztumskiemu. Tytuł książki *Edukacja w dobie przemian kulturowych*.

W liście gratulacyjnym skierowanym do jubilata rektor Akademii prof. Zygmunt Bąk napisał: *Profesor Janusz Sztumski jest postacią znaną w społeczności akademickiej nie tylko Częstochowy, ale i całej Polski. Znakomity socjolog, pedagog, filozof, autor kilkunastu książek i wielu artykułów i innych opracowań naukowych, zyskał sobie miano klasyka w kilku dziedzinach nauki. 80 lat życia jubilata wypełniła żmudna praca badawcza, która mogłaby posłużyć do napisania kilku profesorskich życiorysów...*

Ten krótki zapis życia i twórczości profesora Janusza Sztumskiego znalazł wyraziste odbicie w dedykowanym mu tomie, podzielonym stosownie do profesorskich zainteresowań na pięć następujących części: *Edukacja w dobie współczesnej, Socjologia wychowania, Wychowanie, Dzieje oświaty, Uwarunkowania edukacyjne przedsiębiorczości*, bo też wokół socjologii i nauk pedagogicznych koncentrował się wysiłek badawczy uczonego i dotyczył – jak sam o tym napisał – *poszukiwania wiedzy o świecie w którym żyję*.

Prof. Janusz Sztumski urodził się 9 maja 1930 roku w Borysławiu (woj. lwowskie). Po ukończeniu w 1952 roku studiów prawniczych na Uniwersytecie Jagiellońskim, krótkim okresie pracy w Nowej Hucie, dalszą naukę kontynuował na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, drugą już pracę magisterską *Pojęcie wynikania logicznego* przygotował pod kierunkiem profesora Tadeusza Kotarbińskiego. W 1955 roku rozpoczął pracę naukową w Katedrze Logiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W 1959 roku, za namową profesora Tadeusza Szczurkiewicza, przeszedł do Katedry Socjologii, tutaj w 1963 obronił pracę doktorską z dziedziny socjologii, z kolei w 1967 roku, na podstawie rozprawy *Kształtowanie się i funkcjonowanie bodźców ekonomicznych wpływających na wydajność pracy w przemyśle*, uzyskał habilitację. W latach 1964–1972 kierował Zakładem Filozofii Akademii Medycznej w Gdańsku. W 1973 roku otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego i jednocześnie objął stanowisko dyrektora Instytutu Filozofii i Socjologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, pełnił równolegle funkcję przewodniczącego Komisji Filozofii i Socjologii w katowickim Oddziale PAN. W sześć

lat później uhonorowany został tytułem profesora zwyczajnego. Okres 1977–1980 to praca na stanowisku rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Po krótkim okresie pracy w Akademii Nauk Społecznych w Warszawie powraca w 1982 roku na Uniwersytet Śląski w Katowicach, zostaje kierownikiem Zakładu Metodologii Badań Społecznych. W 2004 roku przechodzi na emeryturę, ale z katowicką uczelnią związany był do 2007 roku. Profesor Janusz Sztumski przez wiele lat przewodniczył Komisji ds. Rozwoju i Organizacji Szkół Wyższych w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, był również konsultantem ds. naukowych w Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie. Wypromował 60 doktorantów. Za wybitne osiągnięcia w działalności naukowej został odznaczony m.in. Orderem Krzyża Komandorskiego Polonia Restituta.

Ten szkic do biogramu jubilata, profesora Janusza Sztumskiego uzasadnia rozległe spektrum zagadnień naukowych zaprezentowanych w księdze jubileuszowej przez autorów posługujących się różnorodnymi metodologiami badawczymi. To bogactwo tematyki wynika również ze złożonej, wielopłaszczyznowej interpretacji współczesnych trendów oświatowych będących pochodną dynamizmu przemian społeczno-kulturowych, jakie mają miejsce we wszystkich przejawach ludzkiego życia.

Księgę otwiera praca profesora Władysława Markiewicza *Znaczenie międzynarodowej wymiany doświadczeń edukacyjnych*, w której autor główną uwagę skupił na roli podręczników szkolnych do nauczania historii jako ważnego elementu kształtowania świadomości narodowo-obywatelskiej młodzieży. Podręcznik to z jednej strony usystematyzowany zbiór informacji o faktach i zjawiskach wybranego odcinka rzeczywistości, jednocześnie jego zadaniem jest upowszechnienie obowiązujących ocen, wskazanie wzorów osobowych i podpowiedzenie, które z nich i dlaczego powinny być wybrane. Wielkie znaczenie ma tu międzynarodowa współpraca uczonych, zmierzająca do zmiany w zakresie zawartych tam treści. Dobrym przykładem takiego współdziałania może być Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa rewidująca ujęte w podręcznikach wiadomości pod kątem oczyszczenia ich z nawarstwień stereotypowego etnocentryzmu, rodzącego wrogość, traktującego przemoc w roli regulatora w stosunkach między państwami i narodami. Komisja przyjęła m.in. zadanie przygotowania wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do nauki historii.

Niezwykle ciekawą problematykę omawia dr hab. Beata Gofron w opracowaniu *Merytokratyzm a egalitaryzm – spór o kierunek polityki oświatowej*. Dyskusja na temat budowy społeczeństwa merytokratycznego bądź też egalitarnego zatacza w polskim środowisku oświatowym coraz szersze kręgi. Społeczeństwo merytokratyczne to takie, w którym kariera uwarunkowana jest przez zdolności i wykształcenie, a bogactwo i pochodzenie społeczne nie mają znaczenia. Na gruncie edukacyjnym koncepcja merytokratyczna zaleca promowanie najlepszych, wykształcenie staje się w tych warunkach symbolem statusu społecznego, integralnym składnikiem określającym miejsce w społecznej hierarchii. Zwolennicy orientacji egalitarnej żądają z kolei takiej polityki socjalnej, która stwarzałaby obiektywne przesłanki do równego korzystania z wszystkich szans, jakie wynikają z kształtu stosunków społecznych. Trudny wybór najkorzystniejszej w danych warunkach opcji należy do polityków, którzy powinni opowiedzieć się za liberalną lub radykalną filozofią kształtowania przestrzeni oświatowej.

Swoistym dopełnieniem wspomnianej tematyki jest artykuł dr Aleksandry Kuzior *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, to znaczy edukacji uwzględniającej korelacje między zjawiskami społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi i środowiskowymi. Zmiany świadomościowe, poszerzanie pola świadomości społecznej – to procesy długofalowe,

biorące pod uwagę wiele aspektów, ich powodzenie jest zależne od wielu czynników, m.in. od zintegrowanej edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia. Aktualnie, w Polsce koncepcje edukacyjne nie dostrzegają kategorii zrównoważonego rozwoju, ciągle obserwuje się nieuporządkowany rozwój na różnych obszarach ludzkiego życia i działania, zarówno w sferze ekonomicznej, społecznej, jak i ekologicznej. Rozwój duchowy człowieka schodzi na plan dalszy, a miernikiem jakości życia jest status materialny i prestiż społeczny. I właśnie kryzys sfery duchowej człowieka to problem niezrównoważonego rozwoju. Dlatego konieczne jest wprowadzenie do edukacji komponentów aksjologicznych, stanowiących podstawę wszelkich działań człowieka, bo tylko taka edukacja wspomaga duchowy rozwój, kształtuje odpowiedzialność za kogoś lub za coś, bo wartości wyraźnie wyartykułowane, uświadomione i respektowane zawsze do czegoś zachęcają, zobowiązują, i to nie tylko jednostki – także, w dalszej perspektywie, organizacje, społeczeństwa, państwa. Innymi słowy edukacja dla zrównoważonego rozwoju powinna umożliwiać każdemu, bez wyjątku, uczestnikowi procesów edukacyjnych zdobywanie wiedzy, umiejętności i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój, a przy tym musi być dostępna dla wszystkich w różnych kontekstach – rodzinnym, szkolnym, zawodowym i obywatelskim.

Pedagogia osoby: relacje dialogowe a proces wychowania personalistycznego, to temat bardzo ciekawego tekstu przygotowanego przez dr. Stanisława Czesława Michałowskiego. Jakość życia staje się bardziej doskonalsza w miarę tego, jak człowiek urzeczywistnia coraz lepiej te wymagania, które w danej epoce, w danym kraju składają się na obraz godnego i wartościowego człowieka. Stajemy się lepsi wtedy, gdy wykraczamy poza granice własnych, często egoistycznych interesów. Wyznawcy autentycznego człowieczeństwa głoszą, że człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest podstawowym wyrazem podmiotowości człowieka, manifestuje się w działaniu, postawie, sposobie przeżywania świata, we wrażliwości. Stąd propozycja wychowania promująca podjęcie trudu kształtowania prawdziwej postawy wychowanków wobec życia. Ten proces powinien uwzględnić trzy zasady: przyjemności, rzeczywistości i rozwoju. Ich integracja umożliwia skupienie uwagi nad zmaganiem się z własnymi słabościami, kształtowaniem życzliwości i miłości wobec siebie i innych, które to uczucia powinny doprowadzić do pełnego człowieczeństwa.

