

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LV 3–4 (217-218) 2012

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

JERZY DOROSZEWSKI, JÓZEF MIĄSO,
KAROL POZNAŃSKI, WITOLD CHMIELEWSKI

SEKRETARZ REDAKCJI

WITOLD CHMIELEWSKI

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

WSPOMNIENIA I RELACJE

MARIAN WALCZAK: Życie, działalność pedagogiczna i naukowa profesora Stanisława Witolda Mauersberga (1924–2012)	7
WITOLD CHMIELEWSKI: Pożegnanie Stanisława Witolda Mauersberga	11
LEONARD GROCHOWSKI: Profesor Stanisław Mauersberg (1924–2012). Wspomnienia o człowieku, przyjacielu i uczonym	13
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Mądrość, wiedza, dobro i serce – Stanisław Mauersberg (1924–2012)	18
HANNA MARKIEWICZOWA: Był taki profesor... ..	22
KS. EDWARD WALEWANDER: Człowiek pełen wiedzy i miłości do bliźniego. Stanisław Mauersberg (1924–2012)	25
KS. CZESŁAW GALEK: Spotkałem Człowieka	27
WOJCIECH GASIŃSKI: Nie pozwolimy umrzeć po raz drugi. Wspomnienie o Profesorze Stanisławie Mauersbergu	29

ARTYKUŁY OFIAROWANE PAMIĘCI PROF. STANISŁAWA MAUERSBERGA

ADAM MASSALSKI: Szkice z dziejów szkolnictwa wyższego na ziemi świętokrzyskiej do roku 2009	32
STEFANIA WALASEK: Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce i Czechosłowacji na tle europejskich i amerykańskich rozwiązań organizacyjnych (lata 1918–1939). Zarys problematyki	43
ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Dwa modele i wizje wychowania w rzeczywistości socjalistycznej	51
ROMUALD GRZYBOWSKI: Sojusznicy partii czy ofiary totalitarnego systemu? O szczególnej sytuacji nauczycieli w systemie politycznym okresu PRL-u	70
MAŁGORZATA PRZENIOSŁO: Zasady funkcjonowania uczelni akademickich w II Rzeczypospolitej	85
KS. CZESŁAW GALEK: Pochodzenie narodowe i społeczne młodzieży gimnazjalnej w II połowie XIX w. w świetle polskiej literatury pamiątkarskiej i beletrystycznej	104

MARZENA PEKOWSKA: Wkład Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP w rozwój pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1918–1939. Wprowadzenie do badań	122
JAROSŁAW JASTRZĘBSKI: Status szkoły akademickiej w II Rzeczypospolitej – tzw. prawa akademickie	132
STANISŁAW LUDWIK KROWICKI: Józef Korzeniowski o nauczaniu elementarnym ...	144
EWELINA TUROPOLSKA: Bronisław Trentowski jako pedagog	160

RECENZJE

Zygmunt Zieliński: <i>Demokracja totalitarna</i> , Lublin 2012, s. 112 – KS. EDWARD WALEWANDER	174
Elwira Jolanta Kryńska: <i>Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956</i> , Białystok 2012, s. 206 – HANNA MARKIEWICZOWA	177
Iwonna Michalska: <i>Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej</i> , Łódź 2011, s. 292 – DOROTA GRABOWSKA	179
Andrzej Paweł Bieś SJ: <i>Jan Badeni SJ (1858–1899). U początków ruchu społecznego katolików w Galicji</i> , Kraków 2012, s. 396 – JOANNA FALKOWSKA	183

KRONIKA

WITOLD CHMIELEWSKI: Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Być nauczycielem w PRL-u</i> , Gdańsk, 26–27 kwietnia 2012 roku	186
KAMIŁA GANDECKA, EWA JURCZYK-ROMANOWSKA: II Międzynarodowa Konferencja Naukowa <i>Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne</i> , Jelenia Góra – Szklarska Poręba, 18–19 maja 2012 roku	193



Prof. dr hab. Stanisław Mauersberg (1924–2012)

WSPOMNIENIA I RELACJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2012, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

MARIAN WALCZAK
Warszawa

ŻYCIE, DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA I NAUKOWA PROFESORA STANISŁAWA WITOLDA MAUERSBERGA (1924–2012)¹

Stanisław Mauersberg urodził się 26 lipca 1924 roku we wsi Godziembów, powiatu lubartowskiego, jako jedyne dziecko Antoniego, kierownika miejscowej szkoły powszechnej zbiorczej, i Anny, nauczycielki. W 1937 roku zdał egzamin wstępny do klasy pierwszej Państwowego Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisław Staszica w Lublinie. Do wybuchu wojny we wrześniu 1939 roku ukończył dwie klasy gimnazjalne.

Podczas okupacji mieszkał wraz z matką w Lublinie, gdzie w 1940 roku wstąpił do trzeciej (ostatniej) klasy Szkoły Handlowej inż. Łotockiego, a po jej ukończeniu zapisał się na dwuletnie wieczorowe Wyższe Kursy Handlowe, które ukończył w 1943 roku. W lutym 1942 roku zmarł jego ojciec, w wieku niespełna czterdziestu lat, zaraziwszy się od dzieci szkolnych tyfusem plamistym, który podczas okupacji był groźną epidemią na tych terenach. Pozbawiony ojcowskiej pomocy zatrudnił się jako robotnik kolejowy, co ochroniło go przed wywiezieniem na roboty do Niemiec. Po ukończeniu kursów przeniesiono go do biura kolejowego.

Po zajęciu Lublina przez Armię Czerwoną i Armię Kościuszkowską w lipcu 1944 r. dwudziestoletni Stanisław wstąpił na ochotnika do Wojska Polskiego i został skierowany do Oficerskiej Szkoły Piechoty w Lublinie, którą ukończył w lutym 1945 roku, w stopniu podporucznika, a następnie służył w pierwszym zapasowym pułku w Warszawie. Po demobilizowaniu w końcu 1945 roku wrócił do Lublina i tu zatrudnił się jako niewykwalifikowany nauczyciel szkoły powszechnej w Pliszczynie, gdzie pracowała także jego matka. Latem 1946 roku przeniósł się wraz z matką na Dolny Śląsk, gdzie był nauczycielem,

¹ Uaktualniony tekst, opublikowany na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” z okazji osiemnastolecia urodzin Profesora.

a następnie kierownikiem szkoły powszechnej w powiecie lubańskim, kształcąc się równocześnie pod kierunkiem Rejonowej Komisji Kształcenia Nauczycieli w Jeleniej Górze. Po złożeniu egzaminu maturalnego został mianowany w 1949 roku podinspektorem do walki z analfabetyzmem w Inspektoracie Szkolnym w Lubaniu Śląskim. W końcu 1950 roku powołano go na stanowisko kierownika Wydziału Oświaty Prezydium PRN w tejże miejscowości. Rok szkolny 1951/52 spędził na Pedagogiczno-Społecznym Kursie Ministerstwa Oświaty w Łodzi. W listopadzie 1951 roku ożenił się z Danutą Sierakowską, która właśnie ukończyła studia na Uniwersytecie Warszawskim, a później przez wiele lat pracowała jako psycholog.

Po ukończeniu kursu w Łodzi (z wynikiem bardzo dobrym) został skierowany do Ministerstwa Oświaty, gdzie pracował od 1952 roku do 1964 roku jako wizytator szkół podstawowych, naczelnik Wydziału Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania i naczelnik Wydziału Programów Szkół Ogólnokształcących, studiując równocześnie na Wydziale Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. W 1957 roku małżeństwu urodził się syn Jerzy. W 1959 roku ukończył studia z wynikiem bardzo dobrym. Magisterium uzyskał na podstawie pracy o przedwojennej twórczości Antoniego Słonimskiego. Wiosną 1964 roku zwolnił się, na własną prośbę, z Ministerstwa Oświaty i następnie został kierownikiem Działu Programowego Zarządu Głównego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

W 1965 roku rozpoczął pracę w Polskiej Akademii Nauk, początkowo jako starszy asystent w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, kierowanej przez profesora Mariana Falskiego. W dniu 21 lutego 1967 roku obronił w Uniwersytecie Warszawskim pracę doktorską (*Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968). W 1968 roku został przeniesiony jako adiunkt do Samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty, którą kierował profesor Łukasz Kurdybacha, a zastępował go docent Józef Miąso. Dodatkowo w latach 1967–1974 wykładał w Studium Oświaty i Kultury TWP, gdzie opracował skrypt z *Dziejów oświaty dorosłych* (trzy wydania: 1972, 1977, 1981). W dniu 11 czerwca 1974 roku uzyskał w Uniwersytecie Warszawskim stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii wychowania, na podstawie książki *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948* (Wrocław 1974). Od 1974 do 1986 roku pełnił obowiązki zastępcy profesora Józefa Miąso, dyrektora Zakładu (wkrótce przemianowanego na Instytut) Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN (dziś Instytutu Historii Nauki). W dniu 19 lutego 1981 roku otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego. Przez dwie kadencje był zastępcą przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki profesora Bogdana Suchodolskiego i członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. W dniu 31 lipca 1989 roku zakończył pracę w Polskiej Akademii Nauk i przeszedł na emeryturę, podtrzymując jednak do 1994 roku zajęcia profesorskie w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (dziś Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie był zatrudniony od 1974 roku.

Jest współautorem: I tomu *Historii wychowania XX wieku*, pod redakcją J. Miąso, V tomu *Historii nauki polskiej*, pod redakcją B. Suchodolskiego oraz IV tomu, części 4 PAN-owskiej *Historii Polski* (Warszawa 1978) i *Polski Odrodzonej 1918–1939* (seria *Konfrontacje historyczne*, Warszawa 1978). Pod jego redakcją powstała książka *Dzieje wychowania i pedagogiki specjalnej* (Warszawa 1990), do dziś używana jako podręcznik w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jest ponadto autorem książek: *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty* (Wrocław 1988) oraz *Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego w latach 1944–1948* (Wrocław 1991). Napisał kilkadziesiąt rozpraw i artykułów, zamieszczonych w czasopiśmie

i pracach zbiorowych. Do najważniejszych – jego zdaniem – należą: *Wpływ oświaty na integrację społeczeństwa II Rzeczypospolitej 1918–1939*, w: *Drogi integracji społeczeństwa w Polsce XIX i XX w.* (Wrocław 1976); *Sejm Nauczycielski 14–17 kwietnia 1919* („Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1980, t. XXIII); *Marian Falski jako teoretyk ustroju szkolnego* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1981, nr 4); *Dzieci robotnicze w szkołach Rzeczypospolitej* („Zeszyty Naukowe Wydziału Nauk Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1982, nr 13); *Orientacje ideologiczne w ruchu nauczycielskim w Polsce w latach 1918–1939* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1985, nr 2); *Szkoła i nauczyciel Drugiej Rzeczypospolitej w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej* („Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1991, t. XXXIV); *Szkoła średnia ogólnokształcąca jako droga awansu kulturalnego dzieci chłopskich w Polsce 1918–1939* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1994, nr 1/2); *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej* („Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4); *Udział ruchu nauczycielskiego w budowie podstaw ustroju szkolnego Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1995, nr 1/2); *Wykonywanie obowiązku szkolnego w niepodległej Polsce (1918–1939)* („Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1996, t. XXXVII).

Jak widać, główne zainteresowania badawcze profesora S. Mauersberga koncentrowały się na dziejach oświaty w II Rzeczypospolitej i w Polsce Ludowej. Wypromował pięciu doktorów: Wojciecha Gąsika (*Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*), Warszawa 1991, Elwirę Kryńską (*Szkolnictwo ogólnokształcące w województwie białostockim 1944–1948*), Białystok 1992, Teresę Jaroszuk (*Julian Aleksander Smulikowski 1880–1914*), Olsztyn 1996, ks. Jana Usiadka (*Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*), Olsztyn 1998 i Marzenę Pękowską (*Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*), Kielce 2003. Był recenzentem kilkunastu prac doktorskich i rozpraw habilitacyjnych oraz kilku opinii dorobku kandydatów do tytułu i stopnia profesora.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych wspólnie pracowaliśmy nad historią oświaty w pierwszych dwunastu latach powojennej Polski. Owocem naszej wspólnej pracy jest wydanie przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne drugiego i trzeciego tomu pamiętników z tego okresu *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli* (Warszawa 1996), wyboru źródeł *Oświata polska w latach 1944–1956* (tom I – Warszawa 1999, tom II – Warszawa 2000) i książki *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)* (Warszawa 2005).

Pracując nad tym zagadnieniem, profesor Mauersberg, razem ze swoją dawną doktorantką, dziś profesorem Uniwersytetu w Białymstoku, Elwirą Kryńską, napisał książkę *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956* (Białystok 2003).

Ostatnią pozycją wydawniczą, którą przygotowaliśmy wspólnie z Witoldem Chmielewskim, były wspomnienia nauczycieli z pracy w szkolnictwie od drugiej połowy lat czterdziestych niemal do końca lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wydane pod tytułem *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta* (Piotrków Trybunalski 2012).

Współpraca z profesorem Mauersbergiem układała mi się bardzo dobrze, bowiem wiązały nas ze sobą nie tylko bliskie zainteresowania naukowe, ponaddwudziestoletnia praca w redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, gdzie pełnił także funkcję sekretarza, lecz również wspólnota wspomnień i zażyła przyjaźń. Mówił mi kiedyś, że zachował w umyśle i sercu wdzięczność dla tych, od których wiele się w życiu nauczył. Nie sposób wymienić wszystkich, ale trzeba – jego zdaniem – wspomnieć przynajmniej o ojcu,

który wprowadził go w zaczarowany świat książek i rozbudził w nim pasję czytelniczą, o Franciszku Redzie, kierowniku szkoły w Sulikowie, który uczył go nauczycielskiego fachu, o Janie Szurku, naczelniku wydziału w Ministerstwie Oświaty, który wprowadził go w problematykę administracji szkolnej, o Marianie Falskim, od którego uczył się naukowej dociekliwości, krytycyzmu i analizy statystyki, wreszcie o człowieku na miarę renesansu – wielkim Bogdanie Suchodolskim, który otwierał umysły swych uczniów i współpracowników na szerokie widzenie zagadnień cywilizacji, kultury i sztuki.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

POŻEGNANIE STANISŁAWA WITOLDA MAUERSBERGA

W dniu 16 sierpnia 2012 roku zmarł znany i ceniony, wielce zasłużony dla nauki prof. dr hab. Stanisław Witold Mauersberg, pracownik Ministerstwa Oświaty, Polskiej Akademii Nauk i Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, przez wiele lat związany z redakcją „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”. Uroczystość pogrzebowa odbyła 24 sierpnia. Mszę świętą w kościele pod wezwaniem św. Karola Boromeusza na Cmentarzu Powązkowskim koncelebrowali dominikanin o. prof. dr hab. Andrzej Potocki, ks. dr hab. Czesław Galek i wikariusz miejscowej parafii.

Ks. Czesław Galek w wygłoszonej homilii porównał życie człowieka do pielgrzymowania do domu Ojca Niebieskiego, w którym, jak zapewniał Chrystus, jest mieszkań wiele. Doczesne pielgrzymowanie śp. prof. Stanisława Mauersberga było naznaczone nie tylko olbrzymim dorobkiem naukowym, ale także wielką dobrocią, życzliwością i chrześcijańską miłością do ludzi, z którymi się spotykał. W ostatnich miesiącach Jego życia przemieniło się ono w drogę krzyżową, którą pokonywał po chrześcijańsku. Stąd należy ufać, że zamieszka w jednym z tych niebiańskich mieszkań na całą wieczność.

Kondukt żałobny w ostatniej drodze Profesora przeszedł zabytkowymi alejami do grobu rodzinnego jako miejsca ostatniego spoczynku. Zmarłego pożegnał na cmentarzu prof. dr hab. Leszek Zasztowt – dyrektor Instytutu Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów (dawniej: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN), podkreślając związki Profesora z PAN, który od 1965 roku był zatrudniony w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa kierowanej przez Mariana Falskiego i w Pracowni Dziejów Oświaty. Następnie był kierownikiem Zakładu przemianowanego później na Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN. W latach 1974–1986 pełnił funkcję zastępcy dyrektora w tym Instytucie, wykazując wiele inicjatyw naukowych i organizacyjnych w zakresie badań nad dziejami oświaty. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych Profesor należał do NSZZ „Solidarność”. Będąc na stanowisku kierowniczym, zwracał uwagę, aby zgłaszane postulaty były konsekwentnie realizowane. W okresie wprowadzenia stanu wojennego starał się rozciągać opiekę nad internowanymi kolegami. Był znany z tego, że do swoich współpracowników odnosił się z ogromną życzliwością, wspierał ich w rozwoju naukowym, udzielając rad i pomocy w rozwiązywaniu trudnych spraw, które przynosiło życie. Profesor na zawsze pozostanie w pamięci

wszystkich, którzy Go znali, jako człowiek bez reszty oddany sprawie nauki, prawdy i uczciwości – jako wzór prawości.

Kolejne słowa pożegnania wygłosił wieloletni współpracownik i przyjaciel Stanisława Mauersberga dr Leonard Grochowski, który Go odwiedzał w szpitalu do ostatnich dni. Przytoczył niemal *in extenso* trzy myśli Profesora. Pierwsza – *Ciężko jest żyć w samotności po odejściu najbliższej osoby*, i tu Profesor wymienił imię małżonki Danuty [zmarła w listopadzie 2011 roku – W. Ch.], z którą dzielił nieprzerwanie losy swego życia, dodając: *Gdy trzeba mierzyć się wśród obcych w szpitalach z tajemnicą cierpienia*. Druga – połączona z pragnieniem powrotu do zdrowia: *Mimo trudności i cierpienia należy mieć zawsze nadzieję, ową siłę, która daje szansę powrotu, nawet częściowego, do zdrowia*. Trzecia – po jednym z kryzysów w szpitalu, gdy ważyły się losy Profesora, relacjonował On nazajutrz: *Uratowali mnie w nocy lekarze, którym jestem wdzięczny, lecz także poprosiłem wtedy o kapłana, który przybył w nocy niezwłocznie i przyjąłem święte sakramenty*, a po chwili dodał z jakimś ożywieniem: *Wiesz, jestem przygotowany i ponownie po chwili – No to powoli się zbliża*.

Mówca wskazał na uniwersalny wymiar przytoczonych myśli. Świadczyły one o dojrzałym intelektualnie spojrzeniu Profesora na rzeczywistość, która przemija i dotyczy każdego.

Osobiście wdzięczna za dobro z tytułu promocji naukowej przemawiała wzruszona profesor Uniwersytetu w Białymstoku dr hab. Elwira Jolanta Kryńska – dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii tej uczelni. Wyrażała słowa podziękowań w imieniu tych wszystkich, którzy swój rozwój naukowy zawdzięczają naukowemu wsparciu Profesora (poszerzoną wersję przemówienia zamieszczamy na s. 18–21).

Uroczystość pogrzebową zakończył wysłuchany w głębokiej zadumie utwor muzyczny *Cisza*, wykonany na saksofonie przez Józefa Kryńskiego, oraz słowa podziękowań Jerzego Mauersberga, syna Profesora, wypowiedziane do osób towarzyszących Zmarłemu w jego ostatniej drodze.

LEONARD GROCHOWSKI
Warszawa

PROFESOR STANISŁAW MAUERSBERG (1924–2012). WSPOMNIENIA O CZŁOWIEKU, PRZYJACIELU I UCZONYM

Niniejsza prezentacja wspomnień jest pisana niemal na gorąco, tuż po odejściu Profesora, człowieka dobrego, naszego przyjaciela i wybitnego uczonego w dziedzinie historii wychowania i szkolnictwa polskiego okresu II Rzeczypospolitej i czasów Polski Ludowej. Przedstawione myśli są wynikiem niemal wyłącznie trwałej pamięci autora niniejszych wspomnień, związanego z Profesorem więzami przyjaźni i współpracy naukowej, co obejmowało ponad cztery dekady lat, a sfinalizowało się w nawiedzaniu Go w szpitalach, gdy stan Jego zdrowia poważnie sygnalizował zbliżający się koniec życia.

Trudno mi na wstępie stwierdzić, w jakich szczególnych okolicznościach doszło do naszego przyjacielskiego zbliżenia. Nie sięgam już pamięcią tych początków. Jedno natomiast jest pewne, iż miejscem tych relacji była Pracownia Dziejów Oświaty PAN przekształcona następnie w Zakład Dziejów Oświaty Instytutu PAN, gdzie niemal od początku przypadliśmy sobie do gustu. Niezależnie bowiem od reprezentowanych wówczas naszych korzeni ideowych potrafiliśmy, jak pamiętam, w krótkim czasie dochodzić do porozumienia, a następnie do formułowania wspólnych poglądów na różne tematy. A zaczęło się to w czasach PRL, na początku lat siedemdziesiątych, gdy sprawy ustrojowo-polityczne ludzi różniły. W naszym przypadku niemal zawsze dochodziliśmy do wspólnych ocen i wniosków. Analogicznie w zakresie metodologii badań naukowych, przy dominacji wówczas metodologii marksistowskiej, potrafiliśmy, każdy na swój sposób – w wyniku częstej w tej materii wzajemnej konsultacji – tę formę badań dyskretnie pominąć, stosując niezależne od panującej ideologii metody dociekań i analiz naukowych, co zresztą nie zawsze w niektórych szczególnych kazusach się udawało.

Nasza przyjaźń narodziła się w wyniku wykonywanej wspólnej pracy naukowej w Pracowni Dziejów Oświaty i następnie w Zakładzie Dziejów Oświaty, włączonym później do Instytutu Historii Nauki PAN, którym kierował, przez cały czas naszego w nim zatrudnienia, profesor Józef Miąso, znakomity badacz dziejów wychowania i szkolnictwa, zwłaszcza XIX wieku. Do grona pracowników naukowych tego Zakładu należeli również Kalina Bartnicka, Irena Szybiak, Wanda Garbowska, Janina Chodakowska, do których w późniejszym czasie dołączyli Tadeusz Bieńkowski i Joanna Schiller. W realizowanych

pracach Zakładu podejmowane były dwa zadania badawcze: podręcznik akademicki pt. *Historia wychowania wiek XX* oraz osobiste dla każdego pracownika tematy prac monograficznych. I właśnie w ramach wykonywania tych zadań nastąpiło nasze zbliżenie, wręcz przyjacielskie relacje.

To jednak, co nas najpierw zbliżyło, to wspólna praca nad podręcznikiem. I w tej sprawie nasze drogi życiowe i badawcze zbliżyły się do tego stopnia, iż lwia część pracy nad *Historią wychowania wiek XX* przypadła właśnie nam, Profesorowi i mnie; drugie miejsce w tej materii zajęły Kalina Bartnicka i Wanda Garbowska. Autorstwa Profesora są dzieje szkolnictwa polskiego okresu międzywojennego i powojenne, czyli czasów Polski Ludowej. Natomiast część opracowana przeze mnie obejmuje myśl pedagogiczną międzywojenną i powszechną oraz dzieje szkolnictwa zachodnioeuropejskiego, amerykańskiego i krajów trzeciego świata, a także rolę UNESCO w dziedzinie oświaty. Podręcznik ten, wydany pod red. prof. Józefa Miąso w dwóch tomach, ukazał się w trzech wydaniach (1980, 1981, 1984) i mimo zróżnicowanych recenzji służył wielu pokoleniom studentów jako podstawa do poznania dziejów szkolnictwa i wychowania w okresach minionego stulecia. Współpraca nasza na tym polu obejmowała także kompletowanie materiałów ilustracyjnych oraz kontakty z redaktorami PWN, którzy przygotowywali nasze teksty do druku.

Z kolei realizacja naszych indywidualnych prac naukowych odbywała się dla każdego z nas w formie własnych badań przy jedynie sporadycznej, jak pamiętam, wymianie poglądów odnośnie trudnych czy kontrowersyjnych problemów. Profesor prowadził badania nad dziejami szkolnictwa w II Rzeczypospolitej oraz nad reformą oświatową w Polsce bezpośrednio po II wojnie. Prace te stanowiły podstawę do uzyskania przezeń habilitacji i profesury. Z kolei moje badania koncentrowały się wokół problemu i roli katolickiego wychowania religijnego związanego ze strukturami i praktyką edukacyjną polskiego szkolnictwa okresu międzywojennego oraz nad pozycją polskiego szkolnictwa i pedagogiki w latach II Rzeczypospolitej w kontekście sytuacji w tej materii w Europie. Prace te zostały opublikowane w formie siedmiu studiów na łamach rocznika „Rozprawy z Dziejów Oświaty”.

W związku z prowadzonymi badaniami wypada mi stwierdzić, iż Profesor w odniesieniu do swoich opracowań referował fragmenty, a następnie całościowe ujęcia swoich opracowań niezwykle precyzyjnie i klarownie, wykazując tym samym postępujący proces doskonalenia swych kompetencji naukowych. Natomiast zabierając głos w dyskusjach nad relacjami badań współpracowników Zakładu, był zawsze życzliwie ustosunkowany względem każdego, a w wyrażanych ocenach krytyczne niejednokrotnie uwagi nigdy w zasadzie nie dyskwalifikowały autorów ocenianych wypowiedzi. Z podobną metodą odnosił się także do autorów studiów i artykułów, które były – po jego rzetelnych ocenach – publikowane na łamach rocznika „Rozprawy z Dziejów Oświaty”. A czynił to przez kilka dobrych lat jako sekretarz naukowy tegoż rocznika.

Równolegle do prowadzonych etatowo prac naukowych w Zakładzie PAN wykonywaliśmy wspólnie zajęcia naukowo-dydaktyczne w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Trwały one od połowy lat siedemdziesiątych do początku ostatniej dekady minionego wieku i przez kilka pierwszych lat nowego stulecia w ramach nowej struktury tej uczelni jako Akademii Pedagogiki Specjalnej. Zajęcia te obejmowały wykłady i ćwiczenia z historii wychowania, a także seminaria, w ramach których wykonywaliśmy funkcje promotorów studenckich prac magisterskich. Na tym polu nasza współpraca była bardzo żywa i polegała zarówno na uzgadnianiu planów i koncepcji wy-

kładów oraz ćwiczeń, jak również na ustalaniu wymogów dotyczących opracowywanych przez studentów rozpraw dyplomowych i wykonywaniu rzetelnych recenzji. Co więcej, należy podkreślić, iż Profesor wyróżniał się w wykładach piękną polszczyzną, a merytorycznie trafnie eksponował ważne zagadnienia z dziejów edukacji. W zakresie ferowania ocen prac magisterskich i recenzji był niezwykle kompetentny, rzetelny, ale i życzliwy, za co zyskiwał od wielu wyrazy szczerzej wdzięczności.

W związku z prowadzonymi zajęciami dydaktycznymi z historii wychowania w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej podjął Profesor myśl opracowania i opublikowania dziejów szkolnictwa i pedagogiki specjalnej. Z racji kompetencji i przyjaźni z Profesorem ja również należałem do zespołu redakcyjnego tego opracowania. Profesor, osobiście zainteresowany dziedzictwem epoki średniowiecza z racji koniecznych studiów dla poznania powszechnej historii wychowania, a także częściowo w wyniku mojej inspiracji, planował opracowanie pierwszego rozdziału, który miał być poświęcony dziejom opieki i wychowania dzieci specjalnej troski w średniowieczu. Z uwagi na bardzo rozproszone materiały źródłowe, zlokalizowane głównie w ośrodkach kościelnych i klasztorach, zrezygnował z opracowania tego tematu. Pozostał jedynie naczelnym redaktorem i koordynatorem książki pt. *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, obejmującej głównie dzieje polskie od XVI wieku do niemal końca minionego stulecia. Pierwszy rozdział mojego autorstwa poświęcony jest początkom nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi od XVI do początku XIX wieku. Była to druga moja z Profesorem przygoda naukowa w formie publikacji zbiorowej, którą cenię sobie bardzo wysoko z uwagi na kompetencje Profesora również w dziedzinie historii wychowania dzieci specjalnej troski.

Na tle współpracy badawczej, naukowej i intelektualnej, w wyniku której byłem pełen podziwu dla Profesora jako dobrego człowieka i przyjaciela, a także wybitnego naukowca w szeroko pojmowanej dziedzinie historii wychowania, wywiązała się pomiędzy nami autentyczna przyjaźń. Spotykaliśmy się wielokrotnie w lokalach Śródmieścia, gdzie godzinami dyskutowaliśmy na różne tematy badawcze związane z dziedziną naszej nauki, a także polityczne, moralne, światopoglądowe. Co więcej, nasze kontakty z czasem nabrały bardziej osobistego charakteru i dołączyły do nas nasze małżonki – Jego Danuta i moja Ewa. W wyniku tych poszerzonych relacji miały miejsce dość częste spotkania z okazji imienin i świąt. Wspominam je z prawdziwym wzruszeniem. A byliśmy wtedy młodszy, bardziej sprawni i spragnieni wymiany myśli oraz poglądów, wszak czasy były także i ciekawe, ale i kontrowersyjne w swoich przemianach.

Wyrazem naszej przyjaźni, poszerzonej o ramy małżeńsko-rodzinne, były wspólne wyprawy, jak mazurski spływ kajakowy z Krutyni do Rucianego i pobyt w Paryżu, wówczas niełatwy do zorganizowania, ze zwiedzaniem tej stolicy świata kulturalnego z nagrobkiem Chopina i katedrą Notre Dame włącznie. Miałem również okazję uczestniczyć wraz z żoną w uroczystościach rodzinnych Profesora: ślubie jego syna p. Jerzego z p. Justyną oraz 25-leciu małżeństwa Profesora i Jego małżonki. Były to dla nas niezapomniane chwile autentycznej i szczerzej przyjaźni, a duszą tych spotkań, dzięki swej wyjątkowej komunikatywnej postawie, był właśnie Profesor.

Pozostaje do odnotowania i przypomnienia kilkakrotny nasz udział w sympozjach naukowych poświęconych problemom wychowania i szkolnictwa polskiego, głównie w okresie międzywojennym. Miały one miejsce w Lublinie, mieście bliskim sercu Profesora, stolicy Jego rodzinnego regionu, a także miejscu Jego edukacji na poziomie średnim. Pierwsze sympozjum zorganizowane było z rozmachem z okazji 70-lecia od-

zyskania przez Polskę niepodległości przez Zespół Historii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz UMCS i Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej. Organizacją tego sympozjum sprawnie kierował profesor Karol Poznański, wybitny znawca w zakresie edukacji. Miało ono na celu prezentację badań pod hasłem **70 lat edukacyjnych poszukiwań i nadziei**. Wśród kilkudziesięciu referatów było też wystąpienie Profesora na temat społecznych uwarunkowań dostępu do oświaty w II Rzeczypospolitej. Mój referat dotyczył miejsca i roli polskiej szkoły i pedagogiki w kontekście międzynarodowej wymiany myśli i doświadczeń. Całość wystąpień została opublikowana w zbiorowej pracy (Lublin 1991).

Kolejne nasze wspólne udziały w dwóch sympozjach miały miejsce także w Lublinie, na przełomie stuleci i były związane z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, w tym wypadku bliską mojemu sercu uczelnią, w której odbyłem studia i uzyskałem tytuł doktora. Dzięki mojemu pośrednictwu doszło do spotkania Profesora z inicjatorem tych sympozjów księdzem profesorem Edwardem Walewandrem, kierownikiem Katedry Pedagogiki Porównawczej KUL i nawiązania owocnej współpracy w zakresie ustalenia tematyki i procedury przebiegu obrad planowanych sympozjów. W wyniku tych wspólnych dyskusji ustalono tematykę pierwszego sympozjum w formie: **Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w latach 1918–1939** ze zwróceniem uwagi na wybrane zagadnienia. W obradach tego naukowego spotkania, które miało miejsce w maju 1999 r., brało udział wielu wybitnych znawców problematyki, m.in. profesorowie Kalina Bartnicka, Karol Poznański, Wiesław Theiss. Natomiast sam Profesor zaprezentował zagadnienie orientacji ideologicznych w ruchu nauczycielskim w okresie II Rzeczypospolitej. Moja wypowiedź dotyczyła roli katolickiego wychowania religijnego w polskim szkolnictwie w latach dwudziestych. Całość wystąpienia ukazała się w zbiorowej publikacji (Lublin 2000).

Następne sympozjum związane z KUL-em, zorganizowane przez księdza profesora E. Walewandra przy udziale Profesora, odbyło się w maju 2002 r. Tematem obrad była problematyka **Oblicza ideologicznego szkoły polskiej w latach 1944–1955**. Interesujące wypowiedzi prezentowali wybitni uczeni tego spotkania, jak m.in. profesorowie ks. Zygmunt Zieliński, ks. Marian Nowak, Elwira Kryńska i Kalina Bartnicka, która przedstawiła pogłębione podsumowanie obrad. Wystąpienie Profesora poświęcone było indoktrynacji młodzieży szkolnej w omawianych latach. Nauka religii w szkołach państwowych Polski Ludowej i etapy jej ograniczania i usuwania była przedmiotem mojego wystąpienia. Wszystkie wypowiedzi zostały wydane w zbiorowej publikacji (Lublin 2002).

Nasze przyjacielskie relacje w ostatnich latach uległy małej zmianie. Złożyły się na to nasze statusy emeryckie i zajęcia dla każdego specyficzne. Profesor zgodnie ze swoim statusem zaangażowany był w prace urzędowych struktur promowania kandydatów do stopni naukowych. Moim zajęciem była w dalszym ciągu praca dydaktyczna, głównie w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP, a równolegle podejmowałem badania w wybranych zagadnieniach historyczno-edukacyjnych. Na tym tle utrzymywaliśmy stałe kontakty, przede wszystkim telefoniczne, a ponadto zawsze z racji imienin, świąt, a także specyficznych okazji czy informacji. Także wtedy pojawiła się poważna wiadomość o postępującej chorobie jego małżonki Danuty, która trwała przez niemal trzy lata, przy stałej opiece sprawowanej przez męża. Ten okres życia Profesora zakończył się śmiercią jego małżonki i złożeniem Jej do rodzinnego grobu na Powązkach.

Finał życia Profesora znaczony był przez wiele miesięcy słabnącym stanem zdrowia i pobytemi w szpitalach, w których początkowo, dzięki skutecznej opiece lekarskiej, zyskiwał szanse na wyzdrowienie. Jednak pogarszający się mimo wszystko stan zdrowia

nie rokował wielkiej nadziei. W tej sytuacji sprawa przyjacielskiego wsparcia stała się dla mnie zobowiązaniem. Nawiedzałem Go wielokrotnie, podtrzymując w nim siłę życia i wytrwania. Był też dla Niego i dla mnie osobliwy i wzruszający moment składania życzeń Profesorowi z racji obchodzenia w szpitalu 88 urodzin w dniu 26 lipca. Mimo postępującego wskutek chorób osłabienia organizmu żył nadzieją nawet wobec przeczucia zbliżającego się końca. Na ten moment, jak się okazało, był przygotowany zgodnie z wyznawanymi zawsze i pogłębionymi przekonaniami. Odszedł wieczorem o godz. 22.00 16 sierpnia 2012 roku. Tak skończyło się bogate życie Profesora Stanisława Mauersberga, dobrego człowieka, życzliwego wychowawcy i wybitnego uczonego, a dla mnie ważny i piękny etap autentycznej i wyjątkowej z Nim przyjaźni.

Uroczystość pogrzebowa śp. Profesora Stanisława Mauersberga odbyła się wedle ceremoniału katolickiego. Była uroczysta Msza święta odprawiona w kościele św. Karola Boromeusza na Powązkach, był kondukt żałobny alejami zabytkowego cmentarza z kościoła do grobu rodzinnego, przy którym, po modlitwach, były przemówienia pożegnalne. Żegnano śp. Profesora, podnosząc Jego zasługi jako dobrego człowieka i wybitnego uczonego.

W tym duchu przemawiali prof. Leszek Zasztowt, dyrektor Instytutu Historii Nauki PAN i prof. Elwira Kryńska z Uniwersytetu Białostockiego, która mówiła także z racji osobistej wdzięczności za utrzymywane cenne naukowe kontakty z Profesorem, a pośrednio w imieniu tych wielu, którzy cieszyli się z tytułu podobnych z nim relacji.

Moje wystąpienie było wyrazem uznania i wdzięczności dla śp. Profesora za wieloletnią i wyjątkową przyjaźń oraz za kilka ważnych myśli, które mi przekazał w warunkach szpitalnych i w ostatnich tygodniach swego życia. Dotyczyły one trudów życia w samotności, wśród obcych i w sytuacji znoszonego cierpienia po odejściu żony – najbliższej Mu osoby, a zwłaszcza Jego pełnej otwartości na transcendencję.

Złożenie trumny do grobu z Ciałem zmarłego Profesora Stanisława Mauersberga, dobrego człowieka, zawsze dla wielu przyjaznego i życzliwego i wybitnego uczonego a dla mnie wyjątkowego przyjaciela, stanowiło zakończenie Jego 88-letniego, bogatego i niezwykłego życia. Dla nas natomiast pozostanie zapewne na długo jako przedmiot wielu wspomnień, a Jego twórczość naukowa będzie cenną materią do wnikliwych analiz naukowych i pretekstem do dalszych badań w kierunkach, w których był twórczo zaangażowany.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

MĄDROŚĆ, WIEDZA, DOBRO I SERCE – STANISŁAW MAUERSBERG (1924–2012)

Drogi Panie Profesorze!

Obiecał Pan, że w czasie wakacji przyjedzie do Białegostoku. Po raz pierwszy nie dotrzymał Pan danego słowa. Wybrał się Pan, Profesorze, w podróż bardziej odległą. Podąża Pan, jak zwykle, za swoją ukochaną Danutką, która przez 60 lat była Pana umiłowaną żoną.

Rozpoczął Pan tę podróż 16 sierpnia 2012 roku, pozostawiając w głębokim żalu swoich bliskich: Rodzinę (syna, synową, wnuczkę i prawnuczkę, krewnych), kolegów i pracowników Polskiej Akademii Nauk i Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz uczniów i przyjaciół.

Wszystkim składam głębokie wyrazy współczucia.

Dla chrześcijan śmierć jednak nie jest końcem drogi, to *życie jest tylko przechodnim półcieniem* (W. Faulkner, 1929), przygotowaniem do nowego bytu duchowego.

Do każdej podróży Profesor Stanisław Mauersberg przygotowywał się wraz z żoną Danutką z wielką rzetelnością i sumiennością, miał bowiem duszę podróżnika ciekawego świata. I do tej ostatniej podróży przygotował się niezwykle gorliwie, sposobił się do niej przez całe swoje życie – rodzinne i zawodowe.

W listopadzie 1999 r. Danuta Mauersberg poprosiła, bym zechciała przyjąć Jej wierszowaną układankę, w której napisała:

[...] *Mądrość wszelka, wiedzieć trzeba,
Darem serca jest i Nieba,
bowiem w Dobru jest zawarta,
A bez Dobra – nic nie warta!* [...]

Sentencja ta niezwykle trafnie charakteryzuje drogę życiową i naukową śp. Profesora. Mądrość, wiedza, dobro i serce – były to wartości, które cenił najwyżej i starał się je wpajać swoim uczniom. Był wspaniałym Mistrzem, którego mądrość była darem serca i Nieba. Dzielił się tym darem z każdym, był otwartym, niezwykle skromnym i życzliwym Człowiekiem. Potrafił cierpliwie słuchać i dobrotliwie radzić. Starał się każdego zrozumieć, poświęcając swój czas i obowiązki. Zawsze można było liczyć na Jego wsparcie i pomoc. Był podporą w trudnych chwilach i nadzieją na słuszne rozwiązania życiowe i naukowe.

Dzięki Tobie, Drogi Panie Profesorze, my, Twoi uczniowie, mieliśmy poczucie bezpieczeństwa, mieliśmy świadomość, że pod Twoim kierunkiem nie zbłądzimy, ponieważ oprócz tego, że wierzyłeś w drugiego człowieka, byłeś też doświadczonym pedagogiem i nauczycielem.

Profesor Stanisław Mauersberg obycie dydaktyczne zaczął zdobywać już w 1945 r., kiedy to podjął pierwszą pracę jako nauczyciel szkoły podstawowej. Dzięki systematycznemu podwyższaniu kwalifikacji zawodowych i sukcesom w pracy pedagogicznej szybko awansował. Pełnił funkcję kierownika szkoły, następnie powiatowego inspektora i naczelnika jednego z Wydziałów w Ministerstwie Oświaty, skąd odszedł na własną prośbę w 1964 r.

Warto dodać, że zdobyte doświadczenie z zakresu zarządzania i administrowania oświatą były umiejętnościami, które z wielkim powodzeniem wykorzystał w pracy naukowej. Natomiast profesji badawczej Profesor Mauersberg uczył się od powszechnie znanych i cenionych autorytetów nauki.

W 1965 r. rozpoczął pracę w Polskiej Akademii Nauk, początkowo jako starszy asystent w Pracowni Ustroju i Organizacji Szkolnictwa, kierowanej przez profesora Mariana Falskiego, który uczył go dociekliwości naukowej, krytycyzmu i analizy statystycznej. W lutym 1967 r., po obronie pracy doktorskiej w Uniwersytecie Warszawskim, został przeniesiony – jako adiunkt – do Samodzielnej Pracowni Dziejów Oświaty, którą kierował profesor Łukasz Kurdybacha, a zastępował go wówczas docent Józef Miąso.

W 1974 r. uzyskał w Uniwersytecie Warszawskim stopień naukowy doktora habilitowanego. W latach 1977–1984 pełnił funkcję zastępcy Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN (obecnie Instytut Historii Nauki). Tytuł profesorski otrzymał w lutym 1981 r. Przez dwie kadencje był zastępcą przewodniczącego Rady Naukowej Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki profesora Bogdana Suchodolskiego i członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

W 1974 r. powrócił też do pracy dydaktycznej. Zatrudnił się w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej (dziś: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), gdzie podjął trud kształcenia młodzieży akademickiej. Prowadził wykłady z historii wychowania i seminaria magisterskie, a zajęcia te cieszyły się dużą popularnością i uznaniem wśród studentów. W 1994 r. przeszedł na emeryturę.

Jego zainteresowania naukowe były zbieżne z pracą dydaktyczną i naukową realizowaną w PAN, koncentrowały się wokół problematyki historii oświaty i wychowania, zwłaszcza XX stulecia. Specjalizował się w zagadnieniach myśli pedagogicznej, oświaty dorosłych, edukacji mniejszości narodowych, problematyce prawnej szkolnictwa oraz wpływach ideologii i polityki na oświatę.

Świętej Pamięci Profesor Stanisław Mauersberg jest autorem wielu zwartych prac naukowych i artykułów publikowanych w ogólnopolskich periodykach naukowych. Był też siłą napędową i sercem „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, kwartalnika Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jest autorem m.in.: części ogólnej, obejmującej lata 1939–1952, w tomie piątym syntezy *Historii nauki polskiej* wydanej pod red. Bogdana Suchodolskiego.

Jego najbardziej znane książki to: *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty* (1988), *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948* (1974), *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1944–1956)*; praca współautorska z Marianem Walczakiem (2005), *Szkoły dla mniejszości*

narodowych w Polsce Ludowej (1970), *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*; praca współautorska z E. J. Kryńską (2003).

Ostatnia z wymienionych książek uzyskała nagrodę naukową w dziedzinie pedagogiki im. Władysława Spasowskiego, przyznaną przez Wydział I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk na posiedzeniu plenarnym 21 listopada 2006 roku. Profesor Antoni Smolański, jeden z recenzentów książki, podkreślił, iż *Praca posiada charakter nowatorski nie tylko ze względu na jej przedmiot, ale także z uwagi na jej walory erudycyjne i solidne udokumentowanie źródłowe*¹. Wraz z Profesorem miałam zaszczyt odbierać przyznaną nagrodę, bowiem uczynił mi honor i zaprosił do współpracy nad nagrodzoną książką. Praca nad jej przygotowaniem była przyjemnością, ponieważ mogłam doskonalić swój warsztat badawczy i cieszyć się obecnością swego Mistrza. Był to nasz czas, który razem przeżywaliśmy i który nas łączył w dążeniu do celu. Wspomnianą nagrodę wręczył prof. dr hab. Henryk Samsonowicz, Przewodniczący Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie w dniu 5 grudnia. Była to wspaniała uroczystość, uczestniczyły w niej nie tylko osoby nagrodzone i przedstawiciele świata nauki, ale również mediów, którym Profesor z wielką swadą udzielił kilku wywiadów. Po zakończeniu oficjalnej części ceremonii fetowaliśmy nasz sukces przy kawie i ciasteczkach w pałacowej kawiarni. Mimo że był to grudzień, było zimno i wietrznie, ja miałam wrażenie, że świeci słońce i otula mnie ciepły wiatr. Profesor jak zwykle subtelnie uśmiechał się, a oczy iskrzyły się radością. Był rozpromieniony, ponieważ ja cieszyłam się nagrodą. Świętej Pamięci Profesor Mauersberg był człowiekiem niezwykle skromnym, unikał wszelkiego rodzaju rozgłosu, zaszczytów czy jubileuszy. Myślę, że nawet w swoją ostatnią podróż udał się w czasie wakacji i urlopów, żeby nikomu nie sprawić kłopotu i oszczędzić smutnych chwil rozstania. Odszedł w ciszy i spokoju, gromadząc garstkę zaprzyjaźnionych osób.

Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956 przyniosła Profesorowi nagrodę, ale wszystkie Jego prace są wyrazem szacunku dla człowieka i czytelnika. Nie tylko ze względu na ich problematykę, ale również solidne udokumentowanie i niezwykłą poprawność językową. Profesor ważył każde słowo i twierdził, iż *język polski jest tak piękny i bogaty, że potrafi w pełni wyrazić to, co pomyśli głowa*. Ta umiejętność trafnego i precyzyjnego formułowania myśli była Jego znakiem rozpoznawczym, kompetencją absolwenta Wydziału Filologii Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz zagorzałego czytelnika literatury pięknej. Erudycja i wiedza Profesora nierzadko onieśmiały, zaś warsztat naukowy jest godny naśladowania.

Profesor Mauersberg miał też wielkie dokonania w zakresie kształcenia młodej kadry naukowej. Wypromował kilku doktorów, był recenzentem wielu prac habilitacyjnych i profesorskich. Był cierpliwym nauczycielem, który skrupulatnie poprawiał, weryfikował i uzupełniał niedociągnięcia młodego badacza. Były to inspirujące konsultacje, w czasie których, mimo olbrzymiej życzliwości Profesora wobec adepta nauki, nie było miejsca na jakąkolwiek taryfę ulgową. Dziś za te lekcje sumienności i pracowitości najserdeczniej dziękujemy.

¹ E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok, Trans Humana, 2003; rec. A. Smolański, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2003, nr 3–4, s. 247.

Pozostanie Pan na zawsze w naszych myślach i sercach, będziemy kontynuować pańskie dzieło, Drogi Profesorze. Zaś w tych trudnych dniach rozstania na nowo odczytamy Pana myśli i słowa, które pozostały jako trwałe ślady pańskich dokonań.

Drogi Panie Profesorze, był Pan wspaniałym Mistrzem i najlepszym Przyjacielem, z którym nadal będę prowadziła dyskurs – tym razem duchowy, bo przecież:

*Przyjaźń jest jak most
przerzucony przez rzekę
dzielącą dwa brzegi.
Owe dwie linie – rzeka i most –
tworzą figurę krzyża –
najwznioślejsze miejsce spotkania.
Tworzyć przyjaźń nie znaczy
zasypywać przestrzeń dzielącą ludzi,
lecz łączyć dwa przeciwległe brzegi [...]*²

Drogi Panie Profesorze! Cześć Twojej Pamięci, spoczywaj w pokoju.

Twoja pozostająca w żalu uczennica
Elwira Kryńska

² R. Mleczo, *Przyjaźń to skarbcza zgłębianie*, Częstochowa, Edycja Świętego Pawła, 1997, s. 4.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

BYŁ TAKI PROFESOR...

Profesora Stanisława Mauersberga poznałam ponad trzydzieści lat temu podczas seminarium organizowanego przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN. Spotkania odbywały się w starym gmachu Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Organizowane były cyklicznie, a prof. Józef Miąso, ówczesny szef, surowo oceniał naukowe dokonania pracowników i doktorantów. Nie ukrywam, iż pierwsze wystąpienie, podczas którego miałam zaprezentować zebraną bibliografię, bardzo przeżywałam, bojąc się surowej oceny ze strony zgromadzonych. Na szczęście nie poszło najgorzej, a po spotkaniu usłyszałam pozytywną opinię prof. Mauersberga o znacznej pracy włożonej w zebranie obszernej, jego zdaniem, bibliografii do tematu rozprawy doktorskiej.

Czas płynął. Profesor zrecenzował mój doktorat, a obrona odbyła się w upalny dzień lipca gorącego politycznie 1980 roku.

Począwszy od 1978 r. pracowałam wiele lat razem z profesorem w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, gdzie był moim szefem, kierując Zakładem Historii Wychowania. Zawsze pogodny, w dobrych kontaktach z pracownikami, swoją osobowością „uwodził” studentów, dla których zawsze znajdował czas. Do tej pory absolwenci, wtedy jeszcze Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, ciepło wspominają, interesujące i wygłaszane ze swadą, bez przysłowiowej kartki, wykłady Profesora. Długoletni pracownicy Akademii zapamiętali Go jako osobowość reprezentującą najwyższy poziom kultury osobistej połączony z solidną wiedzą.

Z wykształcenia polonista, co zresztą widać było po uwagach pisanych na marginesach prac przynoszonych Mu do przejrzenia. Opowiadał kiedyś, że pracę magisterską pisał, w nie najciekawszych czasach, na temat twórczości Antoniego Słonimskiego. Do 1969 r. pracował pod kierunkiem Mariana Falskiego w Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty PAN. Wiedza statystyczna nabyta wtedy widoczna była w bardzo skrupulatnym sprawdzaniu i podliczaniu „wszelkich tabel” zamieszczanych w naszych pracach. Był Profesor niesamowicie pracowity do ostatnich lat życia, aczkolwiek zawsze przestrzegał żelaznej zasady, żeby pod żadnym pozorem nie pracować w niedzielę. To był dzień zarezerwowany na odpoczynek, z eliminacją wszelkiej pracy.

Jego najbardziej rozpoznawalną pracą była rozprawa o szkolnictwie dla mniejszości narodowych w czasach II Rzeczypospolitej. Zresztą tematyka oświaty Kresów Wschod-

nich była Mu bliska i fascynowała Go. Interesował się także i badał sytuację oświaty w Polsce po II wojnie światowej, czego wyrazem były kolejne książki i materiały źródłowe, wydawane wspólnie z prof. Elwirą Kryńską – Jego ulubioną uczennicą, i prof. Marianem Walczakiem.

Miał olbrzymią wiedzę i rzadki dar jej przekazywania. Często zdarza się, że mimo niewątpliwych kwalifikacji merytorycznych nie potrafimy w sposób interesujący, atrakcyjny, bez prezentacji multimedialnych, podzielić się wiedzą ze studentami. Profesor wykladał „z głowy”, ubarwiając swoje wystąpienia anegdotami, które pozwalały łatwiej zapamiętać różne informacje historyczne. Był znawcą oświaty polskiego dwudziestolecia międzywojennego, czego potwierdzeniem stał się jego udział, jako biegłego sądowego, w sprawie o poziom zdobytego przed wojną wykształcenia Marka Edelmana. Wypromował wielu doktorów, napisał niezliczoną liczbę recenzji, wystąpień, opinii naukowych.

W ostatnich latach życia piastował funkcję sekretarza redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, jedyne go czasopisma, poza PAN-owskimi „Rozprawami z Dziejów Oświaty”, w którym historycy oświaty mogą publikować wyniki swoich badań. Walczył o punkty KBN-owskie dla tytułu, przeciwstawiał się likwidacji kwartalnika. Po wieloletnim sekretarzowaniu w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” odszedł, pozostawiając następcę – prof. Witolda Chmielewskiego.

Przez wiele lat naszej znajomości, w czasie rozmów na różne tematy nigdy nie usłyszałam, aby Profesor wyrażał niepochlebne opinie o kolegach i koleżankach. Jego życzliwą krytykę naszych naukowych dokonań odbierało się jako radę ku polepszeniu „dzieła”, a nie złośliwość czy chęć zaimponowania, co nierzadko występuje w każdym środowisku zawodowym. Doceniał nasze pasje badawcze i zainteresowania, a swoimi dociekliwymi, uzasadnionymi pytaniami i wątpliwościami mobilizował do dalszego wysiłku, aby efekt w postaci publikacji był „z najwyższej naukowej półki.” Na radę Profesora zawsze można było liczyć. Można było też, dzięki rozmowom z Nim, rozwiązać liczne, ogarniające nas wątpliwości zawodowe. Tego nam będzie brakowało i w tym nikt nie będzie umiał zastąpić Profesora. To był styl życia człowieka otwartego, życzliwego, przyjaznego, „przedwojenne kulturalnego”.

W życiu prywatnym prof. Mauersberg był ciepły, otwarty i pomocny. Poznałam żonę Profesora, Danutę i spotkania w mieszkaniu na Ciasnej zachowam długo w pamięci. Kiedykolwiek by się nie wpadło do Państwa Mauersbergów, zawsze czekało coś słodkiego, dobra kawa lub herbata, a niekiedy smaczna nalewka, ale przede wszystkim zajmująca rozmowa, od kwestii naukowych po sprawy bieżącego życia.

Profesor był dyskretny, a to zobowiązywało. Pamiętam moment, gdy jego wnuczka Ewa dostała się na studia do APS-u. Przypadek zrzucił, iż prowadziłam zajęcia z historii wychowania właśnie z jej grupą. Ze względów pedagogicznych umówiliśmy się z Profesorem, że Ewa nie będzie zorientowana w naszych koleżeńskich kontaktach. Cały czas trwania zajęć dyskrekcja obowiązywała. Jakież było jej zdziwienie, gdy spotkałyśmy się przypadkiem u Profesora w domu. Żona Profesora, pani Danuta skomentowała to, mówiąc, że nie tylko znamy się od lat, ale także jesteśmy wszyscy po imieniu.

Lubił sport. Żona opowiadała, że aż do zmęczenia fizycznego jeździł rowerem i pływał kajakiem po mazurskich jeziorach, gdzie często spędzali wakacje. Profesor był człowiekiem rodzinnym, z dumą opowiadał o swoim synu, którego nieodmiennie nazywał „Jerzykiem”, jego jeździeckiej pasji, chwalił się dobrą synową Justynką i ukochaną wnuczką Ewunią.

Ostatnie lata życia Profesora to ciężkie zmagania z życiem. Troska o chorującą i gasnącą żonę (zmarła 31 października 2011 r.) i kłopoty z własnym zdrowiem stanowiły Jego codzienność. Po śmierci żony stan zdrowia Profesora znacznie się pogorszył. Wielomiesięczne pobyty w szpitalach nie pozwoliły Mu na udział w obchodach 90. rocznicy założenia Akademii Pedagogiki Specjalnej, obchodzonej w maju br., ale do końca wspierał nas w przygotowywaniu na tę okazję wydawnictwa jubileuszowego, w którym nazwisko Profesora często się przewijało we wspomnieniach studentów i pracowników.

W ostatnich tygodniach życia nie chciał odwiedzin znajomych i kolegów w klinikach. Z utęsknieniem czekał na prawnuczkę... niesprawiedliwy los jednak nie dał mu tej ostatniej szansy. Wiadomość o śmierci Profesora przyjąłem z nieukrywanym zaskoczeniem, chociaż wszystko wskazywało, że niebawem musi to nadejść. To „niebawem” stało się niestety rzeczywistością. Została pustka.

KS. EDWARD WALEWANDER
Lublin

CZŁOWIEK PEŁEN WIEDZY I MIŁOŚCI DO BLIŻNIEGO. STANISŁAW MAUERSBERG (1924–2012)

Profesora zw. dr. hab. Stanisława Mauerberga (1924–2012), wybitnego, zasłużonego historyka oświaty i wychowania, poznałem w maju 1998 r. z inspiracji Jego wiernego przyjaciela dr. Leonarda Grochowskiego. Po raz pierwszy spotkaliśmy się w kawiarni „Nowy Świat” w Warszawie, gdzie Profesor chętnie bywał, by przy kawie pogawędzić z bliskimi mu osobami. Serdeczna i miła atmosfera rozmowy wróżyła naszą przyszłą współpracę. Tak też się stało. Bywałem później u Niego wiele razy, również w mieszkaniu przy ul. Ciasnej.

Profesor chętnie się włączał w przygotowywanie sympozjów organizowanych przeze mnie na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Proponował kandydatury uczestników, sam też podejmował się wygłoszenia głównych referatów. Recenzował także kilka moich prac. Bywał recenzentem rozpraw doktorskich, których byłem promotorem. Chętnie do Lublina przyjeżdżał, bo – co nieraz podkreślał – pobyt w tym mieście traktował jako powrót do rodzinnych korzeni, bowiem urodził się w Godzimbowie w powiecie lubartowskim, a więc niedaleko stolicy województwa. Mile wspominam te Jego wyznania. Wyrażanie przywiązania do miejsca urodzenia, do swej kolebki, dobrze świadczy o człowieku. Buduje, a nawet wzrusza. Jest tym bardziej znaczące, gdy czyni to człowiek w sile wieku, o wysokiej pozycji społecznej, a w dodatku zajmujący się zawodowo sprawami kształcenia i wychowania.

Kiedy odchodzą od nas ludzie takiej miary jak prof. Stanisław Mauersberg, powstaje po nich niezwykle dotkliwa pustka, którą czas z trudem powoli zapełnia i niweluje. Tak jest zawsze, kiedy ubędzie człowiek. Puste miejsce stokroć bardziej jednak doskwiera, jeśli był to ktoś ważny. Można zaraz zapytać: Czy nie jest ważne każde ludzkie istnienie, zwłaszcza osoba, która żyła blisko nas? Owszem, tak. Jakże trudno pogodzić się z myślą, że już nigdy nie będzie można skorzystać z jej wiedzy i dorobku intelektualnego, z jej pomocy, rady, opieki! Może to nawet przejaw swoistego egoizmu, interesowności. Czyż jednak w stosunku do mentora, bogatego w doświadczenie, a przy tym tak po ludzku życzliwego, właśnie takie podejście nie jest właściwe? Choć wiesz, że już do Niego nie zatelefonujesz, nie usłyszysz miłego, nieco tubalnego, a jednocześnie ciepłego głosu. Zastanawiasz się: Zostawić numer telefonu w notesiku? Wykreślić? Trudno to zrobić. Ale przecież wiesz, że nie poprosisz już o recenzję ani o radę. Nie zapytasz o zdrowie, ostatnio

budzące tak wiele obaw. Numer w kajecie da się wymazać, ale z pamięci – nie sposób, i to nie tylko ze względów utylitarnych, choć, co tu skrywać, jakże były one ważne. Nie wstyd tego powiedzieć, bo Profesor cieszył się, że jest przydatny, że jeszcze wiele może nauczyć.

Są też inne, czysto ludzkie względy, które trudno opisać. Przypominają się wspólne spotkania. Nigdy nie dawał odczuć różnicy wieku, doświadczenia, wiedzy. Nie był jowialny w pospolitym znaczeniu. Po prostu nie onieśmiał. Potrafił rozładować sytuację podczas niekiedy jakże nudnych spotkań, gdy trzeba było robić dobrą minę do kiepskiej gry. Jego *zwischenruffy* budziły wtedy z drzemki i mobilizowały. Tego też już nie będzie, bo odszedł człowiek. Nie jakiś jeden z tłumu, ale ważny, bliski, serdeczny, niepowtarzalny. Ktoś powie: uczony wielkiej klasy, już dzisiaj odchodzącej na dobre.

Ale nie na tym polegała Jego wyjątkowość. Gdyby szukać jakiegoś jednego słowa, zwornika myśli o Nim, to jest tylko jedno: szlachetność. Albo więcej – szlachectwo ducha i kultury.

Miał to szczęście od Boga, że nie był – wzorem wielu, wartościowych przecież ludzi – agnostykiem błędzącym we mgle niewiedzy o tym, co najważniejsze, o TYM, który jest Najważniejszy. Dlatego mocno wierzymy, że odszedł do Niego po zasłużoną nagrodę w Domu Ojca.

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

SPOTKAŁEM CZŁOWIEKA

Mam pisać na temat człowieka, którego spotkałem osobiście tylko cztery razy w swoim życiu. Ale bywa tak, że niektórzy ludzie, których nawet na krótko spotykamy na naszej drodze życia, długo zostają w pamięci. Inni odchodzą w zapomnienie, i to bardzo szybko. Do tych pierwszych niewątpliwie należy śp. prof. Stanisław Mauersberg. Po raz pierwszy spotkałem Go w 2004 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Był jednym z recenzentów mojej pracy doktorskiej. Spotkanie to, po obronie pracy i uroczystym obiedzie, mogło zakończyć się grzecznościową wymianą zdań i serdecznym uściskiem dłoni na pożegnanie. Tak jednak się nie zakończyło. Bo oto już w czasie wygłaszania recenzji Pan Profesor wyznaczył mi temat pracy habilitacyjnej. Propozycję tę przyjąłem wtedy jako coś, co nie może się spełnić. Wybitny Profesor pojedzie do Warszawy – pomyślałem sobie – a ja na wieś położoną w pobliżu Zamościa i będzie po sprawie. Tak by się zapewne stało, gdyby Profesor spotkania z ludźmi traktował z dystansem, płytko i pobieżnie. Ku mojemu miłemu zaskoczeniu za kilka tygodni przyszedł od Pana Profesora list z wykazem literatury, z którą powinienem się być zapoznać, i propozycją napisania artykułu do „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”, dotyczącego tematyki pracy doktorskiej, a po jego ukazaniu się kolejnego, związanego z zagadnieniami nowej, ewentualnej rozprawy. Jak gdyby czując mój opór, a może raczej lęk, wielokrotnie do mnie dzwonił, mobilizując do pracy i umożliwiając drukowanie jej efektów na łamach wspomnianego pisma. Szczerze cieszył się efektami mojej pracy i chętnie udzielał cennych wskazówek. Gdy na początku 2011 r. wysłałem mu liczącą ponad 500 stron rozprawę, by „rzucił na nią okiem” i z grubsza ocenił jej wartość, to wbrew moim sugestiom nie tylko ją przeczytał, ale poprawił nawet występujące w niej błędy stylistyczne. W tym czasie miało miejsce nasze drugie osobiste spotkanie w domu Profesora w Warszawie, podczas którego nie tylko udzielił mi wskazówek odnośnie pracy, ale także serdecznie ugościł. Trzecie spotkanie odbyło się w pod koniec października 2011 r. w czasie uroczystości pogrzebowych Małżonki Profesora, śp. Danuty, a czwarte na początku maja 2012 r. w Nałęczowie, gdzie Profesor przebywał na leczeniu sanatoryjnym. Wszystkie spotkania były nacechowane niezwykłą serdecznością ze strony Pana Profesora. Odbyliśmy też ze sobą dziesiątki rozmów telefonicznych. Ostatnią dwa dni przed Jego śmiercią. Pan Profesor wspominał podczas niej, że czuje się nie najlepiej, ale nie chciał mówić o sobie. Rozmowę skierował na sprawy związane z moją osobą. Taki był zawsze, zarówno podczas spotkań osobistych, jak i rozmów telefo-

nicznych. Proszę mi wybaczyć, że zbyt dużo piszę o sobie, ale przecież w metodologii pedagogicznej uprawnione jest stosowanie metody indywidualnego przypadku, którym jest moja osoba. Gdy wspominam zmarłego Pana Profesora, to nieodparcie przychodzi mi na myśl znane wydarzenie, a może legenda, z życia starożytnego filozofa Diogenesa z Synopy (ok. 413–323), który chodząc po agorze z zapaloną świecą, ku zaskoczeniu i zdumieniu zgromadzonego tam tłumu ludzi, wołał: „Szukam człowieka” (słynne *hominem quero*). Na temat niezwyklej osobowości, przymiotów i osiągnięć naukowych Pana Profesora napiszą zapewne bardzo pięknie i kompetentnie ci, którzy dłużej i lepiej go znali. Ja chcę dać tylko świadectwo prawdzie, że miałem wielkie szczęście spotkać CZŁOWIEKA. Jego śmierć nie zakończyła tego spotkania, bo jak pisał ksiądz-poeta, *to nasze spotkanie // najłatwiej się pamięta // kiedy kogoś nie ma*¹.

¹ J. Twardowski, *Widzę*, w: tegoż, *Nadzieja, miłość, spisane pacierze. Wiersze wybrane*, Białystok, Dom wydawniczy „Benkowski”, 2007, s. 193.

WOJCIECH GASIK
Warszawa

NIE POZWOLIMY UMRZEĆ PO RAZ DRUGI. WSPOMNIENIE O PROFESORZE STANISŁAWIE MAUERSBERGU

Jako uczeń Profesora Stanisława Mauersberga, u którego napisałem i swoje magisterium, i pracę doktorską, czuję się trochę historykiem. Stąd zaczynając wspomnienie o Nim, szukam jakiejś cezury czasowej dla mojej wypowiedzi. I przypomina mi się, a właściwie od chwili informacji o Jego odejściu jest stale we mnie obecny, obraz sylwetki Profesora na pogrzebie Jego żony, pani Danuty Mauersberg, listopadową jesienią 2011 roku. Mam pod powiekami Jego postać wśród tłumu żałobników, przyjmującego kondolencje. Po ciężkiej chorobie, przeżywający śmierć Najbliższej Osoby, był taki kruchy, delikatny, robił wrażenie trochę nieobecnego, a trochę zażenowanego, że skupia uwagę tylu osób. Wtedy, na Powązkach, widziałem Profesora ostatni raz wśród żywych. Przez blisko 40 lat towarzyszył mi inny obraz Profesora. Był to obraz wysokiego, postawnego mężczyzny, w eleganckim garniturze i noszącego się z trochę staroświecką, ale jakże pyszną elegancją. Nie idzie tu tylko o kwestie ubioru (choć to też – nie wypadało iść na egzamin czy konsultacje do Niego ubranym niestarannie), ale w ogóle o pewien sposób noszenia się i odnoszenia do innych, pewien *charme*, osobowość.

Tak właśnie spostrzegłem i zapamiętałem ówczesnego docenta S. Mauersberga, który pewnego jesienno-go dnia 1973 roku przyszedł na wykład z historii wychowania odbywający się w Instytucie Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, gdzie właśnie podjąłem studia. Od początku urzekła nas – studentów. Część z nas zafascynowała się przedmiotem, wykładami, a wszyscy polubiliśmy wykładowcę przedmiotu. Ja z Profesorem związałem się na długie lata, realizując pod Jego opieką kolejne stopnie wtajemniczenia naukowego, pisząc swoje pierwsze teksty, przygotowując i doskonaląc swój warsztat zarówno badacza, jak i nauczyciela akademickiego.

Uświadomiłem sobie, że wiele wskazówek, których udzielał dzisiaj moim magistrantom czy licencjatom, to wiedza wyniesiona z seminariów u Profesora, z rozmów, które prowadziliśmy na konsultacjach w Pałacu Staszica. Rzeczy podstawowe (*nie ma pracy historycznej bez źródeł*), po techniczne uwagi dotyczące układu tekstu, stylu. Do dziś np. nie cierpię słowa *przedsięwzięcie*, bo konsekwentnie usuwał mi je Profesor. Najważniejsze, jak zapamiętałem, zasady pracy naukowej wg Profesora brzmiały następująco: *dotrzyj do źródeł, przedstaw różne stanowiska na daną kwestię, pamiętaj o kontekście czasowym, zobacz, co inni na dany temat już napisali, zastanów się, jakie to ma znacze-*

nie dla współczesności, czytaj, czytaj, czytaj, badaj/pisz tylko tematy, które cię interesują, nie nudź! Albo zasada – *codziennie kreska*. To też od Profesora. Zasada wg której *kreska* to jedna strona tekstu dziennie. Tyle, twierdził wiele lat temu Profesor, jesteśmy w stanie napisać oryginalnego, twórczego tekstu w ciągu dnia. Być może zmienił w późniejszych latach tę zasadę. We mnie to zostało i po zakończeniu pełnej kartki zawsze się zastanawiam, czy potrafię jeszcze dziś coś oryginalnego napisać.

Obok całego sztafażu pracy naukowej, dydaktycznej przekazał mi wiele tzw. mądrości życiowych. Czasami robił to wprost. Kiedyś, przejęty (starał się właśnie o prawo jazdy) powiedział mi: *Zobacz, jestem profesorem, dyrektorem, tyle już osiągnąłem i muszę zdawać kolejny egzamin. Zdajemy egzaminy do końca życia*. Albo innym razem, gdy zbyt swobodnie perorowałem przed jakimś gremium pełnym luminarzy nauki, po spotkaniu Profesora zwrócił mi uwagę (starając się zrobić to bardzo delikatnie): *Hmm... pamiętaj, że zawsze gramy w życiu jakieś role. Miałeś grać rolę młodego, poszukującego badacza, przejętego obecnością autorytetów... Hmm... Zapomniałeś o ich obecności...*

Był, tak Go pamiętam, niesłychanie delikatny, dbający, aby nie zrobić przykrości rozmówcy. Czasami zresztą prowadziło to do sytuacji anegdotycznych. Kiedyś, czytając jakiś fragment rękopisu mojej pracy magisterskiej, znalazł błąd i zupełnie nie wiedział, jak mi to powiedzieć, aby mnie nie urazić. Siedzieliśmy nad tekstem w bufecie PIPS, przy herbacie. Profesor mówił, mówił, analizował tekst, usiłując naprowadzić mnie na usterkę. Bez skutku. Po jakimś czasie do stolika przysiadł się doktor L. G., zerknął na tekst i wypalił: *Kto to pisał? Przecież tu jest błąd!* Innym razem, wiosną, chcąc ładnie się zachować, kupiłem kwiaty i pojechałem do Pałacu Staszica, aby złożyć mojemu promotorowi pracy doktorskiej życzenia imieninowe. Na miejscu okazało się, że Profesor jest Stanisławem listopadowym. Szczęśliwie na konsultacji była właśnie śliczna doktorantka E. K. i Jej przekazałem kwiaty. Profesor natomiast przez wiele kolejnych spotkań starał się załagodzić niezręczność (w Jego postrzeganiu) sytuacji, twierdząc, że *termin obchodzenia imienin to sprawa umowna i właściwie...*

Mimo tej delikatności i subtelności Profesor potrafił bardzo twardo prezentować swoje stanowisko, zabiegać o sprawy ważne. Wielokrotnie na różnych gremiach upominał się o zwiększenie wymiaru godzin zajęć z Historii wychowania. Ostro polemizował z osobami lekceważącymi znaczenie tego przedmiotu. Zwracał uwagę na znaczenie wiedzy z tego zakresu w kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli, podnosił rolę wiedzy historycznej w ogólnym wykształceniu humanistycznym. Na jakimś zebraniu, zbijając argumenty profesora X lekceważącego wiedzę ogólnohumanistyczną, powiedział: [...] *kształcąc studentów według pomysłów p. prof. X, sprawimy, że nasi absolwenci będą mylić Chowaniec z hosanną a Einsteina z Eisensteinem*. Innym razem, gdy w jakiejś sytuacji wyborów do gremium akademickiego został wmanewrowany w reprezentowanie grupy o obcych Mu poglądach, przed ostatecznym głosowaniem, zorientowawszy się w sytuacji, gwałtownie przeciwstawił się nieuczciwości i wycofał z wyborów, unicestwiając cały misternie ułożony plan.

Oczywiście, przez te blisko 40 lat wspomnień o Profesorze zebrało się wiele więcej. Niektóre utkwiły w pamięci jako krótkie obrazy, wspomnienia – migawki: jakaś długa rozmowa przy pomniku Mickiewicza, wspólny pobyt w bibliotece przy Koszykowej i dzielenie się ciekawostkami z międzywojennej prasy codziennej, pierwsza wizyta w domu Profesora i smak nalewki podawanej przez panią Profesorową, starania o jakieś trudne do zdobycia lekarstwo dla bliskiej osoby, biesiadne rozmowy przy stole, często z udziałem uroczego dr. L. G., ostatnia rozmowa przed egzaminem doktorskim i sam egzamin

w dawnej siedzibie Wydziału Pedagogicznego UW, z pięknym wystąpieniem Profesora. I może najczęściej półmrok gabinetu w Pałacu Staszica i pochylona nad kolejnym tekstem sylwetka Profesora, Jego charakterystyczne zmrużenie oczu. No właśnie, napisałem wcześniej o dwóch sylwetkach profesora – eleganckiego, wytwornego pana i kruchego, zagubionego, starego Człowieka przygniecionej żałobą. Gdzieś między tymi sylwetkami umieściłbym jeszcze ten obraz: w profesorskim gabinecie, pochylony nad tekstem, za okularami zmrużone oczy.

Moja kariera zawodowa spowodowała, że od końca lat dziewięćdziesiątych nasze kontakty stały się rzadsze. Nie wiem, czy mam prawo nazywać Profesora swoim Mistrzem, są osoby o wiele silniej z Nim, z Jego Rodziną, związane. Tak czy inaczej nikt później nie wywarł na mnie tak silnego wpływu, nie tylko zresztą w sferze zawodowej. Nie chcę używać wielkich słów, ale myślę sobie, że dopóki przekazuję swoim studentom wskazówki, zalecenia, które zaczerpnąłem od Profesora, kontynuuję, nawet w skali mikro, nawet ułomnie, Jego Dzieło. W ten sposób nie pozwolę (nie pozwolimy) Mu umrzeć po raz drugi. Bo przecież ludzie umierają raz, gdy umiera ich ciało, i drugi, gdy zapominamy o ich dziele.

ARTYKUŁY OFIAROWANE PAMIĘCI PROF. STANISŁAWA MAUERSBERGA

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2012, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ADAM MASSALSKI
Kielce

SZKICE Z DZIEJÓW SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NA ZIEMI ŚWIĘTOKRZYSKIEJ DO ROKU 2009

Początki państwowego szkolnictwa wyższego na ziemi świętokrzyskiej sięgają czasów ks. Stanisława Staszica, który był inicjatorem założenia w 1816 r. w Kielcach Szkoły Akademicko-Górnictwej. Uczelnia ta w ciągu dziesięciu lat swego istnienia przygotowała około 40 inżynierów, którzy znajdowali zatrudnienie głównie w zakładach przemysłowych Staropolskiego Okręgu Przemysłowego. Odsunięcie ks. S. Staszica od kierowania sprawami polskiego przemysłu przyniosło także likwidację Szkoły Akademicko-Górnictwej w Kielcach, którą formalnie przeniesiono do Warszawy, ale tam nie podjęła ona kształcenia¹. Na powstanie następnej szkoły wyższej w Kielcach trzeba było czekać aż blisko 120 lat. Co ciekawe, nastąpiło to dopiero w trudnym okresie okupacji niemieckiej w czasie II wojny światowej. Wówczas to, począwszy od roku akademickiego 1943/44, zaczęły funkcjonować Tajne Kursy Uniwersyteckie. Była to filia Tajnego Uniwersytetu Ziemi Zachodnich (okupacyjna nazwa uniwersytetu usuniętego z Poznania) i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Łącznie w ciągu dwóch lat istnienia Tajnych Kursów Uniwersyteckich przewinęło się przez tę uczelnię 120 studentów, a zajęcia z zakresu polonistyki, historii, prawa, medycyny z farmacją, chemii, germanistyki i filozofii, w konspiracyjnych warunkach, prowadziło przeszło pięćdziesięciu pracowników naukowych. Po wyparciu Niemców z Kielc doszły jeszcze kierunki techniczne, skupiające dodatkowo około 70 słuchaczy. Skomplikowana sytuacja polityczna i warunki miejscowe spowodowały, że szansa na kontynuowanie działalności uniwersytetu w Kielcach została ostatecznie zaprzeczona w połowie 1945 r.²

¹ S. J. Adamczyk, *Szkoła Akademicko-Górnictwa w Kielcach (1816–1827)*, Kielce 2003, s. 32, 45.

² A. Massalski, S. Meducki, *Kielce w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Wrocław 2007, s. 203–208

Przez następnych kilka lat warunki powojennej egzystencji i napiętnowanie wydarzeniami z lipca 1946 r. nie sprzyjały rozwojowi Kielc. Dotyczyło to także możliwości uruchomienia wyższych uczelni. Dopiero z początkiem lat pięćdziesiątych zaczęły powstawać punkty filialne uczelni z innych miast. Już 1951 r. w Kielcach swoją filię uruchomiła, mająca status państwowej szkoły akademickiej, Wieczorowa Szkoła Inżynierska NOT w Radomiu. Kształcenie w zakresie mechaniki odbywało się w oparciu o Kieleckie Zakłady Wytwarzania Metalowych. Na potrzeby zajęć dydaktycznych wykorzystywano pomieszczenia średnich szkół zawodowych. Filia zakończyła swój byt w 1957 r., bowiem brak było odpowiednio przygotowanej kadry, a także nie było wystarczającego zaplecza dydaktycznego. Dalsze działania w celu otwarcia wyższej uczelni technicznej w Kielcach podejmowało powstałe w 1960 r. Towarzystwo Przyjaciół Szkół Wyższych w Kielcach (TPSWwK), które w lutym 1962 r. doprowadziło do uruchomienia punktu konsultacyjnego studiów zaocznych Akademii Górniczo-Hutniczej (AGH) z Krakowa. Oparciem dla tej instytucji były pomieszczenia kieleckiego Chemaru. W tym samym roku z inicjatywy Politechniki Krakowskiej (PK) powstał w Kielcach kolejny punkt konsultacyjny o kierunku mechanicznym i budowlanym. Od jesieni tego roku dzięki zabiegom TPSWwK nastąpiło połączenie tych dwóch punktów konsultacyjnych w jeden Ośrodek Studiów Wieczorowych AGH i PK. Władze miasta dla Ośrodka przekazały budynek szkoły podstawowej nr 6 przy ulicy Kościuszki. Dzięki wysiłkom zarządu TPSWwK w roku akademickim 1963/64 wiedzę na wyższym poziomie zdobywało 212 osób, a w rok później już 500 studentów zaocznych³.

Oprócz tego w tym okresie uruchomiono w Kielcach kilka punktów konsultacyjnych innych wyższych uczelni spoza terenu województwa:

- punkt konsultacyjny Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN z Krakowa (1963 r.);
- punkt konsultacyjny Wydziału Prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego (1963–1964 r.);
- punkt konsultacyjny Wyższej Szkoły Ekonomicznej z Krakowa (1964 r.);
- punkt konsultacyjny Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego z Krakowa (1967 r.);
- punkt konsultacyjny Wyższej Szkoły Rolniczej z Lublina (1967 r.).

Ponadto w 1969 r. powstał w Kielcach Zespół Nauczania Klinicznego Akademii Medycznej w Krakowie. Większość tych punktów konsultacyjnych (z wyjątkiem punktu konsultacyjnego WSP z Krakowa) przetrwała do drugiej połowy lat osiemdziesiątych⁴. Zespół Nauczania Klinicznego, przekształcony w Katedrę Nauczania Klinicznego a potem w Instytut Medycyny Klinicznej, przetrwał do 1991 r.⁵ Najdłużej, bowiem do 2009 r., działał punkt konsultacyjny WSE z Krakowa (dziś Uniwersytetu Ekonomicznego). Ten rejestr placówek naukowo-dydaktycznych należy uzupełnić o placówkę naukowo-badawczą Oddział Świętokrzyski Instytutu Geologicznego, powołany do życia w 1954 r., który w końcu lat siedemdziesiątych zatrudniał blisko trzydziestu pracowników merytorycznych, spośród których pewna część współpracowała z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w ramach godzin zleconych lub części etatu⁶.

³ A. Massalski, *Szkolnictwo wyższe w Kielcach w 40-lecie Polski Ludowej. Zarys dziejów. Postulaty badawcze*, w: *Główne problemy oświaty i wychowania na Kielecczyźnie w 40-lecie PRL*, red. J. Krasuski, Z. Ruta, Kielce 1987, s. 198.

⁴ Tamże, s. 199.

⁵ *Raport o stanie nauk i perspektywach ich rozwoju w kieleckim ośrodku naukowym do roku 1990*, t. 1., Kraków–Kielce 1979, s. 139–146.

⁶ Tamże, t. 1., s. 149–151; Tamże, t. 2., s. 65.

Prawdziwym przełomem w dziejach szkolnictwa wyższego na Kielecczyźnie była jednak druga połowa lat sześćdziesiątych. Wówczas to powstały w Kielcach dwie państwowe uczelnie kształcące w trybie studiów dziennych i zaocznych. Jako pierwsza powstała uczelnia techniczna. Utworzono ją na mocy rozporządzenia Rady Ministrów z 2 czerwca 1965 r. z połączenia Ośrodka Studiów Wieczorowych AGH i Politechniki Krakowskiej oraz Wieczorowej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu. Początkowo nosiła ona nazwę Kielecko-Radomska Wieczorowa Szkoła Inżynierska. Siedzibą władz tej placówki były Kielce. Miała ona lokalizację w trzech miastach: Kielcach (wydziały: ogólnotechniczny, mechaniczny i elektryczny), Radomiu (wydział garbarstwa) i Skarżysku. Po kolejnych dwóch latach uległa zmianie nazwa szkoły i od tego momentu była to Kielecko-Radomska Wyższa Szkoła Inżynierska. Prowadziła ona kształcenie na studiach dziennych, zaocznych i wieczorowych. Pierwsza rekrutacja na studia dzienne miała miejsce w lecie 1967 r. Przyjętych zostało 200 studentów na trzy wydziały: mechaniczny (o dwóch specjalnościach), elektryczny (o dwóch specjalnościach) i budownictwa lądowego (o czterech specjalnościach). Poza Kielcami WSI/Politechnika od 1968 r. posiadała punkt konsultacyjny w Ostrowcu Świętokrzyskim, gdzie studenci wieczorowi rekrutowali się przeważnie spośród pracowników miejscowej Huty im. M. Nowotki. Zmiana nazwy na Politechnikę Świętokrzyską nastąpiła 1 października 1974 r. W tym też roku Wydział Mechaniczny uzyskał prawa doktoryzowania⁷.

Drugą placówką kształcącą na poziomie wyższym, która powstała w tym czasie w Kielcach, była uczelnia pedagogiczna. Uruchomiona została jako wyższa szkoła zawodowa na podstawie ustawy z 1968 r. Początkowo (rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z 19 czerwca 1969 r.) nosiła nazwę Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Kielcach i posiadała trzy wydziały: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i pedagogiczny, na których kształciła studentów w trybie studiów dziennych i zaocznych na studiach dwukierunkowych. Uczelnia ta, stale rozwijająca się pod względem liczby studentów i kadry nauczającej, od nowego roku akademickiego 1973/74 została przekształcona w Wyższą Szkołę Pedagogiczną, która od tego momentu rozpoczęła kształcenie studentów na jednokierunkowych czteroletnich, a następnie, po nowych uregulowaniach prawnych, na pięcioletnich studiach magisterskich⁸.

Fakt dużej odległości ośrodka kieleckiego od centrów uniwersyteckich, spora liczba szkół średnich na tym terenie i dynamika miejscowego środowiska, a także aspiracje władz regionalnych powodowały dość znaczący rozwój obu uczelni. Politechnika ze strony władz wojewódzkich i kieleckich zakładów pracy uzyskała daleko idącą pomoc w zakresie budowy nowoczesnych pomieszczeń dydaktycznych i socjalnych. Pod tym względem WSP była w znacznie gorszej sytuacji, zajęcia dydaktyczne prowadzone były w całym szeregu budynków, czasem zupełnie nieodpowiednich, rozsianych na terenie miasta, przekazywanych uczelni bez uporządkowania spraw własnościowych.

Pod koniec lat siedemdziesiątych, w związku z ukrywaniem kryzysem w kraju, ograniczono zwiększanie przyjęć na studia wyższe⁹.

⁷ A. Massalski, *Szkolnictwo wyższe w Kielcach...*, s. 199–201.

⁸ Tamże, s. 203–204.

⁹ J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 1980, s. 94.

Szczegółowe dane statystyczne dotyczące liczby studentów i stanu kadry zawierają poniższe tabele.

Tabela 1

Liczba studentów Politechniki Świętokrzyskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w latach 1988–1990

Lp.	Rok	Studenci PŚ				Studenci WSP			
		ogółem	dzienni	wieczorowi	zaoczni	ogółem	dzienni	wieczorowi	zaoczni
1.	1988	1.086	918	76	92	5.679	3.331	–	2.348
2.	1989	1.237	1.108	75	54	6.330	3.961	–	2.692
3.	1990	1.633	1.480	106	47	6.678	3.772	–*	2.902

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1988, s. 95 i 96; tamże, 1989, s. 84 i 86; tamże, 1990, s. 64 i 66.

* Znak „–” oznacza, że zjawisko nie występuje (tu i w następnych tabelach).

Tabela 2

Kadra dydaktyczna Politechniki Świętokrzyskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w latach 1988–1990

Lp.	Rok	Nauczyciele akademicki PŚ				Nauczyciele akademicki WSP			
		ogółem	prof.	w tym prof. zw.	doc.	ogółem	prof.	w tym prof. zw.	doc.
1.	1988	288	11	1	28	539	14	2	46
2.	1989	298	13	2	29	555	16	2	46
3.	1990	320	14	x*	29	598	18	x	48

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1988, s. 37 i 39; tamże, 1989, s. 32 i 34; tamże, 1990, s. 23 i 24.

* Znak „x” oznacza brak danych (tu i w następnych tabelach).

Dane zawarte w powyższych tabelach wyraźnie wskazują na dynamiczny wzrost ilościowy zarówno liczby studentów, jak i nauczycieli akademickich.

W Politechnice na 1 pracownika przypadało w 1988 r. 3,8 studenta, w 1989 – 4,15, a w 1990 – 5,1. Stosowne proporcje w stosunku do profesorów i docentów przedstawiały się następująco: w 1988 r. – 27,8, w 1989 – 29,5 i wreszcie w 1990 – 38.

Na WSP w 1988 r. na jednego pracownika dydaktycznego przypadało 10,5 studenta, w 1989 r. już 11,4 studenta i w 1990 r. stosunek ten uległ poprawie, bowiem wynosił 11,2 studenta. Gorzej było z liczbą studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika naukowego: w 1988 r. na jednego profesora lub docenta przypadało 94 studentów, w 1989 – 102,1, i w 1990 – 101,1.

Dla porównania w 1989 r. wskaźnik ogólnej liczby studentów na jednego nauczyciela akademickiego wynosił: w uczelniach technicznych (politechnikach) – 4,7, a na jednego profesora 27,9. Natomiast w wyższych szkołach pedagogicznych stosunek ten wynosił, odpowiednio: 10,4 i 75¹⁰. Przytoczone powyżej dane liczbowe pozwalają na stwierdzenie, że pod tym względem studia w Kielcach nie odbiegały w sposób rażący od sytuacji w innych ośrodkach akademickich.

Uczelnie kieleckie prowadziły w owym okresie współpracę naukową z ośrodkami zagranicznymi. Na przykład Politechnika Świętokrzyska utrzymywała tego typu kontakty z Wyższą Szkołą Techniczną w Aachen (Akwisgran) w ówczesnej Republice Federalnej Niemiec i Wyższą Szkołą Inżynierską w Mittweida w Niemieckiej Republice Demokratycznej¹¹.

¹⁰ *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1989, s. 57.

¹¹ *Raport o stanie...*, t. 2., s. 10, 22.

Po wystąpieniach robotniczych w Gdańsku i innych miastach w Polsce w 1980 r. i wydarzeniach w roku następnym miały miejsce dość poważne, ale krótkotrwałe zmiany także w zakresie szkolnictwa wyższego. Wiosną 1981 r. odbyły się pierwsze w miarę demokratyczne wybory rektorów, a ponadto w wielu uczelniach Instytuty Nauk Społeczno-Politycznych, których zadaniem było indoktrynowanie młodzieży studenckiej, planowały zmienić profil prowadzonych zajęć. Obok dotychczas istniejących organizacji studenckich i samorządu powstało Niezależne Zrzeszenie Studentów, które reprezentowało poglądy solidarnościowe.

Napięcia rosły w związku z oporem władzy, która ograniczała dążenie do swobód demokratycznych. W Radomiu wybuchł strajk studentów przeciwko rektorowi miejscowej WSI. W całej Polsce studenci poparli swych kolegów i zorganizowali strajki.

Strajk studentów kieleckiej WSP rozpoczął się 24 listopada 1981 r. Polegał on na okupacji budynku Wydziału Humanistycznego przy ul. Leśnej. Strajkiem kierował 19-osobowy Komitet Strajkowy, na czele którego stał student filologii polskiej Janusz Kędracki. Tego samego dnia strajk rozpoczęło także około 500 studentów Politechniki w gmachu Wydziału Budownictwa.

Podczas strajku studenci WSP spotykali się z wybitnymi przedstawicielami kultury i nauki, m.in.: Kazimierzem Orłosiem, prof. Marią Szyszkowską, ks. Julisławem Łukomskim i Jerzym Stępnem, rzecznikiem prasowym Regionu „Solidarności”. Od 1 grudnia ogłoszony został powszechny strajk absencyjny na wszystkich wydziałach WSP. Warto nadmienić, że Senat tej uczelni 2 grudnia wyraził poparcie dla strajkujących studentów.

Po wprowadzeniu stanu wojennego internowani zostali następujący nauczyciele akademicy WSP: mgr Mirosław Grygo z Katedry Psychologii, mgr Eugeniusz Gromada z Instytutu Geografii, dr Józef Płoskonka z Instytutu Fizyki, dr Stanisław Żak z Instytutu Filologii Polskiej. Ponadto w terminie późniejszym represjonowani byli: prof. Alina Kowalczykowska z Instytutu Filologii Polskiej, zwolniona z pracy 31 stycznia 1982 r., dr Leszek Tarasiuk z Instytutu Fizyki, skazany w maju 1982 r. na rok więzienia i mgr Stanisław Kondek z samodzielnego Zakładu Bibliotekoznawstwa.

Internowano też studentów WSP: Krzysztofa Kasprzyka, Janusza Kędrackiego, Krzysztofa Lipca i Tadeusza Pawłowskiego. Przebywali oni w areszcie na Piaskach od 13 grudnia 1981 r. do początków lipca roku następnego¹².

Na początku 1982 r. na uczelniach zaczęto energicznie przywracać stare porządki. Ważną rolę w nadzorze nad tym procesem spełniały komórki organizacyjne partii, ulokowane na uczelniach, podporządkowane Komitetom Uczelnianym PZPR. Na wydziałach istniały wydziałowe organizacje partyjne, a w instytutach podstawowe organizacje partyjne. Ich zadaniem był między innymi nadzór ideologiczny nad funkcjonowaniem poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni, naborem spośród studentów kandydatów do partii i wspieranie działań ideologicznych organizacji studenckich (SZSP, ZSPM, ZWM i in.). Ścisłe przestrzegano świeckości życia w uczelniach, na studiach nauczycielskich preferowano funkcjonowanie takich stowarzyszeń jak na przykład Towarzystwo Szkoły Świeckiej. Ścisły nadzór nad szkołami wyższymi sprawowała Służba Bezpieczeństwa, która miała, jak i poprzednio, swoich współpracowników zarówno wśród kadry naukowej i studentów, ale także pracowników administracji i obsługi. Za szczególnie newralgiczne miejsca uznawane były na przykład Domy Studenta.

¹² Relacja z 20 kwietnia 2009 r. p. Krzysztofa Lipca, posła na Sejm RP, zam. w Starachowicach.

Rekrutacja na studia polegała na egzaminach konkursowych, bowiem zawsze liczba kandydatów (czyli maturzystów) była kilkakrotnie większa od liczby miejsc na uczelniach. Jako dodatkowe kryterium przyjęć na studia stosowane były tak zwane punkty za pochodzenie robotniczo-chłopskie¹³. Mimo tych preferencji studentów pochodzenia „robotniczego” było w uczelniach polskich w 1988 r. 31,9%, a pochodzenia „nierobotniczego” – 59% (w szkołach technicznych studentów o pochodzeniu „robotniczym” było 32,8%, a pochodzenia „nierobotniczego” – 59,1%. Natomiast w wyższych szkołach pedagogicznych, odpowiednio – 40,9% i 49,5%)¹⁴.

Ostatnie lata przed transformacją w szkolnictwie wyższym, w tym także i w Kielcach, przyniosły pewne rozluźnienie ideologicznego gorsetu. Ale dopiero po pierwszych demokratycznych wyborach w 1989 r. nastąpiły zmiany powoli zmierzające do dostosowania kształtu polskich szkół wyższych do norm obowiązujących w wolnej Europie. Między innymi uległy likwidacji Instytuty Nauk Społeczno-Politycznych, które w dużej mierze zajmowały się indoktrynacją studentów.

Nowa ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 r. wprowadzała daleko idącą autonomię szkolnictwa wyższego wobec państwa, a wewnątrz uczelni – wydziałów wobec władz uczelni. Ustawa ta dopuszczała także możliwość zakładania uczelni niepaństwowych.

Zgodnie z ustaleniami przyjętymi w tym akcie prawnym finansowanie szkolnictwa wyższego odbywało się z budżetu państwa w postaci dotacji podmiotowych na działalność dydaktyczną i utrzymywanie uczelni oraz na pomoc materialną dla studentów. Dodatkowym źródłem finansowania były także odpłatności za studia i dochody z działalności badawczej. Niestety nakłady na szkolnictwo wyższe z budżetu państwa były stanowczo za małe w porównaniu do rozwiniętych krajów europejskich i, co gorsza, nie ulegały systematycznemu zwiększaniu. Udział nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB wynosił: w 1991 r. – 0,82%, w 1994 r. – 0,72%, w 2001 – 0,88%, w 2002 – 0,89%, gdy w krajach rozwiniętych było to średnio ponad 3%.

Kolejna ustawa regulująca sprawy szkolnictwa wyższego ukazała się w 1997 r. i porządkowała kwestie dotyczące wyższego szkolnictwa zawodowego. Wreszcie w 2005 r., po długich pracach legislacyjnych, został uchwalony, obowiązujący do dziś, akt prawny, normujący obszar szkolnictwa wyższego pod nazwą **Prawo o szkolnictwie wyższym**.

Ważnym wydarzeniem, nie bez konsekwencji dla losów szkolnictwa wyższego w Polsce, było zaangażowanie się ówczesnego Ministerstwa Edukacji w tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poprzez podpisanie 19 czerwca 1999 r. tak zwanej Deklaracji Bolońskiej. Biorąc pod uwagę trzy zasadnicze czynniki przemian społecznych i edukacyjnych na terenie Europy: rozwój społeczeństwa informatycznego, procesy globalizacji i przemiany cywilizacji naukowo-technicznej, zaproponowano model społeczeństwa uczącego się przez całe życie. Uznano, że musi nastąpić swoista unifikacja zasad i form kształcenia wyższego w Europie, mająca na celu sprostanie tym celom. Już wcześniej, w 1995 r., w celu wdrożenia tego procesu, Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej ustanowiły programy *Sokrates*, *Leonardo da Vinci* i *Młodzież*. Ponadto przyjęto system dwustopniowości studiów (licencjat, magisterium) oraz dochodzenia do porównywalności w postaci punktowego zaliczania osiągnięć studentów (ECTS).

¹³ J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa...*, s. 135.

¹⁴ *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1988, s. 249 i 250.

Przyjęcie zasad Deklaracji Bolońskiej zobowiązywało do dalszych prac w tym kierunku. Określał je m.in. tak zwany Komunikat Berliński z 19 września 2003 r., który rozszerzał system studiów do trzech stopni: licencjatu, magisterium i doktoratu. Zwłaszcza stopniowość studiów w Polsce spotkała się ze sceptycyzmem ze strony pewnej części kadry naukowo-dydaktycznej.

O stanie państwowego szkolnictwa wyższego w Kielcach w latach 1991–1992 informują szczegółowo tabele 3 i 4.

Tabela 3

Studenci Politechniki Świętokrzyskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach w pierwszych latach po transformacji (1991–1992)

Lp.	Rok	Studenci PŚ				Studenci WSP			
		ogółem	dzienni	wieczorowi	zaoczni	ogółem	dzienni	wieczorowi	zaoczni
1.	1991	1.934	1.686	96	152	6.903	3.903	x	3.000
2.	1992	2.159	1828	x	331	6.677	3.836	x	2861

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1991, s. 66, 68; tamże, 1992, s. 66, 68.

Tabela 4

Nauczyciele akademicy Politechniki Świętokrzyskiej i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach w pierwszych latach po transformacji (1991–1992)

Lp.	Rok	Nauczyciele akademicy PŚ			Nauczyciele akademicy WSP		
		ogółem	prof.	doc.	ogółem	prof.	doc.
1.	1991	339	34	13	638	57	18
2.	1992	329	34	8	647	63	7

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1991, s. 30, 31; tamże, 1992, s. 24, 25.

Wzrost liczby studentów na Politechnice Świętokrzyskiej spowodował pogorszenie stosunku liczby uczących się przypadających na jednego pracownika. Natomiast na WSP zmalała liczba i studentów, i pracowników.

Liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego w Politechnice Świętokrzyskiej w 1991 r. wynosiła 5,7 (w tym na profesorów i docentów – 41,1), w WSP – 10,8 (w tym na prof. i doc. – 92). Po roku w Politechnice Świętokrzyskiej było 6,5 (na prof. i doc. – 51,4), a w WSP – 10,3 (na prof. i doc. – 95,3).

Począwszy od 1993 r., w Kielcach i na terenie województwa świętokrzyskiego zaczęły powstawać szkoły wyższe niepaństwowe. Jako pierwsza została założona Wyższa Szkoła Handlowa. Do 2009 r. powstało takich placówek 14 (z tym że jedna z nich – Wyższa Szkoła Informatyki Komputerowej – po trzech latach uległa likwidacji)¹⁵. Na ogół do przełomu roku 2004 i 2005, w związku z wyżem demograficznym, liczba studentów wzrastała. Od tego momentu odnotować należy spadek liczby studentów, a co za tym idzie zagrożenie dla bytu niektórych szkół wyższych niepaństwowych. Oprócz uczelni, które miały siedzibę swych władz w różnych miastach województwa świętokrzyskiego,

¹⁵ Szkoły wyższe niepaństwowe w Kielcach (stan na rok 2009): 1. Wyższa Szkoła Handlowa, 2. Wszechnica Świętokrzyska, 3. Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji (obecnie Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa), 4. Wyższa Szkoła Ubezpieczeń (obecnie Wyższa Szkoła Umiejętności), 5. Wyższa Szkoła Administracji Publicznej, 6. Wyższa Szkoła Zarządzania Gospodarką Regionalną i Turystyką, 7. Świętokrzyska Szkoła Wyższa, 8. Wyższa Szkoła Technik Komputerowych, 9. Wyższa Szkoła Informatyki Komputerowej (zlikwidowana po trzech latach działalności). Ponadto – w Ostrowcu Świętokrzyskim – 10. Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości, w Pińczowie – 11. Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych, w Sandomierzu: 12. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza. Studium Generale Sandomiriense i 13. Wyższa Szkoła Zawodowa.

funkcjonowały także wydziały lub filie innych prywatnych uczelni zarejestrowanych np. w Warszawie. Należał do nich Wydział Wyższej Szkoły Dziennikarskiej im. Melchiora Wańkowicza z Warszawy.

Szczegółowe dane na temat liczby studentów i nauczycieli akademickich w szkołach państwowych i niepaństwowych w latach 1999, 2002, 2005 i 2007 zawierają tabele 5, 6, 7 i 8.

Tabela 5

Studenti i nauczyciele akademicy szkół wyższych w województwie świętokrzyskim w 1999 r.

Lp.	Nazwa uczelni	Studenti			Nauczyciele akademicy	
		ogółem	dzienni	zaoczni	ogółem	profesorów
1.	Politechnika Świętokrzyska	5.655	3.240	2.415*	366	57
2.	Akademia Świętokrzyska**	19.397	6.968	12.429*	815	189
3.	Wszechnica Świętokrzyska	4.035	459	3.576	x	x
4.	Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji	2.789	227	2.562	x	x
5.	Wyższa Szkoła Handlowa	2.395	446	1.949*	x	x
6.	Wyższa Szkoła Umiejętności	2.395	371	2.024*	x	x
7.	Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości	2.213	632	1.581	x	x
8.	Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza	1.318	754	564	x	x
	Razem	40.197	13.097	27.100	x	x

Uwaga: * Wraz ze studiami wieczorowymi i eksternistycznymi.

** Wraz z filią w Piotrkowie Trybunalskim.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1999, s. 43, 44, 92, 102, 104, 106.

Tabela 6

Studenti i nauczyciele akademicy szkół wyższych w województwie świętokrzyskim w 2002 r.

Lp.	Nazwa uczelni	Studenti			Nauczyciele akademicy	
		ogółem	dzienni	zaoczni	ogółem	profesorów
1.	Politechnika Świętokrzyska	8.868	4.823	4.045	401	79
2.	Akademia Świętokrzyska*	28.781	12.294	16.487	962	229
3.	Wszechnica Świętokrzyska	5.350	414	4.936	27	17
4.	Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji	7.275	–	7.275	71	26
5.	Wyższa Szkoła Handlowa	4.373	565	3526	93	20
6.	Wyższa Szkoła Umiejętności	3.341	485	2.856	61	21
7.	Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości	3.006	646	2.360	64	18
8.	Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza	1.772	785	987	76	27
9.	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	384	81	303	13	3
10.	Wyższa Szkoła Zarządzania Gospodarką Regionalną i Turystyką	349	50	299	12	5
	Razem	63.499	20.143	43.356	1.780	445

Uwaga: * wraz z filią w Piotrkowie Trybunalskim.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 2002, s. 66, 68; tamże, 2003, s. 66, 68.

Tabela 7

Studenti i nauczyciele akademicy szkół wyższych w województwie świętokrzyskim w 2005 r.

Lp.	Nazwa uczelni	Studenti			Nauczyciele akademicy	
		ogółem	dzienni	zaoczni	ogółem	profesorów
1.	Politechnika Świętokrzyska	9.173	5.186	3.987	404	86
2.	Akademia Świętokrzyska*	26.296	13.764	12.532	1028	229
3.	Wszechnica Świętokrzyska	5.454	592	4.862	63	35
4.	Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji	7.145	882	6.263	83	35
5.	Wyższa Szkoła Handlowa	4.812	524	3.867	x.	x
6.	Wyższa Szkoła Umiejętności	4.204	504	3.700	118	53
7.	Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości	2.005	460	1.545	58	36
8.	Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza	1.491	625	866	93	30
9.	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	718	110	608	17	12
10.	Wyższa Szkoła Zarządzania Gospodarką Regionalną i Turystyką	943	213	730	17	6
11.	Świętokrzyska Szkoła Wyższa	952	201	751	23	9
12.	Wyższa Szkoła Technik Komputerowych	444	221	223	14	7
13.	Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych	279	21	258	16	6
	Razem	63.916	20.143	43.773	x	x

Uwaga: * Wraz z filią w Piotrkowie Trybunalskim.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 2005, s. 66, 68; tamże, 2006, s. 66, 68.

Tabela 8

Studenti i nauczyciele akademicy szkół wyższych w województwie świętokrzyskim w 2007 r.

Lp.	Nazwa uczelni	Studenti			Nauczyciele akademicy	
		ogółem	dzienni	zaoczni	ogółem	profesorów
1.	Politechnika Świętokrzyska	8.023	4.930	3.093	376	69
2.	Akademia Świętokrzyska*	22.939	13.178	9.761	977	227
3.	Wszechnica Świętokrzyska	4.728	563	4.165	64	32
4.	Wyższa Szkoła Ekonomii i Prawa	5.556	733	4.823	93	38
5.	Wyższa Szkoła Handlowa	5.165	436	4.729	89	57
6.	Wyższa Szkoła Umiejętności	3.509	295	3.214	108	39
7.	Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości	1.970	324	1.646	55	39
8.	Wyższa Szkoła Humanistyczno-Przyrodnicza	794	253	541	23	6
9.	Wyższa Szkoła Administracji Publicznej	613	71	542	17	6

10.	Wyższa Szkoła Zarządzania Gospodarką Regionalną i Turystyką	1.395	157	1.238	30	13
11.	Świętokrzyska Szkoła Wyższa	835	155	680	19	7
12.	Wyższa Szkoła Technik Komputerowych	435	179	256	12	12
13.	Wyższa Szkoła Umiejętności Zawodowych	536	59	477	13	4
	Razem	56.498	21.178	35.869	1.876	549

Uwaga: * wraz z filią w Piotrkowie Trybunalskim.

Źródło: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 2007, s. 66, 68.

Od początku XXI wieku zauważalnie zmieniały się proporcje pomiędzy liczbą studiujących na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. W 1999 r. studenci dzienni stanowili prawie dokładnie 1/3 ogółu studiujących, a w 2007 r. studenci studiów stacjonarnych stanowili prawie połowę wszystkich osób zdobywających wiedzę w szkołach wyższych województwa świętokrzyskiego.

Tabela 9

Liczba studentów i nauczycieli akademickich w województwie świętokrzyskim w latach 1999–2007

Rok	Studenci		Nauczyciele akademicy	
	ogółem	w tym dziennych	ogółem	w tym prof. i dr. hab.
1999	40.107	13.097	x	x
2002	63.499	20.143	1.780	445
2005	63.916	23.303	x	x
2007	56.498	21.178	1.876	549

Źródło: Obliczenia własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Warszawa 1999, 2003, 2006, 2008.

Niestety w miarę upływu lat wskaźnik studentów tak zwanych przeliczeniowych w relacji do liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w kraju, a zwłaszcza w uczelniach województwa świętokrzyskiego, ulegał pogorszeniu.

W 1999 r. w Polsce w politechnikach (szkołach technicznych) na jednego nauczyciela akademickiego przypadało **9,3** studenta, a na jednego profesora i docenta – **56,0**. Analogicznie w WSP: **8** i **40**. Jak ogromnie się to zmieniło po eksplozji szkolnictwa niepaństwowego świadczyły następujące dane z 2002 r. W szkołach wyższych w województwie świętokrzyskim w tym roku na jednego pracownika naukowego przypadało **35,7** studenta, na jednego profesora lub docenta **142,7** studenta, gdy tymczasem w kraju było to prawie dwukrotnie mniej: odpowiednio **18,3** i **82,2** studenta¹⁶. Świadczyło to o wielkim wzroście liczby studentów, zwłaszcza w uczelniach niepaństwowych, nieproporcjonalnym w odniesieniu do stosunkowo wolniejszego tempa wzrostu liczebnego kadry naukowo-dydaktycznej.

Wydaje się, że negatywnym zjawiskiem była wieloletowość, zwłaszcza profesorów i doktorów habilitowanych, ale w województwie świętokrzyskim także i adiunktów. Przyczyną tego zjawiska były relatywnie niskie zarobki nauczycieli akademickich i możliwość

¹⁶ *Szkolnictwo wyższe...*, 2002, s. 98.

poprawienia swej sytuacji finansowej poprzez pracę (do 2005 r.) czasem nawet na dwóch, trzech i więcej etatach w uczelniach niepaństwowych. Powodowało to zwolnienie tempa uzyskiwania kolejnych stopni i tytułów naukowych.

Niestety, mimo że w skali całego kraju nastąpił prawie pięciokrotny wzrost liczby młodzieży studiującej, to jednak nie spowodowało to odpowiedniego wzrostu nakładów państwa dekretoowanych w kolejnych corocznych budżetach państwa.

Mimo tych niewątpliwie negatywnych zjawisk należy też odnotować pozytywy. Pomnożona została oferta kształcenia poprzez uruchomienie nowych kierunków studiów. W ówczesnej Akademii Świętokrzyskiej w latach 2000–2005 utworzono Instytut Edukacji Plastycznej (z dwoma nowymi kierunkami studiów), Instytut Nauk o Zdrowiu (dziś Wydział z trzema nowymi kierunkami studiów), Zakład Informatyki, samodzielny Zakład Ochrony Środowiska.

Obie państwowe uczelnie potrafiły w sposób znaczący podnieść swoją rangę w kraju poprzez uzyskiwanie nowych uprawnień do nadawania stopni doktora i doktora habilitowanego. Politechnika Świętokrzyska pierwsze uprawnienie do nadawania doktoratów uzyskała na Wydziale Mechaniki jeszcze w okresie przed transformacją, bowiem w 1972 r. Tenże Wydział pod zmienioną nazwą (Mechatroniki i Budowy Maszyn), także jako pierwszy w regionie, uzyskał w 1999 r. prawo habilitowania. Kolejne prawo nadawania stopnia doktora Politechnika uzyskała w 2000 r. na Wydziale Budownictwa Lądowego (obecnie Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska). Do 2007 r. Politechnika uzyskała kolejne uprawnienia do doktoryzowania w sumie w sześciu dyscyplinach naukowych. Od 1989 r. do 2007 r. także WSP/Akademia Świętokrzyska/Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy uzyskiwał kolejne prawa doktoryzowania w siedmiu dyscyplinach naukowych oraz prawo habilitowania w zakresie historii. Pozwoliło to na przekształcenie Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Akademię (w 2000 r.) i Akademii w Uniwersytet tak zwany przymiotnikowy (w 2008 r.).

Omawiany okres to zauważalny postęp w zakresie uzupełniania i tworzenia nowej infrastruktury materialnej wyższych uczelni na terenie województwa. Politechnika wzbogaciła się o nowoczesne centrum laserowe, przepiękne pomieszczenia dla biblioteki, a także uzupełniła wyposażenia laboratoriów. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego wybudował zupełnie nowe pomieszczenia dla Wydziału Zarządzania i Administracji, a także nowe budynki dla Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego (Instytuty Chemii i Geografii, Zakład Ochrony Środowiska), bibliotekę tego Wydziału, obserwatorium astronomiczne oraz dwa nowe domy studenta. Warto dodać, że Politechnika Świętokrzyska i Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego pokaźne fundusze na inwestycje i aparaturę pozyskały też z Unii Europejskiej.

Poważne inwestycje zrealizowały też uczelnie niepaństwowe, między innymi: nowe budynki wzniosła Wyższa Szkoła Handlowa i Wszechnica Świętokrzyska. Wyższa Szkoła Administracji i Prawa gruntownie zmodernizowała na potrzeby dydaktyczne zakupiony obszerny budynek przy ul. Jagiellońskiej.

STEFANIA WALASEK
Wrocław

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH W POLSCE I CZECHOSŁOWACJI NA TLE EUROPEJ- SKICH I AMERYKAŃSKICH ROZWIĄZAŃ ORGANIZA- CYJNYCH (LATA 1918–1939). ZARYS PROBLEMATYKI

Po zakończeniu I wojny światowej zainteresowanie wykształceniem ogólnym i zawodowym nauczyciela szkoły powszechnej w wielu państwach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej wynikało ze zwiększonych wymagań stawianych szkole, rozwoju nauk pedagogiczno-psychologicznych i dążeń do realizacji nowoczesnych programów nauczania oraz wychowania.

W połowie XIX w. wyraźnie zarysowała się podwójna droga kształcenia przyszłych nauczycieli: przez studia uniwersyteckie – dla kandydatów do pracy pedagogicznej w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarium nauczycielskim, które przygotowywało nauczyciela dla szkoły powszechnej (początkowej)¹. O ile zasada uniwersyteckiego przygotowania nie budziła większych zastrzeżeń, to na temat kształcenia seminaryjnego na przełomie XIX i XX w. w wielu środowiskach pedagogicznych, szczególnie w Galicji, podjęto ożywioną dyskusję. Podkreślano, że przygotowanie w seminarium nauczycielskim, zarówno w zakresie kształcenia ogólnego, jak i pedagogiczno-psychologicznego, jest niewystarczające. Zwracano uwagę na fakt, że seminarium nie jest pełną szkołą średnią i dalsze kształcenie, np. w uniwersytecie, jest niemożliwe.

Na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku właściwie tylko w zaborze austriackim (Galicja) należy odnotować ożywienie twórczej myśli pedagogicznej. W tym okresie na łamach czasopism takich jak: „Szkolnictwo”, „Reforma Szkolna”, „Ruch Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Głos Nauczycielstwa Ludowego” pojawiają się pierwsze projekty rozszerzenia i pogłębienia programów kształcenia nauczycieli w seminarium. Zdawano sobie sprawę przede wszystkim z konieczności wprowadzenia wyższych stu-

¹ Zagadnienia kształcenia nauczycieli dla szkół początkowych i ludowych podjęli m.in.: C. Majorek, *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych Galicji doby autonomicznej (1871–1914)*, Wrocław–Warszawa 1971; A. Meissner, *Zakłady kształcenia nauczycieli w środkowej Galicji (1871–1918)*, Rzeszów 1974; S. Truchim, E. Podgórska, *Z początków zawodowego ruchu nauczycielskiego*, Warszawa 1958.

diów przyszłego nauczyciela wobec coraz wyższego poziomu kultury ogólnej, zawodowej i politycznej społeczeństwa.

Indywidualne projekty organizacji wyższego szkolnictwa pedagogicznego dla nauczycieli szkół ludowych wspierały galicyjskie związki nauczycielskie, wypracowując interesujące propozycje. Akcję na rzecz wyższego kształcenia pedagogów rozpoczęło nauczycielstwo zrzeszone w Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (ZPNL), przeprowadzając w 1910 r. w Galicji ankietę dotyczącą m.in. reformy seminariów. Tą drogą zasięgnięto opinii ogółu członków związku w sprawie, którą uważano za najważniejszą i najbardziej żywotną. W ankiecie wzięło udział 1241 nauczycieli i nauczycielek z 55 kręgów szkolnych. Aż 909 ankietowanych opowiedziało się za reformą seminarium. W nadsyłanych odpowiedziach nauczyciele zarzucali istniejącym zakładom kształcenia:

- zbyt słabe przygotowanie ogólne młodzieży wstępującej do seminarium, co nie pozwalało na dokładne opanowanie programu nauczania,
- braki programu naukowego seminarium, który nie stał na poziomie ówczesnych wymogów nauki,
- powierzchowne wykształcenie ogólne i fachowe, jakie wynosili uczniowie z seminarium.

Nauczyciele biorący udział w ankiecie domagali się:

- przedłużenia nauki w seminarium do lat 5 a nawet 6,
- rozszerzenie planu nauki i znacznego pogłębienia przede wszystkim w zakresie nauk pedagogicznych,
- wprowadzenie nauki języków nowożytnych.

Wiele osób w swoich wypowiedziach akcentowało potrzebę tworzenia specjalistycznych wyższych studiów, np. akademii bądź kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli szkół ludowych (początkowych). Wkrótce po przeprowadzeniu ankiety przez ZPNL Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW) postawiło kwestię reformy seminariów nauczycielskich na porządku dziennym walnego zjazdu w 1913 r. i powołało we Lwowie Komisję Reformy Seminariów Nauczycielskich. Komisja natychmiast rozpoczęła prace, odbyła szereg posiedzeń i rozesłała obszerny kwestionariusz do wszystkich zespołów nauczycielskich pracujących w seminariach galicyjskich. Na kwestionariusz odpowiedziało 18 zespołów pedagogów i 2 Koła TNSW. Komisja otrzymała 20 zbiorowych opinii w sprawie reformy seminariów. Najważniejsze pytania zawarte w kwestionariuszu dotyczyły: przedłużenia studiów w seminariach, oddzielenia studiów ogólnych od zawodowych, zatrzymania, względnie oddzielenia klasy przygotowawczej, warunków przyjęcia do I klasy seminarium, programu nauki. Większość zespołów nauczycielskich w swoich odpowiedziach podnosiła m.in. kwestię reformy seminariów przez rozszerzenie cyklu kształcenia do 5–6 lat, żądanie ukończenia przez kandydata do seminarium czterech klas szkoły średniej, względnie czterech klas szkoły wydziałowej.

Odpowiedzi na kwestionariusz pozwoliły na sformułowanie postulatów co do profilu kształcenia nauczycieli, które zgodne były z głosami ankiety z 1910 r. i programem działania Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego.

W lutym 1914 r., na posiedzeniu Komisji Reformy Seminariów, które odbyło się na Uniwersytecie Lwowskim, podjęto uchwałę zawierającą następujące postulaty:

- studia w seminarium winny trwać 6 lat,
- ogólne wykształcenie kandydat winien uzyskać w szkole średniej,
- należy pogłębić przygotowanie zawodowe kandydata.

Podobnie, od II połowy XIX w. przygotowanie czeskich nauczycieli odbywało się w seminariach nauczycielskich, których statut sięgał 1886 r. Również od początku XX w.

organizacje nauczycielskie w Czechach domagały się reformy zakładów kształcenia nauczycieli². Czesi podkreślali, że *przekształcenie organizacji przygotowania zawodowego nauczycieli nie powinno polegać na reformowaniu seminarium tradycyjnego, ale raczej powinno stać się jego kresem a na to miejsce stworzyć należy typ nowej zupełnie szkoły*³.

W związku z powyższym stwierdzeniem można przyjąć, iż głosy negacji funkcjonującego seminarium były wspólne dla Polaków, Czechów i Słowaków. O ile polskie rozwiązania zmierzały do reformy istniejącego seminarium, to czeskie – do jego całkowitej likwidacji. Wspólna była też tendencja do poszukiwania form wyższego kształcenia nauczycieli szkół ludowych. Do tych kwestii, ze zdwojoną siłą, powrócą oba państwa – Polska i Czechosłowacja – po 1918 r.

Zapewne w obu państwach znane były osiągnięcia organizacyjno-programowe kształcenia nauczycieli szkół początkowych, realizowane w wielu uczelniach europejskich i w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Najszybciej ideę uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli szkół elementarnych urzeczywistniła Anglia, gdzie ¼ kandydatów zdobywała przygotowanie w uniwersytetach. Należy jednak zwrócić uwagę, że w I poł. XX wieku w Anglii nauczyciele zdobywali wykształcenie różnymi drogami. Były to:

- a. 2-letnie kolegia (zasadniczy typ kształcenia), z których część funkcjonowała jako samodzielne jednostki, część pod nadzorem najbliższego uniwersytetu;
- b. studia uniwersyteckie.

W młodej republice austriackiej ciekawe koncepcje kształcenia nauczycieli sformułowano w latach 20. XX wieku. Jednak nie doczekały się konkretnych rozwiązań. Jedynie Wiedeń, który stanowił autonomiczną jednostkę administracyjną, zrealizował postulat studiów uniwersyteckich. Od 1925 r. w Wiedniu istniał 2-letni miejski Instytut Pedagogiczny dla kandydatów z maturą gimnazjalną bądź seminaryjną dla czynnych nauczycieli⁴.

W Szwajcarii już w 1912 r. w Genewie powstał Instytut J. J. Rousseau, gdzie w ciągu 2-letnich studiów teoretycznych i praktycznych wiedzę zdobywali przyszli nauczyciele, jak również doksztalała się kadra pedagogiczna, pracująca w szkołach publicznych.

Zarówno w Wiedniu, jak i w Genewie słuchacze obu instytutów byli równocześnie studentami miejscowych uniwersytetów.

Z kolei w Zurychu pracował roczny kurs uniwersytecki⁵.

Analizując formy kształcenia nauczycieli szkół początkowych w poszczególnych państwach, można wskazać na różne zakłady. Wspólnym dla nich było poszukiwanie takich rozwiązań, które dawały nauczycielowi wyższe wykształcenie. Wśród tych uczelni można wyróżnić:

1. zakłady funkcjonujące samodzielnie:

- a. akademie pedagogiczne – roczne (Czechosłowacja), 2-letnie (Badenia, Bawaria, Prusy), 3-letnie (Dania);
- b. kolegia nauczycielskie – 2-letnie (Anglia), 4-letnie (Stany Zjednoczone);

² H. Rowid, *Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 10, s. 49.

³ Tamże.

⁴ H. Rowid, *Z podróży pedagogicznej IV. Reforma szkolnictwa w Austrii*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 4, s. 113.

⁵ M. Sokalowa, *Roczny kurs uniwersytecki dla nauczycieli szkół powszechnych w Zurychu*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 1–2, s. 32.

- c. wyższe szkoły pedagogiczne – 2-letnie (Szwajcaria, Jugosławia);
- d. seminaria nauczycielskie – 2-, 3- i 4-letnie (Stany Zjednoczone)⁶;
- e. instytuty pedagogiczne – 2-letnie (Irlandia, Jugosławia);
- f. wydziały pedagogiczne – 2-letnie (Czechosłowacja);

2. zakłady związane z:

A. uniwersytetem

- a. instytuty pedagogiczne – 1,5 letnie (Szwajcaria), 2-letnie (Austria, Szwajcaria), 3-letnie (Saksonia);
- b. kolegia nauczycielskie – 2-letnie (Anglia), 4-letnie (Stany Zjednoczone);
- c. studium pedagogiczne – roczne (Szwajcaria);

B. politechniką

- a. instytuty pedagogiczne – 3-letnie (Saksonia);

3. będące wydziałami uniwersytetu:

- a. wydziały pedagogiczne – 2,5-letnie (Brunszwik), 3-letnie (Turyngia, Hamburg), 4-letnie (Stany Zjednoczone, Anglia);
- b. instytut nauk pedagogicznych – 3-letni (Turyngia);
- c. akademia pedagogiczna – 3-letnia (Hesja).

W wielu wymienionych powyżej zakładach, obok kandydatów do zawodu, kwalifikacje zdobywali czynni nauczyciele szkół powszechnych, jak również nauczyciele szkół średnich i specjalnych.

W niektórych państwach tworzone wyższe zakłady przeznaczone wyłącznie do dalszego kształcenia pracujących nauczycieli. Tak było np. w Jugosławii, gdzie w 1921 r. w Zagrzebiu powołano Wyższą Szkołę Pedagogiczną, a w 1924 r. w Belgradzie Wyższy Instytut Pedagogiczny. Podobnie w Czechosłowacji powstał w 1921 r. Wydział Pedagogiczny w Pradze, a rok później Akademię Pedagogiczną w Bratysławie i Brnie. Podobną rolę – dokształcania czynnych nauczycieli – pełniło Pedagogiczne Seminarium w Trnawie, założone w 1934 r. przez Franciszka Musil⁷, gdzie wykłady prowadził m.in. Sergiusz Hessen⁸.

Zatrzymajmy się przy dwóch państwach: Polsce i Czechosłowacji, które po 1918 r. budowały i odbudowywały narodowe szkolnictwo. Przy tym ziemie czeskie i słowackie pozostawały przez dziesiątki lat w strukturze państwa austriackiego (austro-węgierskiego), podobnie jak część dawnej I Rzeczypospolitej – Galicja. Pozostałe ziemie dawnego państwa polskiego były włączone do Prus i Rosji. Ten fakt miał wpływ na kształcenie kandydatów do zawodu, na budowanie koncepcji organizacyjnych oraz programowych i ich realizację w dobie zaborów.

Dyskusja na temat reorganizacji (budowy od podstaw) kształcenia nauczycieli szkół ludowych rozpoczęła się zarówno w Galicji, jak i Czechach na przełomie XIX i XX w. Można wnosić, że kierunki zmian i projekty były znane tak w środowisku lwowskim, krakowskim, praskim, jak w Brnie i Bratysławie. Tak zapewne było, gdyż w latach 1909–1913

⁶ Były to uczelnie wyższe, dla kandydatów legitymujących się świadectwem ukończenia szkoły średniej.

⁷ E. Miklovič, *Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese*, Zborník Pedagogickej fakulty v Bratislave so sídlom v Trnave, Pedagogika V, Bratislava 1969, s. 91–113.

⁸ E. Lukáč, *Reformné pedagogické hnutie ako špecifická paradigma v činnosti učiteľov na Slovensku v období 1.ČSR*, drukowany referat wygłoszony na konferencji *Vychovne a vyučovaci koncepcie ve stredni Evrope v letech 1868–1939*, Liberec 2011, s. 5.

nauczycielstwo polskie wraz z czeskimi, słowackimi i niemieckimi organizacjami nauczycielskimi w Austro-Węgrzech odbyło kilka posiedzeń w Wiedniu na temat reformy seminariów nauczycielskich.

Duży wpływ na rozwój koncepcji kształcenia i powstawania uczelni pedagogicznych mieli słynni pedagodzy. Tak również było w przypadku Polski i Czechosłowacji. U naszych południowych sąsiadów na polu walki o umożliwienie nauczycielstwu ukończenia wyższych studiów największe zasługi położyli Frantisek Drtina i Otakar Kadner⁹. W Polsce na uwagę zasługuje m.in. działalność Henryka Rowida, której początki sięgają czasów galicyjskich¹⁰.

W 1918 r. w Czechosłowacji przygotowywano reformę szkolną¹¹, w której sprawy kształcenia nauczycieli stały się jednym z głównych problemów. W grudniu 1918 r. J. Ulehla opracował projekt kształcenia nauczycieli. *Wystąpił z żądaniem fakultetu pedagogicznego i szkół ćwiczeń przy uniwersytetach*¹², lecz ten projekt nie zyskał akceptacji ze strony uniwersytetów w Pradze i Brnie. Rok później pojawił się ramowy projekt ustawy o organizowaniu 2-letnich fakultetów pedagogicznych. Przez kolejne lata trwała dyskusja, w trakcie której formułowano różne projekty, a wśród nich koncepcję profesora Kadnera, opracowaną w 1921 r. i przyjętą przez wszystkie organizacje nauczycielskie w Czechosłowacji¹³. Według tego projektu przygotowanie kandydata miało następować w szkole średniej. W celu przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i praktycznego należało tworzyć szkoły wyższe, które swoim poziomem odpowiadałyby uniwersytetom.

Niestety tego projektu nie można było urzeczywistnić ze względów finansowych. Czeskie Ministerstwo Oświaty zaproponowało inne rozwiązanie. Ogólne wykształcenie kandydat miałyby realizować w 8-letnim gimnazjum, w którym ostatnia klasa (VIII) podzielona miała być na pięć sekcji, m.in. pedagogiczną. Po ukończeniu klasy pedagogicznej kandydat miał zapewniony wstęp do rocznej Akademii Pedagogicznej. Projekt ministerialny nie uzyskał jednak akceptacji związków nauczycielskich i upadł.

Wkrótce pojawiła się koncepcja kompromisowa. Przyszli nauczyciele mieli odbierać ogólne wykształcenie w 8-klasowym gimnazjum. Po ukończeniu szkoły średniej mogli kontynuować naukę w Akademii Pedagogicznych, której czas trwania początkowo nie został określony. Do kwestii Akademii Pedagogicznych w Czechosłowacji powracano w okresie międzywojennym wielokrotnie (w 1925, 1928 i w 1930 r.), lecz te kwestie nie zostały ostatecznie rozwiązane, gdyż brakowało powszechnej akceptacji ministerstwa i związków nauczycielskich.

Ten stan braku wyższej uczelni pedagogicznej spowodował, że nauczycielstwo przystąpiło do powołania „własnej” wyższej szkoły.

Tak powstała – w październiku 1921 r. – 2-letnia Szkoła Wyższych Studiów Pedagogicznych w Pradze, której kierownictwo powierzono Kadnerowi, oraz rok później w Brnie, którą kierował Babak.

⁹ Z. Veselá, *Ke vzniku pedagogických fakult*, w: „Pedagogická orientace” 1996, c. 21, s. 8

¹⁰ E. Krochmalska-Gawrosińska, *Henryk Rowid – kreator idei pedagogicznych w Polsce okresu Dwudziestolecia Międzywojennego*, Piotrków Trybunalski 2005.

¹¹ J. Matuska, *Projekty reform českých gymnazjův i škół realnych do roku 1938*, Wrocław 1995, s. 281–286.

¹² J. Magiera, *Czeskie projekty reformy kształcenia nauczycielskiego*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1926, nr 10.

¹³ H. Rowid, *Reforma przygotowania...*, s. 49.

Zajęcia w uczelni praskiej odbywały się w soboty i niedziele (system zaoczny), dlatego Ministerstwo Oświaty zarządziło, aby nauczyciele, którzy zapisali się na studia, mieli soboty wolne od pracy pedagogicznej. Z kolei Ministerstwo Kolei zezwoliło słuchaczom uczelni na bezpłatne przejazdy do Pragi. *Noclegi i utrzymanie przez te dwa dni tygodniowo w Pradze zapewnia i ułatwia związek nauczycielski przy wydatnej pomocy miasta. Pracowity słuchacz może w ten sposób, nie przerywając swej pracy zawodowej i zarobkowej, w ciągu dwóch lat ukończyć całkowicie studium pedagogiczne*¹⁴.

Czeskie projekty reform kształcenia nauczycieli oraz rozwiązania praktyczne tego problemu zaktywizowały środowisko słowackie. Np. w latach 30. XX w. funkcjonowała roczna Akademia Pedagogiczna w Bratysławie, która przyjmowała absolwentów gimnazjów i kształciła nauczycieli szkół ludowych¹⁵.

Za przykładem czeskich oraz słowackich nauczycieli poszli i Niemcy, którzy przy niemieckim Uniwersytecie w Pradze powołali kursy dla kształcenia nauczycieli szkół obywatelskich (wydziałowych) pod kierunkiem prof. Hergeta¹⁶.

W II Rzeczypospolitej kwestie związane z wyższym kształceniem nauczycieli szkół ludowych, początkowych, a następnie powszechnych miały długie tradycje. Siegały działalności Komisji Edukacji Narodowej (KEN), która problem uniwersyteckiego przygotowania do zawodu zaczęła realizować w praktyce w II poł. XVIII w.

Do idei wyższego kształcenia powrócono na przełomie XIX i XX w. w Galicji. Dyskusję kontynuowano na ten temat w latach I wojny światowej. Przywoływano tradycje KEN i powoływano się na projekty, które pojawiły się w pierwszych latach XX w. – np. na projekt Jana Władysława Dawida Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie z 1913 r.¹⁷

Zapoczątkowane w latach 1914–1918 dyskusje polskich pedagogów na temat organizacji szkolnictwa, programów nauczania i wychowania w odrodzonej Polsce zostały również poświęcone sprawom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Początkowo problemy oświatowe rozważano w wąskim gronie pedagogów Galicji i Królestwa Polskiego. Na przełomie lat 1917 i 1918 nabrały one charakteru ponaddzielnicowego.

Z propozycji, które zostały zrealizowane tuż po odzyskaniu niepodległości, należy wskazać na Państwowe Kursy Nauczycielskie (PKN), które powstały najpierw w Krakowie (styczeń 1919 r.), następnie w Warszawie i Lwowie. Było to 2-letnie studium dla absolwentów VI lub VII klasy gimnazjum bądź roczne dla abiturientów pełnej szkoły średniej. W 1926 r. dyrekcje PKN-ów złożyły do MWRiOP projekt reorganizacji tych szkół i przekształcenia w 2-letnie Szkoły Pedagogiczne. Jednak w 1928 r. ministerstwo zniosło 2-letni cykl kształcenia, utrzymując tylko roczne kursy dla absolwentów szkoły średniej, posiadających świadectwo maturalne¹⁸. Nowy typ zakładu przyjął się bardzo szybko i wobec dużej liczby zgłaszających się absolwentów gimnazjów ministerstwo

¹⁴ L. Majewski, *Wycieczka nauczycielska do Czechosłowacji*, w: „Przyjaciel Szkoły” 1927, nr 4, s. 183.

¹⁵ J. Bazáliková, *História vyučovania pedagogiky v učiteľ'ských ústavoch a v učiteľ'ských akadémiách na Slovensku do r. 1946*, w: „Pedagogická Revue” 1997, nr 7–8, s. 373.

¹⁶ H. Rowid, *Reforma przygotowania...*

¹⁷ J. Wł. Dawid, *Polski Instytut Pedagogiczny*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1913, nr 3; J. Wł. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.

¹⁸ Statut PKN, Dz. U. MWRiOP z 1928 r., Nr 8, pkt 1 & 3.

otwierało (jednak nieliczne) nowe PKN-y. W roku szkolnym 1919/20 istniały dwa takie zakłady (w Warszawie i w Krakowie), a już 1927/28 działało ich 9 – 5 państwowych i 4 prywatne.

Często PKN-y określano nazwą Pedagogium, wyprzedzając oficjalną nazwę nowych zakładów kształcenia nauczycieli, które pojawiły się pod koniec lat dwudziestych.

Wspomniany już Henryk Rowid – orędownik wyższego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jako kierownik krakowskiego PKN-u dążył do przekształcenia kursów w uczelnię o wyższym stopniu organizacyjnym¹⁹. Wielokrotnie na ten temat wypowiadał się też na łamach prasy pedagogicznej²⁰.

Rozpoczęły się również dyskusje na temat kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego w gronie członków związków nauczycielskich, ministerstwa i powołanej w 1925 r. Sekcji Kształcenia Nauczycieli przy Związku Polskim Nauczycieli Szkół Powszechnych, której współorganizatorem był wspomniany H. Rowid. Rezultatem dyskusji było zarządzenie MWRiOP z 19 czerwca 1928 r. o powołaniu 2-letnich Pedagogiów dla absolwentów szkół średnich²¹.

Pedagogia były znaczącym krokiem na drodze budowania wyższego szkolnictwa pedagogicznego, przygotowującego kandydatów do pracy w szkołach powszechnych²². Ich powołanie jednak nie satysfakcjonowało Rowida. Pisał następująco: *zanim nastąpi całkowita realizacja idei wyższego kształcenia nauczycieli w uniwersyteckich wydziałach pedagogicznych o kursie 4-letnim, można już dziś, opierając się na dotychczasowych doświadczeniach wysunąć projekt tworzenia państwowych pedagogiów (względnie instytutów pedagogicznych) o kursie 3-letnim, pozostających w pewnym związku z istniejącymi w danej miejscowości uniwersytetem lub też innym zakładem naukowym*²³.

Dalsze koncepcje Rowida zmierzały do przedłużenia cyklu kształcenia w Pedagogium do lat trzech. Kształcenie na III roku studiów, według pomysłu Rowida, miało mieć charakter praktyczny. Oryginalne rozwiązanie programowe polegało na tym, że kandydaci po ukończeniu dwóch lat studiów w Pedagogium kierowani byliby do pracy w szkole w charakterze praktykantów. Równocześnie przez trzeci rok kontynuowaliby studia w macierzystym Pedagogium w systemie zaocznym.

Wobec tej propozycji ówczesne Ministerstwo Oświaty zajęło jednak negatywne stanowisko.

¹⁹ J. Hulewicz, *Henryk Rowid (1877–1944)*, w: H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957; F. Inglot, *Henryk Rowid (1877–1944)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 2.

²⁰ Np. H. Rowid, *Instytuty i Studia Pedagogiczne dla nauczycieli szkół powszechnych*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1925, nr 5, 6; *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa a nasze postulaty*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 2/3; *Nowa era w ustroju kształcenia nauczycieli w Polsce*, w: „Chowanna” 1936, s. 5, 6; *O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1922, nr 3–4; *O zawodzie nauczycielskim*, w: „Życie Szkolne” 1930, nr 8–9; *Państwowe Pedagogia w Polsce*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 7; *Rozwój systemu studiów nauczycielskich w odrodzonej Rzeczypospolitej Polskiej w ciągu 10-lecia 1918–1928*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1928, nr 10; *W sprawie organizacji studiów nauczycielskich szkół powszechnych w przyszłości*, w: „Ruch Pedagogiczny” 1920, nr 1.

²¹ Dz. U. MWRiOP z 1928 r., Nr 8, poz. 135.

²² *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie. Z tradycji kształcenia nauczycieli*, koncepcja, wybór tekstów i ilustracji J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, oprac. red. Z. Czarniecka, Kraków 2011.

²³ H. Rowid, *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą. Instytuty pedagogiczne. Akademickie pedagogiczne. Pedagogia*, Warszawa 1931, s. 202.

Efektom dążeń działaczy oświatowych i nauczycieli było zlikwidowanie (na mocy reformy szkolnej z 11 marca 1932 r.) seminariów nauczycielskich i wprowadzenie w ich miejsce 3-letnich liceów pedagogicznych (kończących się maturą licealną), dających możliwość kontynuowania nauki w uniwersytetach. Ustawa przewidywała również dalsze funkcjonowanie 2-letnich Pedagogów.