Wśród opracowań poświęconych historii oświaty zwraca uwagę artykuł profesora Kazimierza Rędzińskiego: **Publiczne szkolnictwo żydowskie w Łodzi (1865–1914)**. Przełom XIX i XX wieku dla szkolnictwa żydowskiego był próbą nowego zdefiniowania oświaty w życiu Żydów, odchodzeniem od postrzegania nauczania jako aktu religijnego, w kierunku uznania go za formę zdobywania umiejętności do współżycia w środowisku nieżydowskim. Żydzi łódzcy starania o otwarcie szkoły publicznej rozpoczęli w latach ożywienia narodowego 1861–1863. Szkołę elementarną dla chłopców wyznania mojżeszowego otwarto w 1865 roku, mimo protestów chasydów sprzeciwiających się szkole świeckiej. Oficjalnym językiem wykładowym był rosyjski, władze carskie upatrywały w tym szansę na rusyfikację Żydów. Warto zwrócić uwagę, że kierownikiem tej pierwszej szkoły został Polak Aleksander Waszczyński, absolwent Szkoły Głównej w Warszawie. Drugą szkołę otwarto rok później – był to rezultat rozwoju demograficznego Żydów, ich liczebność systematycznie wzrastała z 5350 osób w 1865 roku (17% ogółu mieszkańców Łodzi) do 171900 osób (34% ogółu ludności) w 1913 roku. Równoległe ze szkołą dla chłopców działała szkoła dziewczęca, ale tylko przez rok. Uznawano, że kobietom żydowskim wykształcenie nie jest potrzebne. Jednak mimo oporów środowiskowych tuż przed wybuchem I wojny światowej czynnych było 12 szkół żydowskich, w tym 6 żeńskich,

pracowało w nich 44 nauczycieli, a uczyło się 2156 uczennic i uczniów. W Łodzi działało Stowarzyszenie Wzajemnej Pomocy Nauczycieli i Nauczycielek Wyznania Mojżeszowego, miało ono na celu doskonalenie się pod względem obywatelskim, pedagogicznym i naukowym oraz pobudzanie do solidarności koleżeńskiej w pracach zawodowych.

Łącznie księga jubileuszowa zawiera 44 oryginalne prace, ukazujące – zgodnie z jej przesłaniem – wielokulturowość i bogactwo najszerzej rozumianej problematyki oświatowej. Autorami większości artykułów są polscy naukowcy, reprezentujący różne dziedziny nauki, różne ośrodki naukowe, są także przedstawiciele uczelni ze Słowacji i z Ukrainy.

Można wyrazić przekonanie, że prezentowany tom będzie wartościowym przewodnikiem po drogach i bezdrożach współczesnej edukacji dla wszystkich, którym problematyka edukacyjna jest droga i bliska.

JERZY DUDA
Opole

**JOANNA SADOWSKA: *SERCEM I MYŚLĄ ZWIĄZANI
Z PARTIĄ. ZWIĄZEK MŁODZIEŻY SOCJALISTYCZNEJ
(1957–1976). POLITYCZNE ASPEKTY DZIAŁALNOŚCI,
WARSZAWA 2010, s. 444***

Młodzież stanowi najbardziej prężną część każdego społeczeństwa. Ze względu na specyficzne dla tego okresu życia właściwości psychofizyczne i postawy zbiorowe formy działania młodych ludzi w ramach związków, organizacji, zrzeszeń itp. stanowią potencjał dynamicznego kreowania rzeczywistości społeczno-kulturowej. Mimo że nie są one legitymowane do wyrażania woli lub interesu politycznego zorganizowanego społeczeństwa, ze względu na charakter prezentowanych partykularnych interesów, a także zasięg ich społecznego oddziaływania, stanowią ważne ogniwo w życiu politycznym każdego państwa. W tym sensie są one do pewnego stopnia publicznymi przedstawicielami młodej generacji społeczeństwa i dlatego, zarówno w swej warstwie pragmatycznej, celowej, jak i funkcjonalnej, warunkowane są systemem politycznym, co w konsekwencji wiąże je z nim i w jakimś stopniu uzależnia. Prawdopodobnie ta dotyczy funkcjonowania organizacji młodzieżowych niezależnie od typu społeczeństwa. Najbardziej uwidacznia się jednak na przykładzie systemów totalitarnych albo noszących znamiona totalitaryzacji życia społecznego, w których organizacje, zwłaszcza polityczne, są ważnym składnikiem systemu państwowego i pełnią służebną rolę wobec monocentrycznej władzy.

Przykładem mogą być organizacje młodzieżowe w Polsce w systemie realnego socjalizmu, które, jako nieformalne instytucje państwa, stanowiły element systemu politycznego.

Zagadnienie to podejmuje Joanna Sadowska¹. W wydanej ostatnio książce pt. *Serce i myśl związani z Partią...* poddaje analizie działalność wiodącej, masowej, politycznej organizacji młodzieżowej w PRL – Związku Młodzieży Socjalistycznej (ZMS). Powojenne uwarunkowania geopolityczne sprawiły, że specyfika tej formacji wpisana została w wypracowaną w Rosji Radzieckiej leninowską koncepcję ruchu młodzieżowego – Komsomołu, powołanego w odrębnych strukturach do walki w umacnianie systemu ideowo-politycznego. Ze względu na rolę, jaką odgrywać miał ZMS w interesach władz partyjnych Polski Ludowej, Autorka osiłą rozważań czyni polityczne aspekty jego

¹ Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, adiunktem w Instytucie Historii Uniwersytetu w Białymstoku.

funkcjonowania. Ukazuje je przez pryzmat genezy organizacji, jej założeń ideowych, płaszczyzn i sposobów realizacji narzuconych jej zadań. Zwraca uwagę na zależność polityczną, organizacyjną i materialną ZMS wobec monolitycznej władzy.

Joanna Sadowska nie ogranicza się jednak wyłącznie do zilustrowania działalności ZMS w świetle polityki władz, do ukazania jego roli i miejsca w zorganizowanej wielopłaszczyznowej strategii unifikowania społeczeństwa w systemie państwa socjalistycznego. Jej uwaga koncentruje się także na podmiocie oddziaływań politycznych, co wyraża się w próbie odpowiedzi na pytania o motywacje młodych ludzi wstępujących do tej organizacji, stopień ich zaangażowania, postawy i skutki przynależności do ZMS.

Temat niniejszego opracowania jest zatem – jak przyznaje sama Autorka – obszerny, wielowątkowy, złożony. Między innymi z tego powodu książka ma układ problemowy. Uwzględnia jednak specyfikę poszczególnych etapów działalności ZMS, w których odzwierciedlają się najważniejsze wydarzenia społeczno-polityczne w PRL-u.

Pierwszy rozdział wprowadza w problematykę zawartą w tytule książki. Autorka porusza w nim zagadnienia polityki władz oraz jej stosunków ze społeczeństwem w Polsce popaździernikowej. Ukazuje niektóre przejawy jego adaptacji do warunków życia w systemie realnego socjalizmu. Dokonuje także szkicu portretu młodego pokolenia Polski doby Gomułki i Gierka. Opisuje jego postawy wobec życia i oczekiwania, dotychczasowy udział w ruchu młodzieżowym, a także stosunek do wydarzeń październikowych. Próbuje w ten sposób odpowiedzieć na pytanie, na ile ówczesna młodzież była „dobrym materiałem” na działaczy organizacji politycznych, jaki miała stosunek do panującego ustroju i o co walczyła. Poruszane kwestie stanowią właściwy kontekst dla genezy ZMS.

Kolejny rozdział poświęcony został kształtowaniu się oblicza ideowo-politycznego ZMS. Autorka pokazuje toczące się w jego łonie starcia o ramy, charakter oraz relacje z partią. Przytacza obrady Zjazdu Konstytucyjnego ZMS (kwiecień 1957) oraz zawarte w deklaracji programowej Związku postanowienia, które z jednej strony rokowały nadzieje na niezależność organizacyjną oraz prawo do interpretowania, a nawet wpływu na kształtowanie polityki organizacji, z drugiej zaś regulowały fundamentalne kwestie stosunków z partią, które zapewniała ideowo-polityczne kierownictwo. Autorka unaocznia w ten sposób faktyczne intencje władz, skierowane docelowo na uczynienie z ZMS formacji usługowej wobec partii, mającej za zadanie rozpoznawanie środowiska młodzieży, wychwytywanie i mobilizowanie wokół działalności tej organizacji jednostek najbardziej użytecznych w pracy politycznej oraz wstępne ich szkolenie w tym zakresie. Kształtowanie się wizerunku ZMS, w toku przechodzenia od krótkotrwałej fazy buntu wobec partii do ostatecznego oportunistycznego podporządkowania się, Autorka opisuje i interpretuje na podstawie kolejnych uchwał zjazdowych i plenarnych oraz dokumentów programowych tej organizacji.

Osobną uwagę poświęca zadaniom wychowawczym, eksponowanym w założeniach programowych od 1960 roku, od kiedy to – w świetle przyjętego wówczas statutu – ZMS określony został organizacją wychowawczą. Autorka omawia metody i treści oddziaływań zmierzających do nałożonego wówczas na tę organizację zadania kształtowania osobowości młodzieży i wychowania jej w duchu socjalizmu.

W rozdziale trzecim ukazano podstawy organizacyjne związku. Joanna Sadowska w pierwszej kolejności przedstawia strukturę i formalno-prawne zasady jego działalności. Wskazuje na silną instytucjonalizację oraz podobieństwo struktur, zasad i procedur funkcjonowania ZMS z PZPR, co potwierdza, iż stanowił on jej młodzieżówkę, wpisaną w systematykę partii politycznych. W dalszej części rozdziału omawia liczebność sze-

regów, kategorie młodzieży skupionej w organizacji i jej pobudki wstąpienia do ZMS, etatowy i społeczny aktyw związkowy, formy działania i finansowania organizacji. W analizie tej przeważa ujęcie statystyczne, ilustrujące przede wszystkim masowość tej organizacji, wpisaną w zasadę: im większa aktywność (mierzona liczebnością), tym silniejsze poparcie dla przewodniej siły narodu. Obrazuje ono również zróżnicowanie członków pod względem płci, pochodzenia społecznego, wykształcenia i miejsca zamieszkania, rozmaite ich motywacje przystąpienia do organizacji i tym samym postawy wobec fundamentalnych założeń organizacji, a w konsekwencji efekty oddziaływań politycznych i ideowo-wychowawczych aktywu związkowego.