Zdawano sobie sprawę z niewystarczającego poziomu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce. Wysokie kwalifikacje ogólne, pedagogiczno-psychologiczne i kompetencje metodyczne były drogą do podnoszenia poziomu nauczania w szkołach powszechnych. Realizację tych celów wspomagały inne formy i instytucje kształcenia i dokształcania, jak np. Wyższe Kursy Nauczycielskie, Państwowy Instytut Nauczycielski, Instytut Pedagogiczny w Warszawie, Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie, Instytut Pedagogiczny w Katowicach czy Państwowy Instytut Prac Ręcznych i Rysunków w Warszawie²⁴. W memoriale złożonym przez ZNP ministrowi WRiOP w 1936 r. napisano: *istnienie tych instytucji świadczy o odczuwalnej w praktyce potrzebie dawanania nauczycielowi wyższego wykształcenia, a mnogość tych form i ich różnorodność wskazuje na brak koordynacji poczynań i połowiczność w rozwiązywaniu problemów*²⁵.

Niestrudzony Henryk Rowid wystąpił na IV Kongresie Pedagogicznym w Warszawie (27–29 maja 1939 r.) z rozwiniętą ideą wyższego kształcenia nauczycieli w 3-letnich akademiach pedagogicznych.

Zarówno w Polsce jak i w Czechosłowacji w okresie międzywojennym poszukiwano najlepszych rozwiązań organizacyjnych i programowych kształcenia przyszłych nauczycieli. Wspólną tendencją było dążenie do tworzenia wyższych, akademickich uczelni pedagogicznych. Na tym polu wydaje się, że polskie środowisko pedagogów zdecydowanie aktywniej niż czeskie i słowackie walczyło o wyższe kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Walka ta skupiała się nie tylko na formułowaniu szeregu koncepcji teoretycznych ale i na praktycznej ich realizacji, czego dowodem są liczne uczelnie pedagogiczne funkcjonujące w II Rzeczypospolitej.

²⁴ R. Stankiewicz, *Kształcenie nauczycieli w II Rzeczypospolitej*, w: *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. E. Bartkowiak, E. Kahl, Zielona Góra 2010, s. 95–133.

²⁵ *Memoriał Zarządu Głównego ZNP z 9 października 1936 r.*, w: *O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce*, Warszawa 1936, s. 11.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

DWA MODELE I WIZJE WYCHOWANIA W RZECZYWISTOŚCI SOCJALISTYCZNEJ

WPROWADZENIE

Problem władzy został w Polsce rozstrzygnięty w 1944 r., wówczas bowiem decydujący wpływ na kształtowanie się sytuacji w kraju uzyskał obóz polityczny zdominowany przez komunistów. „Złowieszczym potwierdzeniem” stał się Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego (PKWN), powstały 21 lipca 1944 r. w Moskwie pod bezpośrednim nadzorem personalnym i programowym Józefa Stalina. Czołowe postacie tego tymczasowego organu władzy pełniące funkcje rządu na wyzwolonych spod okupacji niemieckiej ziemiach polskich przybyły do Chełma 27 lipca 1944 r., czyli dzień po oficjalnym uznaniu PKWN przez ZSRR¹.

Kluczowe resorty PKWN² objęli *komuniści i kryptokomuniści*³. Na czele PKWN stał Edward Osóbka-Morawski, jego zastępcami zostali Wanda Wasilewska i Andrzej Witos, ale główną rolę odgrywali komuniści: Stanisław Radkiewicz, który objął resort bezpieczeństwa publicznego, *jeden z głównych wykonawców polityki stalinizacji Polski*

¹ S. Gawlik, *Szkola polska w dobie zniewolenia komunistycznego (1945–1989). Refleksje z oddali czasu*, Opole 2009, s. 15.

² W końcu lipca delegaci PKWN podpisali tajną umowę z rządem sowieckim o wschodniej granicy Polski, przebiegającej w przybliżeniu wzdłuż tzw. linii Curzona, oraz umowę o stosunkach administracji polskiej i Armii Czerwonej na zachód od tej linii, uznającą, że najwyższą władzą na tych terenach jest dowództwo Armii Czerwonej. Pod koniec lipca PKWN przeniósł się do wyzwolonego Lublina, *gdzie zostały legalnie ujawnione organy władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej, z delegatem prawowitego rządu Władysławem Cholewą na czele*. S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po drugiej wojnie światowej (1945–1956)*, Warszawa 2005, s. 22. W dniu 3 sierpnia Władysław Cholewa został aresztowany. Po trzech dniach z lotniska w Świdniku wywieziono go do Rosji. Do Lublina wrócił ciężko chory w listopadzie 1947 r., po kilku miesiącach pobytu w obozach w Charkowie i Diagilewie, gdzie więziono akowców. Leczenie w sanatorium trochę polepszyło jego stan. Próbował nawet wrócić do pracy w spółdzielczości, ale prześladowania ze strony Urzędu Bezpieczeństwa i ciągle przesłuchania wykluczały zatrudnienie. Cholewa znów zachorował. Mając 69 lat, w 1962 roku zmarł. Korzystałam z: *Wspomnienia działaczy spółdzielczych*, t. 3. i 4., Warszawa 1965, 1966; J. Kostek, *Spółdzielczość w Lubelskiem w latach okupacji*, Lublin 1984; T. Żenczykowski, *Polska lubelska 1944*, Wydawnictwo Edition Spotkania 1990; *Słownik biograficzny miasta Lublina*, red. T. Radzik, J. Skarbek, A. A. Witusik, Lublin 1993; www.tnn.lublin.pl

³ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie...*, s. 22.

i organizator przemocy pacyfikującej społeczeństwo⁴, Stefan Jędrzychowski odpowiedzialny za propagandę oraz gen. Michał Rola-Żymierski, naczelny dowódca Wojska Polskiego. Wojsko to utworzono z połączenia 1 Armii Polskiej w ZSRR z konspiracyjną Armią Ludową i jej oddziałami, które utrzymane w pierwotnym składzie pozostawało całkowicie w dyspozycji Bolesława Bieruta⁵.

Michał Rola-Żymierski, któremu powierzono obronę narodową, był współodpowiedzialny za represje w Wojsku Polskim i wobec żołnierzy Armii Krajowej oraz niepodległościowego podziemia⁶.

Na czele Resortu Oświaty stanął dr Stanisław Skrzeszewski, jego zastępcą został zajmujący się szkolnictwem ogólnokształcącym Eustachy Kuroczko, szef działu personalnego, oraz Irena Tarska, odpowiedzialna za sekretariat. Od jesieni 1944 r. do powyższego składu dołączyła Żanna Kormanowa, która była odpowiedzialna za przeprowadzenie programowo-strukturalnej reformy szkolnictwa. *W zasadzie wszyscy ci ludzie odpowiedzialni za oświatę, związani z Polską Partią Robotniczą (PPR) i Związkiem Patriotów Polskich (ZPP), pojawili się w kraju wraz z kierownictwem PKWN*⁷. Z tego względu Resort Oświaty, uległy kremłowskiemu naciskom, podjął zdecydowane działania związane z kulturowaniem Związku Radzieckiego w szkole. Na przykład okólnik wydany 3 października 1944 r. zalecał wprowadzenie do planów wychowawczych obchodów rocznicy listopadowej rewolucji bolszewickiej w Rosji. Wprowadzenie tej dyrektywy uzasadniano tym, iż *Narody Związku Radzieckiego i Naród Polski zgodnie walczą przeciw wspólnemu wrogowi. Rzeczypospolita Polska honoruje dzień święta Wielkiego Sprzymierzenia i daje temu wyraz przez zajęcie odpowiedniej postawy. Poleca się zorganizowanie w tym dniu okolicznościowych pogadanek dla młodzieży w szkołach powszechnych i średnich*⁸.

Według Stanisława Gawlika te obłudne zalecenia, kreujące Związek Radziecki na rzekomego przyjaciela Polski i Polaków, *dały początek zagnieżdżeniu się na dobre tematyki sowieckiej we wszystkich sferach życia naszej szkoły: dydaktycznej, wychowawczej, organizacyjnej i programowej*⁹. Nie zaniedbano także strony propagandowej, pojawiły się hasła: *Niech żyje ZSRR – potężny sojusznik Polski i pogromca hitlerowskich Niemiec! Niech żyje 7 listopada, święto państwowe naszego sojusznika ZSRR! Niech żyje polsko-radzieckie braterstwo broni w walce z Niemcami hitlerowskimi! Niech żyje sojusz polsko-radziecki rękojmnia trwalej niepodległości Polski! Pozdrawiamy Czerwoną Armię w dniu Święta Związku Radzieckiego!*¹⁰

Te najwcześniejsze zalecenia propagandowe na rzecz ZSRR orientują o kierunku ideologicznym szkoły polskiej w pierwszych latach kształtowania polskiej państwowości. Ponieważ najbardziej radykalne przemiany polityczne, społeczne i kulturalne dokonały się w Polsce w latach 1945–1956, z tego względu ograniczę się do pierwszych 12 lat kształtowania socjalistycznej rzeczywistości polskiego państwa.

Bazę polityczną stanowiła rządząca krajem PPR (PZPR), która mając świadomość kruchości podstaw swej władzy, wszystkimi sposobami dążyła do jej ustabilizowania.

⁴ Cyt. za: S. Gawlik, *Szkoła polska...*, s. 16.

⁵ *Polska na przestrzeni wieków*, red. J. Tazbir, Warszawa 1995, s. 658.

⁶ Cyt. za: S. Gawlik, *Szkoła polska...*, s. 16.

⁷ Tamże, s. 16.

⁸ Tamże, s. 17.

⁹ Tamże, s. 17.

¹⁰ Cyt. za: S. Gawlik, *Szkoła polska...*, s. 17.

Stąd też obok działań doraźnych, takich jak sfalszowanie wyborów do Sejmu w styczniu 1947 r.¹¹, atakowanie i rozbijanie przy pomocy propagandy i sił Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego opozycji politycznej, starano się też osłabić wpływy Polskiego Stronnictwa Ludowego, które w 1946 r. było najliczniejszą partią w Polsce¹². PPR, wykorzystując siły bezpieczeństwa, terroryzowała członków PSL i weszła w porozumienie z PPS, przez co poszerzyła potencjał polityczny własnych oddziałów propagandowych. Rozpoczęła też stały atak na hierarchię Kościoła katolickiego¹³.

Władze partyjno-rządowe starały się wmówić obywatelom, że *nadchodzi okres powszechnej szczęśliwości, wolnej od drapieżnych kapitalistów i krwiopijczych obszarników oraz kulaków bezlitośnie wyzyskujących biedotę wiejską*¹⁴. Dążąc do przebudowy społecznej świadomości, z niebywałą siłą zaatakowano też tradycje i wartości zakorzenione w polskiej historii. Starano się w ten sposób doprowadzić do zmiany świadomości narodu polskiego, do przeobrażenia jego duchowej tożsamości wyrażającej się w tzw. charakterze narodowym¹⁵. Głównym celem ataku stała się, jak zawsze, inteligencja, którą zepchnięto na margines życia społecznego. Dotychczasowa inteligencja polska została zastąpiona – wzorem ZSRR – tak zwaną „nową inteligencją” o robotniczo-chłopskim rodowodzie.

Idea „nowej inteligencji” wprowadzona została – podobnie jak większość rozwiązań ustrojowych – zgodnie z doświadczeniami ZSRR, a konkretnie z poglądami i dorobkiem teoretycznym Lenina¹⁶.

Komuniści, rozwijając myśl Lenina, dokonali podziału inteligencji, przyjmując za kryterium podziału stopień akceptacji komunizmu. Typologia „swoj – obcy – wrog” posłużyła z kolei Stalinowi do zaklasyfikowania inteligentów do jednej ze wspomnianych kategorii¹⁷.

Warto nadmienić, iż do grupy „wrog”, a przynajmniej „obcy” komuniści zaliczyli w zasadzie całą zastanę przez siebie inteligencję polską oraz tych, którzy nie poddali się totalitarnej militaryzacji rzeczywistości. Władze partyjno-rządowe stosowały bowiem hasło: *Kto nie z nami, ten przeciwko nam*¹⁸.

¹¹ W. Roszkowski, *Historia Polski 1914–1991*, Warszawa 1992, s. 168.

¹² W 1946 r. PSL liczyło około sześćset tysięcy członków i było najliczniejszą partią w Polsce, a PPR w sierpniu 1945 r. miała tylko około dwieście tysięcy, z tego powodu, wykorzystując instytucje zorganizowanej przemocy (Ministerstwo Bezpieczeństwa Publicznego, Główny Zarząd Informacji Wojska Polskiego) i poparcie działających w naszym kraju służb specjalnych ZSRR (NKWD), pacyfikowała społeczeństwo i terroryzowała opozycję – PSL. S. Gawlik, *Szkola polska...*, s. 23.

¹³ E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003, s. 19–52.

¹⁴ S. Gawlik, *Szkola polska...*, s. 23.

¹⁵ Cyt. za: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania rozwoju oświaty i wychowania w Polsce w latach 1945–1956 (zarys problematyki)*, w: *Wychowanie – opieka – kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, red. M. Brodnicki, E. Gorlaff, A. Kołakowski, Toruń 2010, s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 18.

¹⁷ Tamże, s. 19.

¹⁸ Z tego względu ówczesne sądy wyrokowały w sprawach politycznych na podstawie niesłuchanie represyjnych przepisów prawnych. W rezultacie w latach 1944–1956, jak wynika z materiałów źródłowych opracowanych przez Jerzego Pruszyńskiego, aresztowano około 300 tysięcy ludzi, których skazano na długoletnie wyroki więzienia. Karę śmierci orzeczono w ponad 6 tysiącach przypadków. Katalog wystawy: *Zbrodnie w majestacie prawa*, materiały zestawil: J. Pruszyński, s. 6.

Natomiast do kategorii „swój” można było, w przeświadczeniu komunistów, zaliczyć jedynie przedstawicieli „nowej inteligencji”, dobieranych spośród robotników. Nadzieje związane z „nową inteligencją” były tak wielkie, że od tempa jej przyrostu uzależniono powodzenie gospodarczych i kulturalnych przemian rewolucyjnych w Polsce. Rozbudowa szeregów „nowej inteligencji” stała się jednym z najważniejszych mierników socjalistycznego rozwoju¹⁹.

Zasadniczą drogą kształtowania nowej klasy była edukacja. Władze podjęły działania mające na celu podporządkowanie sobie szkoły i nauczycielstwa polskiego wszystkich szczebli. Ta płaszczyzna socjalizacji politycznej ma – jak wiadomo – ogromne znaczenie ze względu na jej umasowienie, szkoła bowiem, w ramach obowiązkowego etapu kształcenia, obejmuje całą młodą generację. Ważną agendą była też rodzina, w późniejszym okresie życia takimi agendami socjalizacji politycznej stały się grupy rówieśnicze, partie polityczne, organizacje i środki masowego przekazu. W odróżnieniu jednak od socjalizacji politycznej przebiegającej w rodzinie socjalizacja polityczna realizowana w szkole była zagwarantowana przez nadzór Ministerstwa Oświaty²⁰, a tak naprawdę przez dominującą partię polityczną.

Po wyborach w styczniu 1947 roku doszło do przeniesienia ośrodka wytyczającego kierunki polityki oświatowej (już na stałe) do KC PPR. W ten sposób zapoczątkowano etap kreowania i realizacji nie tyle państwowej, co partyjnej polityki oświatowej w Polsce²¹.

1. SZKOŁA – DWA SYSTEMY WARTOŚCI: TRADYCYJNY I „NOWY”

Rozpoczęta po II wojnie światowej pierwsza reforma szkolna odbywała się pod hasłem *demokratyzacji systemu oświatowego i jego znacznej rozbudowy dla umożliwienia szerokiego awansu społecznego warstw ludowych, a zwłaszcza młodzieży robotniczo-chłopskiej*²². Równolegle podjęto działania zmierzające do przerwania ciągłości przekazu kulturowego, realizowanego dotąd przez polską szkołę. Wymiernym przejawem tych działań było wprowadzenie do sfery teleologicznej nowych, obcych społeczeństwu polskiemu ideałów wychowawczych.

*Bardzo długo dwa systemy wartości tradycyjny i nowy – komunistyczny, przenikały się*²³.

W miejsce bowiem lansowanego przez polską szkołę okresu międzywojennego ideału „Polaka – obywatela wielonarodowościowej Ojczyzny” zaczęto upowszechniać ideał „nowego człowieka”, pod którym to pojęciem krył się obcy kulturze polskiej, wywiedziony bezpośrednio z doświadczeń Związku Radzieckiego, wzór osobowy „budowniczego socjalizmu”. Dobro „ludowej ojczyzny”, służące przyszłemu szczęściu „światowego proletariatu”, było jedynym, słusznym punktem odniesienia i jedynym obiektem najszlachetniejszych uczuć jednostki. Tych, którzy nie poddawali się „inżynierii dusz”, uznano

¹⁹ Cyt. za: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania...*, s. 19.

²⁰ E. Nasalska, *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa edukacyjna*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 11.

²¹ Cyt. za: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania...*, s. 24.

²² Cyt. za: tamże, 23.

²³ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1845–1956*, Warszawa 2000, s. 292.

za wrogów *ludowej ojczyzny*²⁴. Bowiem istnienie wroga było istotą nowego porządku i ułatwiało władzy stosowanie różnorodnych socjotechnik zniewolenia społeczeństwa.

Wyrazem nowego podejścia do wychowania moralno-społecznego było łączenie wychowania patriotycznego z kształtowaniem tak bliskich realnemu socjalizmowi postaw internacjonalistycznych. Podejmowano też ogromne wysiłki propagandowe na rzecz przezwyciężenia niechęci społeczeństwa polskiego do ZSRR, który odtąd prezentowany był jako niezawodny sojusznik i przyjaciel Polski, a równocześnie państwo dostarczające sprawdzonych wzorów i rozwiązań w zakresie budownictwa socjalistycznego²⁵.

Ideowopolityczna przebudowa szkoły polskiej odbywała się zgodnie z hasłami: *demokratyzacji wychowania*²⁶ oraz *zmiany atmosfery ideowej i politycznej w szkole*²⁷.

Zmiana ideologiczna w praktyce szkolnej była prowadzona z ekspansywną przebiegłością i hipokryzją, od pozorowanego egalitaryzmu do skrajnego centralizmu i arogancji, które wywołały dezaprobatę i opór społeczny.

Początkowo rządzące ugrupowania polityczne starały się zręcznie zmieniać postawę nauczycieli poprzez łączenie tradycyjnych treści wychowawczych, z którymi nauczyciele byli emocjonalnie związani, z treściami wynikającymi z nowych warunków społeczno-politycznych.

Pokazują to najlepiej szkolne plany wychowania opracowane w momencie przełomu. Rada Pedagogiczna jednej ze szkół wrocławskich w listopadzie 1947 roku jednomyślnie przyjęła plan wychowania młodzieży przez: *wciąganie młodzieży do czynnej pracy społecznej w szkole i poza szkołą, popieranie organizacji młodzieżowych politycznych, charytatywnych i naukowych, pogadanki, dyskusje oraz lekturę związaną z aktualnymi zagadnieniami życia, kształtowaniem osobowości ucznia na ideałach i wartościach ogólnoludzkich jak solidarność, prawdomówność, szacunek dla pracy, poszanowanie praw, obiektywizm i samokrytycyzm, [...], wyrabianie wrażliwości estetycznej*²⁸. Również w regulaminie innej szkoły wrocławskiej (w liceum) zawarto nakaz *odbudowy moralnej i materialnej Polski na podstawach demokratycznych*, a następny punkt regulaminu głosił *odpowiedzialność moralną i materialną człowieka za własne postępowanie, poczucie odpowiedzialności jako podstawę wartości człowieka, zrozumienie innych ludzi i innego niż własny sposobu myślenia: obiektywizm w ocenie wartości innych ludzi*²⁹. Idee te, zdaniem Stanisława Mauersberga, wyraźnie nawiązywały do wychowania obywatelsko-państwowego, realizowanego w II Rzeczypospolitej, miały skłonić nauczycieli do zaangażowania się w budownictwo nowego ustroju³⁰.

Co prawda wymieniony regulamin zmienił się po dwóch latach, w październiku 1949 r., ale nadal, jak twierdzi Krzysztof Kosiński, można dostrzec w nim wpływy dwóch epok. Z jednej strony zakładał on *pracę dla wzmocnienia i ugruntowania wśród mło-*

²⁴ E. J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*, Białystok 2012, s. 77 i nast.

²⁵ S. Mauersberg, *Demokratyzacja szkolnictwa polskiego w latach 1944–1948*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1974, t. XVII, s. 164.

²⁶ Tamże, s. 24.

²⁷ J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*, Warszawa 1975, s. 222.

²⁸ Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 292.

²⁹ Tamże, s. 293.

³⁰ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie...*, s. 28.

dzieży znaczenia ustroju socjalistycznego, dającego warunki wszechstronnego rozwoju, a z drugiej strony przewidywał kształtowanie osobowości ucznia na takich ideach i wartościach jak prawdomówność, solidarność, poszanowanie prawa współzycia i współpracy w gromadzie oraz wyrabianie wrażliwości etycznej i zamiłowania do piękna³¹.

Aby jeszcze bardziej udokumentować, jak bardzo oba systemy przenikały się, zacytuję za K. Kosińskim jeszcze jeden przykład. Otóż w jednej ze szkół w 1952 r. *po uroczystościach choinkowych [...] młodzież zażądała masówki, by na niej potępić tych, którzy na choince śpiewali piosenkę satyryczną na melodię kołędy, jako profanów. Jednak do takiej uchwały nie doszło, natomiast potępiono 7 organizatorów tego wystąpienia, jako rozbijaczy pracy w szkole*³².

Należy dodać, iż to, co dawne, tradycyjne, trwało też w nazwach. Na przykład do 1947 r. przetrwała w podwarszawskim Radzyminie 230 Drużyna Harcerska im. Józefa Piłsudskiego. Także w przepisach prawnych przetrwały dawne regulacje. Jeszcze w październiku 1948 r. obowiązywał tzw. okólnik Bartla z 1926 r. *dający prawo – wedle opisu pracownika UB – przerywania nauki szkolnej na praktyki religijne*³³.

Ponieważ partia miała pięć lat na zmianę „starej mentalności” i przekonanie, że komunizm jest zwieńczeniem dziejów, początkowa ostrożność władz partyjno-rządowych w kształtowaniu postaw nauczycieli i uczniów ustępowała pola coraz bardziej radykalnym działaniom agitacyjno-ideologicznym. W jednym z przemówień Bierut głosił kończącym edukację młodym nauczycielom: *Od was zależy, aby jak najszybciej wykorzenić z psychiki ludzkiej osad średniowiecznych przesądów. Jest waszym szlachetnym powołaniem kształtować duszę dziecka, zaszczerpić w niej zasady socjalistycznej moralności i poświęcenia dla klasy robotniczej*³⁴.

Postrzeganie wychowania w kategoriach politycznych spowodowało, iż nauczyciel wychowawca stawał się działaczem politycznym, jedną z sił rewolucji. Jednostką *kierującą się w swej pracy i walce nieśmiertelnymi naukami Józefa Stalina*³⁵.

W sferze teleologii hołdowanie zasadom „praktycznej pedagogiki i dydaktyki” oznaczało faktyczne zamknięcie etapu poszukiwań w zakresie ideałów wychowawczych i wzorów osobowych. Przyjęcie jako naczelnego celu wychowania modelu budowniczego socjalizmu, a tak naprawdę bojownika socjalizmu, spowodowało iż dalsze poszukiwania w tej dziedzinie uznano za niepotrzebne. Uwaga ośrodków kształcenia nauczycieli miała skupić się na metodach i formach praktycznego urzeczywistniania przyjętych celów i konkretnej działalności wychowawczej, określanej też pracą *ideowo-polityczną*³⁶.

Szkolenia ideologiczne nauczycieli rozpoczęto w 1947 r. Zgodnie z decyzją ministra Stanisława Skrzyszewskiego były one poprzedzone rewizją programów nauczania i podręczników. Oparto je w całości na założeniach marksizmu i leninizmu. Miały one obowiązywać od roku szkolnego 1949/1950³⁷.

³¹ Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 293.

³² Tamże, s. 293.

³³ Cyt. za: tamże, s. 293.

³⁴ L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*, Lublin 2002, s. 186.

³⁵ J. Szaniawski, *Józef Stalin a podstawowe problemy teorii i praktyki wychowania komunistycznego*, w: „Nowa Szkoła” 1950, s. 146.

³⁶ Cyt. za: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania...*, s. 25–26.

³⁷ Tamże, s. 28.

Było to działanie niezwykle przebiegłe. Podręczniki szkolne bowiem, jako obszar szkolnej socjalizacji politycznej, jak twierdzi Michael W. Apple, dokonują szczególnej konstrukcji rzeczywistości poprzez selekcję i organizację przekazywanej wiedzy. Selekcja wybranych obszarów wiedzy, jak również jej interpretacja, dokonuje się w ramach tej koncepcji wiedzy i kultury, jaką reprezentuje grupa, bądź grupy, zdolne ją narzucić. Jako część oficjalnego programu nauczania, podręczniki mają swoje miejsce w systemie wiedzy uznawanej za prawomocną i prawdziwą. Wiedza podręcznikowa, jako wiedza oficjalnie zaakceptowana i przez to „prawdziwa” współuczestniczy jednocześnie w tworzeniu kanonów prawdziwości i prawomocności w sensie tworzenia wiedzy na użytek większości „zwykłych” ludzi³⁸.

Znamiennym przykładem wykorzystania wiedzy przedmiotowej w procesie wychowania ideologicznego był nowy przedmiot szkolny nazywany nauką o Polsce i świecie współczesnym. Władze szkolne poleciły, by przedmiot ten i jego cele wychowawcze otoczyć szczególną troską *całej rady pedagogicznej*, a prowadzenie zajęć powierzać tylko tym nauczycielom, którzy dobre przygotowanie merytoryczne łączą z *aktywną postawą i należytą orientacją polityczną*. Szkolną naukę o Polsce i świecie współczesnym polecono wiązać z bieżącym życiem kraju, poznawanym za pośrednictwem prasy i radia, oraz z organizowaniem spotkań młodzieży z *przedstawicielami życia społecznego i politycznego*³⁹.

Wprowadzone nowe programy nauczania były podstawą rozpoczęcia akcji obowiązkowego szkolenia ideologicznego nauczycieli⁴⁰. Akcję tę przyspieszyło zjednoczenie PPR i PPS w grudniu 1948 r., w wyniku którego powstała Polska Zjednoczona Partia Robotnicza (PZPR). Już w swej Deklaracji ideowej zapowiedziała ona m.in. walkę o podniesienie poziomu ideologicznego szkolnictwa i przepojenie go ideami marksizmu-leninizmu⁴¹.

Jako wzorcowy przykład myślenia zgodnego z ideologią komunistyczną „Głos Nauczycielski” relacjonował, iż w jednej z prowincjonalnych szkół nauczycielka języka polskiego w klasie VII *potrafiła nawet zmusić klasę do dialektycznego myślenia, do wiązania zjawisk w związku przyczynowe, do wyszukiwania wewnętrznych sprzeczności ustroju kapitalistycznego, do wykazania powszechnej współzależności zjawisk społecznych a szczególnie do powiązania ich z konkretną strukturą ekonomiczną*⁴². Bezwzględna indoktrynacja w postaci promowania materialistycznego poglądu na świat stała się faktem⁴³.

Paradoksalnie, czynnikiem, który ułatwiał władzy wpływ na młodzież, była wojna. W odczuciu bowiem wielu doprowadziła ona do załamania tradycyjnego systemu wartości. *Młodzież nasza* – mówiła dyrektorka wrocławskiego liceum na jednym ze spotkań dyrektorów szkół, które odbyło się w czerwcu 1948 r. – *po przeżyciach wojennych*

³⁸ Cyt. za: E. Nasalska, *Społeczne aspekty przekazu wiedzy edukacyjnej – perspektywa socjalistyczna*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1, s. 14.

³⁹ E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży...*, s. 67.

⁴⁰ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006.

⁴¹ Cyt. za: R. Grzybowski, *Systemowe uwarunkowania...*, s. 28.

⁴² M. Kozakiewicz, *Jak stosować zasady dialektyki w nauczaniu*, w: „Głos Nauczycielski” 1950, nr 18, s. 2.

⁴³ Por. E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży...*

*i w okresie stabilizacji życia naszego niejednokrotnie przejawia pewien pesymizm i zniechęcenie, brak zamilowań i zainteresowania życiem*⁴⁴. Rozmawiająca z Jackiem Trznadlem Maria Janion wielokrotnie podkreślała: *psychoza wojny była czymś tak silnie w nas obecnym [...] Byłam [...] po potwornym chaosie wojny, po koszmarnym zamęcie myślowym, po przekonaniu, że świat się zawalił, i jednocześnie po upadku Boga*⁴⁵. Z kolei Andrzej Braun mówił: *W sumie bilans wyglądał tak z jednej strony poczucie klęski, świadomość, że to, cośmy robili, nie doprowadziło do niczego poza zniszczeniem Warszawy; ponadto poczucie wrogości oraz niechęci do Zachodu, który zdradził i oddał nas Rosjanom. A z drugiej strony dochodziła cała komunistyczna argumentacja: ziemię zachodnie, przemysł, reforma rolna*⁴⁶.

Ponadto młodzież chciała, aby powojenne dziś różniło od dni okupacyjnych. Krystyna Kisielewska⁴⁷, powojenna uczennica, w swoim dzienniku pisała: *Jestem młoda i chcę się cieszyć, że świeci słońce i pada deszcz, że gołębie siadają na moim balkonie*⁴⁸. Według Krzysztofa Kosińskiego to także był jeden z powodów zaakceptowania nowego systemu. Odbudowująca się Polska mogła być dla wielu młodych, tych którzy ze wspomnień dzieciństwa zapamiętali zgłiszczą, a z uczuć – strach, pociągająca, nawet jeśli stawiała się kolejnym koszmarem dla ich rodziców⁴⁹.

Nauczyciele z akceptacją przyjęli hasło odbudowy Stolicy. W listopadzie 1947 r. minister Skrzyszewski przekonywał: *Hasło odbudowy Stolicy musi wejść do każdej komórki naszego mózgu jako wielkie narodowe i państwowe zadanie [...] Wzywam młodzież szkolną w całej Polsce, aby do walki tej stanęła jak jeden mąż – bez wyjątku*⁵⁰.

Gdy minister Skrzyszewski ogłaszał swój apel do młodzieży, Żanna Kormanowa⁵¹ podkreślała na zjeździe kuratorów, że na zdobycie naszej młodzieży, na przełamanie tych oporów, które wyrastają albo z nieporozumienia, albo z niewiedzy, albo ze złośliwej propagandy wrogich sił, jest najlepszą drogą praca społeczna [...], w którą trzeba włączyć młodzież. Symbolem takiej pracy jest odbudowa Warszawy⁵². Współpracownik Kormanowej w Ministerstwie Oświaty Grabowski zalecał na kolejnym zjeździe kuratorów w styczniu 1949 r., by wciągnąć młodzież do prac świetlicowych, dożywiania⁵³. W ten sposób władze starały się przełamywać opory i tworzyć pozory społecznego solidaryzmu.

⁴⁴ Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 294.

⁴⁵ J. Trznadel, *Hańba domowa*, Warszawa 1986, s. 87.

⁴⁶ Tamże, s. 259.

⁴⁷ A. Guttowa, *Prof. dr hab. Krystyna Kisielewska (1930–2006) – pro memoriam*, w: „Wiadomości Parazytologiczne” 2008, 54(2), 163.

⁴⁸ „Karta” 1994, nr 19, s. 66.

⁴⁹ Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 295.

⁵⁰ Tamże, s. 295.

⁵¹ Żanna Kormanowa (z d. Zelikman), pseud. Zosia, Zofia, Orm (ur. 14 sierpnia 1900 r. w Łodzi, zm. 3 sierpnia 1988 r. w Warszawie) – działaczka komunistyczna, publicystka, historyk ruchu robotniczego, dyrektor Departamentu Reformy Szkolnictwa i Wychowania w Ministerstwie Oświaty TRJN 1945–1948, od 1947 pracownik naukowy Instytutu Historii Uniwersytetu Warszawskiego, odpowiedzialna za komunizację polskiego szkolnictwa i nauk historycznych w Polsce w latach 1944–1956, za: *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 3., Warszawa 1996, s. 493.

⁵² Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 296.

⁵³ Tamże, s. 296.

2. ZMP W WALCE O SOCJALISTYCZNE OBLICZE SZKOŁY

W tym poszukiwaniu przez młodzież sensu w świecie powojennym szczególną rolę odegrały w powojennej zmianie politycznego charakteru państwa organizacje młodzieżowe znajdujące się pod wpływem rewolucyjnego ruchu robotniczego. Z podziemia wyszedł komunistyczny Związek Walki Młodych, podjął też przerwana na czas wojny działalność Ludowy Związek Młodzieży Wiejskiej Rzeczypospolitej Polskiej, ponownie powróciła na polityczną arenę (rozwiązana w 1936 r.) socjalistyczna Organizacja Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego. Były to organizacje, które aktywnie uczestniczyły w kształtowaniu nowej mentalności, nawoływały do wyrzeczenia się „przesądów burżuazyjnych” i rezygnacji z cech indywidualnych na rzecz kolektywu.

Głównym sojusznikiem PZPR w walce o socjalistyczne oblicze szkoły po 1948 r. był Związek Młodzieży Polskiej, powstały w lipcu 1948 r. z połączenia czterech politycznych organizacji młodzieżowych: Związku Walki Młodych, Organizacji Młodzieży Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego, Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici” i Związku Młodzieży Demokratycznej⁵⁴.

Należy podkreślić, iż ideologię ZMP, już na zjeździe zjednoczeniowym PPR i PPS, określił jednoznacznie przewodniczący ZMP – Janusz Zarzycki, według którego: *Młode pokolenie* [powinno być – E. J. K.] *wychowane w duchu marksizmu-leninizmu, pełne miłości do partii, pełne wiary w ostateczne zwycięstwo socjalizmu*. Związek Młodzieży Polskiej określił jako organizację bezpartyjną, ale polityczną, o *jasno sprecyzowanym światopoglądzie*. Jako podstawowe zadanie wychowawcze Związku wskazał przyswajanie idei marksizmu-leninizmu, nauk Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina. Szczególny nacisk położył na walkę klasową, która jest *szkołą socjalizmu*. Głównego wroga klasowego upatrywał w klerze katolickim, napiętnował katechetów, którzy *falszują naukę, rozbudzają fanatyzm, zwalczają ZMP-owców, po albertyńsku deprawują dzieci, tworzą nielegalne organizacje młodzieży, demoralizują ją, pchając do bandytyzmu*. Na zakończenie patetycznie oświadczył: *Na gruzach starej [...] moralności wychowujemy młodzież w duchu nowej [...] walki klasowej, wynikającej z moralności socjalistycznej*. ZMP korzysta z bogatych doświadczeń bohaterskiego Wszechzwiązkowego Leninowskiego Związku Młodzieży, bowiem *30-letnia droga chwały Komsomołu, to wzór dla ZMP, a braterska przyjaźń młodzieży polskiej i radzieckiej, to fundament naszej pracy wychowawczej*⁵⁵.

Według Leszka Kołakowskiego *moralnie jest dobre wszystko to i tylko to, co sprzyja skutecznie celom partii, niemoralne – wszystko to i tylko to, co tym celom przeszkadza. Z chwilą objęcia władzy, utrzymanie władzy i jej umocnienie staje się automatycznie kryterium moralności*⁵⁶. Natomiast J. Zarzycki mówił wprost: *Nowa socjalistyczna moralność jest podporządkowana interesom walki klasowej mas pracujących i z nich wynika [...]. Nie ma wszechogarniającej miłości bliźniego [...], nie można jednocześnie kochać wyzyskiwanych i wyzyskiwaczy*⁵⁷.

⁵⁴ Zjednoczeniowy kongres czterech organizacji politycznych młodzieży odbył się 20 i 21 lipca 1948 r. we Wrocławiu, z udziałem 1021 delegatów (333 z ZWM, 325 z ZMW „Wici”, 317 z OMTUR i 46 z ZMD), w obecności premiera, kilku ministrów oraz delegacji Światowej Federacji Młodzieży Demokratycznej, Komsomołu i innych organizacji zagranicznych.

⁵⁵ Miesięcznik Instrukcyjny ZMP „Nasze Koło Pracuje” 1949, nr 1, s. 5–12.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ J. Zarzycki, *Oblicze ideowe ZMP, referat na Plenum ZG 28.09.1948*, w: „Miesięcznik Instrukcyjny ZMP” 1948, nr 2, s. 6–23.

Zalecenie kształcenia naukowego poglądu na świat oznaczało w istocie odrzucenie pierwiastka duchowego ze światopoglądu, a więc wychowanie bezreligijne, ateistyczne, a nawet antyteistyczne, które ukształtować miało nowy, materialistyczny pogląd na świat młodego pokolenia.

Władze szkolne traktowały ZMP jako najbliższego sojusznika dyrekcji i nauczycieli szkół ponadpodstawowych w realizacji celów wychowawczych. W instrukcji z 12 kwietnia 1950 r. w sprawie wizytacji szkół ogólnokształcących stopnia licealnego zalecano, by wizytator okręgowy zwracał szczególną uwagę *na organizację szkolną ZMP i jej poziom ideowy, aktywność w walce o wyniki w nauce [...] dyscyplinę i socjalistyczny stosunek do pracy, kierowniczą rolę w życiu młodzieży w stosunku do innych organizacji szkolnych oraz na stosunek dyrektora szkoły i nauczycieli do ZMP*⁵⁸.

Do ZMP należało bardzo wielu uczniów szkół ponadpodstawowych. W szkołach średnich ogólnokształcących przeciętnie od 40 do 60% uczniów, w niektórych szkołach zawodowych i w liceach pedagogicznych, zwłaszcza w klasach maturalnych, nawet do 100%. Regułą było, że wstępujący składali odpowiednie deklaracje pisemne i podlegali pewnej selekcji wstępnej, w której badano pochodzenie socjalne, oceniano postawę polityczną kandydata, jego wyniki w nauce, zachowanie w szkole i poza szkołą. Wielu wspomina, że wywierano bardzo silną presję na młodzież, by wstępowała do ZMP. Absolwentka liceum pedagogicznego w Białymstoku opowiadała, że w uczelni tej ZMP był wyjątkowo nieliczny. Nie pomagały namowy i zachęty nauczycieli, by zwiększyć szereg organizacji. Wreszcie w klasie maturalnej zastraszono niezorganizowanych uczniów, że nie będą dopuszczeni do matury. Złożyli więc deklarację na dwa miesiące przed egzaminem, ale ich do Związku nie przyjęto. W większości zdali egzaminy dojrzałości i otrzymali nakazy pracy. *Opinia reakcjonistów szła za nami przez całe lata*⁵⁹.

Zupełnie inaczej było w liceum pedagogicznym we Wrocławiu, gdzie do ZMP należeli wszyscy. A była to przecież młodzież przeważnie ze wschodu, z rodzin, które boleśnie doświadczyły sowieckich prześladowań. Decydowały względy materialne, bowiem przy staraniach o stypendium i internat przynależność do ZMP była bardzo pomocna⁶⁰.

Główne motywy przynależności do ZMP miały w większości charakter koniunkturalny. Tylko działacz ZMP mógł liczyć na dyplom *przodownika nauki*, który zapewniał otrzymanie indeksu uniwersyteckiego. Były uczeń liceum ogólnokształcącego pisze, że przynależność do ZMP chroniła słabszych uczniów i pozwalała im utrzymać się w szkole. Byli wyśmiewani przez kolegów jako *slugusi komunistów* i sami się tego wstydzili, lecz w przynależności do ZMP *mieli swój interes i dobrze na tym wychodzili*⁶¹.

Władze partyjne i rządowe dokładały starań, aby leninowską walkę klas przenieść na teren szkół. Starsi nauczyciele pokpiwali sobie, że w ich szkołach nie ma walki między klasami, klasy w zgodzie żyją ze sobą. Partii chodziło o przeciwstawienie młodzieży robotniczo-chłopskiej młodzieży ze środowisk inteligenckich. ZMP był w szkole носителем idei komunistycznej walki klas. W liceum ogólnokształcącym – wspomina jedna z nauczycielek – oskarżono na zebraniu ZMP córkę adwokata o „burżujstwo”, którego

⁵⁸ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1950, nr 6, zał. 4.

⁵⁹ *Na przełomie: antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. II., wyb. i oprac. S. Mauersberg i M. Walczak, Warszawa 1996, s. 137.

⁶⁰ Tamże, s. 133–134.

⁶¹ Tamże, s. 130.

znamieniem był noszony przez nią złoty pierścionek. Uczennicę wyrzucono z organizacji⁶². ZMP działał w niektórych szkołach *wszechwładnie i bezkarnie*⁶³. Wszyscy, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, bali się aktywistów ZMP⁶⁴.

Najcięższe zarzuty wysuwane przez pamiętnikarzy pod adresem zetempowców w szkole dotyczą uprawianego przez nich donosicielstwa.

Jeden z byłych uczniów zetempowców pisze, że doniesiono nań do zarządu powiatowego ZMP, iż w rozmowie z kolegami sprzeciwił się szkalowaniu pamięci Józefa Piłsudskiego. Wyrzucono go za to z ZMP, a po paru dniach usunięto z organizacji również kilku kolegów, którzy stanęli w jego obronie⁶⁵. Ktoś inny wspomina, że wskutek donosu działacza ZMP odwołano dyrektora liceum pedagogicznego za rzekomo słabe oddziaływanie ideologiczne w szkole⁶⁶. W innej szkole zwolniono nauczycielkę (na podstawie doniesienia ZMP do urzędu bezpieczeństwa) za odwiedzanie ambasady amerykańskiej, skąd otrzymała pomoce do nauczania języka angielskiego. Drugą znów (autorkę wspomnień) zwolniono za to, że w latach powojennych opiekowała się szkolną sodalizacją mariańską⁶⁷. W liceum pedagogicznym w Białymstoku doszło, wskutek donosu zetempowców, do aresztowania nauczyciela i kilku uczniów podejrzanych o przynależność do organizacji konspiracyjnej⁶⁸. Była uczennica liceum pedagogicznego w Świdwinie wspomina, że gdy w szkole zatrudniono organizatora ZMP, *zaczęły się donosy na nauczycieli do UB i Komitetu Miejskiego PZPR*⁶⁹.

Związek Młodzieży Polskiej był jednym z głównych narzędzi indoktrynacji młodzieży szkolnej. Wielu młodych ludzi wstąpiło doń z przekonania o słuszności celów i metod *budownictwa socjalizmu w naszym kraju*. Na zebraniach dyskutowali o świetlanej przyszłości socjalistycznej Polski, sprzymierzonej na śmierć i życie ze Związkiem Sowieckim, gromili imperializm amerykański, przyswajali sobie antychrześcijańskie zasady *socjalistycznej moralności*.

Była też znaczna część młodzieży szkolnej, która znalazła się w ZMP bez przekonania, pod presją nauczycieli i kolegów lub ze względów koniunkturalnych. Od dorosłych przyswoili sobie *podwójny język*, inaczej wypowiadali się na lekcjach i zebraniu zetempowskim, inaczej w domu rodzinnym i w gronie zaufanych kolegów. Było to zakłamanie na skalę masową, prowadzące do wypaczenia młodych charakterów.

Trzeba jednak przyznać, że potępienie ZMP w szkole nie ma jednak we wspomnieniach nauczycieli i uczniów charakteru powszechnego. Trafiają się głosy pochwały ZMP jako *dobrej szkoły przygotowania do uczestnictwa w życiu publicznym*⁷⁰, a także organizacji, która umożliwiała swym członkom różnorodną działalność przynoszącą zadowolenie i satysfakcję⁷¹.

⁶² Tamże, s. 199.

⁶³ *Na przełomie: wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. I., wyb. i oprac. E. C. Król i M. Walczak, Warszawa 1994, s. 180.

⁶⁴ *Na przełomie...*, cz. II., s. 128.

⁶⁵ *Na przełomie...*, cz. I., s. 48.

⁶⁶ Tamże, s. 133–134.

⁶⁷ Tamże, cz. II., s. 209–210.

⁶⁸ Tamże, s. 137–138.

⁶⁹ Tamże, s. 147–155.

⁷⁰ Tamże, s. 127.

⁷¹ Tamże, s. 130.

Po śmierci Stalina w ZMP wystąpiły oznaki rozkładu.

W okresie „odwilży” Związek Młodzieży Polskiej doczekał się generalnie krytycznej oceny jego działalności ze strony partii komunistycznej, której zawdzięczał wszystkie wypaczenia i błędy, jakie mu wypominano. Na naradzie przed II Zjazdem ZMP sekretarz Komitetu Centralnego PZPR Jerzy Morawski powiedział, że szkolne koła ZMP, zamiast rozbudzać zainteresowania intelektualne młodzieży, uprawiają mentorstwo, moralizowanie, organizują *inkwizytorskie sądy* nad kolegami. Zwrócił też uwagę, że wśród młodzieży ZMP-owskiej zapanowała plaga *dętologii i lakiernictwa*, posługiwania się kłamstwem w propagandzie. Negatywnie ocenił sekciarski, wrogi stosunek ZMP do młodzieży z AK i harcerskich „Szarych Szeregów”⁷².