W kolejnym rozdziale Autorka poświęca uwagę stosunkom i układom ZMS–PZPR. Z jednej strony przedstawia rzeczywistą rolę przewodniej siły narodu w życiu Związku. Ukazuje i wyjaśnia mechanizmy oraz obszary uzależniania i podporządkowania tej organizacji przez partię, formy selekcjonowania i praktycznego szkolenia przyszłych kadr partyjnych. Dowodzi, że Związek pełnił funkcję wylaniania elity władzy, wiązania państwa ze społeczeństwem, jego integracji politycznej i artykulacji potrzeb młodzieży, był swoistym „pasem transmisyjnym” woli partii do społeczeństwa. Z drugiej strony zaś Autorka obrazuje postawy młodzieży zrzeszonej w szeregach ZMS w okresach kontestacji i oporu społecznego wobec władzy (m.in. Marzec’68, Grudzień’70). Unaocznia w ten sposób czytelnikowi jak wątle było, mimo szeroko zakrojonych przedsięwzięć partii, poparcie tej organizacji dla polityki władz, jak dalece deklaratywna była postawa ideowo-polityczna wielu jej członków. Takie ujęcie zagadnienia, już na tym etapie poznawania historii ZMS, wyzwała refleksję nad skutecznością działalności ideowo-politycznej ZMS i faktycznymi efektami długofalowych oddziaływań Związku na szersze kręgi młodzieży skupionej w tej organizacji.

Dwa następne rozdziały (piąty i szósty) malują obraz działalności Związku w świetle przedstawionych wcześniej założeń tej organizacji i uwarunkowań jej funkcjonowania.

W pierwszym z nich Joanna Sadowska pokazuje zasięg i formy oddziaływań aktywu ZMS w środowisku młodzieży – w zakładzie produkcyjnym, w szkole, na uczelni. Ukazuje rolę i znaczenie tej organizacji w środowisku robotniczym, uczniowskim i studenckim. Analizuje także układy ZMS z innymi organizacjami, funkcjonującymi w tych środowiskach, oraz inicjatywy zmierzające do stopniowej ich integracji, na skutek których ZMS w 1976 roku został „wchłonięty” przez ZSMP.

Drugi (szósty z kolei) przedstawia ogólnikowo najważniejsze dziedziny działalności Związku, ze szczególnym uwzględnieniem ich politycznych aspektów. Z tego powodu Autorka wyeksponowała w pierwszym rzędzie przedsięwzięcia o charakterze gospodarczym, m.in.: akcje wykrywania nieprawidłowości, własne przedsięwzięcia gospodarcze ZMS, współzawodnictwo pracy, patronaty, rozwój ruchu racjonalizatorskiego. Mniej miejsca poświęciła natomiast pracy oświatowej, kulturalnej i rekreacyjno-sportowej, choć i ta warunkowana była politycznie. Za jej pośrednictwem aktyw próbował wszakże – jak wykazuje Autorka – wpływać na wybory młodzieży, zjednywać ją sobie i korumpować.

Historię ZMS kończy epilog, w którym przedstawiono pokrótce ciąg dalszy dziejów ruchu młodzieżowego w Polsce Ludowej, po likwidacji tej organizacji. Analizuje jednak przede wszystkim losy ZSMP – związku zbudowanego na fundamencie ZMS i innych organizacji, reprezentujących interesy partii. W kontekście narastającego kryzysu społeczno-politycznego lat 80. ukazuje rezonans tej formacji, w konsekwencji czego działalność ZSMP zawęziła się do aktywistów, którym, w zamian za wierność i lojalność, organizacja dawała możliwość politycznego lub zawodowego awansu, a także udziału w atrakcyjnych

formach wypoczynku. Autorka ujawnia przy tym różne starania władz, zmierzające do utrzymania przewodniej roli ZSMP, ukazuje coraz bardziej nieudolne próby ratowania – za wszelką cenę – wpływów partii w środowisku młodzieżowym. Trzymając się tematu publikacji, próbuje zarazem odpowiedzieć na pytania: Co zostało po ZMS? Czy i w jakim zakresie jego członkowie uczestniczyli w życiu ZSMP i innych organizacji w tamtym czasie? Jaką drogę polityczną wybrali niektórzy znaczący przedstawiciele ZMS po przełomie '89? Epilog zamyka ostatnia grupa pytań o to, jak utrwalona została pamięć o tej organizacji w świadomości jej aktywistów i członków szeregów oraz jak postrzegają ją ludzie niezwiązani z jej działalnością.

Podsumowanie, będące próbą opisanego modelu ZMS w kategoriach politologicznych, ukazania jego faktycznej roli i osiągnięć, nasuwa kilka ogólnych konkluzji. Bez wątpienia pozostaje, że ZMS pełnił służebną rolę wobec centralnego ośrodka decyzyjnego. To partia określała jego charakter. Głównym celem tej organizacji było wspieranie ideowo-polityczne PZPR. Do zadań należało przygotowanie nowej kadry aktywu partyjnego, a zarazem propagowanie ideologii i moralności socjalistycznej. Działalność kulturalna, sportowo-turystyczna i socjalna miały jedynie podnosić atrakcyjność organizacji i przyciągać doń młodzież. Ze względu na rolę, jaką wyznaczono ZMS, cechą charakterystyczną była rosnąca instytucjonalizacja tej organizacji i zawężanie pola oddolnych inicjatyw młodzieży. Efekty szeroko zakrojonych przedsięwzięć władz partyjnych, zmierzających do zintegrowania młodzieży wokół programu władzy politycznej i jej legitymizacji, dalekie były od oczekiwania hegemonu. O znaczeniu ZMS dla systemu PRL, jego rzeczywistej tożsamości ideowo-politycznej i sile świadczyć może stan duchowy młodzieży skupionej w tej organizacji. Ujawniał się on zwłaszcza w okresie najważniejszych buntów społecznych. Skala uczestnictwa w nich członków ZMS oraz ich żądania dowodzą, że ogólnokrajowy zasięg, masowość i spójność ideologiczna tej organizacji były słabe. Mimo istotnego umocowania w partii, jej działalność na płaszczyźnie ideologiczno-politycznej nosiła znamiona pozoru i dlatego nie miała większego znaczenia w urabianiu świadomości młodego pokolenia, jego ideologicznym scalaniu, a w konsekwencji umacnianiu systemu politycznego. Teza ta nie budzi wątpliwości wobec faktu, że część pokolenia, która próbowała kształtować ZMS, wniosła swój wkład w upadek socjalizmu w Polsce. Część bez resentymentów przyglądała się procesowi podważania fundamentalnych podstaw realnego socjalizmu i obalania monolitycznej władzy. W obronie systemu nie stanął prawie nikt.

Recenzowane opracowanie jest znakomitą ilustracją inkorporowania ruchu młodzieżowego w system monocentryczny. Analiza tego, niewątpliwie ważnego naukowo, problemu stanowi doskonałą egzemplifikację mechanizmów działań politycznych władzy partyjnej w czasach realnego socjalizmu, zmierzających do zawłaszczenia obszarów społecznej działalności różnych podmiotów, celem zunifikowania ich i podporządkowania własnym interesom. Jest zarazem „opowieścią” o młodych ludziach tamtych czasów, bardziej lub mniej uwikłanych w system, poszukujących w przynależności do organizacji możliwości spełnienia swoistej młodzieńczej misji, drogi do kariery politycznej bądź sposobu uatrakcyjniania codziennego życia.

Do przeczytania książki Joanny Sadowskiej zachęcam nie tylko ze względu na oryginalność tematu oraz naukową istotność poruszonego przez nią problemu, ale i z uwagi na jego kompetentną merytoryczną prezentację oraz walory estetyczne języka tekstu.

EDYTA KAHL
Zielona Góra

ANDRZEJ MEISSNER: *HISTORIA I HISTORYCY WYCHOWANIA NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX W.*, LUBLIN 2010, s. 315, fotografie

Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej przez długie lata pozostawały niejako na uboczu badań historycznych. Wśród historyków znacznie większym zainteresowaniem cieszyły się badania dotyczące wydarzeń dziejowych – m.in. konfliktów zbrojnych, procesów i wydarzeń politycznych czy gospodarczych. W odniesieniu do kwestii oświatowych należną rangę uzyskiwały procesy szczególne, takie jak chociażby działalność Komisji Edukacji Narodowej. Stąd też historiografia związana z dziejami oświaty i szkolnictwa była zawsze skromniejsza i zanim znalazła ona należną pozycję, należało czekać wiele lat. Trzeba jednak powiedzieć, że ogólna wiedza o początkach zorganizowanej i profesjonalnej pracy badawczej nad historią myśli pedagogicznej, oświaty i szkolnictwa pozostawała ciągle skromna. Ukazujące się na ten temat publikacje miały najczęściej charakter fragmentaryczny, niekiedy tylko sygnalizacyjny.

Próbie całościowego traktowania tego zagadnienia kilkakrotnie podejmował ceniony znawca problematyki Andrzej Meissner. Czynił to w różnych opracowaniach zamieszczonych w czasopismach i wydawnictwach zbiorowych. Niektóre z nich posiadały charakter pełniejszy. Należały do nich m.in. takie publikacje jak: *Środowisko historyków wychowania na ziemiach polskich w XIX i na początku wieku XX do I wojny światowej* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3–4) oraz *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania* (Toruń 2008), którego był redaktorem (wspólnie z W. Szulakiewiczem) i głównym autorem.

Recenzowana praca Andrzeja Meissnera stanowi uwieńczenie jego wieloletnich badań (głównie biograficznych) nad dziejami oświaty i szkolnictwa na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Podobnie jak we wszystkich poprzednich publikacjach tak i tym razem przygotował on swoje dzieło nadzwyczaj starannie. Wykazał się należną rzetelnością metodologiczną, wielką dociekliwością, dbałością konstrukcyjną. Jasny i klarowny język narracji sprawia, że jest to w istocie praca prosta i przemawiająca do każdego czytelnika, nawet tego, który w omawianej problematyce orientuje się tylko pobieżnie.

Książka składa się z pięciu rozdziałów, wstępu i zakończenia. W istocie rzeczy można ją podzielić na dwie zasadnicze części. Część pierwsza (rozdziały od I do IV) ma przede wszystkim charakter historyczny. W rozdziale pierwszym (wprowadzającym w problematykę) autor przypomina o początkach historii wychowania jako nauki, najpierw w Europie Zachodniej a następnie na ziemiach polskich. Ma on więc także charakter porównawczy. Rozdział drugi poświęcony został charakterystyce polskiego środowiska historii wycho-

wania i dotyczy zarówno kwestii demograficznych (w ujęciu chronologicznym), jak też terytorialnych, związanych z obszarem działania obejmującym poszczególne zaborcy. Należne miejsce znalazły w nim także główne kierunki badań historyczno-oświatowych. W kolejnych rozdziałach Autor dużo miejsca poświęca podejmowanym problemom metodologicznym, nieco odmiennym od ogólnie stosowanych w naukach historycznych. W tym miejscu warto przypomnieć, że w XIX w. z należytą troską odnoszono się do problemów tworzenia, a następnie wykorzystywania w badaniach naukowych materiałów źródłowych. Były to zarówno źródła o charakterze ogólnym (akty prawne, sprawozdania statystyczne), jak też te, które związane były z działalnością oświatową (programy szkolne, podręczniki, sprawozdania z poszczególnych szkół i całego szkolnictwa, opracowania metodyczne, czasopisma pedagogiczne). Tę część opracowania zamyka rozdział poświęcony historii wychowania w edukacji nauczycielskiej. W jego części wstępnej autor przypomina historię zakładów kształcenia nauczycieli w Europie (głównie w Niemczech) i znacznie szerzej analizuje ten proces edukacji na ziemiach polskich (od czasów Komisji Edukacji Narodowej). We wszystkich funkcjonujących w XIX w. seminariach nauczycielskich obok wykształcenia ogólnego wielką wagę przykładano do edukacji ściśle pedagogicznej. Dotyczyła ona całego bloku przedmiotów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego (pedagogika, dydaktyka ogólna i przedmiotowa, psychologia) jak też praktyki zawodowej. Historię myśli pedagogicznej (historię wychowania) początkowo realizowano w ramach poszczególnych przedmiotów pedagogicznych, a wyodrębniono ją pod koniec XIX w. Wtedy też zaczęto wydawać odpowiednie podręczniki do tego przedmiotu.

Pobieżna analiza treści zawartych w tej części opracowania może skłaniać do wniosku, że autor niejako wyekspozował dorobek nauczycieli, a także twórczość naukową w zaborze austriackim. Spostrzeżenie takie staje się uzasadnione, jeśli zważy się na fakt znacznej odmienności poszczególnych zaborów. Galicja zawsze znajdowała się w najkorzystniejszej sytuacji, a w końcu posiadała autonomię i duże swobody obywatelskie, z możliwością korzystania z języka ojczystego. Dodać też trzeba, że Kraków i Lwów były głównymi ośrodkami naukowymi na ziemiach polskich. Zrozumiałe zatem, iż wszystkie te czynniki w sposób zasadniczy decydowały o rozwoju szkolnictwa i twórczej myśli pedagogicznej, a w konsekwencji także o rozwoju życia naukowego.

Część druga omawianej publikacji zawiera 89 biogramów (opracowanych zgodnie z obowiązującymi zasadami) zakończonych wybranymi tytułami publikacji na temat omawianych osób, a także ich własne najważniejsze opracowania. W zestawieniu ujęto przede wszystkim zasłużonych badaczy zajmujących się historią wychowania i nauczania. Nie pominięto także najwybitniejszych nauczycieli, którzy w twórczy sposób wnosili znaczący wkład do praktyki szkolnej, a swoje dokonania upowszechniali w formie odpowiednich opracowań.

Na koniec trzeba wspomnieć o stronie edytorskiej omawianej pracy. Została ona bowiem starannie przygotowana przez Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomi i Innowacji w Lublinie zarówno od strony merytorycznej (zawiera indeksy), jak też technicznej (twarda oprawa, odpowiednia strona wizualna). Należy także dodać, że całe opracowanie zostało wzbogacone przez autora starannie dobranymi ilustracjami, a ich reprodukcja jest wręcz przykładowa. Jest to więc praca wartościowa pod każdym względem.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

HANNA MARKIEWICZOWA: *DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZA WILEŃSKIEGO TOWARZYSTWA DOBROCZYNNOŚCI 1807–1830*, WARSZAWA 2010, s. 176, ilustracje

Nakładem Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej na początku bieżącego roku ukazała się praca Hanny Markiewiczowej pt. *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności 1807–1830*. Praca składa się z czterech rozdziałów, zakończona jest wykazem skrótów, bibliografią, streszczeniem w języku angielskim i litewskim. Książka zaopatrzona została także w indeks nazwisk, a całość uzupełniają ilustracje.

Recenzowana praca wpisuje się w kontekst polskiego nurtu naukowego ukazującego dzieje dobroczynności. Zdaje się ona wypełniać istniejącą lukę badawczą dotyczącą Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności, które do tej pory – poza nielicznymi artykułami przyczynkarskimi – pozostawało poza zainteresowaniem naukowym.

Rozdział pierwszy prezentuje Litwę na przełomie XVIII i XIX wieku. W części pierwszej autorka przedstawiła szkic sytuacji społecznej i politycznej w chwili upadku Rzeczypospolitej. Druga część dotyczy tła politycznego XIX-wiecznego Wilna. W rozdziale drugim znalazło się omówienie genezy pracy opiekuńczej na ziemiach polskich i litewskich. W tym fragmencie autorka opisuje podstawy funkcjonowania instytucji odpowiedzialnych za opiekę nad ubogimi, jakimi były Komisje nad Szpitalami w Koronie i na Litwie (s. 27). Zwrócono również uwagę na zaangażowanie duchowieństwa, które niejako z obowiązku duszpasterskiego powinno było zajmować się ubogimi. Autorka korzystając z literatury i źródeł, przedstawia dzieje poszczególnych inicjatyw dobroczynnych: Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, Sióstr Mariawitek, Instytutu Teolińskiego, Zgromadzenia Panien Bernardynek Zarzeczkańskich czy Sióstr Wizytek. Ciekawym aspektem poruszone w pracy, a mogącym stać się nowym polem badawczym, jest kwestia wychowania dzieci przez ich mamki (s. 46).

Należy podkreślić, iż zaletą recenzowanej pracy jest oparcie badań na szerokiej kwerendzie i wykorzystanie nieznanych do tej pory materiałów, znajdujących się w archiwach wileńskich. Atutem pracy jest również szersze przedstawienie nie tylko problemu i instytucji, ale nade wszystko ludzi, którzy te instytucje tworzyli. Autorka metodycznie przypomina nam także konkretne nazwiska i postacie, wydobywając na światło dzienne ich prace i zmaganie się z wszechogarniającą biedą, np. Józefa Franka, Jana Nepomucena Kossakowskiego i innych. Warto przy kolejnym wydaniu uzupełnić tę część o artykuły Władysława Zahorskiego i Józefa Maroszka, którzy opisali szpitale i przytulki Wilna

w okresie XVI i XVIII wieku, co dałoby pełny obraz historycznej kontynuacji działalności szpitali w okresie XIX wieku¹.

Rozdział trzeci jest poświęcony idei powstania Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynnego. Autorka w sposób rzetelny i źródłowo udokumentowany chronologicznie przedstawia etapy korespondencji między władzą carską w osobie generała gubernatora Korsakowa a biskupem Kossakowskim w celu powołania instytucji. Rozdział ten wprowadza nas w strukturę organizacji, jak również w istotne kwestie działalności Towarzystwa. Między innymi omówiono podstawy materialnego funkcjonowania organizacji, sposoby pozyskiwania i dysponowania pieniędzmi czy dobrami materialnymi, pozyskiwanymi w trakcie koncertów, kwest. Ciekawym i wartym zauważenia elementem budującym całość pracy jest wykorzystanie prasy, która wzbogaca narrację autorki.