Jednakże wysiłki komunistów, by ratować skompromitowany w oczach społeczeństwa i młodzieży Związek Młodzieży Polskiej, okazały się daremne wobec siły przemian zapoczątkowanych polskim Październikiem 1956 r. ZMP nie wytrzymał naporu sił popaździernikowych i dokonał samorozwiązania organizacji w styczniu 1957 r. Na jego gruzach utworzono Związek Młodzieży Socjalistycznej oraz Związek Młodzieży Wiejskiej.

W procesie dokonujących się w Polsce przemian społeczno-politycznych nie brały udziału młodzieżowe organizacje prawicowe. Władze Polski nie zezwoliły na ich reaktywowanie, wznowiono jednak działalność bezpartyjnego Związku Harcerstwa Polskiego.

ZHP przywrócono formalnie do życia jako stowarzyszenie wyższej użyteczności, na podstawie zarządzenia resortów oświaty i administracji publicznej PKWN z 30 grudnia 1944⁷³. Naczelnikiem tego tzw. lubelskiego harcerstwa mianowano harcmistrza Michała Sajkowskiego. W styczniu 1945 r. na posiedzeniu konstytucyjnym Tymczasowej Naczelnej Rady Harcerskiej przyjęto zmieniony tekst *Prawa i Przyrzeczenia Harcerskiego*, wprowadzając do nich nowe, aktualne elementy⁷⁴. Wprawdzie w czerwcu 1947 r. udało się na powrót uchwalić *Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie* zbliżone do przedwojennego, ale dla harcerzy niewierzących słowo „Bóg” zastąpiono słowami: „Dobro Najwyższe”⁷⁵.

W latach 1948–1949 nasiliła się presja władz partyjnych i oświatowych na przekształcenie ZHP w socjalistyczną organizację młodzieżową. Ważnym krokiem w tym kierunku było powołanie w lutym 1948 r. Harcerskiej Służby Polsce, która miała zmienić charakter i specyfikę działalności ZHP. Harcerska Służba Polsce okazała się uderzeniem w tradycje skautingu i harcerstwa⁷⁶.

W styczniu 1949 r. Janusz Zarzycki na plenarnym posiedzeniu Zarządu Głównego ZMP przedstawił partyjny punkt widzenia na harcerstwo. W referacie *ZMP w walce o harcerstwo* poddał druzgocącej krytyce skauting Baden-Powella i przedwojenne harcerstwo polskie, mówił o *daremnym ofiarach* harcerskich batalionów „Zośka” i „Parasol”, poniesionych w powstaniu warszawskim w *obronie kapitalistów i okopów św. Trójcy*. Wskazywał na *destrukcyjne* wpływy dawnych instruktorów ZHP, prawicy PPS i kleru na harcerstwo reaktywowane po wojnie. Potępił tradycyjne harcerstwo polskie jako *reakcyjne, antydemokratyczne, nacjonalistyczne, faszystowskie, klerykalne i an-*

⁷² *O sprawach wychowania młodzieży. Z przemówienia sekretarza KC PZPR J. Morawskiego*, w: „Nowa Szkoła” 1955, nr 1, s. 10–18.

⁷³ Dziennik Urzędowy Resortu Oświaty PKWN 1944, nr 1–4, poz. 13 i 14.

⁷⁴ Por. E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży...*, s. 117.

⁷⁵ Tamże, s. 119.

⁷⁶ Tamże, s. 120.

tyradzieckie. W konkluzji podnosił konieczność skupienia dzieci w wieku od 7 do 15 lat w nowej, masowej organizacji dziecięcej, wzorowanej na sowieckim „Pionierze”, ściśle powiązanej ze Związkiem Młodzieży Polskiej.

W czerwcu 1950 r. wprowadzono też nowe **Prawo i Przyrzeczenie Harcerskie** o silnych akcentach propagandowych⁷⁷. Działalność nowego harcerstwa w szkole regulowała instrukcja wprowadzona zarządzeniem ministra oświaty z 6 września 1950 r.⁷⁸ Harcerstwo określono w niej jako *masową dobrowolną ideowo-wychowawczą organizację dziecięcą, która jest niezbędnym dopełnieniem działalności szkoły w socjalistycznym wychowaniu najmłodszego pokolenia*.

Nauczyciele i uczniowie z lat pięćdziesiątych wspominają, że Organizacja Harcerska ZMP, oparta na sowieckich wzorach, była zaprzeczeniem dawnego Związku Harcerstwa Polskiego. Jako wzór wychowawczy stawiano pioniera i komsomolca Pawlika Morozowa (bohatera książki W. Gubariewa), który własnego ojca, *sabotażystę władzy sowieckiej*, wydał w ręce GPU⁷⁹, za co sam poniósł śmierć, zamordowany rzekomo przez wrogów władzy radzieckiej⁸⁰.

3. „DRUGA KONSPIRACJA” – POWOJENNY RUCH NIEPODLEGŁOŚCIOWY

Presja ideologiczna władz partyjno-rządowych spotykała się ze sprzeciwem nauczycieli i młodzieży szkolnej, która reprezentowała wizję Polski przeciwstawną modelowi wychowania obowiązującego w narzuconej rzeczywistości socjalistycznej.

Uczniowie i nauczyciele swoje wątpliwości i krytyczne myśli w skrajnych przypadkach wyrażali w działalności konspiracyjnej. Mimo że był to ruch niepodległościowy o ograniczonych rozmiarach, to jednak stanowił niemałą przeszkodę w komunistycznej

⁷⁷ **Przyrzeczenie Harcerskie**: *Przyrzekam uroczyście wobec kolegów i narodu polskiego uczyć się i pracować dla dobra Ojczyzny i sprawy socjalizmu. Przyrzekam wiernie przestrzegać prawa harcerskiego, całym sercem zawsze i wszędzie służyć Polsce Ludowej. W Prawie Harcerskim znajdujemy m.in. zobowiązania: Harcerz kocha Polskę Ludową i służy jej całym swym życiem [...] Harcerz przygotowuje się do pracy w Związku Młodzieży Polskiej*. K. Persak, **Odrodzenie harcerstwa 1956 r.**, Warszawa 1996, aneks nr 1.

⁷⁸ Dziennik Ustaw Ministerstwa Oświaty 1950, nr 17, poz. 220.

⁷⁹ Państwowy Zarząd Polityczny (GPU) – instytucję powołano formalnie 2 lutego 1922 r., zaś po powstaniu ZSRR (grudzień 1922 r.) przekształcono – 15 listopada 1923 r. – w OGPU, co oznaczało Zjednoczony Państwowy Zarząd Polityczny (OGPU), podlegający Radzie Komisarzy Ludowych ZSRR. OGPU (Objednonnoje gosudarstwennoje politiceskoje uprawlenije), Zjednoczony Państwowy Zarząd Polityczny – policja polityczna, zajmująca się również wywiadem i kontrwywiadem, działająca w ZSRR w latach 1922–1934. Zadania GPU, następnie OGPU, polegały na zwalczaniu szpiegostwa i działalności kontrrewolucyjnej na terenie Rosji bolszewickiej i za jej granicami. Kontroli Zjednoczonego Państwowego Zarządu Politycznego podlegały również więzienia i przymusowe obozy pracy.

⁸⁰ Książka W. Gubariewa **Pawlik Morozow** była zakwalifikowana przez Ministerstwo Oświaty jako pożądana lektura dla klas V–VII. **Wykaz wydawnictw zatwierdzonych do użytku szkolnego. Język polski**, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1952, nr 4, poz. 40. Władze sowieckie stworzyły mit Pawlika Morozowa. Pisano o nim książki i poematy, nawet operę, nakręcono filmy, postawiono mu pomniki w wielu miastach, jego imieniem nazwano szkoły, ulice, fabryki i kolchozy. Kult tego *męczennika idei* trwał pół wieku. Potem okazało się, że Pawlik był umyslowo niedorozwiniętym chłopcem, półanalfabeta, szpiclującym w swojej wiosce chłopów, którzy w okresie wielkiego głodu starali się ukryć trochę zboża dla swojej rodziny. Nie był pionierem ani komsomolcem, zginął w 14 roku życia, zamordowany wraz z bratem w 1952 r. przez funkcjonariuszy lub agentów GPU. Uśmiercono go, by sterroryzować opornych chłopów i przyspieszyć kolektywizację wiośki. Kuzynów Morozowa, jako rzekomych sprawców mordu, rozstrzelano. J. Drużnikow, **Zdrójca nr 1, czyli wniebowzięcie Pawlika Morozowa**, Warszawa 1990.

indoktrynacji, ponieważ odwoływał się do polskich tradycji wolnościowych i skupiał w swoich szeregach Polaków silnych duchem i cieszących się autorytetem wśród koleżanek i kolegów.

Powojenny bunt miał charakter spontaniczny. Był samorzutnym protestem, naturalną reakcją młodych, ideowych Polaków, którzy nie mogli pogodzić się z utratą suwerenności państwa i narodu polskiego, z hegemonią wrogiego mocarstwa komunistycznego, z antypolską propagandą i panującym terrorem aparatu przemocy.

Zbrojny opór skupiał się wokół trzech odrębnych ugrupowań. Pierwsze z nich – Narodowe Siły Zbrojne (NSZ) – rozpoczęło działalność podczas wojny, najaktywniejszą w rejonie Gór Świętokrzyskich, jako prawicowa organizacja partyzantów o antykomunistycznym nastawieniu. Drugie – stowarzyszenie „Wolność i Niezawisłość” (WiN) – utworzone zostało we wrześniu 1945 r. z żołnierzy rozwiązanej Armii Krajowej. Jak wskazuje nazwa jego politycznej poprzedniczki, organizacji „Nie”, jego celem było zapobiec zwycięstwu komunistów. Trzecia organizacja – Ukraińska Powstańcza Armia (UPA) – *Powstała w 1943 r.; stawiała sobie za cel utworzenie niepodległego państwa ukraińskiego, wolnego od wszelkich form ucisku i zależności, i z taką samą zajądliwością walczyła zarówno z Hitlerem i ze Stalinem, a do pewnego stopnia także z Polakami. Na Wołyniu, gdzie sprawowała kontrolę nad rozległymi terenami wiejskimi, popadła w konflikt zarówno z polskimi, jak i z sowieckimi partyzantami. Podejmowane przez nią w tym czasie okrutne akcje odwetowe przeciwko odmawiającym współpracy polskim chłopom miały ją pozbawić wszelkiej sympatii ze strony Polaków*⁸¹.

Młodzież szkolna prowadziła walkę o wolność, prawdę i honor, toczyła boje z komunizmem, na ogół bez broni, ale z młodzieńczym entuzjazmem i poświęceniem. Rozwiązanie w 1949 r. Związku Harcerstwa Polskiego i utworzenie Organizacji Harcerskiej, traktowanej jako *przedszkole* Związku Młodzieży Polskiej, pchnęło wielu harcerzy do działań konspiracyjnych, doszło do powstania tzw. „drugiej konspiracji” – był to nieoficjalny świat życia codziennego szkoły dyskryminowany przez partyjne władze rządzące.

W pierwszych trzech latach powojennych powstało – według *Informatora MSW* – niespełna sto organizacji, zaś po 1948 r. utworzono ich prawie czterysta, przy tym główne natężenie działalności konspiracyjnej w szkole przypadało na lata 1949–1953.

Z dotychczasowych badań wynika, iż łącznie w konspiracyjnym ruchu młodzieżowym uczestniczyło w przybliżeniu około 10 tysięcy chłopców i dziewcząt⁸². Jest to liczba ustalona na podstawie informacji zawartych w *Informatorze MSW* i dostępnej literatury przedmiotu. Są to informacje zbieżne ze stanem liczebności organizacji młodzieżowych w latach 1944–1956 zamieszczonych w *Atlasie polskiego podziemia*...

Z badań IPN wynika, iż w początkowym okresie władzy komunistycznej (pierwsze 4,5 roku) działały w sumie 283 organizacje młodzieżowe. W następnym pięcioleciu – od stycznia 1949 do grudnia 1953 r. – aż 641. Nastąpił wzrost o 358%. Zdecydowanie najwięcej takich grup istniało w województwie gdańskim (138), wrocławskim (98), warszawskim (64), poznańskim (73), łódzkim (53) i lubelskim (53), najmniej w kieleckim (10), olsztyńskim (11), rzeszowskim (12), natomiast w białostockim – 25. W ostatnim z wyodrębnionych okresów – od stycznia 1954 r. do grudnia 1956 r. – było ich tylko 40

⁸¹ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, Kraków 2006, s. 1018.

⁸² E. J. Kryńska, S. W. Mauersberg, *Indoktrynacja młodzieży*..., s. 184.

(14% ogółu z lat 1944–1956); najwięcej w województwie gdańskim (8), poznańskim i lubelskim (po 7), najmniej w białostockim i szczecińskim (po 1), łódzkim i rzeszowskim (po 2) oraz katowickim (3)⁸³.

W *Informatorze MSW* wymieniono 491 konspiracyjnych organizacji młodzieżowych⁸⁴, które zakwalifikowano do sześciu grup. W grupie określonej jako *Organizacje młodzieżowe nawiązujące do tradycji politycznych Armii Krajowej* podano 60 organizacji liczących prawie tysiąc członków. Do grupy *Organizacje harcerskie* zaliczono 80 organizacji z liczbą około 1150 członków. W grupie *Organizacje młodzieżowe typu WiN-owskiego* wymieniono 8 organizacji liczących 120 członków. W grupie *Młodzieżowe organizacje pozostające pod wpływami endecji* – także 8 organizacji, z liczbą około 140 członków, a w grupie *Klerykalne organizacje młodzieżowe* – 46 organizacji, liczących około 570 członków. Natomiast do ostatniej grupy – *Organizacje młodzieżowe bez ustalonego zabarwienia politycznego* – zakwalifikowano 289 organizacji, z liczbą około 3360 członków. Łącznie daje to 491 organizacji liczących około 6340 członków⁸⁵.

Należy jednak nadmienić, iż w *Informatorze*... wymieniono organizacje wykryte i zlikwidowane przez służby bezpieczeństwa. Trudno określić, ile organizacji nie zostało wykrytych.

Charakterystyczną cechą konspiracji szkolnej był na ogół krótki okres działania poszczególnych organizacji. Większość z nich była czynna od założenia do pierwszych aresztowań – nie dłużej jak dwa lata. Do zupełnie wyjątkowych należały te, które utrzymywały się pięć lat i dłużej. Należały do nich m.in.: Związek Wolnej Młodzieży Polskiej działający w Nisku i okolicach w latach 1945–1955, Harcerski Ruch Oporu czynny w Warszawie od 1948 do 1956 r., Harcerska Organizacja Podziemna „Iskra” (1947–1953), Tajne Harcerstwo Krajowe („Szare Szeregi”) czynne na Górnym Śląsku w latach 1948–1953 czy Demokratyczna Armia Krajowa działająca w latach 1949–1955 w kilku miejscowościach południowej Polski⁸⁶.

Niektóre konspiracyjne organizacje młodzieżowe (1945–1956):

- Związek Wolnej Młodzieży Polskiej (Nisko, 1945–1955),
- Polska Organizacja Wojskowa (Sławno, 1948–1949),
- Związek Młodych Patriotów (Polska Partia Wolności, Konin, 1949–1956),
- Harcerska Organizacja Podziemna „Iskra” (1947–1953),
- Harcerski Ruch Oporu (Warszawa, 1948–1956),
- Tajne Harcerstwo Krajowe („Szare Szeregi”, Górny Śląsk, 1948–1953),
- Polska Straż Przednia (Tarnowskie, Kraków, Poznań, Opole, 1945–1949),
- Podziemny Ruch Wyzwoleńczy (Lublin, 1950),
- Wolna Młodzież (Warszawa – Częstochowa, 1951–1953).

⁸³ *Atlas polskiego podziemia niepodległościowego 1944–1956*, red. R. Wnuk, Warszawa 2007, s. LIX.

⁸⁴ Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Biuro „C”, *Informator o nielegalnych antypaństwowych organizacjach i bandach zbrojnych działających w Polsce Ludowej w latach 1944–1956* (dopisek – Tajne!), Warszawa 1964, Lublin 1993.

⁸⁵ Nie uwzględniono tu grup Młodzieży Wielkiej Polski i Młodzieży Wszechpolskiej, których delegatury działały w Krakowie, Rzeszowie, Przemyślu, Sandomierzu, Tarnowie, Sanoku, Poznaniu, Katowicach, Gdańsku, Gliwicach, Łodzi, Warszawie i Wrocławiu, ponieważ liczebności tych organizacji w *Informatorze*... nie podano.

⁸⁶ R. Jakubowski, *Polityka oświatowa*...

Dalszą cechą charakterystyczną nielegalnych związków młodzieży była ich na ogół niska liczebność. Przeciętnie na jedną organizację przypadało 15 członków.

Młodzi konspiratorzy, wytyczając podstawy ideowe swej podziemnej działalności, odwoływali się do Boga, Ojczyzny i Honoru. Dlatego stawiali przed sobą takie zadania ideowe jak: wychowanie w duchu wierności Bogu i chlubnym tradycjom narodu polskiego, szerzenie prawdy o najnowszych dziejach Polski, o zniewoleniu ojczyzny przez Związek Sowiecki, o zbrodniach sowieckich popełnionych na narodzie polskim; przeciwdziałanie – w miarę możliwości – sowieckim i komunistycznym wpływom gospodarczym, politycznym i kulturalnym, przygotowanie do walki zbrojnej (w sprzyjających okolicznościach) z sowieckim okupantem i narzuconym ustrojem.

Główne formy działania konspiratorów to przede wszystkim mała dywersja i akcja propagandowa. A więc zrywanie czerwonych flag, niszczenie dekoracji wykonanych na święta państwowe, sporządzanie politycznych karykatur i satyrycznych napisów, zrywanie plakatów i gazetek ściennych, niszczenie portretów Stalina, Bieruta, Rokossowskiego, demolowanie radioodbiorników publicznych zwanych „kołchoźnikami”, próby zakłócania akademii pierwszomajowych i innych. Do akcji propagandowych należało sporządzanie i umieszczanie na zewnątrz i wewnątrz szkoły hasła, na przykład: *Precz z czerwonym terrorem, Wszyscy na front walki z komunizmem, Zjednoczenie PPR i PPS – to pierwszy krok do 17 republiki sowieckiej, My chcemy wolnej Polski...*

Tabela

Młodociani więźniowie polityczni w Polsce

Rok	Liczba młodocianych więźniów w Polsce	W tym politycznych
1951 (grudzień)	5384	2347
1952 (grudzień)	3251	1353
1953 (lipiec)	5103	1055
1954 (styczeń)	5414	1327

Źródło: K. Szwaagrzyk, *Jaworzno. Historia więzienia dla młodocianych więźniów politycznych 1951–1955*, Wrocław 1999, s. 73.

Aresztowani młodzi konspiratorzy po zatrzymaniu byli poddawani okrutnym przesłuchaniom. Śledztwo trwało przeważnie długo, nawet kilkanaście miesięcy. Był to zazwyczaj najtrudniejszy okres w dotychczasowym, krótkim życiu młodzieży.

Aresztowanych głodzono, trzymano ich w nieogrzewanych (a czasem nadmiernie ogrzanych) celach, za karę zamykano ich boso i nago lub tylko w bieliznie w tzw. karcerach – pozbawionych sprzętu (nawet stolika i pryczy) oraz okien lub szyb w zakratowanych oknach, z wodą na podłodze (*plaża*), czasem przy kilkunastostopniowym mrozie (*kino*). Z przesłuchiwaniami łączono bicie i kopanie aresztowanego po całym ciele. Stosowano wyrafinowane tortury fizyczne, takie jak bicie pałką w pięty, wlewanie płynów do nosa, łamanie palców wetkniętych między drzwi a futrynę, oparzenia przez podpalenie łatwopalnego materiału włożonego między palce rąk i nóg, zmuszanie do siedzenia godzinami, aż do omdlenia, na nodze odwróconego stołka (*kobyłka Andersa*), wyrywanie włosów, walenie głową o ścianę, porażanie prądem, strzelanie wokół głowy przesłuchiwanego,

zawieszanie skutego aresztanta głową w dół, na drągu opartym na dwóch wspornikach (*koziołek*)⁸⁷.

Sądy wyrokowały w sprawach politycznych na podstawie niesłuchanie represyjnych przepisów prawnych. Wyroki dotyczące konspiracyjnej młodzieży opierały się na **Kodeksie Karnym Wojska Polskiego** z 23 września 1944 r., dekrete PKWN **O ochronie państwa** z 30 października 1944 r., dekrete z 16 listopada 1945 r. **O przestępstwach szczególnie niebezpiecznych w okresie odbudowy państwa** oraz na dekrete z 13 czerwca 1946 r. o tej samej nazwie (tzw. mały kodeks karny)⁸⁸.

Najczęściej powoływano się na artykuł 86 paragraf 2 **Kodeksu Karnego Wojska Polskiego**, który groził karą długoletniego więzienia, a nawet karą śmierci za usiłowanie przemocą ustroju państwa polskiego. Do tej kategorii zaliczano sporządzanie haseł, napisów, ulotek czy gazetek wymierzonych przeciw totalitarnej władzy komunistycznej.

Wysokie wyroki miały zastraszyć i sterroryzować młodzież, zniechęcić ją do buntowania się przeciw władzy, wykazać, że marzenia o wolnej i niezależnej ojczyźnie to nieiziszczalne mrzonki.

Młodych „przestępców politycznych” osadzano po wyroku w więzieniach i obozach pracy, gdzie ich udręki nie miały końca⁸⁹. Kierowano ich m.in. do ośrodków poprawco-wychowawczych w: Iławie, Jaworznie, Sośnicy, Wesołej. Dla młodocianych utworzono także specjalne oddziały w dużych więzieniach w: Białymstoku, Rawiczu (męskie), Fordonie (żeńskie) i Sztumie. Łącznie jesienią 1950 r. w polskich więzieniach przebywało 1556 dziewcząt i 10902 młodych mężczyzn i chłopców.

Tak pisał Mrozek w 1951 roku o przypadkowo spotkanej kolumnie więźniów Jaworzna (opowiadanie drukowane w „Przekroju” – grudzień 1990 r.): *Wyprzedzaliśmy kolumnę maszerującą czwórkami, estetycznie bardzo interesującą. Bowiem utrzymaną w paśmie szarości, białawości, pleśni i razowej mąki. Szare czapki bez daszków, szare drelichy, szare drewniaki, twarze również w tej samej tonacji.*

Więzienie w Fordonie, podobnie jak Wronki i Rawicz, już w 1945 r. podniesiono do rangi więzienia centralnego. Jak pisze Tadeusz Kostewicz, konsekwencją tej decyzji były zmiany natury prawnej, jak i faktycznej. Nastąpiła bowiem zmiana w dotychczasowej podległości służbowo-organizacyjnej. Jako więzienie o charakterze regionalnym Fordon podlegał Wydziałowi Więziennictwa Wojewódzkiego Urzędu Bezpieczeństwa Publicznego, będącemu tzw. pośrednim ogniwem struktury organizacyjnej więziennictwa. Stając się więzieniem centralnym, uzyskał bezpośrednią podległość najwyższemu organowi służbowo-organizacyjnemu, jakim początkowo był Wydział Więziennictwa Resortu

⁸⁷ Piszą o tym byli więźniowie na łamach „Jaworzniaków”, np. W. Kazberuk, *Drastyczne metody śledztwa, które stosowano na mnie od 14.II.1950 do 28.V.1956*, w: „Jaworzniacy” 1996, nr 11. Autor tych wspomnień wskutek śledztwa całkowicie osiwił w wieku 19 lat! Wstrząsający opis tortur i losów więziennych podaje Bogumił Słudziński w książce *W lochach socjalizmu*, Warszawa, „Kurs”, 1988 (wyd. konspiracyjne). Autor w chwili aresztowania także miał 19 lat, skazano go za udział w Młodzieżówce WiN na 10 lat więzienia.

⁸⁸ Dziennik Ustaw RP 1944, nr 6, poz. 27; nr 10, poz. 50; 1945, nr 53, poz. 300; 1946, nr 30, poz. 192.

⁸⁹ Przebywali m.in. w ciężkich więzieniach w Rawiczu, Wronkach, Sztumie, Strzelcach Opolskich, Fordonie. J. Anuciński, *Życiorysy*, w: „Jaworzniacy” 1992, nr 2; Z. Goworek, *Wronki, jakie pamiętam*, w: „Jaworzniacy” 1993, nr 10.

Bezpieczeństwa Publicznego, a następnie Departament Więziennictwa Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego⁹⁰.

Więzienie w Fordonie było znacznie mniejsze od Wronek i Rawicza, nie było też jedynym miejscem odbywania kary więzienia dla kobiet – więźniów politycznych. Kobiety określane mianem *kontrrewolucjonistek*⁹¹ lub więźniów *antypaństwowych* odbywały kary również w innych więzieniach karnych i karno-śledczych. Poza tym kobiety skazane za działalność polityczną, chore na gruźlicę płuc osadzone były w Grudziądzu, gdzie był szpital więzienny. Ponadto przez okres ponad dwóch lat rolę więzienia filialnego Fordonu spełniało więzienie w Inowrocławiu. Więzienie to było jedynym w Polsce więzieniem izolacyjnym dla kobiet (1952–1955)⁹². Dla młodocianych kobiet utworzono więzienie w Bojanowie. Wcześniej rolę takiego miejsca odosobnienia spełniały tzw. „cele małaolat” dla więźniów politycznych – dziewcząt w wieku 15–18 lat, wydzielone w więzieniu kobiecym w Fordonie⁹³. Celem tych więzień miała być reedukacja polityczna młodych i ich wychowanie. W 1950 r. także w innych więzieniach rozpoczęto działania mające na celu „wychowanie” nieletnich więźniów. Znamiennym przykładem więzienia karno-śledczego prowadzącego reedukację młodocianych było więzienie w Białymstoku.

Wyjście na upragnioną wolność nie było jednak końcem represji. Za udział w „drugiej konspiracji” przyszło zapłacić olbrzymią cenę. Większości brutalnie przerwano naukę, wyrwano z domu rodzinnego, wiele osób złożyło daninę krwi. Dali jednak świadectwo swej wielkiej dojrzałości i odpowiedzialności za kraj. *Nie jest istotne, że im się nie udało doprowadzić do końca tego co zamierzali [...] ale myśl, iż nie wahali się działać nie ulegając milczącemu upodleniu była bardzo krzepiąca...*⁹⁴ Był to polski fenomen, niewystępujący w pozostałych krajach ujarzmionych przez Związek Sowiecki.

⁹⁰ Cyt. za: T. Kostewicz, *Więzienie w Fordonie na tle struktur więziennictwa lat 1944–56*, w: „Studia Iuridica” 1995, t. XXVII, s. 137. Pierwsze szczegółowe dane o organizacji terenowej więziennictwa pochodzą z kwietnia 1945 r. Więzienia dzieliły się na: I **centralne**: podlegały one wyłącznie nadzorowi Departamentu Więziennictwa i Obozów. Wśród więzień centralnych okólnik wymieniał: 6 więzień karnych dla mężczyzn (Płock, Sieradz, Inowrocław, Rawicz, Wronki, Koronowo), jedno więzienie karne dla kobiet w Fordonie oraz 2 więzienia śledcze w Warszawie – Mokotów i w Mielęcinie, – **karno-śledcze I, II i III klasy**. Nomenklatura pochodząca z czasów międzywojennych dotycząca pojemności w PRL:

Klasa I oznaczała więzienia o pojemności pow. 450 więźniów,

Klasa II oznaczała więzienia o pojemności pow. 150 więźniów,

Klasa III oznaczała więzienia o pojemności pow. do 150 więźniów. Więzienia mieszczące się w miastach stanowiących siedziby Wojewódzkich Urzędów Bezpieczeństwa Publicznego podlegały nadzorowi kierowników tych urzędów, mieszczące się w pozostałych miejscowościach – kierownikom Powiatowych Urzędów Bezpieczeństwa Publicznego. Z. Karl, *Krótki zarys struktury organizacyjnej więziennictwa polskiego w latach 1944–1956*, w: „Przegląd Więziennictwa” 1962, nr 2 (17 – cz. druga), s. 36–37.

⁹¹ Z. A. Ziembka, *Prawo karne Polski Ludowej w latach 1944–1956*, w: *Stalinizm*, red. J. Kurczewski, Warszawa 1991, s. 100. *W okresie stalinowskim przestępstwa polityczne nazywane były przestępstwami kontrrewolucyjnymi. Jednakże żaden przepis prawa nie posługiwał się tą nazwą. To sądy wojskowe wprowadziły tę terminologię sowiecką.* Cyt. za: T. Kostewicz, *Więzienie w Fordonie...*, s. 138.

⁹² M. Pietrzyk, *Kobiety w Inowrocławskim więzieniu w latach 1945–1955* (wersja elektroniczna).

⁹³ Z. Karl, *Krótki zarys...*, s. 40.

⁹⁴ Cyt. za.: *Świadectwo. Polska Partia Wolności – podziemna organizacja niepodległościowa młodzieży wielkopolskiej*, red. R. Szulczyński, Poznań 2001, s. 2.

ZAKOŃCZENIE

Wprawdzie w październiku 1956 roku nastąpiło polityczne przesilenie, ale to, co najważniejsze w codziennym życiu szkolnym – lekcja, nadal podlegało przeobrażeniom kontrolowanym przez władze partyjno-rządowe.

Polski Październik bowiem w sensie politycznym niewiele zmienił, doszło jednak do zmiany w sensie socjologicznym. Był to *głęboki przełom*. *Życie społeczeństwa, także młodzieży i nauczycieli, zaczęło biec innym rytmem. Istotą tego przełomu było chyba to, że po „Październiku” nic nie było tak dosłownie jak wcześniej. Relatywizm okazał się największą porażką władzy komunistycznej, głoszącej [...] jedyną prawdę, choć być może, w konsekwencji także porażkę samego społeczeństwa, dla którego dostosowanie się, pragmatyzm, wykorzystywanie luk systemu stały się podstawowymi i „naturalnymi” umiejętnościami przydatnymi w życiu codziennym*⁹⁵. Były to dwa światy życia codziennego, w których występowały rozbieżności między formalnie głoszonymi w szkole wyobrażeniami o społeczeństwie socjalistycznym a rzeczywistymi zachowaniami uczniów i nauczycieli, a także znacznej części społeczeństwa. Doprowadziło to do załamania planów komunistów⁹⁶.

⁹⁵ Cyt. za: K. Kosiński, *O nową mentalność...*, s. 309.

⁹⁶ M. Niezgoda, *Oświata i procesy rozwoju społecznego: przypadki Polski. Studium socjologiczne*, Warszawa 1993, s. 100.

ROMUALD GRZYBOWSKI
Gdańsk

SOJUSZNICY PARTII CZY OFIARY TOTALITARNEGO SYSTEMU? O SZCZEGÓLNEJ SYTUACJI NAUCZYCIELI W SYSTEMIE POLITYCZNYM OKRESU PRL-U

[...] *Nauczyciele to wielka, ofiarna armia pracującej inteligencji, armia która maszeruje pod zaszczytnym sztandarem oświaty, kultury i postępu. Te same cele przyświecają socjalizmowi. Gdzie nie dotrze żadna organizacja – tam dotrze nauczyciel. Bo on jest wszędzie – w najmniejszych nawet i zapadłych miejscowościach kraju. Gdy podniosą oni wysoko i rozwiną szeroko wśród młodzieży i ludu nasze sztandary oświaty, kultury i postępu – socjalistyczne jutro Polski Ludowej, do którego nasza partia prowadzi naród polski, zbliżyć się będzie milowymi krokami [...]*¹. Przytoczona wypowiedź Władysława Gomułki, I sekretarza Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (KC PZPR), trafnie – jak się wydaje – naświetla nadzieje i oczekiwania władz komunistycznych w stosunku do nauczycieli szkół wszystkich szczebli w latach PRL-u. Podejmując próbę oceny sytuacji nauczyciela w latach PRL-u, należy jednak przede wszystkim przeanalizować kontekst ideologiczny i polityczny, jaki stworzyła partia, kreując na modłę państwa totalitarnego system oświatowo-wychowawczy w latach PRL-u. Do czego władzom komunistycznym potrzebna była szkoła? Jaka to miała być szkoła? Dlaczego tak wielką wagę komuniści przywiązywali do osoby nauczyciela szkoły socjalistycznej? Czego od niego oczekiwali? Jakich nauczycieli potrzebowali? Dlaczego tak często z ust przedstawicieli partii padały słowa najwyższego uznania, kierowane pod adresem nauczycieli, za którymi nie szedł jednak rzeczywisty szacunek dla pedagogów, a zwłaszcza przyzwolenie na pełny rozwój ich autonomii, zakotwiczonej w idei wolności i niezależności osobistej?

1. PARTIA JAKO NAUCZYCIELKA I WYCHOWAWCZYNI NARODU

Podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na postawione pytania, należy odwołać się do kilku podstawowych założeń systemowych, właściwych dla okresu PRL-u. Warto

¹ W. Gomułka, *Szkoła musi lepiej przygotowywać młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu. Referat wygłoszony na naradzie partyjnego aktywu oświatowego [24 września 1958 r.]*, w: „Nowa Szkoła” 1958, nr 10, s. 11.

w związku z tym przypomnieć, że dla kierownictwa rządzącej Polską Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR) równie ważne, jak dążenie do zbudowania zmonopolizowanej przez państwo gospodarki (opartej na przemyśle ciężkim), było ukształtowanie tzw. społeczeństwa socjalistycznego. Oba wymienione zadania składały się – w świadomości przywódców partyjnych – na treść *historycznej misji*, którą we własnym mniemaniu mieli do spełnienia komuniści w Polsce po 1945 roku. Przypominali o niej własnym członkom i całemu społeczeństwu kolejni pierwsi sekretarze KC PZPR. Szczególnie często do idei tej wracał Władysław Gomułka, I sekretarz KC PZPR w latach 1956–1970. W jednym z wystąpień publicznych stwierdził on m.in.: [...] *U podłoża naszych rozważań leżeć musi naczelne zadanie, którym historia obarczyła nasze pokolenie – zadanie przekształcenia stosunków społecznych i zbudowania socjalizmu w naszym kraju* [...]².

Cel ten wymagał m.in. wytworzenia takiego typu osobowości człowieka, który byłby zdolny do działania zgodnie z motywacjami rozwijającymi instytucje i struktury społeczeństwa socjalistycznego, budowanego przez władze komunistyczne³. Jednym z najistotniejszych składników wspomnianej osobowości była i jest świadomość jednostek współtworząca świadomość społeczną. Ta zaś – jak wskazują socjologowie – ma zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa, w tym dla instytucji przez to społeczeństwo wytworzonych⁴. Mając na uwadze wspomnianą zależność, nie może dziwić fakt, że wszystkie instytucje tworzące i przekształcające świadomość członków społeczeństwa, w tym zwłaszcza szkoła, a także rodzina i Kościół, stały się przedmiotem szczególnego zainteresowania władz komunistycznych sprawujących władzę w Polsce w latach PRL-u.

Ponieważ rodzina i Kościół pozostawały poza zasięgiem bezpośredniego oddziaływania władz komunistycznych, w polu działania tych ostatnich szczególne miejsce zajęła szkoła. Trudno jednak nie zauważyć, że władze komunistyczne potrzebowały szkoły, ale nie szkoły społecznej, niezależnej od struktur państwa. Potrzebowały *szkoły socjalistycznej*. Mając to na uwadze, postanowiły w krótkim czasie podporządkować szkołę własnym celom. Partia bowiem postawiła sobie za zadanie realizację idei [...] *wychowania narodu w duchu internacjonalizmu i patriotyzmu* [...]⁵. Oznacza to, że PZPR, podobnie jak inne partie komunistyczne, spostrzegając siebie w roli *nauczycielki i wychowawczyni narodu*. Partia uznała, że [...] *Formowanie świadomości młodego pokolenia w duchu socjalizmu to jedno z najważniejszych zadań partii, szkoły, organizacji młodzieżowych i rodziców* [...]⁶.

Misję swą partia zamierzała realizować przede wszystkim w stosunku do młodzieży, włączając w obszar swych oddziaływań także tradycyjne instytucje wychowawcze i edukacyjne. W praktyce oznaczało to pełne podporządkowanie władzom komunistycznym szkoły, organizacji młodzieżowych⁷, wojska, zakładów pracy i środków masowego

² Tamże, s. 11.

³ J. Szczepański, *Odmianny czas teraźniejszego*, Warszawa, KiW, 1971, s. 275.

⁴ Por. *Raport o stanie narodu i PRL. Dokumenty*, Paryż, Instytut Literacki, 1980, s. 80.

⁵ Referat BP KC PZPR na XIII Plenum KC PZPR *O aktualnych problemach ideologicznej pracy partii* (lipiec 1963 r.), w: *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, wybór K. Dobrzyński, Warszawa, PWN, 1982, s. 217.

⁶ Tamże, s. 218.

⁷ Ideowopolityczne organizacje młodzieżowe, takie jak ZMS, ZMW czy ZHP, w zamierzeniach władz komunistycznych stanowiły [...] *naturalny pomost łączący młodzież szkolną z partią i całym socjalistycznym ruchem społeczno-politycznym* [...]. Por. H. Świątnicki, *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1963, nr 7/26, s. 9.

przekazu (zwłaszcza telewizji i radia)⁸. W myśl założeń tworzyły one *jednolity front wychowawczy*, w obrębie którego partia stawiała zadania i decydowała o celach, treściach oraz wartościach wychowania, szkoła zaś i inne instytucje opiekuńczo-wychowawcze je realizowały. W ten sposób władze komunistyczne próbowały poprawić nie zawsze dla nich korzystny bilans wpływów, jakim podlegało dziecko w latach PRL-u. Oddziaływanie ideologiczne samej szkoły okazywało się bowiem słabsze niż wpływy rodziny, Kościoła, środowiska lokalnego czy grupy rówieśniczej. Ponadto szkoła nie była wolna od wpływów grup społecznych i jednostek określanych przez władze komunistyczne jako *sily antysocjalistyczne*. Oceniając tę sytuację, Aleksander Lewin stwierdzał: [...] *Front walki ideologicznej, światopoglądowej, obyczajowej przechodzi bardzo wyraźnie przez szkołę. Szkoła niekiedy wprost ugina się pod ciężarem tej nieustającej batalii* [...] ⁹.

Kontroli władz oświatowych poddano także działalność organizacji pozaszkolnych. *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej* z lipca 1961 r. wyraźnie określiła cele ich działania, stwierdzając, że poszukując właściwych form integracji działalności szkoły i instytucji wychowania pozaszkolnego, zmierzają one do pogłębienia zadań wychowania socjalistycznego¹⁰.

Przedstawiciele kierownictwa partii, nawiązując do wspomnianej *misji nauczycielskiej*, argumentowali, że [...] *szkolnictwo i oświata to nie tylko jedno z najważniejszych narzędzi w arsenale środków służących do realizacji tego celu. To jednocześnie takie narzędzie, które w procesie budownictwa socjalizmu staje się coraz bardziej doniosłe w miarę rozwoju tego procesu. Szkolnictwo, oświata i nauka [...] stają się same [...] podstawowym motorem rozwoju socjalizmu* [...] ¹¹. Wspomniane stanowisko I sekretarza KC PZPR W. Gomułka uszczegółowiła Żanna Kormanowa, prominentna przedstawicielka kierownictwa PZPR w Ministerstwie Oświaty, stwierdzając: [...] *Szkoła i oświata to potężny oręż w walce o prymat społeczny. Od tego, kto ten oręż trzyma w reku i w kogo nim godzi, zależy klasowa treść systemu oświaty* [...] ¹². Jakby na usprawiedliwienie bezpardonowego podejścia komunistów do oświaty dodawała: [...] *Nasza produkcja jest najważniejsza ze wszystkich produkcji, bo naszym wytworem jest człowiek* [...] ¹³.

2. ZADANIA SZKOŁY W SYSTEMIE POLITYCZNYM PRL

Słowa Ż. Kormanowej można traktować jako trwałą wytyczną polityki oświatowej kreowanej przez PZPR w całym okresie PRL-u. Jej istota ujawniła się już w drugiej połowie lat 40. XX wieku, kiedy komuniści podjęli zdecydowaną walkę, by *zdobyć szkołę*¹⁴, a także w drugiej połowie lat 50. XX wieku, gdy zainicjowali ciąg wieloaspektowych, represyjnych w swej naturze, działań skierowanych przeciwko Kościołowi (częściowo także przeciw rodzinie), mających na celu odzyskanie utraconej po 1956 roku, pełnej

⁸ Por. M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa, PZWS, 1960, s. 96–115.

⁹ A. Lewin, *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa, PZWS, 1966, s. 40.

¹⁰ W. Szczerba, *Metodyka wychowania socjalistycznego*, Warszawa, PWN, 1971, s. 39.

¹¹ W. Gomułka, *Szkoła musi...*, s. 2.

¹² Cyt. za: W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996, s. 123.

¹³ Tamże, s. 123.

¹⁴ K. Kosiński, *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa, Wydawnictwo TRIO, 2000, s. 29–44 i nast.

kontroli nad szkołą polską¹⁵. Podobna sytuacja powtórzyła się po 13 grudnia 1981 roku, kiedy to komuniści (po wprowadzeniu stanu wojennego przez ekipę ówczesnego I sekretarza KC PZPR gen. Wojciecha Jaruzelskiego) po raz kolejny pojęli kontrofensywę w sferze oświaty (także nauki i kultury), by na nowo w pełni podporządkować ją swoim interesom ideologicznym i politycznym.

Postawa władz komunistycznych wobec oświaty nie ulegała zmianie przez cały okres PRL-u. W ich przeświadczeniu szkoła miała [...] *uczyć zgodnie ze współczesnym stanem i perspektywami rozwoju nauki oraz wychowywać w duchu zasad moralnych leżących u podstaw przodującej idei naszych czasów – idei socjalizmu* [...] ¹⁶. Warto w tym miejscu podkreślić szczególny nacisk partii na funkcję wychowawczą szkoły, która w formułowanych przez nią programach wysuwała się zdecydowanie na plan pierwszy. Na przykład Gomułka do podstawowych zadań szkoły zaliczył wychowanie człowieka *na miarę naszej epoki*, który będzie chciał i umiał twórczo współdziałać [...] *w tym największym przełomie wszystkich czasów, jakim jest socjalistyczne przeobrażenie społeczeństwa ludzkiego* [...] ¹⁷.

Zwieńczeniem działań w zakresie *doskonalenia* działalności szkoły, spostrzeganej jako narzędzie realizacji celów i zadań ideologicznych partii, stała się ustawa **O rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej** z 15 lipca 1961 roku¹⁸. W treść jej postanowień wpisano zadania postawione szkole polskiej przez Komitet Centralny PZPR, który w odrębnej uchwale (z 21 stycznia 1961 r.) krytycznie odniósł się do pracy szkoły z okresu sprzed reformy, w tym do jej działalności wychowawczej. Stwierdzono w niej m.in., że szkoła nie zapewnia uczniom dostatecznie głębokiej wiedzy o Polsce Ludowej, a przede wszystkim o budownictwie socjalizmu¹⁹. W związku z tym KC PZPR zalecił rządowi takie zreformowanie szkoły, by wymienione słabości zostały usunięte. W formie wytycznych przyjęto, że [...] *szkoła nasza powinna wychowywać ludzi światłych, pracowitych, oddanych sprawie socjalizmu, identyfikujących własne dążenia i cele z potrzebami i celami społeczeństwa budującego socjalizm, głęboko miłujących ojczyznę i przepojonych duchem internacjonalizmu, braterskiej solidarności z krajami obozu socjalizmu, z ludźmi pracy całego świata. Szkoła powinna wychowywać młodzież na postępowych tradycjach narodu i mas pracujących, rozwijać związki uczuciowe z budownictwem socjalizmu, z walką narodów o pokój* [...] ²⁰.

Wspomniana **Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania** ze stycznia 1961 roku zadekretowała pełne podporządkowanie szkół komunistycznemu państwu, które zastrze-

¹⁵ R. Grzybowski, *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, w: *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010, s. 426–440; tegoż: *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, w: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 54–57.

¹⁶ W. Gomułka, *Szkoła musi...*, s. 6.

¹⁷ Tamże, s. 6.

¹⁸ Dz. U. PRL z 1961 r. Nr 32, poz. 160.

¹⁹ *W sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego. Uchwała VII Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 r.*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyb. S. Wołoszyn, Warszawa, PWN, 1966, s. 732.

²⁰ Tamże, s. 732.

gło sobie prawo ich zakładania i prowadzenia²¹. Ustawowym obowiązkiem szkoły stała się też realizacja strategicznych celów ideologicznych PZPR. Nauczanie miało zmierzać m.in. do tego, by kształtować u uczniów naukowy pogląd na świat. Aby zagwarantować realizację tego celu, *Ustawa...* przesądzała o świeckim charakterze szkoły i innych placówek oświatowo-wychowawczych: [...] *Całokształt nauczania i wychowania w tych instytucjach ma charakter świecki* [...] ²². Oznaczało to, że odtąd Kościół katolicki (ani inne wyznania) nie mógł realizować swojej misji nauczycielskiej na terenie placówek oświatowych i opiekuńczych. Szkoła natomiast, zgodnie z oczekiwaniami partii, miała wychowywać uczniów w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego.