Rozdział czwarty poświęcono działalności Towarzystwa. Omawiając ją od momentu powstania WTD w 1807 roku do 1830 roku, Hanna Markiewiczowa wykorzystuje bogate, nowe źródła historyczne oraz w sposób fachowy wspomaga się literaturą przedmiotu. Bardzo ważny wydaje się podrozdział poświęcony zasłużonym członkom Towarzystwa. Podkreślić należy, że autorka zamieściła w przypisach dość rozbudowane noty biograficzne postaci związanych, w sposób mniej lub bardziej formalny, z Towarzystwem, jak: Antoni Marcinowski (s. 102), Jakob Sievers (s. 103) czy Edward Jenner (s. 118). Dzięki opracowaniu takich biogramów wielu badaczy, zajmujących się podobną tematyką, ma ułatwione zadanie i z pewnością te – z pozoru poboczne – wątki wnoszą wielki wkład w rozwój badań nad społeczeństwem ziem dawnej Rzeczypospolitej. Myślę, że ciekawym rozwiązaniem byłoby umieszczenie tych postaci (z przypisów) w podrozdziale o zasłużonych działaczach Towarzystwa (s. 129), wówczas mielibyśmy – jako czytelnicy – wszystkich w jednym miejscu. Oczywiście jest to kwestia edytorska. W przypadku Michała Kleofasa Ogińskiego pojawiła się rozbieżność w dacie urodzenia, na stronie 91 mamy podany rok 1765, a na stronie 136 rok 1764 – jest to ewidentny błąd edytorski.

Całość pracy zamyka zakończenie podsumowujące badania nad tematem Wileńskiego Towarzystwa Dobroczynności.

Analizując bibliografię, nie sposób nie zauważyć trudu kwerendy i bogactwa materiałów rękopiśmiennych, wykorzystanych pamiętników, czasopism. Przeprowadzenie kwerendy w Bibliotece Litewskiej Akademii Nauki i Państwowym Archiwum Historycznym Litwy w Wilnie dało możliwość szerszego spojrzenia na problem działania Towarzystwa i przyczyniło się do opracowania biogramów poszczególnych osób.

Moim zdaniem warto na końcu pracy zamieścić mapę Wilna z XIX wieku i zaznaczyć na niej miejsca związane z Towarzystwem. Cennym uzupełnieniem jest indeks nazwisk i choć praca dotyczy Wilna, to jednak warto byłoby pokusić się o indeks geograficzny. Całość zamyka wkładka ilustracyjna.

Recenzowana praca jest cennym, kolejnym krokiem do poznania XIX-wiecznego Wilna, jego instytucji, ludzi. Autorka z sobie znaną sprawnością narracyjną przenosi nas w świat carskiej biurokracji i ludzi mających olbrzymi potencjał i chęć walki z biedą i ubóstwem. Jestem przekonany, że praca ta jest godna polecenia wszystkim zaintereso-

¹ W. Zahorski, *Pierwsze szpitale wileńskie*, w: „Pamiętnik wileńskiego towarzystwa lekarskiego” 1925, z. I–II, Wilno; J. Maroszek, *Wileńskie przytułki – szpitale w XVI–XVIII wieku*, w: *Cała historia to dzieje ludzi... Studia z historii społecznej ofiarowane profesorowi Andrzejowi Wyczańskiemu w 80-tą rocznicę urodzin i 55-lecie pracy naukowej*, red. C. Kukła, Białystok 2004.

wanym procesem powstawania instytucji dobroczynnych, chcących poznać Wilno czasów zaborów. Omawiana publikacja powinna stać się lekturą wykorzystywaną w procesie dydaktycznym, w szczególności na kierunku praca socjalna.

ARTUR KONOPACKI
Białystok

WIESŁAW KOWALSKI: *WIOSKI DZIECIĘCE SOS W SYSTEMIE OPIEKI ZASTĘPCZEJ W POLSCE*, LUBLIN 2011, s. 352

Historia i funkcjonowanie Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce stają się coraz bardziej znane. Dzieje się tak za sprawą pojawiających się ostatnio odpowiednich publikacji na ten temat. Do najbardziej cenionych znawców wymienionej problematyki należy zaliczyć: Mieczysława Łobockiego, Janinę Maciaszkową, Annę Róg i przede wszystkim Wiesław Kowalskiego. Ten ostatni przez wiele lat był związany zawodowo ze strukturami Stowarzyszenia Wioski Dziecięce w Polsce, a jeszcze wcześniej pełnił obowiązki dyrektora takiej wioski w Kraśniku. Na powyższy temat ogłosił wiele opracowań zamieszczanych w różnych czasopismach, głównie na łamach „Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych”, w wielu wydawnictwach zbiorowych, a następnie w specjalnej monografii historyczno-opisowej pt.: *Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949–1999* (1999). Stąd jego wiedza na powyższy temat jest pełna, a co najważniejsze oparta także na osobistych doświadczeniach praktycznych.

W. Kowalski przygotowując recenzowaną pracę, podobnie jak w przypadku wszystkich poprzednich publikacji, wykazał się gruntowną wiedzą, ale również należyтым przygotowaniem metodologicznym, rzetelnością badawczą, skrupulatnością i nade wszystko docieklivością. Wykorzystał wszystkie możliwe źródła wiedzy i informacji. W pierwszym rzędzie sięgał do materiałów pierwotnych. Dokonał pełnej kwerendy materiałów źródłowych zdeponowanych w Archiwum Kinderdorf International w Innsbrucku i w Krajowym Stowarzyszeniu Wioski Dziecięce SOS w Warszawie. Dokonał przeglądu i poddał analizie dokumentację wszystkich czterech Wiosek Dziecięcych SOS w Polsce (w Biłgoraju, Karlinie, Kraśniku, Siedlcach). Wykorzystał liczne informacje zgromadzone w zbiorach specjalnych Wojewódzkiej Biblioteki im. H. Łopacińskiego w Lublinie, a także Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Lublinie. Z równie należytą uwagą potraktował wszystkie akty prawne (ustawy i zarządzenia wykonawcze) zarówno te wcześniejsze, jak też aktualnie obowiązujące. Nie ograniczył się tylko do przytoczenia konkretnych zapisów, ale dokonał ich rzetelnej i pełnej interpretacji, łącznie z przytoczeniem praktycznych zastosowań. Jest to o tyle istotne, że działalność Wiosek Dziecięcych SOS odbywa się na zasadzie funkcjonowania całego systemu opieki całkowitej w Polsce. Na podkreślenie zasługuje dbałość autora o wykorzystanie całej literatury przedmiotu. W tym miejscu należy zauważyć, że jest ona zarówno bogata, jak też zróżnicowana. Dotyczy więc kwestii metodologicznych, ogólnopedagogicznych oraz związanych ściśle z podjętą problematyką. Są to zarówno opracowania monograficzne, jak też fragmentaryczne, bądź obszerniejsze w czasopismach. Trzeba także dostrzec, że autor dotarł również do literatury obcojęzycznej, ciągle trudnodostępnej w polskim obiegu naukowym.

Recenzowana publikacja została przygotowana wedle powszechnie obowiązujących zasad. Zawiera ona wstęp, cztery rozdziały merytoryczne, zakończenie i pełne zestawienie bibliografii. Całość zamyka krótkie streszczenie w języku angielskim.

Rozdział pierwszy poświęcony został charakterystyce systemu opieki zastępczej w Polsce (w ujęciu historycznym). Autor pokazał cały proces kształtowania i funkcjonowania tego systemu na ziemiach polskich w przeszłości i na tej podstawie doprowadził swoje rozważania do współczesności. W wielu przypadkach dokonuje pewnych porównań i przypomina europejskie tendencje na tym odcinku, popierając je odpowiednimi przykładami. Rozdział drugi zawiera omówienie głównych koncepcji i założeń opieki nad dzieckiem osieroconym, którą stworzył w Austrii Hermann Gmeiner (tu szerzej przypomniano informacje biograficzne o tym zasłużonym pedagogu). Tę część opracowania kończą rozważania poświęcone przeobrażeniom, jakie dokonały się w pierwszych założeniach systemu opracowanych przez H. Gmeinera. Okazuje się, że ulegały one ciągłym zmianom i dostosowano je do współczesnych potrzeb opiekuńczo-wychowawczych.

Niezwykle istotny jest rozdział trzeci omawianej pracy. Przede wszystkim autor dokonał syntetycznego przypomnienia głównych założeń całego systemu wychowawczego przygotowanego przez H. Gmeinera i znakomicie kontynuowanego przez H. Kutina. Stosownie do tych koncepcji centralną postacią w tworzoną nową rodziną jest matka. Wspólne mieszkanie w jednym domu sprzyja utrwalaniu wzajemnych więzi i tworzy wspólnotę rodzinną. Tę część rozważań autor zamyka, pokazując całą strukturę funkcjonowania domu rodzinnego. Zaprezentował też ocenę działalności całej wioski dziecięcej jako środowiska wychowawczego. Wyszczególnił wszystkie pozytywne elementy wychowawcze w tym procesie, ale zwrócił także uwagę na niektóre niedostatki. Zaliczył do nich przede wszystkim brak ojca w rodzinie wioskowej. Jest on przecież – obok matki – drugą najważniejszą osobą w każdej naturalnej rodzinie.

Całość omawianego opracowania zamyka rozdział poświęcony kwestii przygotowania wychowanków Wiosek Dziecięcych SOS do samodzielności. Jest to fundamentalny problem, który musi być rozpatrywany w kontekście ostatecznej oceny funkcjonowania tych placówek. W tym celu przeprowadzono badania wśród byłych wychowanków polskich Wiosek Dziecięcych. Pozwoliły one na prześledzenie ich losów, a także uzyskanie osobistych ocen dokonywanych z pewnej perspektywy czasu. Wyniki powyższych badań okazały się nadzwyczaj ciekawe i przede wszystkim bardzo wartościowe. Wszyscy odpowiadający na zadawane pytania, obok własnych refleksji dotyczących emocjonalnych wspomnień związanych z okresem dzieciństwa (także ważnych), jednoznacznie podkreślają, że pobyt w placówce SOS był dobrym okresem w ich życiu. Dzięki temu udało im się w pełni usamodzielnic oraz znaleźć właściwą pozycję i miejsce w społeczeństwie. Jest to więc ostateczna odpowiedź dotycząca słuszności realizowania całego tego programu.

Dokonując ostatecznej oceny omawianej pracy, trzeba stwierdzić, że jest to pozycja ważna, wartościowa i potrzebna. Dokonano niej usystematyzowania całej dotychczasowej wiedzy związanej z funkcjonowaniem wiosek SOS. Równocześnie wnosi ona nowe elementy, które zostały oparte na praktycznych doświadczeniach w polskich placówkach. Trzeba się także odnieść do strony edytorskiej powyższej publikacji. Pozycja ta została przygotowana przez Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie wedle najlepszych wzorów, co podnosi walory wizualne omawianej pracy.

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

EDWARD WALEWANDER: *POSTMODERNIZM A PEDAGOGIA KATOLICKA*, TORUŃ 2011, s. 36

W tym roku wydana została publikacja znanego pedagoga Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, ks. prof. dra hab. Edwarda Walewandra, poświęcona sytuacji wychowania w dobie zachodzących procesów społeczno-kulturalnych na przełomie XX i XXI wieku, a zwłaszcza relacjom, czy ściślej rzecz ujmując, sprzecznościom występującym pomiędzy postmodernizmem a pedagogią katolicką i *chrześcijańską pedagogią pochodną, obejmującą pedagogię świecką*. Autor stwierdza, że współczesna doktryna liberalna znalazła się w znacznej mierze pod wpływem idei postmodernizmu, opartego w głównym swoim nurcie na negacji rozumu i intelektu, czyli na irracjonalizmie. Taki kierunek myślenia i postępowania jest sprzeczny nie tylko z rosnącą od czasów Oświecenia rolą rozumu, ale również z założeniami pedagogiki chrześcijańskiej, która, aczkolwiek ma charakter religijny, zachowuje racjonalizm i odwołuje się do myśli starożytnej Grecji. Zdaniem Autora postmoderniści nie uznając teorii jednej *prawdy*, opowiadają się za jej wielością. Klasyczna formuła *prawdy* – twierdzą – prowadzi do totalitaryzmu. Największym totalitarystą, według nich – pisze ks. Walewander – jest Kościół katolicki. Tymczasem nauka chrześcijańska, odrzucając wielość prawd, jako sprzeczność samą w sobie, *poznaje rzeczywistość wieloaspektowo*, z uwzględnieniem wszystkich uwarunkowań.

Proponowane przez postmodernizm antysens, antyuniwersalność, antyinstytucjonalizm, antyspołeczność i w ogóle antycelowość, wywołują swoistego rodzaju *pluralizm*, a właściwie wieloznaczność, wielofunkcyjność i w pewnym stopniu chaotyczność, są źródłem antypedagogiki. Alternatywą dla takiego widzenia świata i stosunku do otaczającej rzeczywistości jest według Walewandra nauczanie wypływające z pedagogii Kościoła katolickiego, która broni wartości uniwersalnych i ich roli w procesie kształtowania i rozwijania norm ogólnocywilizacyjnych. Staje ona po stronie robotników w społeczeństwie postindustrialnym, przeciwstawia się lansowanemu przez postmodernistów relatywizmowi i konsumpcyjnemu stylowi życia.

Niewielka pod względem liczby stron książka, poruszająca kwestię postmodernizmu i pedagogiki katolickiej, pełna jest głębokich i zasadniczych dla współczesnego świata refleksji filozoficznych i pedagogicznych. Wielość zawartych w niej postmodernistycznych antytez i przeciwstawienie im pedagogii chrześcijańskiej, wypływającej z przesłanek odmiennej antropologii filozoficznej i teologicznej, zmusza czytelnika do dokonania wyboru, do zajęcia stanowiska i opowiedzenia się za określonym spojrzeniem na świat, stylem i filozofią życia. W perspektywie tego wyboru wyłonić się musi cel postępowania danej osoby, stosunek do integralności i wyjątkowej wartości człowieka. Dużą rolę w modelowaniu ludzkich postaw odgrywają obecnie wszechpotężne media.

Jednocześnie Książd Profesor wskazuje, że katolicka nauka o wychowaniu wywiera wszechstronny wpływ na formowanie człowieka. Informuje, że ***Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim***, przyjęta na Soborze Watykańskim II *podkreśla, że wychowanie chrześcijańskie w swojej istocie jest kształtowaniem człowieka jako osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a jednocześnie dla dobra społeczeństwa. Proces wychowawczy następuje przez harmonijny rozwój wrodzonych cech fizycznych, moralnych i intelektualnych człowieka* (s. 27). Dowodem świadczącym o rosnącym uznaniu dla tej koncepcji pedagogicznej, opartej na ideale greckiej kalokagatii, zdaniem Edwarda Walewandra, jest wzrastająca na całym świecie liczba szkół katolickich, zwłaszcza w takich krajach jak np. Francja, Japonia.

Książka napisana językiem przystępnym wzbudza, w miarę jej czytania, zainteresowanie, mało znanymi od strony teoretycznej, koncepcjami lansowanych postaw i zachowań ludzkich we współczesnym świecie. Wywołuje refleksję na temat zachodzących aktualnie procesów wychowawczych i potrzeby ich stymulowania. Treść tej niewielkiej lecz cennej publikacji, będącej w istocie refleksją filozoficzną i przesłaniem wychowawczym, powinna stać się przedmiotem szczególnego zainteresowania ośrodków myśli pedagogicznej w kraju i za granicą.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

JUBILEUSZ PROFESORA KAROLA POZNAŃSKIEGO

Uroczystość z okazji 80 urodzin prof. dr. hab. Karola Poznańskiego odbyła się 13 maja 2011 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Organizatorem uroczystości była Katedra Historii Wychowania tej uczelni oraz Zarząd Główny Towarzystwa Historii Edukacji.

Jubileusz zgromadził ponad 30 historyków wychowania z całej Polski, w tym wielu wybitnych profesorów. Niewątpliwie było to przejawem szacunku i uznania, jakim cieszy się Jubilat w tym środowisku. Z drugiej strony tak duże nagromadzenie znakomitych postaci nadało spotkaniu szczególny charakter – wśród jego uczestników dała się odczuć atmosfera takiego napięcia, jakie nieczęsto się zdarza na konferencjach i sympozjach.

Przybyłych gości powitali kolejno: prezes Towarzystwa Historii Edukacji, prof. dr hab. Wiesław Jamrożek, rektor i prof. APS dr hab. Jan Łaszczyk oraz prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Następnie dr Dorota Jankowska pokazała zebranym prezentację multimedialną zatytułowaną *Ilustrowany życiorys Jubilata*, przygotowaną przez pracowników Instytutu Pedagogiki APS. Zawierała ona zdjęcia Profesora w otoczeniu rodziny, przyjaciół i współpracowników, od Jego dzieciństwa poprzez czasy studenckie aż do chwili obecnej. Po tej wzruszającej prezentacji zabrały głos dwie osoby. Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz przedstawiła życiorys i dorobek naukowy Profesora, dziękując Mu za wszystko, czego dokonał dla historii wychowania. Dr hab. Hanna Markiewicz, prof. APS, mówiła o życzliwości i pomocy, jakiej doświadczyła od Profesora, oraz o ciepłej atmosferze, jaką Profesor wokół siebie tworzy.

Urodziny stały się także okazją do przygotowania i wręczenia Jubilatowi dedykowanej Mu książki pamiątkowej. Księga ta, zatytułowana *W kręgu oświaty, szkolnictwa i nauki*, została przygotowana pod redakcją naukową prof. dr. hab. Adama Winiarza i wydana w Lublinie w tym roku. Niespodzianka się udała – Profesor przyznał, że nie wiedział o powstawaniu książki.

Z kolei zabrał głos dawny uczeń Profesora, dr hab. Adam Winiarz, prof. AŚ, oraz dawni, wieloletni przyjaciele i współpracownicy Jubilata: prof. dr hab. Józef Miąso i prof. dr hab. Kalina Bartnicka. Każda z tych osób zwróciła uwagę na inny okres życia i inny aspekt działalności Profesora, ale w ich wspomnieniach przewijały się te same wątki. Mówiono o doskonałym warsztacie historycznym Profesora, który łączy On z umiejętnością dokonywania pedagogicznej interpretacji zjawisk, i o Jego wielkiej pracowitości; o Jego gotowości do udzielania innym pomocy i zarazem odwadze, której ta pomoc czasu-

mi wymagała; wreszcie – o życzliwości Małzonki Profesora, nazywanej zdrobniale Rysią lub Asystentką.

Na końcu wystąpił sam Jubilat. Zwrócił uwagę na owo szczególne zgromadzenie znakomitych historyków wychowania, które sprawiło mu radość. Wspomnił o swoich dwóch pasjach – naukowej i organizacyjnej. Mówił, że kierowało Nim zawsze pragnienie, by tworzyć nie tylko w nauce, w myśli, ale i w materii; by ukształtować jakiś fragment rzeczywistości dla pożytku innych. Opowiedział o kilku instytucjach oświatowych, które tworzył od podstaw bądź reorganizował i rozbudowywał, oraz przyznał, że realizowanie pasji organizacyjnej przyniosło mu większą jeszcze satysfakcję niż praca badawcza.

Część oficjalną spotkania zakończyły dwa krótkie wystąpienia. Były to słowa prof. dr. hab. Juliana Dybca, który zauważył, że świętujemy nie tylko z racji wieku Jubilata, ale i Jego mądrości życiowej, oraz prof. dr. hab. Adama Massalskiego, który wręczył Profesorowi list laudacyjny od środowiska kieleckiego, a Jego Małżonce – kwiaty.