Zapis ten w praktyce oznaczał realizację zalecenia Biura Politycznego KC PZPR, w myśl którego zadaniem szkoły było wychowanie [...] *obywateli socjalistycznego społeczeństwa, miłujących swój naród, a równocześnie głęboko i szczerze internacjonalistycznych obywateli socjalistycznego społeczeństwa, zaprawianie młodzieży do niezłomnej walki o pokój, oddanie dla szlachetnej idei socjalizmu i wolę pracy nad pomnażaniem sił socjalizmu jako jedynej drogi do zapobieżenia wojnie* [...] ²³. Co istotne, programy wszystkich przedmiotów nauczanych w zreformowanej szkole miały być nasycone treściami wychowawczymi, nawiązującymi bezpośrednio do ideologii komunistycznej i laickiej wizji świata. Stąd też przed przedmiotami przyrodniczymi postawiono zadanie kształtowania podstaw naukowego poglądu na świat. Z kolei przedmioty humanistyczne miały zaszczerpieć młodzieży przywiązanie do *postępowych* tradycji narodu, zapoznawać ją z prawami rozwoju społecznego, wpajać jej przekonanie o wyższości socjalistycznego ustroju społecznego. Należy podkreślić, że władze komunistyczne oczekiwały, iż treści kształcenia i wychowania będą też [...] *uodparniać młodzież wobec wstecznych poglądów i nawyków* [...] ²⁴.

Rezultatem omawianych działań stała się sytuacja, w której szkoła polska, całkowicie podporządkowana władzom komunistycznym, stała się prawie wyłączną drogą prowadzącą młode pokolenie do zawodu i uczestnictwa w życiu społecznym²⁵. Co istotne, szkoła skupiała ogół młodzieży ze wszystkich środowisk, klas i warstw społecznych. Ponadto do systemu szkolnego trafiali uczniowie niezależnie od poglądów i postaw światopoglądowych prezentowanych przez ich rodziców. W ten sposób partia zagwarantowała sobie monopol na oddziaływanie na młode pokolenie w najważniejszym dla niego okresie życia – kiedy zdobywało ono nie tylko wiedzę o świecie i umiejętności niezbędne do życia, ale przede wszystkim kształtowało swoje postawy życiowe, systemy wartości i światopogląd. Z satysfakcją podkreślali to przedstawiciele władz komunistycznych, stwierdzając: [...] *Przez okres siedmiu do jedenastu lat szkoła urabia przekonania i postawy tej młodzieży*

²¹ Radzie Ministrów przyznano prawo udzielania koncesji na zakładanie szkół przez inne podmioty, w tym przez Kościół katolicki. W praktyce oznaczało to całkowite podporządkowanie szkoły komunistycznemu państwu.

²² *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 stycznia 1961 r.*, Dz. U. PRL z 1961 r. Nr 32, poz. 160, art. 2.

²³ *Referat Biura Politycznego KC PZPR „O reformie szkolnictwa”, wygłoszony na VII Plenum KC PZPR*, w: „Nowe Drogi” 1961, nr 2 (141), s. 13.

²⁴ Tamże, s. 13.

²⁵ *Zadania w dziedzinie oświaty i kultury*, w: *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 11–16 listopada 1968. Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa, KiW, 1968, s. 139.

w oparciu o jednolite, socjalistyczne zasady ideowo-wychowawcze. A jest to przecież okres, w którym nasze oddziaływanie wpływa nie tylko na aktualne postawy młodzieży, ale wywiera trwale piętno na całe życie człowieka. Stąd też kwestia doboru treści, metod i środków kształtowania ideowych postaw młodzieży stanowi przedmiot szczególnej troski naszej partii i wszystkich zaangażowanych w tworzenie socjalistycznych stosunków społecznych nauczycieli [...]»²⁶.

Rola szkoły wzrosła zatem w PRL-u do niespotykanych wcześniej rozmiarów. W odczucia władz była ona odpowiedzialna nie tylko za przygotowanie uczniów do pracy zawodowej, ale też za ich wychowanie oraz za poziom ich świadomości ideowej i dojrzałość obywatelską²⁷. Szkoła postrzegana była jako instytucja, która [...] *jest decydującym ogniwem w systemie wychowania młodzieży, kształtowania jej świadomości i socjalistycznych postaw społeczno-politycznych* [...]»²⁸. Stan ten nie uległ zmianie w całym okresie PRL-u, w którym kierownicze gremia PZPR jednoznacznie wskazywały, że szkoła i zatrudnieni w niej nauczyciele zostali na trwale włączeni w tryby systemu totalitarnego.

3. ŚWIATOPOGLĄD CZY KOMPETENCJE MERYTORYCZNE? JAKIEGO NAUCZYCIELA POTRZEBOWAŁA PARTIA

Mając na uwadze zarysowany tu szczególny stosunek władz komunistycznych do ideologicznego urabiania młodego pokolenia, nie powinno dziwić, że wraz ze szkołą w centrum uwagi komunistów znaleźli się nauczyciele. Troska o właściwy poziom kompetencji merytorycznych nauczycieli, a przede wszystkim o ich pełne zaangażowanie ideologiczne i zgodne z oczekiwaniami władz poglądy polityczne, stała się stałym punktem programów politycznych formułowanych przez kolejne ekipy obejmujące kierownictwo w Komitecie Centralnym PZPR. O ile można przy tym zrozumieć niepokój o poziom kwalifikacji, szerzej – o kompetencje merytoryczne nauczycieli, o tyle działania podejmowane z myślą o ukształtowaniu pożądanego świata wartości pedagogów wiązać należy przede wszystkim z cechami ustroju komunistycznego, obowiązującego w latach PRL-u. Wzorem w tym zakresie stały się doświadczenia Związku Radzieckiego, transmitowane bezrefleksyjnie przez cały okres PRL-u. Te zaś wyrastały zarówno z myśli klasyków marksizmu, jak i praktyk okresu stalinowskiego²⁹.

Warto przypomnieć, że w ideologii komunistycznej wychowanie pojmowano jako *ważny i odpowiedzialny proces polityczny*. Przyjmowano zatem, że [...] *wychowanie musi z konieczności służyć interesom świata pracy. W tym znaczeniu wychowanie musi mieć charakter polityczny, a więc jako cel dobro robotnika, chłopu i inteligenta pracującego* [...]»³⁰. Zapewne dlatego istotną cechą systemu wychowania, realizowanego w pierwszych dziesięcioleciach istnienia Rosji bolszewickiej, było jego pełne upolitycznienie, z czym

²⁶ *Referat W. Gomułki na XIII Plenum KC PZPR*. Cyt. za: H. Świątnicki, *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1963, nr 7, s. 3.

²⁷ *Zadania w dziedzinie oświaty i kultury*, w: *V Zjazd Polskiej...*, s. 139.

²⁸ H. Świątnicki, *W świetle XIII Plenum...*, s. 3.

²⁹ Por. R. Grzybowski, *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, w: „Studia i Badania Naukowe. Seria Pedagogika”, R. II, nr 2/2008, s. 233–253.

³⁰ H. Palska, *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa, Wydawnictwo IFIS PAN, 1994, s. 62.

więzała się całkowita ideologizacja działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Wychowanie komunistyczne bowiem, jak uzasadniali przywódcy partii, [...] *zasadniczo różni się od burżuazyjnego nie tylko swymi zadaniami [...], lecz także metodami. Jest ono nierozzerwalnie związane z rozwojem świadomości politycznej [...]*³¹.

Sprawy kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży w ZSRR od początku jego istnienia znajdowały się w gestii partii komunistycznej. Jej przywódcy nie kryli, że w warunkach państwa komunistycznego wychowanie [...] *powinno być podporządkowane zadaniom partii i państwa radzieckiego. Podstawowe i główne zadanie wychowania komunistycznego – to udzielanie jak największej pomocy w naszej walce klasowej [...]*³².

Na podkreślenie zasługuje fakt, że proces wychowania traktowany był w ZSRR jako *proces kreowania nowego bytu*. Jak stwierdzał bowiem cytowany już M. Kalinin: [...] *Powstaje u nas nowy człowiek socjalistycznego społeczeństwa. Temu człowiekowi należy wpajać najlepsze cechy ludzkie [...]*³³. Proces wszczepiania wspomnianych cech był dla Kalinina tożsamy z wychowaniem, rozumianym jako [...] *określone, celowe i systematyczne oddziaływanie na psychikę wychowanka celem wszczepienia mu właściwości, których sobie życzy wychowawca [...]*³⁴. Na treść tak rozumianego wychowania składały się procesy wpajania określonego poglądu na świat, miłości do mas pracujących, do swego narodu, uczciwości, moralności i prawideł współżycia z ludźmi, umiłowania pracy, odwagi człowieka socjalistycznego, wyrabiania określonych cech charakteru i woli, przyzwyczajień i upodobań, rozwijania określonych właściwości fizycznych itp.³⁵

Rozwiązania przyjęte w ZSRR siłą rzeczy zdominowały myślenie o sprawach wychowania dzieci i młodzieży kolejnych kierownictw PZPR. Prawdopodobnie ta odnosi się w całej rozciągłości do szkoły i nauczyciela.

Szczególny charakter więzi partii ze szkołą (czy też zniewolenia szkoły przez partię) oraz towarzyszące partii stałe zagrożenie ideologiczne ze strony Kościoła katolickiego sprawiły, że nauczyciele zajęli ważne miejsce w strategii jej działania³⁶. Wiązało się to z deklarowanym przez władze komunistyczne przekonaniem, że [...] *w żadnym innym zawodzie efektywność pracy nie zależy w takim stopniu od zrozumienia podstaw ideologicznych naszego programu oraz od siły osobistego zaangażowania się w jego realizację – jak w zawodzie nauczycielskim [...]*³⁷. Przedstawiciele partii, a także ówczesne kierownictwo pozostającego na jej usługach ZNP, byli w związku z tym przekonani, że szkoła i społeczeństwo będą miały niewiele pożytku z pracy nauczycieli o postawie ideologicznej biernej, *neutralnej*, którzy ograniczają się w relacjach z uczniami do podawania

³¹ M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy (2 X 1940 r.)*, w: M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa, PZWS, 1954, s. 81.

³² Tamże, s. 82.

³³ M. Kalinin, *Przemówienie na naradzie najlepszych nauczycieli szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczcielskaja Gazeta” (20 XX 1938)*, w: M. Kalinin, *O wychowaniu...*, s. 47.

³⁴ M. Kalinin, *O wychowaniu...*, s. 78.

³⁵ M. Kalinin, *Przemówienie na naradzie najlepszych nauczycieli szkół miejskich i wiejskich...*, s. 47–48; tegoż: *O wychowaniu...*, s. 79.

³⁶ W. J. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, 2006, s. 100–126.

³⁷ K. Wojciechowski, *Wprowadzenie do dyskusji na temat pracy ideologicznej w zakładach kształcenia nauczycieli*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1962, nr 1 (20), s. 12.

i egzekwowania tzw. wiedzy czystej³⁸. Takie podejście do nauczyciela korespondowało z jego zadaniami zadekretowanymi w *Ustawie o prawach i obowiązkach nauczycieli z 27 kwietnia 1956 roku*. Wśród jej postanowień mówiących o obowiązkach nauczyciela znalazł się zapis, w myśl którego [...] *Zadaniem nauczyciela jest wychowanie dzieci i młodzieży na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli [...] Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budownictwa socjalizmu i pokoju* [...]³⁹.

Partia, zwłaszcza w momentach przełomowych, gdy groziła jej utrata władzy w kraju, przypominała sobie o nauczycielach, próbując pozyskać ich przychyłność środkami materialnymi (podwyżka płac) i ustępstwami w zakresie obciążeń godzinowych⁴⁰. Przede wszystkim jednak inicjowała bądź powracała do *pracy z nauczycielstwem*. Działania te przyjmowały różną formę. Jedną z nich były wystąpienia aktualnych przywódców partii, którzy przy różnych okazjach zwracali się do nauczycieli, przypominając im najczęściej o ich zadaniach i zobowiązaniach wobec *ludowej ojczyzny*. Przykładem tej formy kontaktów z nauczycielami było wystąpienie Bolesława Bieruta na III Zjeździe Związku Nauczycielstwa Polskiego w marcu 1951 roku, w którym stwierdził on m.in.: [...] *Podrastające dziś pokolenie kształtować będzie życie naszego społeczeństwa socjalistycznego. Dlatego tak wielkie zadania stoją przed naszą szkołą i naszym nauczycielstwem – zadania wychowania nowego człowieka socjalistycznego i wpojenia młodzieży moralności socjalistycznej* [...]⁴¹. Mając na uwadze tak ujęte zadania szkoły, Bierut sformułował też stanowisko ówczesnego kierownictwa PZPR wobec nauczycieli: [...] *Właśnie nauczycielstwo polskie jest w pierwszym rzędzie powołane, aby wносить w wielkie i twórcze przemiany i procesy naszego życia kulturalnego i społecznego coraz więcej świadomości, planowości i systematyczności* [...]⁴². Uszczegóławiając stanowisko kierownictwa partii wobec nauczycieli, w kolejnym przemówieniu B. Bierut stwierdzał: [...] *Zadaniem nauczycielstwa jest uczynić z każdego dziecka i ucznia [...] gorącego patriotę, miłującego swój naród, ofiarującego mu cały swój młodzieńczy zapał i swoje uzdolnienia, całe serce i wszystkie siły. Zadaniem nauczyciela wychowawcy jest wychowanie młodzieży w duchu braterstwa i solidarności, którego wzór dają nam braterskie narody Związku Radzieckiego i ich dzielna młodzież* [...]⁴³.

Propagandowy ton tego apelu charakterystyczny jest dla wszystkich prawie wystąpień przywódców partyjnych w latach PRL-u. Pojawiał się on szczególnie często w wystąpieniach kierowanych do inteligencji, a zwłaszcza do nauczycieli. Niestety, najczęściej miał on miejsce wtedy, gdy partia nie miała do zaoferowania nauczycielom niczego poza ideologicznymi i propagandowymi frazesami. W tym duchu nauczyciele stawali się też adresatami słów uznania i pochwały ze strony władz komunistycznych. I tę sytuację na-

³⁸ Tamże, s. 12.

³⁹ *Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli*, Dz. U. PRL z 1956 r. Nr 12, poz. 63, art. 3.1

⁴⁰ Takie działania władze komunistyczne podjęły w stosunku do nauczycieli w okresie usuwania lekcji religii ze szkół z wykorzystaniem rad pedagogicznych i komitetów rodzicielskich. Por. R. Grzybowski, *Elementy taktyki*..., s. 436–438.

⁴¹ Cyt. za: Z. Drozdowska, *Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa, PZWS, 1951, s. 5.

⁴² Tamże, 6.

⁴³ „Głos Nauczycielski” 1950, nr 26. Por. także: B. Potyrała, *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992, s. 90.

leży łączyć z trudnościami, na jakie napotykała partia w innych obszarach życia społecznego. Tak było również wtedy, gdy władze inicjowały kolejne akcje bądź reformy oświatowe. U progu lat 60. XX wieku, tuż przed podjęciem przez KC PZPR decyzji o reformie systemu oświaty w Polsce, Gomułka stwierdzał: [...] *Partia nasza i całe społeczeństwo wysoko ceni trud nauczyciela, jego ofiarność i poświęcenie [...]*, uznał również życzeniowo: [...] *Nauczycielstwo w swej masie jest głęboko związane z socjalizmem, z postępem, z ideałami naszej partii [...]*⁴⁴. Mówiąc to, daleki był jednak od idealizowania poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli. Nie można było jego zdaniem uznać za wystarczający [...] *obecnego poziomu wiedzy, umiejętności pedagogicznych i wychowawczych wielu nauczycieli [...]*⁴⁵.

Wydaje się, że w rzeczywistości Gomułka jeszcze niżej oceniał stan świadomości politycznej nauczycieli i ich poparcie dla polityki partii⁴⁶. Potwierdza to jego wypowiedź na temat nauczycieli z końca lat 50. XX wieku, kiedy partia przygotowywała się do kolejnej konfrontacji z Kościołem katolickim. Jej celem było – w pierwszej kolejności – usunięcie z klas krzyży (nazywanych przez komunistów emblematami religijnymi), a następnie wyrugowanie ze szkół lekcji religii⁴⁷. Odnosząc się do postaw nauczycieli, Gomułka z pewnym rozgoryczeniem skonstatował: [...] *Gdyby te 160 tysięcy ludzi rozsianych po całym kraju stało na odpowiednim poziomie politycznym, ideologicznym, gdyby miało pełną świadomość klasową, gdyby było uczuciowo, myślami, przekonaniami i rozumem związane z ustrojem i budownictwem socjalizmu, to [...]* *moglibyśmy powiedzieć, że za rok, za dwa, maksimum za trzy dokonają oni w naszym narodzie wielkiej rewolucji kulturalnej. Jednak my nie mamy jeszcze takich nauczycieli [...]*⁴⁸. Zastrzeżenia władz komunistycznych odnosiły się nie tylko do poziomu świadomości politycznej nauczycieli. Negatywnie oceniały one także ich poziom wykształcenia (zwłaszcza absolwentów 4-letnich liceów pedagogicznych) i poziom ich rozbudzenia intelektualnego⁴⁹. Gomułka tłumaczył to szybką rozbudową szkolnictwa w przeszłości, która wymagała przyspieszonych metod kształcenia nauczycieli, co odbiło się ujemnie na pracy zakładów kształcenia nauczycieli. Należało zatem, jego zdaniem, podnieść poziom ich pracy i stworzyć odpowiednie warunki dla doksztalcania się czynnych pedagogów⁵⁰.

⁴⁴ W. Gomułka, *Zagajenie obrad nad pierwszym punktem porządku dziennego VII Plenum KC PZPR (20–21 stycznia 1961 r.)*, w: „Nowe Drogi” 1961, nr 2 (141), R. XV, s. 5.

⁴⁵ Tamże, s. 5.

⁴⁶ Działo się tak pomimo trwającej od 1947 roku intensywniej indoktrynacji nauczycieli i kandydatów na nauczycieli. Por. F. Mielczarek, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1997, s. 19–74 i nast.; S. Mauersberg, *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, w: *Oświata, wychowanie, kultura fizyczna...*, s. 115–123.

⁴⁷ R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961 zmierzających do pełnej laicyzacji szkoły polskiej*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Seria: Szkoła – Państwo – Społeczeństwo, t. III., Kraków, Impuls, 2010, s. 81–84.

⁴⁸ Archiwum Akt Nowych, Materiały KC PZPR [dalej AAN, KCPZPR], *Pismo Zofii Zemankowej z Komisji Oświaty i Nauki KC do sekretarza KC Jerzego Morawskiego, zawierające „odreagowany” tekst podsumowania dyskusji dokonanej przez Władysława Gomułkę i wystąpienie Władysława Bieńkowskiego*, sygn. 237/XVII–352, k. 132.

⁴⁹ Tamże, k. 166. Ówczesny minister oświaty W. Bieńkowski, oceniając katastrofalny stan czytelnictwa wśród nauczycieli, wręcz mówił o tym, że *nauczyciel nie może być półanalfabetą*.

⁵⁰ W. Gomułka, *Zagajenie obrad...*, s. 5.

Najbardziej niepokojące dla władz były jednak sygnały mówiące o tym, że duży odsetek młodych nauczycieli, mimo intensywniej indoktrynacji, jakiej byli poddawani w okresie kształcenia w liceum pedagogicznym lub innym zakładzie kształcenia nauczycieli, przejawia pozytywne postawy wobec religii. Wielu z nich było po prostu osobami wierzącymi i praktykującymi, prezentującymi konsekwentne stanowisko w swych zapamiętaniach i obyczajach. Z punktu widzenia władz komunistycznych byli oni osobami [...] *zacofanymi, nie rozumiejącymi wielkich przemian zachodzących w świecie* [...] ⁵¹. Kierownictwo partii niepokoiły zwłaszcza bliskie związki wielu nauczycieli z Kościołem katolickim. Łącznikiem między obu społecznościami były praktyki religijne nauczycieli, odzwierciedlające ich światopogląd.

Warto zwrócić uwagę na tę ostatnią kategorię pojęciową, bowiem światopogląd zajmował ważne miejsce w katalogu cech nauczyciela szkoły socjalistycznej. Władze komunistyczne przyjmowały, że to właśnie z niego wyrastał cały system wartości, w nim też znajdował swoje filozoficzne i moralne uzasadnienie. Przedstawiciele komunistycznej pedagogiki dowodzili, że [...] *socjalistyczny system i hierarchia wartości, określenie tego, co jest słuszne, dobre i sprawiedliwe w dziedzinie zjawisk moralnych, społecznych, kulturalnych, politycznych i ekonomicznych, wyrasta bezpośrednio z socjalistycznego światopoglądu, ze światopoglądu marksizmu-leninizmu* [...] ⁵². Władze komunistyczne stały przy tym na stanowisku, że nauczyciel szkoły socjalistycznej, formujący z założenia naukowy – laicki światopogląd swoich uczniów, sam powinien taki światopogląd prezentować. Innymi słowy, powinien być całkowicie *wyzwolony* od wpływów religii. Tak jednak nie było.

Przeprowadzone na przełomie lat 50. i 60. XX wieku badania pedeutologiczne, zmierzające do ustalenia światopoglądu polskich nauczycieli, potwierdziły zasygnalizowane wcześniej prawidłowości ⁵³. Ponad jedna trzecia badanych zaliczyła siebie do kategorii osób wierzących i regularnie bądź nieregularnie praktykujących, nieco mniej niż jedna trzecia nauczycieli zadeklarowała negatywną postawę wobec religii, stosunek pozostałych badanych do Boga i religii [...] *nie był ugruntowany* [...] ⁵⁴. Z punktu widzenia partii, prowadzącej ostry spór światopoglądowy z Kościołem, największym zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania laickiej i ateizującej szkoły PRL-owskiej ⁵⁵ byli nauczyciele określani jako *gorliwi katolicy*. Ich religijność uznawano za potencjalną przeszkodę w należytym spełnianiu obowiązków nauczyciela szkoły socjalistycznej ⁵⁶.

Krytyczna ocena zarówno stanu świadomości, jak i przygotowania pedagogicznego nauczycieli nie przekładała się jednak (zwłaszcza po 1956 roku) na konkretne działania skierowane przeciwko nauczycielom. Władze komunistyczne miały bowiem pełną

⁵¹ M. Kozakiewicz, *Światopogląd nauczyciela a zadania szkoły*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3/21, s. 176.

⁵² Tamże, s. 175.

⁵³ Jak przyznał M. Kozakiewicz, autor tych badań, zostały one przeprowadzone na potrzeby działalności laicyzacyjnej Towarzystwa Szkoły Świeckiej (TSS). Por. M. Kozakiewicz, *Światopogląd 1000 nauczycieli (Sprawozdanie z badań ankietowych)*, Warszawa, PZWS, 1961, s. 5 i nast.

⁵⁴ Tamże, s. 179–181.

⁵⁵ R. Grzybowski, *Ku szkole ateizującej...*, s. 79–93.

⁵⁶ Podobne wyniki uzyskiwali też inni badacze tej problematyki. Por. m.in.: A. Wędrychowicz, *Przytyczek do badań udziału nauczycieli łódzkich w praktykach religijnych*, w: „Euhemer” 1961, nr 6/25, s. 49–53.

świadomość, że po prostu potrzebują nauczycieli. Samo opanowanie szkoły, obsadzenie stanowisk kierowniczych w oświacie zaufanymi ludźmi (członkami partii), także zmiana programów kształcenia i nasączenie ich pożądanymi z punktu widzenia ideologii treściami – to wszystko nie gwarantowało jeszcze sukcesu ideologicznego i politycznego. Kluczowa była tu bowiem osoba nauczyciela, postawa przejawiana przez niego na lekcji, podczas przerwy, w trakcie akademii rocznicowej, podczas apelu czy wreszcie na wycieczce szkolnej. Kierownictwo partii miało świadomość, że nauczyciel ma szczególny rodzaj władzy nad uczniem. Stąd partia stała na stanowisku, że [...] *władza, jaką się daje nauczycielowi, władza urabiania młodych serc i umysłów, jest władzą ogromną i w żadnym przypadku nie wolno jej dawać w ręce niepowołane i nieodpowiednie* [...] ⁵⁷.

Następstwem takiego podejścia do szkoły stała się partyjna kuratela rozciągnięta nad nauczycielami. Nauczyciele w PRL-u stali się obiektem bezpośredniego oddziaływania i kontroli poszczególnych instancji partyjnych. Przywoływany w tym opracowaniu wielokrotnie W. Gomułka nie pozostawiał w tej kwestii żadnych wątpliwości. Po jednym z kolejnych kryzysów społecznych stwierdził: [...] *Sprawy szkoły i nauczyciela muszą zająć w pracy naszych instancji i organizacji partyjnych miejsce o wiele poważniejsze niż zajmowały dotychczas* [...] ⁵⁸. Praca z nauczycielstwem miała przede wszystkim prowadzić do umocnienia jego socjalistycznej świadomości. Zadaniem komitetów partyjnych było objęcie szkoleniem przede wszystkim nauczycieli – członków partii, a w dalszej kolejności także nauczycieli bezpartyjnych, stanowiących większość czynnych pedagogów. Kolejnym krokiem miała być kontrola i nadzór nad procesem dokształcania ideologicznego i politycznego nauczycieli, realizowana w ramach kursów i seminariów organizowanych przez władze oświatowe. Kierownictwo partii zalecało też organizowanie zebrań *partyjnego aktywu nauczycielskiego* oraz odczytów dla nauczycieli o tematyce politycznej z wykorzystaniem wykładowców i lektorów partyjnych. Postulowano, aby na wspomniane odczyty i zebrania zapraszać *aktywnych nauczycieli bezpartyjnych*, co w praktyce oznaczało, że były one obowiązkowe dla całego grona pedagogicznego danej placówki.

Zalecono, aby wytyczne kierownictwa partii w sprawie szkoły znalazły odzwierciedlenie w planie działania każdej organizacji partyjnej w szkolnictwie. Gomułce i innym przedstawicielom kierownictwa PZPR chodziło zwłaszcza o ustalenie sposobów *inspirowania rad pedagogicznych* i ogniw związkowych, a także wpływania na pracę organizacji młodzieżowych działających w szkołach ⁵⁹.

Przygotowując założenia przyjętej przez Sejm PRL w 1961 roku reformy systemu oświaty, władze partyjne nie kryły, że szczególne zadania stawia ona przed nauczycielami – członkami partii, którzy powinni [...] *przewodzić dążeniu do podniesienia poziomu ideologicznego i umocnienia postawy ideowej nauczycieli*. Partia wymagała od nich czynnej walki o realizację linii partii. Ponadto nauczyciel, będący członkiem partii, powinien nie tylko pracować nad sobą, ale także [...] *demaskować i zwalczać infiltrację tendencji obskuranckich i obcych socjalizmowi* [...] ⁶⁰.

⁵⁷ Tamże, s. 174.

⁵⁸ W. Gomułka, *Szkoła musi lepiej...*, s. 10.

⁵⁹ Tamże, s. 11.

⁶⁰ Tamże, s. 10.

Zasygnalizowane działania partii nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że w przekonaniu jej kierownictwa szkoła i nauczyciele pozbawieni *wsparcia* (nadzoru) partii nie byłoby w stanie urzeczywistnić stawianych przed nimi zadań ideowo-wychowawczych. Wychowanie młodzieży na świadomych i aktywnych budowniczych nowego ustroju, kształtowanie u niej socjalistycznej moralności czy też głębokiego szacunku dla pracy rozumianej jako podstawy życia i rozwoju społecznego oraz dla ludzi pracy jako twórców wszystkich dóbr materialnych i kulturalnych przekraczało zatem – w przeświadczeniu władz komunistycznych – możliwości samych nauczycieli.

4. NAUCZYCIEL IDEOWO ZAANGAŻOWANY

W kontekście analizowanych działań, podejmowanych przez władze komunistyczne w stosunku do szkoły, trudno nie postawić pytania, jakiego nauczyciela naprawdę potrzebowała partia. Najogólniej rzecz ujmując, KC PZPR chciał widzieć w szkole przede wszystkim nauczycieli wyraźnie opowiadających się po stronie celów i wartości ideologii komunistycznej. Od nauczyciela oczekiwano zatem *postawy czynnej*, przejawianej na terenie szkoły. Z czasem nauczycieli przejawiających taką właśnie postawę zaczęto określać mianem *nauczycieli ideowo zaangażowanych*. Mieli oni funkcjonować w obszarze praktyki pedagogicznej, która podlegała wszystkim założeniom praktyki w ujęciu marksistowskim⁶¹. Chodziło o to, jak twierdził Wiktor Szczerba, by nauczyciel – wychowawca, funkcjonując w ramach owej praktyki, miał na uwadze głównie ten rodzaj aktywności wychowawcza, która umożliwi mu nie tylko poznanie *świata ludzkiego*, ale równolegle przygotuje go do jego aktywnego doskonalenia, obrony, a nawet do zmiany⁶².

Nauczyciel – wychowawca uczestniczył we wspomnianej praktyce pedagogicznej jako jednostka, której określona [...] *grupa społeczna, będąca reprezentantem całego społeczeństwa, świadomie i celowo powierza tę funkcję, obdarza go zaufaniem i zakłada, iż jego światopogląd, jego pojmowanie świata ludzkiego, jego zaangażowanie praktyczne, osobiste jest światem danej grupy społecznej. Inaczej mówiąc, jest ideologią tej grupy* [...] ⁶³. Nietrudno odgadnąć, że wspomnianą grupą reprezentującą *całe społeczeństwo* w latach PRL-u była partia (PZPR). Nauczyciel natomiast miał nie tylko znać jej ideologię, ale wprost się z nią identyfikować. Ponadto zaangażowanego nauczyciela – wychowawcę miała cechować świadomość tego, że jest reprezentantem nie tyle społeczeństwa, co grupy (partii). [...] *Wychowawca jest więc oficjalnym przedstawicielem swojej grupy społecznej wobec wychowanka* [...] – stwierdzał twórca tej koncepcji W. Szczerba⁶⁴. Przyjęcie takiego założenia oznaczało, że realizacja celów owej grupy (partii) jest obowiązkiem moralnym nauczyciela. Odejście nauczyciela w pracy z młodzieżą w sposób świadomy od ideologii grupy byłoby zdradą. Grupa powierzyła mu bowiem zadanie wprowadzenia młodego pokolenia w świat przyjętej przez nią ideologii. W związku z tym świadome i celowe podważanie ideologii własnej grupy i wprowadzanie wychowanka w świat ideologii innej grupy (na przykład Kościoła katolickiego) byłoby – według przed-

⁶¹ W. Szczerba, *O zaangażowaniu ideowym nauczyciela*, w: „Nauczyciel i Wychowanie” 1968, nr 6/56. s. 1.

⁶² Tamże, s. 5.

⁶³ Tamże, s. 5.

⁶⁴ Tamże, s. 5.

stawicieli marksistowskiej teorii wychowania rozwijanej w latach PRL-u – aktem [...] *walki ideologicznej na niwie praktyki pedagogicznej* [...] ⁶⁵.

Warto podkreślić, że pojęcie *odchodzenia nauczyciela od ideologii grupy* rozumiane było dość szeroko. Według W. Szerby miało ono miejsce także wtedy, gdy nauczyciele po prostu nie znali *wnikliwie ideologii swej grupy*, a więc na przykład w sytuacji, gdy nie doksztalcali się w tej dziedzinie i nie pogłębiali swojego zaangażowania w walkę o realizację ideologii grupy (partii).

Taki sposób definiowania roli nauczyciela *ideowo zaangażowanego* przekładał się na szczegółowe rozwiązania w obrębie komunistycznego modelu nauczyciela – wychowawcy. Władze komunistyczne podkreślały, że pełnia zaangażowania nauczyciela ma miejsce wtedy, gdy jego praca z dziećmi i młodzieżą nie ogranicza się do działalności dydaktycznej, do przekazywania uczniom informacji zawartych w podręcznikach szkolnych, lecz przenosi się na jego udział w rozwiązywaniu problemów ideowo-społecznych w szkole, w domu, w otoczeniu koleżeńskim i rodzinno-sąsiedzkim. W związku z tym wyróżniano cztery rodzaje *pozytywnych zaangażowań nauczyciela*. Pierwszy obejmował aktywność nauczyciela charakteryzującą się *konsekwentną rewolucyjnością w walce z wrogiem klasowym*. Drugi wyrażał się w akceptacji wszystkiego, co zrodziło lub rodzi socjalistyczne państwo – nowe prawa, nowy system władzy, nowe zasady moralności, nowe zasady wychowania. Trzeci rodzaj zaangażowania zawierał się w adaptacji i uwewnętrznieniu nowych socjalistycznych treści kultury, moralności i prawa tak dalece, że stawać się one miały kryterium własnej aktywności nauczyciela. Natomiast czwarty rodzaj wspomnianego zaangażowania był tożsamy z postawą [...] *twórczego niepokoju, wyrażającego się w czynnościach prowadzących do doskonalenia warunków pracy, do lepszych form i metod kształcenia i wychowania, do bardziej efektywnych form walki o lepsze socjalistyczne jutro* [...] ⁶⁶.

Trudno dziś jednoznacznie stwierdzić, na ile realny, a przede wszystkim nośny społecznie był przedstawiony model *nauczyciela ideowo zaangażowanego*. Nie ulega jednak wątpliwości, że wpisywał się on w program PZPR realizowany konsekwentnie w stosunku do szkoły i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Specyficzny, zanurzony w ideologii komunistycznej katalog oczekiwań wobec szkoły generował określone wymagania kierowane pod adresem nauczycieli. Stąd mottem wszystkich ekip władz komunistycznych sprawujących władzę w PRL-u było stwierdzenie: [...] *Bez ideowo zaangażowanego nauczyciela [...] nie może być w ogóle mowy o ideowym wychowaniu młodzieży* [...] ⁶⁷.

BIBLIOGRAFIA

Chmielewski W. J., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, 2006.

Drozdowska Z., *Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa, PZWS, 1951.

⁶⁵ Tamże, s. 5.

⁶⁶ Tamże, s. 6.

⁶⁷ H. Muszyński, *Problemy wychowania ideowego w szkole*, w: „Nauczyciel i Wychowanie” 1967, nr 6/50, s. 10.

Gomułka W., *Szkoła musi lepiej przygotowywać młodzież do życia i pracy, wychowywać w duchu socjalizmu. Referat wygłoszony na naradzie partyjnego aktywu oświatowego [24 września 1958 r.]*, w: „Nowa Szkoła” 1958, nr 10.

Gomułka W., *Zagajenie obrad nad pierwszym punktem porządku dziennego VII Plenum KC PZPR (20–21 stycznia 1961 r.)*, w: „Nowe Drogi” 1961, nr (141), R. XV.

Grzybowski R., *Elementy taktyki władz komunistycznych w walce z Kościołem o odzyskanie szkoły na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku*, w: *Szkoła polska od średniowiecza do XX wieku. Między tradycją a innowacją*, red. I. Szybiak, A. Fijałkowski, J. Kamińska, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2010.

Grzybowski R., *Ku szkole ateizującej. Duchowieństwo, nauczyciele, uczniowie i rodzice wobec działań władz komunistycznych z lat 1958–1961*, w: *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945–2009)*, red. E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski, Seria: Państwo – Społeczeństwo – Kultura, red. R. Grzybowski, t. III., Kraków, Impuls, 2010.

Grzybowski R., *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL*, w: *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.

Grzybowski R., *U podstaw kształtowania się totalitarnego systemu wychowania i opieki nad dzieckiem i rodziną w Polsce w latach 1945–1956*, w: „Studia i Badania Naukowe. Seria Pedagogika”, R. II, nr 2/2008.

Kalinin M., *O wychowaniu komunistycznym. Referat wygłoszony na zebraniu aktywu partyjnego Moskwy (2 X 1940 r.)*, w: M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa, PZWS, 1954.

Kalinin M., *Przemówienie na naradzie najlepszych nauczycieli szkół miejskich i wiejskich, zwołanej przez redakcję czasopisma „Uczitelskaja Gazeta” (20 X 1938)*, w: M. Kalinin, *O wychowaniu komunistycznym*, Warszawa, PZWS, 1954.

Kosiński K., *O nową mentalność. Życie codzienne w szkołach 1945–1956*, Warszawa, Wydawnictwo TRIO, 2000.

Kozakiewicz M., *Światopogląd 1000 nauczycieli (Sprawozdanie z badań ankietowych)*, Warszawa, PZWS, 1961.

Kozakiewicz, *Światopogląd nauczyciela a zadania szkoły*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1961, nr 3/21.

Krawczyk M., *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa, PZWS, 1960.

Lewin A., *Metodyka wychowania w zarysie*, Warszawa, PZWS, 1966.

Mauersberg S., *Indoktrynacja komunistyczna nauczycieli polskich w latach 1947–1956*, w: *Oświata, wychowanie, kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945–1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.

Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1997.

Muszyński H., *Problemy wychowania ideowego w szkole*, w: „Nauczyciel i Wychowanie” 1967, nr 6/50.

O aktualnych problemach ideologicznej pracy partii. Referat BP KC PZPR na XIII Plenum KC PZPR (lipiec 1963 r.), w: *Programy oświatowe polskiej radykalnej lewicy socjalistycznej i polityka oświatowa PZPR*, wyb. K. Dobrzyński, Warszawa, PWN, 1982.

O reformie szkolnictwa. Referat Biura Politycznego KC PZPR wygłoszony na VII Plenum KC PZPR, w: *Nowe Drogi* 1961, nr 2 (141).

Palska H., *Nowa inteligencja w Polsce Ludowej. Świat przedstawień i elementy rzeczywistości*, Warszawa, Wydawnictwo IFIS PAN, 1994.

Pismo Zofii Zemankowej z Komisji Oświaty i Nauki KC do sekretarza KC Jerzego Morawskiego, zawierające „odreagowany” tekst podsumowania dyskusji dokonanej przez Władysława Gomułkę i wystąpienie Władysława Bieńkowskiego, Archiwum Akt Nowych, Materiały KC PZPR [dalej AAN, KCPZPR], sygn. 237/XVII–352, k. 132.

Potyrała B., *Oświata w Polsce w latach 1949–1956*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992.

Raport o stanie narodu i PRL. Dokumenty, Paryż, Instytut Literacki, 1980.

Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa, KiW, 1971.

Szczerba W., *Metodyka wychowania socjalistycznego*, Warszawa, PWN, 1971.

Świątnicki H., *W świetle XIII Plenum KC PZPR*, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1963, nr 7/26.

Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1996.

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 stycznia 1961 r., Dz. U. PRL z 1961 r. Nr 32, poz. 160 art. 2.

Ustawa z dnia 27 kwietnia 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli, Dz. U. PRL z 1956 r. Nr 12, poz. 63.

W sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego. Uchwała VII Plenum KC PZPR z dnia 21 stycznia 1961 r., w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III., wyb. S. Wołoszyn, Warszawa, PWN, 1966.

Wędrychowicz A., ***Przyczynek do badań udziału nauczycieli łódzkich w praktykach religijnych***, w: „Euhemer” 1961, nr 6/25.

Wojciechowski K., ***Wprowadzenie do dyskusji na temat pracy ideologicznej w zakładach kształcenia nauczycieli***, w: „Nauczyciel, Szkoła, Środowisko. Biuletyn Wydziału Pedagogicznego ZNP” 1962, nr 1 (20).

Zadania w dziedzinie oświaty i kultury, w: *V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej 11–16 listopada 1968. Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa, KiW, 1968.

MAŁGORZATA PRZENIOSŁO
Kielce

ZASADY FUNKCJONOWANIA UCZELNI AKADEMICKICH W II RZECZYPOSPOLITEJ

Uregulowania prawne dotyczące funkcjonowania uczelni akademickich¹ powstały już w początkach niepodległości. Zawarto je w *Ustawie z dnia 13 VII 1920 r. o szkołach akademickich*. Dość szczegółowo określała ona kompetencje władz takich uczelni, sposób zatrudniania pracowników naukowych (również ich podstawowe obowiązki) oraz przeprowadzania habilitacji. Odnosiła się także do studentów, procedury związanej z nadawaniem stopnia doktora oraz do administracji. Uregulowania z 1920 r. zapewniały uczelniom daleko idącą samorządność. Sytuacja zmieniła się po wejściu w życie kolejnej ustawy o szkołach akademickich uchwalonej 15 III 1933 r. – ta znacznie ograniczyła ich możliwości samostanowienia. Opierając się na obowiązującej ustawie, wydawano dodatkowe rozporządzenia, a poszczególne uczelnie tworzyły swoje statuty, które uściślały jej zapisy. Statuty były zatwierdzane przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Zawierały przepisy szczegółowe i rozwijające zasady określone w ustawie, które oczywiście nie mogły pozostawać z nią w sprzeczności. Bywały bardzo drobiazgowe lub miały tylko charakter uzupełniający. Na przykład *Statut Politechniki Lwowskiej* dokład-

¹ Państwowymi szkołami akademickimi były w okresie międzywojennym wszystkie uniwersytety – Warszawski (dalej: UW), Jagielloński (dalej: UJ), Jana Kazimierza we Lwowie (dalej: UJK), Poznański (dalej: UP) i Stefana Batorego w Wilnie (dalej: USB); szkoły techniczne – Politechnika Lwowska (dalej: PLw), Politechnika Warszawska (dalej: PW) i Akademia Górnicza w Krakowie (dalej: AG); Akademie Sztuk Pięknych w Krakowie i Warszawie oraz Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Akademia Stomatologiczna w Warszawie. Uczelnie prywatne również mogły otrzymać pełne lub częściowe prawa szkół akademickich. Te pierwsze nadano tylko Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie (w 1933 r., zmieniono wówczas jej nazwę na Szkołę Główną Handlową) oraz Katolickiemu Uniwersytetowi Lubelskiemu (w 1938 r.). Częściowe prawa miały: Wolna Wszechnica Polska w Warszawie, Akademia Handlowe w Krakowie i Poznaniu, Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie oraz Akademia Nauk Politycznych w Warszawie. Szkoły akademickie podlegały Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWRiOP). *Ustawa z dnia 13 VIII 1920 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1920 r. Nr 72, poz. 494, s. 1278, 1293; *Ustawa z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1933 r. Nr 29, poz. 247, s. 594; *Ustawa z dnia 29 III 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1937 r. Nr 27, poz. 192, s. 501; *Ustawa z dnia 9 IV 1938 r. o zmianie ustawy z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1938 r. Nr 27, poz. 242, s. 491.

nie odzwierciedlał zapisy ustawy, a dokument przygotowany przez UJK jedynie je precyzował. Ten pierwszy został opracowany bardzo szybko i zatwierdzony przez ministra już w 1921 r., w przypadku UJK nastąpiło to dopiero w 1929 r. Ustawa dawała bowiem szkołom akademickim możliwość uchwalenia statutu, ale tego nie narzucała, a sama była na tyle szczegółowa, że uczelnie mogły funkcjonować tylko na jej podstawie.

Ustawa z 1920 r. była w znacznym stopniu wzorowana na ustawodawstwie funkcjonującym wcześniej na polskich uczelniach w Galicji, a więc na austriackiej (a dokładnie niemiecko-austriackiej) zasadzie autonomii względnej, dającej uczelniom dużą samorządność pod ograniczoną kontrolą państwa działającego poprzez odpowiednie ministerstwo. Interesujące jest, dlaczego przyjęto taki model. Odpowiedź na to pytanie umożliwia przesłedzenie tego, jak ustawa powstawała. Po odzyskaniu niepodległości oba galicyjskie uniwersytety – w Krakowie i Lwowie, przewidując taką potrzebę, zaczęły przygotowywać swoje nowe statuty. Dodatkowym bodźcem do takiego działania było powołanie przez MWRiOP w styczniu 1919 r. tzw. Komisji Stabilizacyjnej do wyłonienia pierwszego składu profesorów UW (wcześniej na UW, od jego powstania w 1915 r., zatrudniano tylko tzw. wykładowych). Komisja Stabilizacyjna składała się głównie z profesorów pozostałych, już istniejących szkół akademickich, ale fakt, że została powołana przez ministerstwo, zaniepokoił uczelnie. Mógł bowiem zapowiadać istnienie takiego ciała (dla powoływania profesorów wszystkich uczelni) również w przyszłości, co odebrałoby szkołom wpływ na mianowanie swoich profesorów, a to uznawano za jedną z podstawowych zasad wolności akademickiej. Oba uniwersytety, zarówno Jagielloński, jak i Lwowski, przygotowując statuty, wzorowały się na sprawdzonych przez lata rozwiązaniach austriackich. W swoich propozycjach poszły też jednak w kierunku rozwiązań brytyjskich, które dawały największym uniwersytetom zupełną swobodę działania. W obu projektach chciano np. bez ograniczeń dysponować swoim majątkiem, również dotacjami z ministerstwa².

W czerwcu 1919 r. minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego Jan Łukasiewicz (matematyk, logik, wówczas związany z UW) zwołał zjazd przedstawicieli uczelni, na którym miano rozmawiać o zasadach ich funkcjonowania. Oba uniwersytety, Jagielloński i Lwowski, przedstawiły na forum zjazdu swoje propozycje, nazywając je statutami ramowymi, tak zostały one bowiem przekształcone, by mogły stanowić podstawę dla przyszłych rozwiązań prawnych obejmujących wszystkie uniwersytety. Trzeba tu dodać, że uniwersytety nie chciały jednej ustawy dla nich i dla innych szkół akademickich, technicznych, artystycznych – uczelnie te opowiadały się za jednolitym ustawodawstwem. Projekt krakowski przedstawiał Stanisław Estreicher, historyk prawa, rektor UJ, a lwowski – Kazimierz Twardowski, filozof, były rektor. Inne uczelnie zgłaszały swoje uwagi, ale akceptowały większość propozycji, bo przecież w Krakowie i Lwowie już je wypróbowano. Na zjeździe powołano komisję do przygotowania jednej propozycji na podstawie obu projektów i zgłoszonych uwag. Ta, zgodnie z deklaracją przedstawiciela

² Archiwum Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (dalej: AUAM), Rektorat 1919–1939 (dalej: Rektorat), sygn. 15/13, k. 206–241; Archiwum UJ, Senat Akademicki II (dalej: SA II), sygn. 529, List Kazimierza Twardowskiego do Senatu UJ z 19 III 1919 r.; Projekty statutów ramowych uniwersytetów polskich przygotowane przez Senaty uniwersytetów w Krakowie i Lwowie; *Konferencje Rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919–1931. Protokoły narad, uchwały i memoriały*, oprac. L. Zembrzuski, Warszawa 1932, s. 11; B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1978, s. 60–62.

ministerstwa, miała zostać wzięta pod uwagę przy tworzeniu ustawy. Przedstawicielem MWRiOP był szef Sekcji Nauki Adam Wrzosek³. To on, w zasadzie sam, przygotował ministerialny projekt ustawy. Opierał się na propozycjach uczelni, ale zdecydowanie poszedł w kierunku ograniczenia ich samorządności i znacznego podporządkowania władzom państwowym. Nie była to rzecz niespotykana w Europie, taki system funkcjonował np. we Francji. W propozycji ministerialnej znalazł się chociażby pomysł powołania Delegacji Szkół Wyższych przy MWRiOP jako naczelnej władzy samorządowej uczelni. Miała się ona składać z przedstawicieli wydziałów szkół wyższych, głównie państwowych, a pracować pod przewodnictwem ministra lub osoby wyznaczonej przez niego. W projekcie zapisano też, że decyzje Delegacji będą obowiązujące dla uczelni, natomiast minister otrzyma prawo weta. Warto dodać, że sama nazwa „Delegacja Szkół Wyższych” pojawiła się w projekcie UJK, ale jako ciało doradcze, forum wymiany poglądów przedstawicieli uczelni⁴.

Po przedstawieniu projektu ustawy uczelniom w listopadzie 1919 r. doszło do zdecydowanych protestów, m.in. do wymiany korespondencji prowadzonej w dość ostrym tonie między Adamem Wrzosem a przedstawicielami szkół, szczególnie UJ (z jego strony występował głównie prof. Estreicher). Wrzosek argumentował, że broni interesu państwa. Można było też jednak odnieść wrażenie, że spór jest nieco ambicjonalny. Wrzosek był do niedawna profesorem UJ i wyglądało to tak, jakby chciał swoim dawnym kolegom pokazać, kto tu rządzi. Podkreślał, że to on jednoosobowo jest autorem projektu, wprowadził wszystkie poprawki do propozycji uczelni. Między wierszami można było też wyczytać, że to od niego zależy, jak ustawa będzie ostatecznie wyglądała, bo rząd i sejm na pewno go poprą. Po zmianie rządu w grudniu 1919 r. i osoby na stanowisku ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego (prof. Łukasiewicza zastąpił Tadeusz Łopuszański, kierujący dotychczas Sekcją Szkół Średnich) ministerstwo wycofało się z większości swoich pomysłów, których nie akceptowały uczelnie, choć osobą pracującą nad ustawą w jego imieniu pozostał Wrzosek⁵. Zrezygnowano przede wszystkim z wprowadzania wspomnianej Delegacji Szkół Wyższych oraz nowego ciała samorządowego uczelni w postaci zebrania ogólnego profesorów. W taki sposób ustawa uchwalona 13 VII 1920 r. była w dużym stopniu oparta na projektach krakowskim i lwowskim, a jeszcze bardziej na starych rozwiązaniach galicyjskich, dających uczelniom dość dużą autonomię. Ministerstwo zatwierdzało budżet szkół, habilitacje i nominacje profesorskie (jak w dawnych uregulowaniach austriackich; w projektach krakowskim i lwowskim były to tylko nominacje profesorskie). Poza tym uczelnie miały pełną swobodę wyboru swoich władz, sposobu nauczania oraz prowadzenia badań naukowych. Ustawa dotyczyła wszystkich szkół akademickich.

³ Wówczas związany z UW, wcześniej był profesorem UJ, później UP i USB.

⁴ AUAM, Rektorat, sygn. 15/13, k. 62, 79, 80, 95–116, 142–159, 240, 241; Archiwum UJ, SA II, sygn. 529, Projekty statutów ramowych uniwersytetów polskich przygotowane przez Senaty uniwersytetów w Krakowie i Lwowie; B. Jaczewski, *Polityka naukowa...*, s. 60; D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy. Kształtowanie ustroju państwowych szkół wyższych w Polsce 1915–1920*, Warszawa, Instytut Historii Nauki PAN, 2009, s. 157–160, 168, 169.

⁵ AUAM, Rektorat, sygn. 15/13, k. 117–120, 123–141, 242–254; Archiwum UJ, SA II, sygn. 529, List A. Wrzosa do S. Estreichera z 27 XI 1919 r.; *Konferencje Rektorów...*, s. 17–21; D. Zamojska, *Akademicy i urzędnicy...*, s. 169–173.

Najwyższa władza samorządowa uczelni akademickich, zgodnie z ustawą z 1920 r., została powierzona zebraniu ogólnemu profesorów i senatowi bądź tylko senatowi. Wybór jednego z tych dwóch wariantów pozostawiano uczelniom, te określały swoje władze w statutach. W myśl ustawy na czele obu wymienionych organów stał rektor, oprócz niego mógł im przewodniczyć także jego zastępca. Zebranie ogólne składało się z profesorów honorowych⁶, zwyczajnych, nadzwyczajnych i docentów należących do rad wydziałów. Sprawowało ono pieczę nad kwestiami kluczowymi dla funkcjonowania uczelni. Były to przede wszystkim: wybór rektora, przyjmowanie statutu i budżetu, kierowanie tych dokumentów do zatwierdzenia przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego *jako wykonującego zwierzchnią władzę rządową nad szkołami akademickimi*. Zebraniu ogólnemu profesorów podlegały również najważniejsze sprawy personalne – przyjmowanie wniosków rad wydziałów o powierzenie katedr profesorskich określonym kandydatom, uchwalanie tych, które dotyczyły tworzenia nowych wydziałów i katedr oraz usuwania z nich profesorów, następnie kierowanie ich do MWRiOP. Jeśli chodzi o senat, to składał się on z rektora, prorektora, dziekanów i delegatów poszczególnych wydziałów. Tych ostatnich wybierano na pewien okres⁷. W przypadku, gdy uczelnią kierowało zebranie ogólne profesorów, senat był organem uchwalającym i kontrolującym w odniesieniu do wszystkich spraw administracyjnych i finansowych, o ile nie pozostawały one w kompetencjach innych władz. W zakres jego działania włączono przede wszystkim: układanie preliminarza budżetowego, zarządzanie majątkiem szkoły, nadzór nad programami nauczania przesyłanymi MWRiOP, zawieranie umów z wykładowcami, mianowanie i usuwanie urzędników oraz pomocniczych pracowników naukowych, a także kwestie bardziej ogólne, dotyczące studentów, wykraczające poza uprawnienia wydziałów, np. budowa domów akademickich, przyznawanie stypendiów. W przypadku, gdy na uczelni nie przewidziano powoływania zebrania ogólnego profesorów, to senat posiadał wszystkie jego kompetencje określone w ustawie⁸.

W uregulowaniach ustawowych podano także najważniejsze warunki ważności uchwał zebrania ogólnego profesorów i senatu. Wymieniono tu: imienne zawiadomienie wszystkich członków w terminie nie krótszym niż 24 godziny przed posiedzeniem i przekazanie im porządku obrad, obecność co najmniej połowy uprawnionych, bezwzględna większość głosów (w przypadku równej ich liczby decydował głos przewodniczącego)⁹. Uczelnie nierzadko uszczegóławiały sformułowania ustawowe w swoich statutach. Na przykład UP, gdzie najwyższą władzą samorządową był senat, wprowadził następujący zapis: *Uchwały Senatu zapadać mogą tylko po wysłuchaniu referentów. Wyjątek może być uczyniony jedynie dla spraw uznanych przez Senat za nagłe. W sprawach finansowych żadna uchwała nie może być podjęta inaczej, jak po wysłuchaniu referenta budżetowego*¹⁰.

⁶ Mogli nimi zostać wybitni uczeni, szczególnie z grona profesorów ustępujących z katedr z powodu wieku emerytalnego. Podobnie jak w przypadku profesorów nadzwyczajnych i zwyczajnych tych honorowych mianowała naczelną władzę państwową na wniosek rady wydziału uczelni, który został przyjęty przez zebranie ogólne profesorów lub senat, a następnie zatwierdzony przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego.

⁷ Na przykład na PLw na rok, a na UJ na trzy lata. *Statut Politechniki Lwowskiej*, Lwów 1921, s. 6; *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 1925, s. 5.

⁸ *Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r.*..., s. 1278–1281, 1286.

⁹ Tamże, s. 1279, 1281.

¹⁰ *Statut Uniwersytetu Poznańskiego*, Poznań 1921, s. 6.

Referentów wybierano z grona członków Senatu, a ich zadaniem było przygotowanie materiałów umożliwiających podjęcie decyzji. W szczególnie ważnych sprawach przewidziano powołanie komisji doradczych, które miały udzielać wsparcia referentom. W 1934 r. Senat UP uchwalił też szczegółowy regulamin przebiegu swoich posiedzeń¹¹.

Pozostawiony uczelniom wybór między istnieniem zebrania ogólnego profesorów i senatu albo tylko senatu z reguły nie wywoływał sporów. W szkołach istniejących przed 1918 r. zazwyczaj przyjmowano rozwiązania, które funkcjonowały wcześniej. Było to szczególnie proste w przypadku uczelni galicyjskich, gdyż w ustawie z 1920 r., jak wspomniano, w zasadzie zaadaptowano tamtejszą organizację szkół wyższych. Bywało też jednak, że wybór ten wzbudzał kontrowersje. Z tego powodu na przykład Statut UJK zatwierdzono dopiero we wrześniu 1929 r., choć zaczęto go opracowywać już w marcu 1923 r. i po kilku miesiącach projekt został przyjęty przez Senat, a w czerwcu 1924 r. przesłany do MWRiOP. Po dokonaniu zmian wymaganych przez ministerstwo, w maju 1925 r. statut został zatwierdzony, choć nie określono dokładnej daty jego wejścia w życie. W tym czasie rozpoczęto ponownie dyskusję nad statutem na samej uczelni. Dotyczyła ona właśnie kwestii, czy należy powołać zebranie ogólne profesorów, czy najwyższą władzą samorządową uczelni ma pozostać, tak jak do tej pory, Senat. Problem ten został podniesiony przez Radę nowo powstałego Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego. Postulowała ona wstrzymanie wejścia w życie statutu do czasu rozstrzygnięcia wszystkich wątpliwości. Senat nie podzielił zdania Rady i uchwalił termin obowiązywania uregulowań statutowych na 1 IX 1925 r., przesłał też taką decyzję do MWRiOP. Z kolei Rada Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego wystosowała do ministerstwa pismo przedstawiające jej stanowisko, zdecydowała się też na skierowanie sprawy do Trybunału Administracyjnego. Głównym argumentem było przekonanie, że – zgodnie z ustawą – o istnieniu na uczelni zebrania ogólnego profesorów jako najwyższej władzy samorządowej, może zdecydować tylko głosowanie takiego gremium. Trybunał przychylił się do tego stanowiska i uchylił decyzję MWRiOP o zatwierdzeniu statutu. Zebranie Ogólne Profesorów, które miało zdecydować o istnieniu takiego organu, odbyło się w maju 1929 r. i uchwaliło, że w statucie należy pozostawić Senat jako najwyższą władzę UJK¹². Spośród największych uczelni państwowych Zebranie Ogólne Profesorów i Senat funkcjonowały na PLw, USB i AG, a tylko Senat, oprócz UJK i UP, również na UJ, UW i PW¹³.

¹¹ AUAM, Rektorat 1919–1939, sygn. 15/31, k. 1; Protokoły z posiedzeń Senatu UP, Protokół posiedzenia z 11 V 1934 r.; *Statut Uniwersytetu Poznańskiego...*, s. 3, 5.

¹² *Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, Lwów [1929], s. 4–6, 25; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1923–1924*, Lwów 1924, s. 68–70; *Kronika Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie za rok szkolny 1924/1925*, Lwów 1925, s. 38, 39; K. Twardowski, *Dzienniki*, cz. 2., oprac. R. Jadcak, Warszawa–Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997, s. 24, 25; H. Steinhilber, *Wspomnienia i zapiski*, oprac. A. Zgorzeliska, Wrocław, Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2002, s. 129, 130.

¹³ Litewskie Centralne Archiwum Państwowe w Wilnie (dalej: LCAP), f. 175, ap. 1 IA, b. 25, Posiedzenia Zebrania Ogólnego Profesorów z lat 1919/1920–1932/1933; b. 329, Posiedzenia Zebrania Ogólnego Profesorów z lat 1933/1934 i 1934/1935; Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Prezydium Rady Ministrów, cz. II, sygn. 17, k. 308–312; *Statut Politechniki Lwowskiej...*, s. 3–8; *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 4–8; *Statut Politechniki Warszawskiej*, Warszawa 1921, s. 5; *Spis nauczycieli szkół wyższych, średnich, zawodowych, seminariów nauczycielskich oraz wykaz zakładów naukowych i władz szkolnych*, Warszawa–Lwów 1926, s. 61, 67; *Uniwersytet Warszawski. Skład i spis wykładów na 1925/1926 r.*, Warszawa 1925, s. 6; *Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Program wykładów i skład Uniwersytetu w półroczu zimowym roku akademickiego 1919/1920*, Wilno 1919, s. 12.

Kolejnym organem uczelnianej władzy samorządowej, w myśl ustawy z 1920 r., był rektor. W art. 23 zapisano, że: *piastuje najwyższą godność w szkole akademickiej, jest przewodniczącym senatu i zebrania ogólnego profesorów, czuwa nad należyтым biegiem spraw wchodzących w zakres działania tych władz i ponosi przede wszystkim odpowiedzialność za należyte przestrzeganie obowiązujących ustaw i rozporządzeń rządowych*¹⁴. Przyznano też rektorowi tytuł Magnificencji i określono ogólne zasady jego powoływania oraz kompetencje. Był on wybierany przez zebranie ogólne profesorów lub przez delegatów rad wydziałów z grona profesorów zwyczajnych i honorowych, zawsze w tym samym czasie – w czerwcu każdego roku; okres urzędowania wynosił bowiem jeden rok z możliwością ponownego wyboru. Rektor obejmował swoje obowiązki na dwa tygodnie przed rozpoczęciem roku akademickiego. Odnośnie jego kompetencji, oprócz już przytoczonych ogólnych sformułowań, w ustawie zapisano także, że jest przedstawicielem uczelni na zewnątrz, zwołuje senat i zebranie ogólne profesorów, kieruje obradami tych ciał oraz wykonuje ich uchwały. W ostatniej z wymienionych kwestii miał prawo zawieszenia z ważnych powodów wykonania uchwały i poddania jej ponownie pod głosowanie. W ustawie podano również, że rektor immatrykułuje studentów i udziela im urlopów, załatwia sprawy administracyjne i finansowe uczelni, które nie wymagają uchwał senatu, czuwa nad porządkiem na terytorium szkoły (organy władz bezpieczeństwa mogły wkroczyć na jej teren jedynie za jego zgodą lub w przypadku bezpośredniego zagrożenia). Ustanowiono też zastępcę rektora – prorektora, którym zostawał ustępujący rektor. W sytuacjach, gdy nie było to możliwe, prorektora wybierało zebranie ogólne profesorów albo senat¹⁵. W niektórych statutach wprowadzano dodatkowe uregulowania dotyczące rektora, np. na PLw i UJ profesor wybrany rektorem miał obowiązek przyjąć ten urząd, w przeciwnym wypadku musiał podać powody zrzeczenia się, które mogły być uwzględnione bądź nie; na PLw wówczas przysługiwało odwołanie do MWRiOP¹⁶.

W uregulowaniach ustawowych określono również kompetencje dwóch pozostałych organów władzy samorządowej uczelni – rady wydziału i dziekana. Radę tworzyli wszyscy profesorowie, zwyczajni i nadzwyczajni, zatrudnieni na danym wydziale, także honorowi, jeśli wcześniej należeli do rady, oraz dwaj reprezentanci docentów wybierani na rok. Istniała też możliwość powołania przez radę do swojego grona na okres jednego roku profesorów z innych wydziałów, jeśli tylko wykładali w tym momencie na danym wydziale. Rady jako organy kierujące wydziałami sprawowały głównie pieczę nad należyłą organizacją nauczania, przeprowadzały procedury związane z habilitacjami oraz wyłanianiem kandydatów do obsady katedr, stawiały także wnioski dotyczące zatrudnienia zastępców profesorów i pomocniczych pracowników naukowych. Miały również prawo nadawać honorowe stopnie naukowe. Ich zadaniem było też układanie preliminarza potrzeb finansowych wydziału, wnioskowanie o urlopy i zasiłki naukowe dla profesorów oraz pomocniczych sił naukowych, przyznawanie urlopów i stypendiów studentom¹⁷. Warunki ważności i wykonalności uchwał rad wydziałów określano w statutach. Podawano tam także zasady zwoływania i przebiegu ich posiedzeń.

¹⁴ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*, s. 1281, 1282.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ *Statut Politechniki Lwowskiej*..., s. 8–10; *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego*..., s. 9.

¹⁷ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1282–1284.

W odniesieniu do dziekana w ustawie zapisano, iż *posiada takie samo stanowisko wobec wydziału i jego rady, jak rektor wobec całej szkoły i senatu. Nadto należy do niego nadzór nad wpisami studentów i wolnych słuchaczy, nad tokiem ich studiów oraz nad odbywaniem się egzaminów w sposób przepisany*. Funkcję tę można było powierzyć jednemu z profesorów zwyczajnych, nadzwyczajnych lub honorowych należących do rady wydziału. Czas urzędowania, sposób wyboru dziekana i prodziekana był podobny, jak w przypadku rektora, oczywiście procedura odbywała się na szczepie wydziału¹⁸.

Dla funkcjonowania uczelni równie ważne, jak uregulowania dotyczące władz, były te odnoszące się do pracowników naukowo-dydaktycznych, szczególnie profesorów i docentów¹⁹. Ustawa o szkołach akademickich z 1920 r. w zasadzie przejęła system zatrudniania kadr istniejący wcześniej na uczelniach galicyjskich, opierający się na ograniczonej liczbie katedr profesorskich (nadzwyczajnych i bardziej prestiżowych – zwyczajnych) tworzonych przez władze państwowe. Dość szczegółowo określono w niej zasady powierzania stanowiska profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego, które było związane z objęciem kierownictwa katedry nadzwyczajnej lub zwyczajnej, w przypadku zwalnianych się lub nowo powstających katedr. Sam akt nominacyjny miał zostać podpisany przez naczelną władzę państwową (do grudnia 1922 r. był to naczelnik państwa, później prezydent). Wniosek o mianowanie wystosowywała rada wydziału uczelni, musiał on następnie zostać przyjęty przez zebranie ogólne profesorów lub senat, a później kandydat miał być zatwierdzony przez MWRiOP, które kierowało akt nominacyjny do ostatecznego podpisu. W ustawie określono także kroki, które była zobowiązana podjąć rada przed wysunięciem propozycji obsady. Jako pierwszy z nich podano powołanie (z grona rady) komisji do rozpatrzenia kandydatur, która miała przygotować *referat* na ten temat w formie pisemnej. Komisja musiała się najpierw zwrócić do wszystkich profesorów honorowych, zwyczajnych i nadzwyczajnych polskich uczelni akademickich, wykładających ten sam przedmiot jak obsadzana katedra, z prośbą o nadesłanie uzasadnionej opinii, jakich kandydatów każdy z nich uważa za najlepszych. Odstępstwo od tej procedury przewidziano jedynie w sytuacji, gdy rada zamierzała przedstawić do mianowania osobę już będącą profesorem zwyczajnym, nadzwyczajnym lub honorowym w jednej z polskich państwowych szkół akademickich. W ustawie zobowiązano zapytanych profesorów do wypowiedzenia się w kwestii kandydatur. W przypadku nominacji profesora nadzwyczajnego na zwyczajnego w uregulowaniach podkreślono, że dorobek naukowy kandydata musiał powiększyć się w czasie profesury nadzwyczajnej. Po upływie dwóch miesięcy komisja miała przystąpić do rozważenia nadesłanych opinii i przygotowania *referatu* dotyczącego zaproponowanych osób. Musiał on zawierać informacje o merytorycznych uzasadnieniach zawartych w opiniach profesorów. Na jego podstawie rada wydziału miała dokonać wyboru jednego kandydata podlegającego dalszej procedurze. W ustawie przewidziano też, że wniosek rady wydziału może zawierać dwa nazwiska, jeśli jej uchwała nie zapadła jednogłośnie, a mniejszość popierająca innego kandydata zażąda uwzględnienia zdania odrębnego. Wymagano także dołączenia do wniosku, który kierowano do MWRiOP, prac naukowych wytypowanych osób, ich dokumentów osobistych, *referatu* komisji oraz

¹⁸ Tamże, s. 1284, 1285.

¹⁹ W ustawie zostali oni zaliczeni do nauczycieli akademickich. Pozostali pracownicy naukowo-dydaktyczni tworzyli pomocnicze siły naukowe.

wszystkich nadesłanych opinii profesorów. W uregulowaniach ustawowych określono również uprawnienia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego w kwestii zatwierdzania kandydatur – miał on prawo nie uznać wyboru rady za trafny, wówczas ta mogła stawiać kolejne wnioski, *aż do osiągnięcia obustronnego porozumienia*. Bez woli rady nie mogło natomiast dojść do mianowania²⁰.

W ustawie określono także zakres obowiązków profesora i czas pozostawania na stanowisku. Obejmował on katedrę po otrzymaniu dekretu nominacyjnego i złożeniu przysięgi służbowej. Do jego najważniejszych obowiązków zaliczono twórczą pracę naukową, wykładanie i prowadzenie ćwiczeń co najmniej w liczbie godzin wskazanej w dekreście nominacyjnym²¹ oraz egzaminowanie, kierowanie związanym z katedrą zakładem lub seminarium, branie udziału w posiedzeniach rad wydziału i zebrania ogólnego profesorów, piastowanie urzędów akademickich. Jeśli chodzi o czas zajmowania katedry, to w ustawie zapisano, że profesor ustępuje z niej nie później niż po 35 latach od mianowania. W przypadku, gdy nie przekroczył jednak 65 roku życia (czyli wieku emerytalnego), minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego mógł na wniosek uczelni powierzać mu kierowanie katedrą na kolejne pięcioletnie okresy, aż do osiągnięcia wspomnianego wieku. Wyjątek uczyniono dla uczonych, którzy byli profesorami zwyczajnymi lub nadzwyczajnymi przed 1915 r. Mogli oni pozostawać na katedrach również po 35 latach pracy bez konieczności zatwierdzania przez ministra, ale znów nie dłużej niż do 65 roku życia. W ustawie określono także okoliczności, w których profesor może zostać usunięty z katedry, oraz tryb postępowania w takiej sytuacji. Mogło to nastąpić jedynie w wyniku postępowania dyscyplinarnego lub honorowego. Decyzję podejmował minister, a odpowiedni wniosek do MWRiOP musiał pochodzić od zebrania ogólnego profesorów lub senatu i być poparty przez co najmniej 2/3 należących do niego osób²².

Zapisy ustawowe dotyczące mianowania profesorów były dość szczegółowe, ale statuty uczelni zwykle jeszcze je doprecyzowywały. We wspomnianym dokumencie przygotowanym przez UJK przyjęto np., że komisja do obsadzenia katedry musi być powołana najpóźniej na drugim posiedzeniu rady wydziału od stwierdzenia istnienia wolnej katedry. Komisję zobowiązano do zebrania opinii nie tylko profesorów wykładających dany przedmiot, ale również przedmioty pokrewne oraz do rozważenia kwalifikacji wskazanych osób i zaproponowania kandydata, do którego ma się zwrócić przewodniczący z pytaniem, czy byłby skłonny przyjąć katedrę. W statucie podkreślono, że w uzasadnieniu wyboru komisja musi odnieść się także do kwalifikacji innych osób wymienionych w opiniach. Mogła ona również wystąpić z wnioskiem o czasowe nieobsadzanie katedry, a każdy z jej członków miał prawo zgłosić zdanie odrębne lub swoją propozycję. W statucie określono ponadto sposób głosowania nad kandydaturami na radzie wydziału – miało być ono jawne, choć na żądanie 1/4 obecnych utajniano je. W przypadku, gdy rozważano mianowanie profesorem zwyczajnym lub honorowym profesora, który był członkiem rady, decyzja

²⁰ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1285.

²¹ Było to pięć godzin wykładu i dwie ćwiczeń, z przelicznikiem: godzina wykładu jest równa dwóm ćwiczeniowym. Uczelnie zazwyczaj przyjmowały dokładnie taki lub nieco większy wymiar. Istniała możliwość zmniejszenia liczby godzin za zgodą MWRiOP, a powodem mogły być chociażby kłopoty zdrowotne (np. w 1930 r. zniżkę do 3 godzin otrzymał matematyk Wiktor Staniewicz z USB, który chorował na gruźlicę. LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IA, b. 954, k. 17; ap. 1 IBb, b. 116, k. 36, 37).

²² *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1286.

musiała zostać podjęta niejawnie. Uregulowania określały także warunki przyjęcia danej kandydatury w głosowaniu – poparcie przez więcej niż połowę członków rady obecnych na posiedzeniu. W statucie UJ zapisano z kolei, że członkami komisji powoływanej w celu obsadzenia jakiejś katedry mogą być nie tylko profesorowie – członkowie rady wydziału, którzy wykładają dany przedmiot i przedmioty pokrewne, ale w szczególnych wypadkach także specjaliści spoza wydziału, a nawet z innych uczelni. Zastrzeżono w nim również, że Senat, głosując nad wnioskiem rady wydziału o obsadzenie katedry, może jedynie oceniać prawidłowość przeprowadzonej procedury, nie ma natomiast prawa dyskutować nad kwalifikacjami kandydata²³.

Warto tu rozważyć, jaki wpływ na funkcjonowanie uczelni miał system zatrudniania profesorów, który przyjęto w okresie międzywojennym. Trzeba przede wszystkim stwierdzić, że był on nieadekwatny w stosunku do dokonań naukowych w wielu dyscyplinach w związku ze zbyt małą liczbą katedr profesorskich²⁴. Na przykład polska matematyka osiągnęła w tym okresie międzynarodowe uznanie, głównie za sprawą prężnych szkół naukowych w Warszawie i Lwowie, a znaczna część osób je tworzących, których wyniki były znane na całym świecie, nie miała szans na awans zawodowy. Spośród kilkunastu szczególnie utalentowanych wychowanków tych szkół w sumie tylko pięciu otrzymało w okresie międzywojennym nominacje profesorskie²⁵. Powierzenie katedry było nie tylko „nagrodą” za dotychczasową pracę naukową, ale dawało także większe możliwości poświęcenia się jej w przyszłości, zarówno ze względu na stałość zatrudnienia, wysokość dochodów, jak i znacznie mniejszą liczbę godzin dydaktycznych niż w przypadku pomocniczych sił naukowych. Prestiż związany ze stanowiskiem profesora i wynikające z niego duże możliwości oddziaływania na uczniów również odgrywały niebagatelną rolę. Sytuacja, w której młode pokolenie uczonych, mimo znaczących osiągnięć, miało małe szanse na objęcie katedr, nie była korzystna dla rozwoju uczelni i w ogóle polskiej nauki, niewątpliwie też frustrująca dla samych zainteresowanych. Tym bardziej że część osób zajmujących katedry niezbyt intensywnie pracowała naukowo, szczególnie zatrudnieni w początkowym okresie niepodległości. Ustawa o szkołach akademickich nakładała na profesorów obowiązek twórczej pracy naukowej, ale nie dawała możliwości egzekwowania go, katedry były bowiem obsadzane nieodwołalnie, aż do osiągnięcia wieku emerytalnego²⁶. Katedry objęte zazwyczaj przez stosunkowo młodych ludzi na początku

²³ *Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza...*, s. 9, 10; *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 16–18.

²⁴ Ogółem w roku 1922/1923 w państwowych szkołach akademickich zatrudniano 690 profesorów (624 zwyczajnych i 66 nadzwyczajnych); pewna liczba katedr pozostawała nieobsadzona, zwykle był to stan przejściowy lub dotyczył mało popularnych dyscyplin naukowych. W 1928/1929 było natomiast 802 profesorów (536 zwyczajnych i 266 nadzwyczajnych). *Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej 1923*, Warszawa 1924, s. 169; *Kronika szkół wyższych*, w: „Szkoly Akademickie” 1928/1929, z. 7 i 8, s. 28.

²⁵ M. Przeniosło, *Powstanie i rozwój warszawskiej szkoły matematycznej*, w: „Przegląd Historyczny” 2011, t. 102., nr 2, s. 217; też: *Matematycy polscy w dwudziestolecie międzywojennym. Studium historyczne*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, 2011, s. 123.

²⁶ Nierzadko profesorowie pozostawali na katedrach również po przekroczeniu wieku emerytalnego, choć wymagało to corocznej zgody MWRiOP. Ministerstwo zazwyczaj jej udzielało, przynajmniej na pewien czas. Nie brało przy tym raczej pod uwagę osiągnięć naukowych i faktu, że taka decyzja blokuje możliwość awansu młodym naukowcom. Na przykład spośród matematyków po przekroczeniu wieku emerytalnego na katedrach uniwersyteckich pozostali: na UJ – Stanisław Zaremba (na lata 1930–1935) i Jan Sleszyński (1922/1923 i 1923/1924), na UW – Antoni Przeborski (1936–1939), na USB – Wiktor Staniewicz (1931/1932), na UP – Zdzisław Krygowski (1937/1938). Tylko w przypadku Krygowskiego ministerstwo odmówiło zgody na kolejny rok, uzasadniając, że blokuje to awans młodym naukowcom. LCAP, USB, f. 175, ap. 1 IBb, b. 116, k. 62, 64, 65;

niepodległości, kiedy awans był łatwiejszy w związku z powstawaniem nowych uczelni, mogły być zajmowane przez cały okres międzywojenny mimo braku znaczących wyników naukowych.

Zbyt mała liczba katedr w stosunku do utalentowanych osób mogących ubiegać się o nie powodowała, że przyjęte zasady ich obsadzania, jak się wydaje dobre z założenia, często nie sprawdzały się. Przybliżając praktykę stosowaną przy wyłanianiu kandydatów na katedry profesorskie, trzeba stwierdzić, że nadsyłane przez profesorów opinie zazwyczaj miały charakter merytoryczny i odwoływały się do dorobku naukowego, powinny więc stanowić najistotniejszy element przy decyzji o powierzeniu katedry. Ponieważ jednak ostatecznie wybór osoby, która zostanie zaproponowana do nominacji, był dokonywany przez rady wydziałów na wniosek powołanych wcześniej komisji, nierzadko nie decydowała czyjaś przewaga wśród nadesłanych opinii, a wpływy pracujących na danej uczelni profesorów, którzy forowali swoich kandydatów. Taka sytuacja miała np. miejsce przy obsadzaniu katedr matematycznych na UJ²⁷ w 1921 r. i w 1929 r. Znany profesor matematyki tej uczelni Stanisław Zaremba wybrał wychowanków UJ i mocno forsował swój pomysł. Mimo że wśród nadesłanych opinii nikt spoza Krakowa nie wskazał tych kandydatów, właśnie ich wysunięto do nominacji i choć MWRiOP początkowo sprzeciwiło się, to ostatecznie oni otrzymali katedry (w dużym stopniu za sprawą zabiegów prof. Zaremby)²⁸. Przy zatwierdzaniu nominacji profesorskich przez ministra, poza uleganiem naciskom wpływowych profesorów, nierzadko istotne znaczenie miały też inne względy pozamerytoryczne, np. polityczne czy narodowościowe²⁹.

Jeśli chodzi o tytuł docenta, to w ustawie z 1920 r. kwestie związane z jego nadawaniem określono dość szczegółowo: *Rada wydziałowa może udzielić ubiegającemu się o to kandydatowi prawa wykładania (venia legendi); postępowanie, prowadzące do tego celu, nazywa się habilitacją, kandydat zaś, któremu zostało przyznane prawo wykładania w szkole akademickiej, otrzymuje tytuł docenta. Prawo wykładania obejmować ma całość pewnej nauki lub takiej jej części, która może być uważana za całość w sobie zamkniętą; nie może natomiast ograniczać się do dowolnego działu pewnej nauki*. Zapisano również warunki przystąpienia do habilitacji. Jako pierwszy z nich podano: *odpowiednie osobiste kwalifikacje kandydata*, które rada wydziału miała ocenić jeszcze przed rozpatrzeniem kwalifikacji naukowych. Kolejnym warunkiem było posiadanie tytułu doktorskiego, choć *wyjątkowo wybitni badacze nauki* mogli zostać zwolnieni z tego wymogu przez radę. W kwestii wymagań naukowych wskazano konieczność złożenia rozprawy habilitacyjnej³⁰ wydrukowanej w języku polskim lub języku wykładowym przedmiotu. Do oceny rozprawy rada wydziału miała wybrać ze swego grona co najmniej dwóch *referentów*. W ustawie określono również główne wytyczne dla recenzujących pracę – *ma ona stano-*

ap. 14, b. 499, k. 1, 2, 7, 8, 12, 23, 32; AAN, MWRiOP, sygn. 3739, k. 15, 29; sygn. 5186, k. 4, 9, 13; sygn. 6805, k. 72, 81, 101, 153; Archiwum UJ, SA II, sygn. 581, Pismo rektora UJ do MWRiOP w sprawie pozostawienia profesorów na katedrach z 1922 r.

²⁷ Przez cały okres międzywojenny uczelnia miała tylko trzy Katedry Matematyki.

²⁸ M. Przeniosło, *Matematycy krakowscy w dwudziestolecie międzywojennym*, w: „Res Historica” 2011, t. 32., s. 61–65.

²⁹ Szerzej zob. K. Baranowski, *Kadra naukowa z zakresu dyscyplin społecznych w II Rzeczypospolitej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1981, s. 186, 187, 387; M. Przeniosło, *Matematycy polscy...*, s. 59, 128–130.

³⁰ Innego dorobku nie wymagano, choć mógł być on wzięty pod uwagę.

wić istotny postęp nauki i świadczyć o samodzielności naukowego myślenia autora. Ocenę rozprawy nazwano pierwszym z trzech aktów habilitacji, następnymi były dyskusja habilitacyjna oraz wykład habilitacyjny. Po każdym etapie rada miała podejmować decyzję o dopuszczeniu do kolejnego, po ostatnim – o nadaniu prawa wykładowania. Dano jej również prawo zwolnienia kandydata z dyskusji i wykładu habilitacyjnego. W ustawie zapisano także zasady organizowania drugiego i trzeciego aktu habilitacji. W dyskusji, oprócz recenzentów, mogli wziąć udział wszyscy członkowie rady i zadawać pytania dotyczące nie tylko samej rozprawy, ale całości przedmiotu, z którego kandydat się habilituje. Jeśli chodzi o wykład habilitacyjny, to miał być on przedstawiany *wobec członków wydziału* na temat wybrany przez kandydata i zatwierdzony przez radę, a jego cel określono następująco: *stwierdzenie umiejętności jasnego przedstawiania zagadnień naukowych w świetle współczesnego stanu nauki*. Po pozytywnym przejściu wszystkich etapów rada wydziału nadawała kandydatowi prawo wykładowania, co następnie było potwierdzane uchwałą zebrania ogólnego profesorów lub senatu uczelni. Nie kończyło to jeszcze całej procedury. W ustawie wymagano dodatkowo zatwierdzenia habilitacji przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. W związku z tym uczelnia wysyłała do MWRiOP wszystkie dokumenty dotyczące habilitacji, zarówno dostarczone przez kandydata (naukowe i osobiste), jak i wytworzone w toku procedury – protokoły z rad wydziałów³¹.

W ustawie określono także uprawnienia przysługujące po zatwierdzeniu habilitacji. Zapisano, że docent ma prawo do wykładowania, ale nie ma obowiązku czynienia tego na uczelni, na której się habilitował. Jednak, by było to możliwe na innej, tamtejsza rada wydziału musiała uznać jego *venia legendi* (co podlegało jeszcze zatwierdzeniu przez senat). Z drugiej strony ustawa nakładała na docenta przymus wykładowania, stanowiła bowiem, że jeśli nie czyni tego przez jeden rok akademicki, to traci takie prawo, chyba że otrzymał urlop naukowy z MWRiOP. Przewidywała jednak możliwość przywrócenia prawa wykładowania poprzez uchwałę rady wydziału, bez konieczności powtórnej habilitacji. Rada mogła również, za zgodą ministerstwa, rozszerzyć prawo do wykładowania na inną dziedzinę, niż określono podczas habilitacji³².

Uczelnie często wprowadzały bardziej szczegółowe uregulowania w swoich statutach. Na przykład UJ podał, iż *referentami* oceniającymi rozprawę habilitacyjną mogą być, oprócz profesorów z grona rady wydziału, także wybitni uczeni zajmujący się dyscypliną, z której napisana jest praca, zarówno polscy, jak i zagraniczni. Nieco zmieniono też zapis dotyczący wykładu habilitacyjnego, przyjmując go w postaci stosowanej wcześniej – kandydat ma zaproponować trzy tematy, z których rada wybierze jeden, po wysłuchaniu zdania *referentów*. W wymaganych od kandydata dokumentach umieszczono, oprócz tych wspomnianych w ustawie, również oświadczenie zawierające deklarację narodowości. Podobnie jak w przypadku nominacji profesorskich, zapisano także, iż Senat, głosując wniosek rady wydziału w sprawie habilitacji, nie może oceniać kwalifikacji osobistych i naukowych kandydata, a odrzucenie jest możliwe tylko ze względów proceduralnych. W związku z ustawowym przepisem o braku konieczności prowadzenia zajęć przez docenta w szkole akademickiej, w której się habilitował, zastrzeżono, że jeśli zadeklaruje on gotowość wykładowania na uczelni, to może zrezygnować tylko za zgodą rady wydziału.

³¹ Ustawa z dnia 13 VII 1920 r..., s. 1286, 1287.

³² Tamże, s. 1287, 1288.

Większość z wymienionych zapisów (oprócz tego dotyczącego wykładu) znalazła się także w statucie UJK we Lwowie. Określono w nim jednocześnie czas przeznaczony na przeprowadzenie poszczególnych kroków proceduralnych – trzy miesiące na ocenę kwalifikacji osobistych kandydata i podjęcie decyzji w kwestii dopuszczenia do habilitacji oraz sześć miesięcy na wyrażenie opinii o rozprawie³³.

Jeśli chodzi o stosowanie zapisów ustawowych dotyczących habilitacji w praktyce, to trzeba zwrócić uwagę na konieczność wydrukowania rozprawy w języku polskim. Uregulowanie to było zapewne podyktowane względami narodowymi i niedawno odzyskaną niepodległością, ale w przypadku nauk o charakterze międzynarodowym utrudniało upowszechnianie nowych wyników w świecie. Kolejny problem wiązał się z tym, że niejednokrotnie najpierw oddawano jakiś tekst do druku, a dopiero potem stwierdzano, że nadaje się on na rozprawę habilitacyjną. Najbardziej znany międzywojenny polski matematyk Stefan Banach w 1922 r. miał z tego powodu poważne kłopoty z zatwierdzeniem procedury habilitacyjnej³⁴.

Warto też zwrócić uwagę na ogólny dorobek naukowy kandydatów. Jak wspomniano, zgodnie z ustawą nie wymagano go, ale zwykle brano pod uwagę. Rzadko zdarzało się, by kandydat poza rozprawą doktorską i habilitacyjną nie posiadał innego dorobku. Zazwyczaj miał jeszcze kilka artykułów; bywało jednak, że znacznie więcej. W przypadku najzdolniejszych młodych pracowników uczelni było to co najmniej 20 tekstów³⁵. Kandydaci spoza uczelni, którzy nie myśleli wcześniej o prowadzeniu wykładów, miewali jeszcze większą liczbę prac. Na przykład historyk Kazimierz Tyszkowski, który kierował Działem Rękopisów Ossolineum, miał kilkadziesiąt publikacji, przystępując w 1932 r. do habilitacji na UJK³⁶.

Kończące procedurę zatwierdzanie habilitacji przez ministra zwykle było formalnością, a przypadki odmowy były rzadkie. Okres oczekiwania nie przekraczał zazwyczaj pół roku, jeśli tylko nie było zastrzeżeń proceduralnych. Zdarzało się jednak, że zastrzeżeń takich nie było, a zatwierdzenie habilitacji odwlekano. Na przykład habilitację jednego z najzdolniejszych wychowanków warszawskiej szkoły matematycznej Karola Borsuka, przeprowadzoną na UW w czerwcu 1934 r., zatwierdzono dopiero po półtora roku. Przystępując do habilitacji, miał on 23 prace, a jego dorobek oceniano bardzo dobrze. Uczelnia przesłała też MWRiOP wszystkie wymagane dokumenty, nie było więc przeszkód proceduralnych. Jak można przeczytać w *Dziennikach* Bronisława Żongołłowicza, ówczesnego wiceministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, który uchodził za szarą eminencję ministerstwa, zatwierdzenie habilitacji celowo *wstrzymano*. Można się też domyślać, że decyzja o wstrzymywaniu zatwierdzenia została podjęta właśnie przez Żongołłowicza, a powodem blokowania były poglądy polityczne kandydata. Chodziło o jego aktywność jeszcze w czasie studiów w kręgach młodzieży związanej z obozem

³³ *Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego...*, s. 20–23; *Statut Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie...*, s. 10–13.

³⁴ Szerzej zob. M. Przeniosło, *Matematycy polscy...*, s. 103, 104; tejsze, *Twórcy lwowskiej szkoły matematycznej (1920–1939)*, w: „Dzieje Najnowsze” 2007, t. 39., nr 2, s. 65.

³⁵ Zob. np. M. Przeniosło, *Matematycy polscy...*, s. 106.

³⁶ P. Sierżęga, *Kazimierz Tyszkowski (1894–1940)*, w: *Złota księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku*, t. 1., red. J. Maternicki, L. Zaszkilniak, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007, s. 584–588.

narodowym. Kilkanaście lat później była to już kwestia nieaktualna³⁷, ale habilitację zatwierdzono dopiero po zmianach w ministerstwie i objęciu resortu przez profesora Politechniki Warszawskiej Wojciecha Świątosławskiego. W tym samym czasie wstrzymywano też w ministerstwie przez kilka miesięcy zatwierdzenie habilitacji innego pracownika UW – botanika Wacława Moychy³⁸. W tym przypadku, jak się wydaje, jedynym powodem było to, że wnioski o zatwierdzenie habilitacji Moychy i Borsuka wysłano do MWRiOP razem.

Ustawa z 1920 r., oprócz uregulowań dotyczących władz uczelni oraz profesorów i docentów, odnosiła się także do pomocniczych sił naukowych, studentów i doktorantów oraz urzędników, choć w dość ogólny sposób. Kwestie ich dotyczące regulowały odpowiednie rozporządzenia lub tylko statuty poszczególnych uczelni (w przypadku urzędników). W odniesieniu do pomocniczych sił naukowych³⁹ w ustawie podano jedynie sposób mianowania i okres zatrudnienia. Były one angażowane przez senat na wniosek rady wydziału. Umowy zawierano na czas określony – w przypadku młodszych asystentów na rok, starszych na rok lub dwa lata (od wejścia w życie *Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 II 1928 r. o stosunku służbowym*), adiunktów na trzy lata. Stanowisko młodszego asystenta można było zajmować tylko przez trzy lata, starszego przez sześć lat (w przypadku habilitacji jeszcze przez kolejne cztery). Przewidziano również możliwość zatrudniania zastępców asystentów pracujących najwyżej dwa lata. Adiunkci i wspomniani, równorzędni im specjaliści po sześciu latach mogli być zatrudnieni na stałe, starsi asystenci od 1928 r. również, ale tylko za zgodą ministra, i to w przypadku, gdy się habilitowali. Liczba pomocniczych pracowników naukowych zależała od liczby godzin dydaktycznych przypisanych do katedry. Na utworzenie nowego stanowiska uczelnia musiała jednak uzyskać zgodę MWRiOP⁴⁰.

Jak wspomniano, w ustawie z 1920 r. przyznano szkołom akademickim prawo wolności nauczania. W art. 6. rozwinęto ten zapis w taki sposób: *Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświeślać z katedry według swojego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń*⁴¹. System organizacji procesu nauczania na uczelniach rzeczywiście dawał dość dużą swobodę zarówno studiowania, jak i prowadzenia zajęć. Od studentów, szczególnie uniwersytetów, wymagano jedynie zapisania się na co najwyżej kilkanaście godzin zajęć

³⁷ Czego dowodzi chociażby fakt, że jednym z jego najbliższych współpracowników był wtedy młody matematyk pochodzący z dość ortodoksyjnej żydowskiej rodziny – Samuel Eilenberg. Jak również to, że za Borsukiem wstawał się u innego z wiceministrów wyznań religijnych i oświecenia publicznego – Konstantego Chylińskiego profesor matematyki z UJK Hugo Steinhaus mający żydowskie korzenie.

³⁸ AAN, MWRiOP, sygn. 1817, k. 1–3, 6–9, 55; *Wykaz imienny docentów według stanu z dnia 31 XII 1937 r.*, Warszawa 1938, s. 17; B. Żongołłowicz, *Dzienniki 1930–1936*, oprac. D. Zamojska, Warszawa, Wydawnictwo „Retro-Art”, 2004, s. 508, 510, 522, 674; H. Steinhaus, *Wspomnienia...*, s. 143, 144.

³⁹ Byli to asystenci – starsi i młodszy (wśród tych drugich wyróżniano też demonstratorów i elewów) oraz adiunkci. W niektórych dyscyplinach angażowano także bardziej specjalistycznych pracowników, równorzędnych z adiunktem: kustoszy, prosektorów, konstruktorów i obserwatorów.

⁴⁰ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1288; *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 II 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół*, Dz. U. RP z 1928 r. Nr 24, poz. 204, s. 412.

⁴¹ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1278.

tygodniowo i zdania w ciągu czteroletniej nauki⁴² niewielkiej liczby egzaminów z tzw. przedmiotów kursowych w dogodnych dla nich terminach. Na wydziałach filozoficznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych uniwersytetów do roku 1926/1927, gdy pojawiła się konieczność zdobywania stopnia magistra, rygory były jeszcze mniejsze. Wymagano tylko uczęszczania na zajęcia, a studia kończyły się uzyskaniem świadectwa potwierdzającego ten fakt. Absolwent tych wydziałów mógł później ubiegać się o kolejne dokumenty w postaci świadectwa złożenia egzaminu na nauczyciela szkół średnich albo dyplomu doktorskiego⁴³.

W odniesieniu do studiów i studiujących w samej ustawie opisano jedynie sposób podziału roku szkolnego oraz określono zasady przyjmowania na uczelnie, a także prawa i obowiązki studentów. Jeśli chodzi o pierwszą z wymienionych kwestii, to na uniwersytetach rok akademicki dzielił się na trzy trymestry (po 10 tygodni każdy), w innych szkołach mógł obowiązywać ten system lub podział na dwa półrocza⁴⁴ (po 15 tygodni każdy). W ustawie dodano jeszcze, że każdy rok szkolny powinien się składać z co najmniej 180 dni wykładowych, nie licząc czasu przeznaczonego na egzaminy⁴⁵. Egzaminy z przedmiotów kursowych odbywały się pod koniec każdego kolejnego semestru lub trymestru, w zależności od podziału obowiązującego na danej uczelni. W ustawie wprowadzono również dwa stopnie naukowe – niższy (otrzymywany na zakończenie studiów) i wyższy – doktora. Skrótowo opisano też zasady przyznawania tego ostatniego – posiadanie stopnia niższego, przygotowanie rozprawy i zdanie egzaminów doktorskich⁴⁶. Szczegółowe uregulowania dotyczące doktoratów dla wszystkich typów uczelni państwowych pojawiły się pod koniec 1924 r. Odpowiednie rozporządzenie stanowiło, że stopień

⁴² W uregulowaniach z 1925 r. przewidywano co najmniej 11 trymestrów nauki, a w wyjątkowych wypadkach 10. (*Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 XI 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich na Wydziałach Filozoficznych (Humanistycznych i Matematyczno-Przyrodniczych) Uniwersytetów*, Dz. Urz. MWRiOP z 1926 r. Nr 8, poz. 65, s. 146). Uczelnie zazwyczaj proponowały 4-letnie cykle, choć student mógł to zaplanować inaczej.

⁴³ Lwowska Biblioteka Naukowa im. Wasyła Stefanyka (dalej: LBN im. Stefanyka), Uniwersytet Lwowski, f. 132, spr. 368, k. 34; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 26 XI 1925 r. w sprawie egzaminów magisterskich...*, s. 146–150; *Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 2 IV 1926 r. do Rad Wydziałów Filozoficznych, Humanistycznych i Matematyczno-Przyrodniczych Uniwersytetów w sprawie wprowadzenia w życie rozporządzeń o egzaminach magisterskich*, Dz. Urz. MWRiOP z 1926 r. Nr 8, poz. 83, s. 180–184; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 III 1926 r. w sprawie programu studiów i egzaminów magisterskich w zakresie matematyki na stopień magistra filozofii*, Dz. Urz. MWRiOP z 1926 r. Nr 8, poz. 66, s. 150; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 III 1926 r. w sprawie programu studiów i egzaminów magisterskich w zakresie fizyki na stopień magistra filozofii*, tamże, s. 153; *Program Politechniki Lwowskiej na rok naukowy 1927/1928*, Lwów 1927, s. 191, 192.

⁴⁴ Poszczególne trymestry nauki stałe obejmowały podobny okres: 1 października – 15 grudnia, 8 stycznia – 20 marca, 20 kwietnia – 30 czerwca. W szkołach technicznych pozostał podział na dwa semestry: 1 października – 31 stycznia, 11 lutego – 20 czerwca. Daty związane z poszczególnymi trymestrami i semestrami ustalały same uczelnie. MWRiOP decydowało tylko o początku roku akademickiego (zazwyczaj był to 1 września), terminach wrześniowych egzaminów i rozpoczęciu październikowych wykładów. AAN, MWRiOP, sygn. 227, k. 49; *Statut Uniwersytetu Poznańskiego...*, s. 17; *Statut Politechniki Lwowskiej...*, s. 25; *Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. Spis wykładów. Rok szkolny 1921/1922*, Kraków 1921, s. 3; *Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Spis Wykładów i skład Uniwersytetu w roku akademickim 1921/1922*, Wilno [1921], s. 3; *Politechnika Warszawska. Plan wykładów i skład osobowy na rok naukowy 1922/1923*, Warszawa 1922, s. 3; *Akademia Górnicza w Krakowie. Skład personelu, spis wykładów na rok akademicki 1921/1922*, Kraków 1921, s. 8.

⁴⁵ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r...*, s. 1290–1292.

⁴⁶ Tamże, s. 1291.

doktora można uzyskać z tych wszystkich nauk czystych i stosowanych, dla których przewidziane są niższe stopnie naukowe (magistra, licencjata, lekarza, inżyniera i architekta dyplomowanego)⁴⁷. Określało również warunki jego otrzymania (złożenie dokumentów i rozprawy przez kandydata, powołanie komisji, uzyskanie dwóch pozytywnych recenzji – promotora i recenzenta, zdanie egzaminu) oraz sposób przeprowadzania procedury⁴⁸. Mimo pojawienia się zarówno w ustawie, jak i w przytoczonym rozporządzeniu, wymogu posiadania niższego stopnia naukowego, na wydziałach matematyczno-przyrodniczych, filozoficznych i humanistycznych uniwersytetów konieczność jego zdobywania wprowadzono, jak wspomniano, dopiero w roku akademickim 1926/1927, wskazując, że będzie to magister.

Bardzo pobieżnie odniesiono się w ustawie do administracji uczelni. Stwierdzono, że wszyscy pracownicy podlegają władzy rektora. Zagwarantowano urzędnikom etatowym prawa pracowników państwowych. Z kwestii szczegółowych ustalono jedynie, że sekretarza będącego kierownikiem kancelarii uczelni, naczelnego bibliotekarza, kwestora, księgowego i urzędników biblioteki z kwalifikacjami zawodowymi mianuje minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego na wniosek senatu, a innych urzędników senat⁴⁹. Ustawa nie odnosiła się do płac pracowników uczelni – ani naukowo-dydaktycznych, ani administracyjnych. Te określały oddzielne akty prawne, ponieważ ich uposażenia były częścią systemu wynagradzania funkcjonariuszy państwowych. Z kolei materialne podstawy funkcjonowania samych uczelni określono w ustawie jedynie w sposób ogólny⁵⁰. Nadano im charakter osób prawnych. Mogły przyjmować zapisy i darowizny, samodzielnie rozporządzać zgromadzonym w ten sposób majątkiem, także kwotami przeznaczonymi dla nich przez rząd w ramach budżetu zatwierdzonego przez MWRiOP oraz używać zajmowanych przez siebie gmachów państwowych, a we wszystkich tych kwestiach podlegały kontroli wspomnianego ministerstwa⁵¹.

Znaczące zmiany w zasadach funkcjonowania uczelni akademickich przyniósł rok 1933. Było to związane z wejściem w życie nowej ustawy o takich szkołach autorstwa

⁴⁷ Trzy ostatnie z wymienionych niższych stopni wynikały oczywiście ze specyficznego charakteru studiów – medycznych i politechnicznych. Dwa pierwsze były bardziej uniwersalne i dotyczyły różnych dyscyplin. Traktowano je równorzędnie, a to, jak nazwany zostanie stopień nadawany absolwentom danej uczelni (magister czy licencjat), zazwyczaj zależało od decyzji jej władz (LBN im. Stefanyka, Uniwersytet Lwowski, f. 132, spr. 368, k. 30).

⁴⁸ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 11 XI 1924 r. w sprawie uzyskania stopnia doktora na wszystkich Wydziałach państwowych szkół akademickich (Uniwersytetów, Politechnik, Akademii oraz Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego)*, Dz. Urz. MWRiOP z 1924 r. Nr 20, poz. 207, s. 345–349.

⁴⁹ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1290.

⁵⁰ Szerzej na temat podstaw materialnych funkcjonowania uczelni i dochodów pracowników uczelni zob. B. Jaczewski, *Organizacja i finansowanie nauki polskiej w okresie międzywojennym*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, 1971, s. 47–49, 93–99; J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków, PAU, 2000, s. 39–59, 126–139; J. Wolczański, *Wydział Teologiczny Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1939*, Kraków 2002, s. 123–129; K. Krasowski, *Wydział Prawno-Ekonomiczny Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919–1939*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 38–46, 55–57; M. Przeniosło, *Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej (na przykładzie matematyków)*, w: „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2008, t. 68., s. 35–63.

⁵¹ *Ustawa z dnia 13 VII 1920 r.*..., s. 1278.

kierującego wówczas MWRiOP Janusza Jędrzejewicza. Nowe uregulowania wzbudziły wielkie kontrowersje w środowisku naukowym, postrzegano je jako próbę zamachu na samorządność uczelni i chęć podporządkowania ich władzom państwowym. Protesty rozpoczęły się już pod koniec 1932 r., po rozesłaniu senatom szkół akademickich projektu ustawy. Swój sprzeciw wyrażały poszczególne uczelnie, towarzystwa naukowe i wielu profesorów⁵². Mimo protestów ustawa została uchwalona w niemal niezmienionej postaci. Środowisko akademickie oburzało wiele zmian. Z kwestii szczegółowych najbardziej bulwersowała konieczność zatwierdzenia rektora przez Prezydenta RP, na wniosek ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, a prorektora przez tegoż ministra oraz prawo do likwidowania katedr profesorskich przez ministra bez zgody władz uczelni.

W przypadku rektora i prorektora wg nowych uregulowań byli oni wybierani na trzy lata (nie w tym samym roku) przez delegatów wydziałów. Obaj rozpoczynali urzędowanie 1 września (podobnie dziekani). Minister, oprócz wpływu na zatwierdzenie rektora i prorektora, zyskał też prawo do ustalania sposobu wyboru delegatów, regulaminu i terminu wyborów. W przypadku odmowy ze strony ministra przyjęcia kandydata danej szkoły na rektora lub prorektora ustawa zobowiązywała uczelnię do dokonania ponownego wyboru. Z kolei już wyłonionemu rektorowi dawała prawo, w przypadku uchwały zebrania ogólnego profesorów lub senatu, której wykonanie wcześniej zawiesił, a ta została podtrzymana w ponownym głosowaniu, do skierowania sprawy do ministra i ten ostatecznie rozstrzygał sporną kwestię⁵³.

Prawo do zamykania i tworzenia w szkołach akademickich katedr profesorskich bez zgody uczelni (jedynie po zasięgnięciu jej opinii) dawał ministrowi art. 3 ustawy. Uregulowania dotyczące sytuacji profesora, którego katedra uległaby likwidacji, pojawiły się już pod koniec 1932 r. w znowelizowanym przez Prezydenta RP (27 X 1932 r.) rozporządzeniu z 1928 r., mówiącym o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich. Profesor miał być przeniesiony w stan nieczynny na okres roku i w tym czasie pobierać pełne uposażenie służbowe. Mógł być powołany na inną katedrę, a jeśli taka nominacja nie nastąpiła, Prezydent RP zwalniał go przy zastosowaniu przepisów ustawy emerytalnej⁵⁴.

Nowa ustawa wprowadziła we wszystkich szkołach akademickich zebranie ogólne profesorów. Jego kompetencje zostały jednak bardzo ograniczone na rzecz senatu, sprowadzały się w zasadzie tylko do uchwalania statutu, rozważania zagadnień nauczania i wychowania oraz pewnych kwestii doradczych. W odniesieniu do administracji uczelni uregulowania nie przyniosły zmian. W kwestii habilitacji modyfikacje były niewielkie i to na korzyść kandydatów, usunięto bowiem kontrowersyjny zapis o konieczności druku

⁵² *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933; B. Jaczewski, *Polityka naukowa*..., s. 170, 171; *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, red. A. Garlicki, Warszawa, PWN, 1982, s. 218–241; J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński*..., s. 648–652; K. Krasowski, *Wydział Prawno-Ekonomiczny*..., s. 25–29, 210; H. Steinhaus, *Wspomnienia*..., s. 136–137; A. Schinzel, *Wacław Sierpiński*, Warszawa, Iskry, 1976, s. 25–28; A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec Ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, w: „Studia Historyczne” 1968, t. 11., z. 1, s. 52–55.

⁵³ *Ustawa z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*..., s. 595, 596.

⁵⁴ Tamże, s. 594; *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 X 1932 r. w sprawie zmiany rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 II 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół*, Dz. U. RP z 1932 r. Nr 94, poz. 819, s. 1974.

rozprawy w języku polskim oraz wydłużono do dwóch lat okres ważności venia legendi mimo nieprowadzenia wykładów⁵⁵.

Od początku obowiązywania nowej ustawy minister nie stronił od wykorzystywania możliwości nieprzedstawienia prezydentowi wniosku o mianowanie rektora oraz niezatwierdzenia prorektora. Nie zaaprobował np. pierwszego wyboru dokonanego przez UJK, w osobie wybitnego prawnika Marceliego Chłamtacza. Zaakceptował natomiast kolejnego kandydata, również prawnika, Alfreda Halbana, ten jednak wkrótce ciężko rozchorował się i problemy pojawiły się na nowo. Urząd powinien był wówczas zostać tymczasowo objęty przez prorektora, ale minister odmówił zatwierdzenia kilku kolejno wybranych – byłego rektora, teologa ks. Adama Gerstmann, archeologa Edmunda Bulandy oraz dwóch profesorów z Wydziału Lekarskiego – Włodzimierza Koskowskiego i Mariana Franke. Mianował natomiast komisarza uczelni w osobie profesora prawa Kamila Stefki, choć w ustawie nie przewidziano takiego rozwiązania. Z kolei na PLw aprobaty ministra, jako nowo wybrany rektor, nie zyskał matematyk Antoni Łomnicki, a na AG w Krakowie – geolog Walery Goetel. Nie zostali też zatwierdzeni dwaj kolejni prorektorzy UP, byli rektorzy – geograf Stanisław Pawłowski i zoolog Jan Grochmalicki⁵⁶.

Minister szybko zaczął korzystać także z uprawnień dotyczących likwidacji katedr. Już we wrześniu 1933 r. zamknął 51 katedr, a do końca roku jeszcze jedną na UJK we Lwowie – teologii moralnej ogólnej⁵⁷. Środowisko akademickie często nie wierzyło w deklarowane przez władze reorganizacyjne powody zamykania katedr, nierzadko wskazywało na polityczne przyczyny decyzji ministra. Takie mogły być powody w przypadku części, szczególnie tych znanych, uczonych. Katedry stracili np.: na PW – ekonomista Jerzy Michalski, na UJ ekonomista i pisarz Adam Heydel oraz Stanisław Kot zajmujący jedyną istniejącą na polskich uczelniach katedrę historii kultury. Wszyscy trzej angażowali się w działalność polityczną. Michalski, były minister skarbu, należał do grona konserwatystów niepopierających współpracy z sanacją. Związany z obozem narodowym Heydel ostro krytykował politykę ekonomiczną rządu. Zaś ludowiec Kot m.in. był (w 1930 r.) inicjatorem znanej akcji pisania listów protestacyjnych profesorów przeciwko uwięzieniu przez władze polityków opozycji, osadzeniu ich w twierdzy brzeskiej i złemu traktowaniu, a w 1932 i 1933 r. zdecydowanie występował przeciwko samej ustawie o szkołach akademickich. Oprócz uczonych mocno zaangażowanych w życie polityczne katedry zamykano też osobom jedynie „podejrzewanym” o nieakceptowane przez władze przekonania, np. w środowisku lwowskim przypuszczano, że sympatyzowanie z endecją było powodem zlikwidowania na UJK katedry matematyki zajmowanej przez Stanisława Ruzewicza. Katedry likwidowano też jednak profesorom nie wykazującym się aktywno-

⁵⁵ *Ustawa z dnia 15 III 1933 r.*..., s. 595, 597–599.

⁵⁶ Lwowskie Państwowe Archiwum Obwodowe (dalej: LPAO), UJK, f. 26, op. 5, spr. 1655, k. 71, 182–186; J. Jaskier, P. Przyłęcki, *Reorganizacja szkół akademickich w Polsce*, w: *W obronie szkoły demokratycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Towarzystwa Oświaty Demokratycznej, 1934, s. 59; B. Żongołłowicz, *Dzienniki*..., s. 423, 507, 508; H. Steinhaus, *Wspomnienia*..., s. 136, 137, 143; K. Twardowski, *Dzienniki*..., s. 302.

⁵⁷ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 25 IX 1933 r. o zwinięciu niektórych katedr i zakładów naukowych w szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1933 r. Nr 71, poz. 527, s. 1232, 1233; *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 5 XII 1933 r. o zwinięciu i utworzeniu niektórych katedr i zakładów naukowych w szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1933 r. Nr 103, poz. 796, s. 2042.

ścią na polu politycznym, a mającym dużo do zaoferowania uczelni. Na przykład na UJ stracił ją jeden z najbardziej wówczas znanych polskich chirurgów Jan Glatzel, słynący z niezwykłej biegłości w wykonywaniu operacji⁵⁸. Niewątpliwie mógł on nauczyć studentów medycyny bardzo wiele, stąd tak trudno było środowisku uwierzyć w reorganizacyjne powody likwidacji katedr.

W rozporządzeniu z 25 września minister skorzystał też z danego mu w ustawie prawa do tworzenia nowych katedr⁵⁹. Chciał zapewne w ten sposób potwierdzać, że celem ustawy jest reorganizacja szkół wyższych. Niektóre z nowo utworzonych katedr były dość zaskakujące dla środowiska akademickiego, postrzegano je jako trudne do obsadzenia. Na UW powstały na przykład trzy katedry orientalistyczne – egiptologii, sinologii i turkologii oraz dwie etnograficzne. Jedną z etnograficznych – zwyczajną wkrótce powierzono narzeczonej, przyszłej żonie ministra Jędrzejewicza, Cezarii Baudouin de Courtenay Ehrenkreutzowej. Wcześniej była ona profesorem nadzwyczajnym USB, miała spory dorobek naukowy, jednak tworzenie specjalnie dla niej nowej katedry na UW, a nawet dwóch, by na pewno jedną otrzymała, zbulwersowało środowisko akademickie, niewątpliwie było bowiem przejawem nepotyzmu⁶⁰. Dodatkowo podważało też sens ustawy i reorganizacyjne intencje MWRiOP, powodowało postrzeganie jej jako narzędzia do celów politycznych i osobistych.

Deklarowana przez władze reorganizacja szkolnictwa wyższego nie poprawiła sytuacji najprężniej rozwijających się dyscyplin, choć było to możliwe, minister mógł bowiem zamykać katedry zajmowane przez osoby mało aktywne naukowo i tworzyć nowe, wyrażając zgodę na obsadzenie na nich jedynie prężnych naukowców. Okazało się jednak, że przy likwidacji katedr słabe wyniki naukowe nie były czynnikiem istotnym. Pod koniec lat trzydziestych mała liczba wolnych katedr, a duża utalentowanych osób ubiegających się o nie, sprawiły, że dobry, jak się wydawało, element systemu – zbieranie opinii profesorów, okazał się zawodny. Część profesorów zaczęła stosować kryterium „starszeństwa”, biorąc pod uwagę nie tylko walory merytoryczne – najbardziej znaczące dokonania naukowe, ale także wiek i okres bycia docentem przez kandydata. Na przykład w 1937 r. podczas obsady III Katedry Matematyki na UP takie spojrzenie jest bardzo widoczne w nadesłanych opiniach. W jednej z nich pojawiło się nawet stwierdzenie, że w przypadku powierzenia katedry któremuś z matematyków młodszego pokolenia taka *nominacja mogłaby dotknąć starszych docentów*⁶¹. Reakcja komisji powołanej do tej obsady, Rady Wydziału oraz Senatu uczelni była jednak bardzo zdecydowana. Wybrano najmłodszego z kandydatów, ale mającego największy i najbardziej znaczący dorobek naukowy – Wła-

⁵⁸ J. Jaskier, P. Przyłęcki, *Reorganizacja szkół akademickich...*, s. 61; *Sprawa brzeska. Dokumenty i materiały*, oprac. M. Leczyk, Warszawa, KiW, 1987, s. 39–41; K. Baranowski, *Kadra naukowa...*, s. 385–389; *Encyklopedia historii Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1999, s. 126, 173, 226; A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec Ustawy...*, s. 50, 52, 55, 68; M. Przeniosło, *Stanisław Leon Ruziewicz – matematyk, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie*, w: „Wrocławskie Studia Wschodnie” 2008, t. 12., s. 172, 173.

⁵⁹ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 25 IX 1933 r...*, s. 1233.

⁶⁰ J. Jaskier, P. Przyłęcki, *Reorganizacja szkół akademickich...*, s. 60–63; D. Zamojska, *Cezaria Baudouin de Courtenay Ehrenkreutz-Jędrzejewiczowa*, w: *Kobieta i kultura. Kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie*, red. A. Żarnowska i A. Szware, Warszawa, Wydawnictwo DiG, 1996, s. 168, 169; B. Żongolłowicz, *Dzienniki...*, s. 543, 671.

⁶¹ AAN, MWRiOP, sygn. 4743, k. 37.

dysława Orlicza, wychowanka lwowskiej szkoły matematycznej. Postąpiono tak, mimo że na 20 opinii profesorów wskazano go tylko 5 razy, a kilka innych osób zyskało więcej głosów. Minister bez sprzeciwu i w bardzo szybkim terminie przychylił się do decyzji Uniwersytetu⁶².

Nowelizację ustawy o szkołach akademickich, którą przygotował minister Wojciech Świątosławski, uchwalono w lipcu 1937 r. Usunięto wówczas kontrowersyjny zapis o możliwości likwidowania katedr przez ministra. Prawo takie pozostało tylko w odniesieniu do katedr nieobsadzonych. Zapisu o konieczności zatwierdzania rektora jednak nie usunięto. Zmieniono tylko czas sprawowania tej funkcji na 2 lata⁶³.

W okresie międzywojennym zasady funkcjonowania największych uczelni określały dwie kolejne ustawy o szkołach akademickich. Pierwsza, która została uchwalona w 1920 r., była dość liberalna i dawała szkołom daleko idącą autonomię. Decyzji ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego podlegało głównie zatwierdzanie statutu, budżetu oraz niektóre kwestie osobowe dotyczące pracowników, np. opiniowanie nominacji profesorskich i zatwierdzanie habilitacji. Wybór władz uczelni leżał tylko w gestii tychże. Znacząca zmiana nastąpiła w 1933 r., po wejściu w życie kolejnych uregulowań. Nowa ustawa znacznie ograniczyła samorządność szkół akademickich. Dała ministrowi m.in. prawo do sprzeciwu wobec wyboru rektora oraz do likwidacji i tworzenia katedr profesorskich wbrew woli władz uczelni. Do 1937 r., kiedy to ustawę znówelizowano, minister nierzadko korzystał z obu tych uprawnień.

⁶² Tamże, k. 36–65, 79; AUAM, Rektorat, sygn. 15/683, Korespondencja z dziekanem Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego UP w sprawie kandydatów na III Katedrę Matematyki z 1936 r. i protokoły Komisji powołanej do jej obsady.

⁶³ *Ustawa z dnia 2 VII 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 III 1933 r. o szkołach akademickich*, Dz. U. RP z 1937 r. Nr 52, poz. 406, s. 962, 963.

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

POCHODZENIE NARODOWE I SPOŁECZNE MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ W II POŁOWIE XIX W. W ŚWIECIE POLSKIEJ LITERATURY PAMIĘTNIKARSKIEJ I BELETRYSTYCZNEJ

W II połowie XIX wieku na ziemiach polskich znajdującymi się pod zaborem Rosji, Prus i Austrii zamieszkiwała ludność różnych narodowości, co przekładało się na wielonarodowościowy skład uczniów uczęszczających do szkół. W szkołach uczyły się też dzieci pochodzące z różnych warstw społecznych. Celem niniejszego studium jest ukazanie pochodzenia narodowego i społecznego uczniów szkół gimnazjalnych w oparciu o literaturę pamiętnikarską i beletrystyczną.

NARODOWOŚĆ UCZNIÓW

Do gimnazjów Królestwa Polskiego uczęszczali uczniowie różnych wyznań i narodowości¹. W 1913 r. wśród uczniów szkół rządowych było 5600 (49%) katolików, a wśród uczennic 1600 (25%), prawosławnych uczniów było 3300 (49%) i 5900 (25%) uczennic. Żydów było wśród uczniów 2000 (17%) i uczennic również 2000 (31%). Pozostali byli wyznawcami innych religii i wyznań, zwłaszcza protestanckich². W Warszawie w szkole początkowej ewangelicy chodzili na religię do kościoła ewangelicko-reformowanego³. W 1905 r. w progimnazjum męskim w Zamościu na ogólną liczbę 203 uczniów katolików było 113 (55,7%), prawosławnych 66 (32,5%) i 24 (11,8%) wyznania mojżeszowego. Natomiast w 1900 r. w progimnazjum żeńskim na 175 uczennic 27 było katoliczkami (15,4%), 112 (64%) było prawosławnymi, 33 (18,9%) było wyznania mojżeszowego. Ale były lata, że ta proporcja układała się inaczej, np. w 1873 r. uczennice wyznania mojżeszowego sta-

¹ Zob. E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa, PZWS, 1968, s. 103–109.

² W. Wakar, *Sto lat walki o oświatę polską*, Warszawa, Nakładem Księgarni W. Jackowskiego, 1916, s. 51.

³ L. J. Kronnenbreg, *Wspomnienia*, Warszawa, Wyd. F. Hoesick, 1933, s. 9.

nowiły aż 40%, podczas gdy katolicy tylko 15,6%⁴. W gimnazjum opisywanym przez Eustachego Czekalskiego katolicy stanowili 88% uczniów⁵. W Warszawie wśród gimnazjalistów byli nawet muzułmanie (pochodzenia tatarskiego), których przodkowie osiedlili się kiedyś na ziemiach polskich⁶.

Późniejszy poeta, tłumacz, pedagog, wydawca i redaktor Kazimierz Andrzej Jaworski (1897–1973) pisze, że w gimnazjum w Lublinie na 35 uczniów w klasie pierwszej było trzynastu Polaków, siedemnastu Rosjan, czterech Żydów i jeden Niemiec – syn pastora⁷. Podobne proporcje były także w innych szkołach⁸. W szkole realnej w Warszawie na około sześćdziesięciu uczniów Rosjan było kilkunastu, kilku Niemców, a resztę stanowili Polacy⁹. W gimnazjum gen. Dmochowskiego w Warszawie w klasie, do której uczęszczał późniejszy przedwojenny wiceprezydent Warszawy Julian Kułski (1892–1976), było 37 Rosjan, głównie synów urzędników i oficerów carskich¹⁰. W warszawskim gimnazjum przy Nowolipkach przeważali Polacy, w następnej kolejności byli Żydzi i Rosjanie¹¹. W klasie czwartej w gimnazjum w Kielcach większość stanowili Polacy, ponadto było 3 Żydów i 2 Rosjan¹².

Jeśli chodzi o gimnazja żeńskie, to w Suwałkach Polki stanowiły trzy czwarte uczniów. Poza nimi były także Rosjanki i Żydówki¹³. W szkole handlowej Stowarzyszenia Nauczycieli połowę uczennic stanowiły Żydówki¹⁴. Zdaniem pisarki, publicystki i tłumaczki Ireny Krzywickiej (1899–1994) na prywatnej pensji Wareckiej przestrzegano zasad parytetu, na mocy którego Żydówki stanowiły 40% wszystkich uczennic, ponieważ Żydzi stanowili taki procent ogółu mieszkańców Warszawy¹⁵.

W gimnazjum w Lublinie uczniowie poszczególnych narodowości tworzyli osobne grupy, które wprawdzie tolerowały się nawzajem i miały ze sobą kontakty na terenie szkoły, ale poza nią zachowywały daleko posunięty dystans. Rzadkie też były przyjaźnie między uczennicami różnych narodowości¹⁶. W gimnazjum kieleckim podział między

⁴ Zob. J. Janicka, *Żydzi Zamojszczyzny 1864–1915*, Lublin, Wyd. Norbertinum, 2007, s. 233–234. Na terenie Królestwa systematycznie rósł odsetek ludności żydowskiej. W 1827 r. stanowiła ona 9,3% jego mieszkańców, a w 1909 r. wzrósł do 14,6%. W miastach te liczby były jeszcze większe (P. Wandycz, *Pod zaborem. Ziemia Rzeczypospolitej w latach 1795–1918*, Warszawa, PIW, 1994, s. 389).

⁵ E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa, PIW, 1957, s. 144.

⁶ Zob. H. Sienkiewicz, *Hania*, w: H. Sienkiewicz, *Nowele*, t. 2., Warszawa, PIW, 1987, s. 223–237.

⁷ K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1972, s. 65. Przed 1905 r. tylko 10% Żydów było przyjmowanych do gimnazjów. Po 1905 r. przez pewien okres tej klauzuli nie stosowano (tamże).

⁸ Por. Z. Bukowiecka, *Jak się dusza budziła w Józju. Opowiadanie dla młodzieży z 6 rysunkami A. Kamińskiego*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1908, s. 30.

⁹ K. Konarski, *Dalekie i bliskie. Wspomnienia szczęśliwego człowieka*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965, s. 63.

¹⁰ J. Kułski, *Z minionych lat życia 1892–1945*, Warszawa, PIW, 1982, s. 37.

¹¹ P. Chojnowski, *W młodych oczach. Powieść*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1957, s. 136.

¹² S. Żeromski, *Szyfrowe prace*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992, s. 190.

¹³ A. Piłsudski, *Wspomnienia*, Warszawa, Instytut Prasowy i Wydawnictwo „Novum”, 1989, s. 46.

¹⁴ H. Obiezińska, *Jedno życie prywatne na tle życia Narodu Polskiego w wieku XX*, Bydgoszcz, Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej, Oddział w Bydgoszczy, 1995, s. 44.

¹⁵ I. Krzywicka, *Bez leżki*, w: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa, Czytelnik, 1958, s. 284.

¹⁶ K. A. Jaworski, *Wywoływanie...*, s. 65.

uczniami miał charakter polityczny. Uczniowie dzielili się dwa nierówne obozy. Pierwszy niewielki obóz tworzyli Polacy, Rosjanie i Żydzi, którzy współpracowali z inspektorem i byli ugodowi wobec polityki oświatowej rosyjskich władz szkolnych. Drugi obóz stanowiła młodzież wrogo ustosunkowana do pierwszego, bliżej nieokreślona. Pierwsza nazywała się *literatami*, natomiast druga *ligą wolnopróżniaków*¹⁷.

Podejście uczniów pochodzenia polskiego do Rosjan wynikało z ogólnonarodowego traktowania przedstawicieli tej nacji przez Polaków, które Piotr Choynowski (1885–1935), prozaik i tłumacz, opisał następująco: *Polacy za jakąś cichą a niezłomną umową nie dostrzegali żyjących wśród nich Rosjan. Choć było tego mrowie, i to mrowie najpaskudniejsze. Widywało się ich po urzędach i jako maszerujące wojska – poza tym właściwie nie istnieli zupełnie. Nikt przywoity ich nie przyjmował w domu ani pokazywał się z nimi w miejscach publicznych (chyba arystokracja). Stosunki ograniczały się do interesu (zwykle łapówki) i zimnej dyplomacji. Był to chyba najpiękniejszy dowód żywotności narodu*¹⁸. Rosjan nienawidzili szczególnie ci uczniowie polscy, których ojcowie byli zesłani na Sybir i tam zamordowani¹⁹.

Poza szkołą uczniowie Polacy nie utrzymywali kontaktów z uczniami Rosjanami. Przyczyną tego było poczucie dumy narodowej, które K. A. Jaworski scharakteryzował w sposób lapidarny tymi słowami: *Pamiętaliśmy zawsze, że właściwie my tu, na swojej ziemi, jesteśmy gospodarzami. Dlategośmy od nich stronili*²⁰. Poza tym Polacy nie mieli zaufania do Rosjan. Obawiali się, że ci mogą ich zadenuncjować władzom, chociażby za to, że mówią po polsku²¹. Ale były wyjątki. W Kielcach uczeń pochodzenia rosyjskiego Kasył Michajłow udostępniał polskim kolegom swoje mieszkanie na spotkania kół samokształceniowych²². Między tymi nacjami istniała także solidarność uczniowska. W razie jakiegoś przewinienia uczniowie rosyjscy bronili swoich kolegów pochodzenia polskiego wobec władz szkolnych. W kontaktach prywatnych Polacy najczęściej mówili do nich po polsku, a ci posługiwali się językiem rosyjskim²³. Niektórzy Rosjanie rozmawiali z Polakami po polsku²⁴. Tak było w warszawskiej szkole realnej, w której część Rosjan mówiła po polsku i miała dobre kontakty z Polakami. Skończyły się one jednak z chwilą, gdy władze szkolne utworzyły dla Rosjan oddzielną klasę²⁵. W Sandomierzu w 1902 r. uczniowie

¹⁷ S. Żeromski, *Szybyfowe...*, s. 190.

¹⁸ P. Choynowski, *W młodych...*, s. 136. Stanisław Grabski o stosunku ogółu Polaków do Rosjan pisał następująco: *Dom rodziny inteligenta polskiego był ściśle zamknięty dla wszystkich rosyjskich wpływów. Nie przyjmowano w nim Rosjan, nie było w nim rosyjskich książek, nawet niemile był widziany wojskowy mundur rosyjski odslugującego polską Polaka. Słowa Roty Konopnickiej: „Twierdzą nam będzie każdy próg” były dosłowną prawdą. Poza progiem domu polskiej rodziny inteligenckiej, zarówno ziemiańskiej, jak mieszczańskiej, istniała tylko polska myśl, polska praca, polska cywilizacja. Jedyne arystokracja nasza utrzymywała towarzyskie stosunki z dygnitarzami carskimi* (*Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, Czytelnik, 1989, s. 24–25).

¹⁹ Zob. P. Choynowski, *W młodych...*, s. 54–57.

²⁰ K. A. Jaworski, *Wywoływanie...*, s. 78.

²¹ J. Kułski, *Z minionych...*, s. 37–38.

²² Zob. A. Sowiński, *Lata szkolne. Opowieść o Stefanie Żeromskim*, Warszawa, PIW, 1956, s. 285–301.

²³ P. Choynowski, *W młodych...*, s. 136.

²⁴ E. Czekalski, *W cieniu...*, s. 176; J. Gnatowski, *Z ciężkich dni*, w: J. Gnatowski, *Ostatnia msza, Z ciężkich dni*, Lwów, Nakładem Towarzystwa im. Piotra Skargi, 1912, s. 49.

²⁵ K. Konarski, *Dalekie...*, s. 63.

rosyjscy solidaryzowali się z Polakami w ich proteście przeciwko usunięciu religii i języka polskiego z programu szkoły²⁶. W Płocku również współpracowali z Polakami walczącymi o polską szkołę²⁷. W Piotrkowie stanęli w obronie obrażonych przez urzędnika rosyjskiego polskich kobiet, za co nieomal zostali wyrzuceni ze szkoły²⁸. K. A. Jaworski przyjaźnił się z synem oficera rosyjskiego, którego żoną była przełożona prywatnej szkoły żeńskiej. Płaszczyzną porozumienia były wspólne zainteresowania czytelnicze, w tym m.in. książki Juliusza Verne'a, oraz techniczne, dotyczące budowy samolotów²⁹. Jednak z drugiej strony między Polakami uczącymi się na terenach Cesarstwa Rosyjskiego a Rosjanami dochodziło czasami na terenie szkoły do bijatyk³⁰.

Władze rosyjskie utrudniały naukę młodzieży żydowskiej w gimnazjum, wprowadzając dla niej dziesięcioprocentowy *numerus clausus* (łac. zamknięta liczba)³¹. Czesław Latawiec (1902–1986) pisze, że w gimnazjum w Sandomierzu niewielu było uczniów pochodzenia żydowskiego, czego przyczyną była ortodoksja rodziców, którzy nie zgadzali się na naukę swoich synów w szabat, pomimo przyzwolenia rabina³². Do gimnazjum najczęściej uczęszczali uczniowie z bogatych rodzin żydowskich. Na przykład jeden z nich, Henryk Grincwejj, pochodzący z bogatej rodziny kupieckiej, mieszkał z rodziną w pięknie urządzonej mieszkanie, w którym były pomoce naukowe i dużo książek³³. Mniej zdolne dzieci żydowskie nie uczyły się w gimnazjach państwowych, ale w prywatnych, np. w sześcioklasowej szkole powszechnej męskiej, prowadzonej przez pedagoga Jan Pankiewicza w Warszawie przy ul. Złotej 30. Zdaniem P. Choynowskiego chłopcy żydowscy uczęszczający do prywatnych gimnazjów nienawidzili tych szkół i nauczycieli oraz źle wypowiadali się na temat swoich kolegów. Zazdrościli kolegom uczęszczającym do szkół państwowych. Mścili się często na nich, kompensując sobie w ten sposób doznawaną dyskryminację³⁴. Młodzież żydowska wywodząca się z biedniejszych rodzin miała poglądy socjaldemokratyczne i żyła ideałami rewolucji proletariackiej³⁵.

P. Choynowski pisze, że uczniowie, zarówno pochodzenia polskiego, jak i rosyjskiego, na ogół z wielką niechęcią traktowali Żydów: *Z Żydami było gorzej, znacznie gorzej! Poza nielicznymi Żydami-Polakami był to pierwiastek wrogi i dosyć wstrętny. Trudno mi inaczej powiedzieć. Wszyscy ci synowie Nalewek i Gęsiej, zwykle inteligentni w pierwszym dopiero pokoleniu, razili nas swym niepokojem i całą obyczajowością. Byli hałaśliwi, brudnawi, lizuchy, aroganci i nie bardzo dla nas zrozumiali. A dopiero litwacy! Jakże tu siedzieć cały rok koło koleżki, który chucha ci w nos najprawdziwszą cebulą! Ze względu pewnie na trudny dla nich dostęp do gimnazjum bractwo to trzymało*

²⁶ C. Latawiec, *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa, LSW, 1976, s. 96.

²⁷ C. Motyliński, *Płock – 1905*, w: *Pamiętniki nauczycieli weteranów*, wybrał, wstępem i objaśnieniami opatrzył M. Kozakiewicz, Warszawa, Iskry, 1958, s. 53–54.

²⁸ Zob. A. Gruszecki, *Sergiusz Wasiliewicz Gardow. Powieść współczesna w dwóch tomach*, t. 2., Kraków, Nakładem Stanisława Gajewskiego, 1903, s. 69–70, 110–134, 152–154.

²⁹ Zob. K. A. Jaworski, *Wywoływanie...*, s. 78–83.

³⁰ P. Choynowski, *Pokusa*, Warszawa–Kraków [i in.], Nakład Gebethnera i Wolfa, 1925, s. 4–5.

³¹ P. Wandycz, *Pod zaborami...*, s. 338; S. Grabski, *Pamiętniki...*, t. 1., s. 49; B. Singer, *Moje Nalewki*, Warszawa, Czytelnik, 1993, s. 61–62.

³² C. Latawiec, *Sandomierz...*, s. 164–165.

³³ Z. Bukowiecka, *Jak się dusza...*, s. 69–71.

³⁴ Zob. P. Choynowski, *W młodych...*, s. 49–52.

³⁵ Tamże, s. 147.

się go rękami i nogami: stąd nawet jako na kolegów trudno było na nich liczyć. Moskale traktowali ich z brutalną pogardą, my, Polacy, z subtelniejszą, bardziej im pewnie nienawistną. Staraliśmy się ich nie dostrzegać³⁶. Między uczniami polskimi a żydowskimi dochodziło czasami do bójek. Zdarzające się przejawy antysemityzmu były też prowokowane przez bogatych Żydów, którzy mieli poczucie wyższości w stosunku do Polaków³⁷. Oznaki antysemityzmu były widoczne także u uczennic pensji³⁸. Dotyczyło to także pensji określanych przez I. Krzywicką jako „postępowe”, np. na pensji Wareckiej, gdzie połowę uczennic stanowiły Żydówki, a przeważali nauczyciele socjaliści. *Żydówki siedziały osobno, chrześcijanki osobno. Nikt tego nie nakazywał, lecz wobec jawnego antysemityzmu koleżanek*³⁹.

Problem antysemityzmu zaczął pojawiać się stopniowo. Przed powstaniem styczniowym w III gimnazjum w Warszawie Polacy taktowali Żydów jak braci⁴⁰. Dobre kontakty z Żydami skończyły z chwilą skoncentrowania ich w jednej, równoległej klasie, oraz napływu Żydów ze wschodu, tzw. litwaków⁴¹. Niekiedy z antysemityzmem wśród młodzieży walczyła dyrekcja szkoły, jak to miało miejsce w Płocku, gdzie w sposób zdecydowany przeciwstawiano się antysemickim wybrykom młodzieży⁴². Niektórzy polscy uczniowie również stawali również w obronie Żydów atakowanych i wyśmiewanych na ulicy przez polskie dzieci⁴³. Inspiracją do takich zachowań były często wykłady z historii starożytnej. Józio Molski stanął w obronie poniżanego przez chłopców Żyda – [...] *przypomniał się*

³⁶ Tamże, s. 136–137.

³⁷ W. Sieroszewski, *Pamiętniki, Wspomnienia*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1959, s. 45. Przykład takiego traktowania Polaków przez Żydów autor opisuje następująco: „Prymusem”, wyznaczonym do pilnowania porządku, okazał się drugoroczniak – ciemny, niewysoki Żydek, bardzo wymagający i pewny siebie. Zlustrował przyniesione przeze mnie książki, pióra, ołówki, nawet ręce... Groził za byle co, że mnie zapisze ‘na listę’, nawet plamki od atramentu na palcach były w jego oczach przestępstwem, które mogłem okupić jedynie podarowaną mu bułką, jaką przynosiłem na drugie śniadanie. Nie było wody na korytarzach, żeby można było ręce umyć, trzeba było biec do pompy na dziedzińcu, na co nie miałem często czasu, pokornie więc płaciłem karę bułką. Mało tego: ‘prymus’ kazał mi nieść całą drogę swe książki, związane paskiem, ponieważ nie mieliśmy tornistrów. [...] Jego ojciec miał pono browar. Zmuszał mnie nawet odprowadzać siebie pod samą bramę owego browaru. Trwało to zresztą niedługo, coś parę tygodni, gdyż uświadomiony przez kolegów ze stacji oraz z gimnazjum zbuntowałem się, odmówiłem bułki, a gdy ‘prymus’ [...] próbował w dalszym ciągu mnie straszyć – pobiliem go (Tamże, s. 29–30).

³⁸ Zob. G. Zapolska, *Przedpiekle*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1957, s. 12–13, 20–24, 37, 50–51, 127, 140–144. I. Krzywicka pisze wręcz o wzajemnej wrogości obydwu nacji: *Isolacja jednak między obydwiema grupami była niemal kompletna. Nie siedziały ze sobą na ławkach, nie bywały u siebie w domach, prawie nie rozmawiały ze sobą. Obie grupy zresztą przestrzegały zazdrośnie owej izolacji. Dziewczynka Żydówka, która zaprzyjaźniła się z Polką, była równie źle widziana przez inne Żydówki, jak Polka przez inne Polki. Wiedziałam w czasie mego pobytu w szkole niemal dramatyczne walki o prawo do przyjaźni, o prawo do siedzenia w jednej ławce, o przewalczenie tępego oporu rodziców. Szło na to dużo energii, odwagi cywilnej, a nawet bohaterstwa co lepszych dziewcząt. [...] Tego rodzaju izolacja rasistowska była jednak w pewnej mierze winą szkoły, gdzie [...] wyodrębniano [...] ‘panienki Izraelitki’ [...]. Nie ułatwiano dziewczynom pochodzenia żydowskiego pocucia się w pełni