Do Jubilata ustawiała się długa kolejka gości, którzy składali Mu życzenia i gratulacje. Szybko otoczyły Go bukiety kwiatów.

Uroczystość zwieńczył występ chóru APS przygotowanego przez mgr Annę Pawelec. Chórzystki oraz solistka, pani Katarzyna Gawałkiewicz, wykonały pieśni Fryderyka Chopina, Mieczysława Karłowicza i Jana Maklakiewicza. Program ten nawiązywał do okresu historycznego będącego przedmiotem zainteresowań naukowych Profesora.

Następnie zebrani udali się na uroczysty obiad. Nieoficjalnej części spotkania towarzyszyła podobna atmosfera – niezależnie od tego, czy prowadzono rozmowy na tematy zawodowe, czy też prywatne, uczestnicy wydawali się bardzo przejęci. Na te silne emocje wpłynęło zapewne wiele czynników: obecność znakomitych historyków i zarazem przyjaciół, nieraz sprzed wielu lat, oraz świadomość upływu czasu, który niepostrzeżenie zmienia wszystkich. Dominowała jednak radość i wdzięczność z powodu przebywania wśród nas Człowieka, którego dobroć tak dobrze znamy. *Ad multos plurimosque annos!*

ALICJA ZAGRODZKA
Warszawa

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA NAUCZYCIEL „SZKOŁY TWÓRCZEJ” – RZECZ O HENRYKU ROWIDZIE W 65 ROCZNICĘ POWOŁANIA UNIwersYTETU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE

W dniach 26–27 maja 2011 roku pod patronatem JM rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, prof. zw. dra hab. Michała Śliwy odbyła się konferencja międzynarodowa poświęcona „szkole twórczej” Henryka Rowida. W skład Komitetu Honorowego konferencji, oprócz rektora Uniwersytetu, weszli: JE ks. kardynał Franciszek Macharski, prof. zw. dr hab. Adam Massalski – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, dr h.c. UP, senator RP, prof. UP dr hab. Ireneusz Kawecki – dziekan Wydziału Pedagogicznego, mgr Aleksander Palczewski – Małopolski Kurator Oświaty, dr Anna Spiss i mgr Barbara Morawska-Nowak – absolwentki Szkoły Ćwiczeń przy Państwowym Pedagogium w Krakowie. Komitet Naukowy konferencji tworzyli: prof. Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie dr hab. Jan Krukowski, prof. dr hab. Andrzej K. Banach, prof. dr hab. Zygmunt Ruta – którzy przez wiele lat pracowali na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (wcześniej w Wyższej Szkole Pedagogicznej i Akademii Pedagogicznej), prof. UP dr hab. Grażyna Wrona – prodziekan Wydziału Filologicznego, prof. UP dr hab. Zofia Budrewicz – Instytut Filologii Polskiej UP. Ustanowiono również Komitet Organizacyjny (sekretariat). Jego przewodniczącym został dr Ryszard Ślęczka – kierownik Katedry Historii Oświaty i Wychowania UP. Członkami zaś: dr Andrzej Kliś, dr Jan Ryś, dr Justyna Wojniak i mgr Anna Włoch – pracownicy tejże katedry.

Celem konferencji było ukazanie dorobku myśli i praktyki pedagogicznej „szkoły twórczej” Henryka Rowida. Jej zadaniem było również uhonorowanie absolwentów Szkoły Ćwiczeń Państwowego Pedagogium i Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie oraz związanie ich z obecnym Uniwersytetem Pedagogicznym im. KEN.

Przed rozpoczęciem konferencji złożono kwiaty na grobach Henryka Rowida (ponieważ zginął on w Oświęcimiu, faktycznie jest to grób jego żony Marii) i Rudolfa Hajnosa – kierownika Szkoły Ćwiczeń Państwowego Pedagogium i Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie na cmentarzu na Salwatorze. W skład delegacji składającej kwiaty wchodził prof. MWSE dr hab. Jan Krukowski, dr Jan Ryś i dr Andrzej Kliś z Katedry Historii Oświaty i Wychowania UP oraz liczne grono absolwentów Szkoły Ćwiczeń.

Przybyłych uczestników konferencji w auli Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie przy ulicy Ingardena 4 powitał dr Ryszard Ślęczka. Udział w obradach wzięło ponad 100 pracowników naukowych z kraju i zagranicy

oraz ponad 30 byłych uczniów Szkoły Ćwiczeń Państwowego Pedagogium i Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, a wśród nich Jego Eminencja ksiądz kardynał Franciszek Macharski, absolwent z 1939 roku.

Zebranie zwolenników idei i pracy pedagogicznej Henryka Rowida miało charakter imponujący. Reprezentowane były wszystkie znaczące ośrodki naukowe w kraju. Przybyli dyrektorzy i kierownicy instytutów i katedr pedagogiki, znani profesorowie, a wśród nich Zygmunt Ruta, Kalina Bartnicka, Karol Poznański, Andrzej Meissner, Stefania Walasek, Romuald Grzybowski, Edward Walewander, Władysława Szulakiewicz. W konferencji uczestniczyli także goście z Kanady, Japonii, Ukrainy, Słowacji i Macedonii.

Uroczystego otwarcie obrad dokonał prof. dr hab. Tadeusz Budrewicz – prorektor ds. Nauki i Współpracy Zagranicznej Uniwersytetu Pedagogicznego. Następnie prof. MWSE dr hab. Jan Krukowski zaprezentował książkę pt. ***Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń. Z tradycji kształcenia nauczycieli*** (Kraków 2011). Na bogatą i starannie dobraną treść tej pięknej publikacji złożyły się między innymi artykuły Ewy Krochmalskiej-Gawrosińskiej, Andrzeja Klisia oraz Jana M. Małeckiego i Justyny Wojniak, także biografie nauczycieli Szkoły Ćwiczeń, wzruszające wspomnienia jej absolwentów i byłych uczniów. Zamieszczono także spis uczniów tej zasłużonej szkoły i przedstawiono bogatą pod względem treści i formy działalność harcerską. Książka posiada interesującą oprawę ikonograficzną, zwłaszcza w części dotyczącej Szkoły Ćwiczeń. Wprowadza czytelnika w klimat tamtych dni – czasu pięknego, przeszłego i w znacznej mierze dokonanego.

Obrady zainauguowały wystąpienia o charakterze refleksyjno-wspomnieniowym absolwentów Szkoły Ćwiczeń: ks. kardynała Franciszka Macharskiego i prof. dra hab. inż. Andrzeja Maneckiego. Ksiądz Kardynał, jeden z najstarszych absolwentów, przemawiając w imieniu wszystkich swoich kolegów ze szkolnych lat, podzielił się uwagami na temat wartości, jakie przekazywała szkoła. Podkreślił, że przygotowywała ona do życia od strony praktycznej w myśl postulowanego wówczas progresywizmu, który Henryk Rowid starał się sukcesywnie wdrażać. Duch tej szkoły wywarł wpływ na dalsze losy jej absolwentów, ich wielką przyjaźń. Kardynał Macharski zwrócił też uwagę na tolerancyjność panującą w Szkole Ćwiczeń i we wszystkich szkołach krakowskich tamtych lat. Prof. Manecki podkreślił ważną rolę „ćwiczeniówki” w kształtowaniu postaw jej uczniów.

Podczas przerwy w obradach dokonano otwarcia wystawy ***Henryk Rowid – nauczyciel i wychowawca***, prezentującej liczne fotografie i dokumenty dotyczące Państwowego Pedagogium i Szkoły Ćwiczeń. Wystawa wzbudziła żywe zainteresowanie uczestników konferencji, a wśród absolwentów ćwiczeniówki wywołała wspomnienia i dyskusję. Komentarzom nieomal każdy eksponat. Organizatorami wystawy byli: dr Andrzej Kliš z Katedry Historii Oświaty i Wychowania UP, Biblioteka Wydziału Pedagogicznego, Oddział Informacji Naukowej oraz Archiwum Uniwersytetu Pedagogicznego.

W pierwszym dniu konferencji obradom plenarnym przewodniczył prof. MWSE dr hab. Jan Krukowski. Referaty wygłosili:

- ks. prof. dr hab. Edward Walewander, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II – ***O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś***,
- dr Ewa Krochmalska-Gawrosińska, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim – ***Osobowość nauczyciela w świetle poglądów Henryka Rowida***,
- prof. dr hab. Jan Maria Małecki – ***Szkoły Ćwiczeń w strukturze szkolnictwa krakowskiego okresu międzywojennego***,
- mgr Barbara Morawska-Nowak, absolwentka Szkoły Ćwiczeń – ***Szkoła naszej pamięci***,

- prof. dr hab. Ryszard Kucha, Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach – ***Jak być twórczym nauczycielem w odtworczym świecie szkoły i edukacji?***
- prof. UŁ i WSP dr hab. Sławomir Sztobryn, Uniwersytet Łódzki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – ***Filozofia twórcza edukacji – rzecz o Rowidzie,***
- prof. UG dr hab. Romuald Grzybowski, Uniwersytet Gdański – ***Rowidowe myślenie o szkole i nauczycielu jako (niewykorzystane) źródło inspiracji dla twórców systemu oświatowego w Polsce w Polsce po 1945 roku,***
- prof. Maggie Winzer, prof. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada – ***Can Government Public Schools Support Creative School Alternatives.***

Następnie wywiązała się interesująca dyskusja. Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu podkreśliła, że ważną rolę w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych – zdaniem Rowida – odgrywa historia wychowania. Dyrektor krakowskiego Pedagogium był mistrzem w formułowaniu pytań badawczych. Do jego twórczości nawiązywał Kazimierz Sośnicki. Profesor Szulakiewicz postulowała wydanie niepublikowanych rozdziałów książki Rowida ***Podstawy i zasady wychowania.***

Dr Anna Spiss, absolwentka Szkoła Ćwiczeń, podkreśliła, że w szkole tej zwracano dużą uwagę na zagadnienia społeczne i problem zagospodarowania wolnego czasu.

Prof. dr hab. Andrzej Meissner z Rzeszowa zwrócił uwagę na środowisko, z którego pochodził Henryk Rowid i które kształtowało go w dzieciństwie i wczesnej młodości.

Prof. dr hab. Kalina Bartnicka podkreśliła, że koncepcja Henryka Rowida, według której pedagogika jest nauką humanistyczną, po wojnie została zaniedbana. Obecnie coraz częściej mówi się, że pedagogika jest nauką społeczną.

W drugim dniu konferencja obradowała w głównym budynku Uniwersytetu Pedagogicznego przy ulicy Podchorążych 2. Kontynuowano debatę plenarną, której przewodniczył prof. dr hab. Zygmunt Ruta. Referat na temat „***Szkoła twórcza*” Henryka Rowida w kontekście innych koncepcji „szkół pracy” w II Rzeczypospolitej** przedstawił prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Gdańskiego.

Następnie odbyły się obrady w sześciu sekcjach, według przygotowanego programu.

Sekcja 1. „***Szkoła Twórcza*” i jej odbicie w teorii pedagogicznej**, grupa pierwsza – przewodnicząca obrad prof. Uniwersytetu Opolskiego dr hab. Jolanta Kwiatek. W obradach sekcji pierwszej (grupa pierwsza) uczestniczył prof. dr hab. Zygmunt Ruta; grupa druga – przewodnicząca prof. dr hab. Dorota Żołądz-Strzelczyk, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Sekcja 2. ***Teoretyczny dorobek w zakresie podmiotowej roli ucznia***, grupa pierwsza – przewodniczący prof. dr hab. Grzegorz Michalski, Uniwersytet Łódzki; grupa druga – przewodnicząca prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Sekcja 3. ***Tradycje i współczesność w kształceniu nauczycieli***, grupa pierwsza – przewodnicząca dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak; grupa druga – przewodnicząca dr hab. Grażyna Kempa, Uniwersytet Śląski. W obradach tej grupy wzięła udział prof. dr hab. Kalina Bartnicka; grupa trzecia – przewodniczący prof. Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Romuald Grzybowski.

Sekcja 4. ***Osobowość nauczyciela***, grupa pierwsza – przewodnicząca prof. Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie dr hab. Jadwiga Suchmiel; grupa druga – przewodnicząca prof. dr hab. Stefania Walasek, Uniwersytet Wrocławski.

Sekcja 5. ***Czasopiśmiennictwo pedagogiczne wobec współczesnych tendencji w pedagogice*** – przewodnicząca prof. Polskiej Akademii Nauk dr hab. Katarzyna Dormus.

Sekcja 6. *Nauczycielski ruch związkowy i jego wpływ na kreowanie życia szkolnego* – przewodnicząca prof. Polskiej Akademii Nauk dr hab. Katarzyna Dormus.

Po zakończeniu obrad w sekcjach pod przewodnictwem prof. MWSE dr. Jana Krukowskiego dokonano podsumowania konferencji. Przewodniczący bądź współprzewodniczący przedstawili wnioski wypływające z referatów wygłoszonych podczas obrad.

Uczestnicy konferencji jednogłośnie przyjęli postulat skierowany do Rektora i Senatu Uniwersytetu Pedagogicznego *by krakowski Uniwersytet Pedagogiczny wywiódł swój początek z założonego w 1928 roku w Krakowie Państwowego Pedagogium. W 1946 roku doszło tylko do przemianowania Państwowego Pedagogium w Państwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną*¹. Zakończenia obrad Międzynarodowej Konferencji Naukowej dokonał prof. dr hab. Tadeusz Budrewicz, prorektor ds. Nauki i Współpracy Zagranicznej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie.

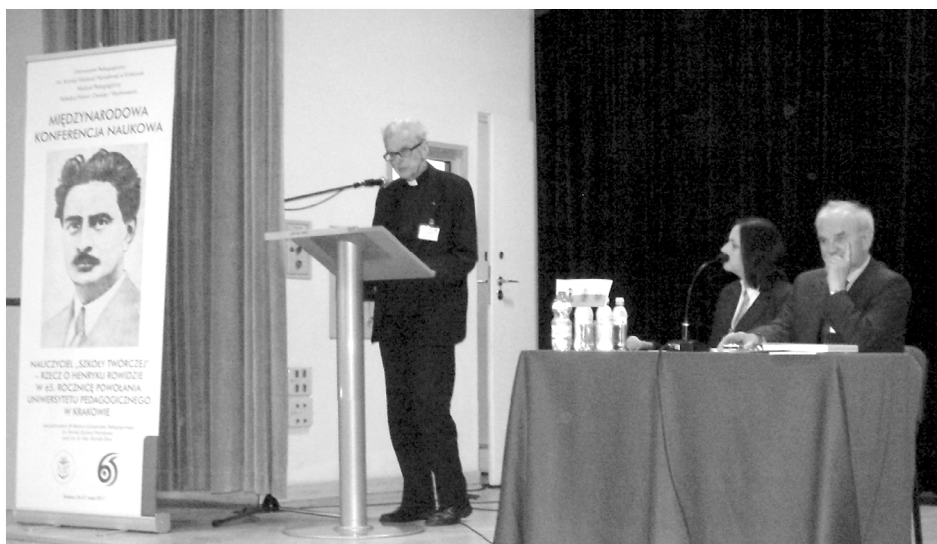
Idea szkoły twórczej żyje. Upowszechnia ją istniejące od 1983 roku Towarzystwo Szkół, a także Stowarzyszenie Szkół Aktywnych i Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Aktywnych. Jedną ze szkół należących do tych organizacji – II Liceum Ogólnokształcące im. Jana III Sobieskiego w Krakowie, kierowane przez magistra Marka Stępskiego – odwiedził uczestnik konferencji profesor Shunji Tanabe z Kanazawa University w Japonii. Warto dodać, że liceum to realizuje w praktyce idee szkoły twórczej, zwłaszcza na lekcjach języka japońskiego.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski



Absolwenci Szkoły Ćwiczeń wraz z pracownikami Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie przy symbolicznym grobie Rowida, przed otwarciem Międzynarodowej Konferencji Naukowej

¹ Dokument w tej sprawie znajduje się w aktach Międzynarodowej Konferencji Naukowej. Postulat został przesłany do Rektora i Senatu Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie w dniu 27 maja 2011 roku.



W imieniu uczniów wspomnieniami na temat pracy Szkoły Ćwiczeń podzielił się ks. kardynał Franciszek Macharski, absolwent z 1939 roku. Obok siedzą: prof. MWSE dr hab. Jan Krukowski – kierownik Katedry Nauk o Wychowaniu Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie i dr Justyna Wojniak z Katedry Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie



Symboliczny grób Henryka Rowida na Cmentarzu Salwatorskim w Krakowie, w miejscu gdzie pochowana została jego żona Maria

Czasopismo ***Przegląd Historyczno-Oświatowy*** jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel. 041 366 07 01, 041 346 21 81, tel./faks 041 346 21 80, e-mail: handel@wydped.com.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

Zapraszamy do prenumeraty!

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika „Przegląd Historyczno-Oświatowy” przez „RUCH” S.A.

Prenumerata krajowa:

Przez „RUCH” S.A. – wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania. Termin przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową do 5. dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty.

infolinia 801-443-122
www.prenumerata.ruch.com.pl

Prenumerata opłacana w złotówkach ze zleceniem wysyłki za granicę:

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Biuro Kolportażu – Zespół Obrotu Zagranicznego,
ul. Annopol 17a, 03-236 Warszawa
tel. +48 (22) 693 67 75
tel. +48 (22) 693 67 82
tel. +48 (22) 693 67 18
www.ruch.pol.pl

Prenumerata opłacana w PLN:

- przelewem na konto w banku: PEKAO S.A. IV O/Warszawa,
68 1240 1053 1111 0000 0443 0494
- lub w kasie Oddziału.

Dokonując wpłaty za prenumeratę w banku czy też w urzędzie pocztowym, należy podać:

- nazwę naszej firmy,
- nazwę banku,
- numer konta,
- czytelny, pełny adres odbiorcy za granicą,
- zamawiany tytuł,
- okres prenumeraty,
- rodzaj wysyłki (pocztą priorytetową czy ekonomiczną).

Warunkiem rozpoczęcia wysyłki prenumeraty jest dokonanie wpłaty na nasze konto.

Prenumerata opłacana w dewizach przez odbiorcę z zagranicy:

- przelew na nasze konto w banku
SWIFT banku: PKOPPLWXXX
w USD – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL54124010531787000004430508
w EUR – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL46124010531978000004430511

Po dokonaniu przelewu prosimy o przesłanie kserokopii polecenia przelewu z podaniem adresu i tytułu na nr faksu **+48 (22) 597-46-07**.

- czek wystawiony na firmę „RUCH SA OKDP” i przesłany, razem z zamówieniem, listem poleconym na nasz wyżej podany adres
- karty kredytowe VISA i MASTERCARD – płatność przez <http://www.ruch.nor.pl>

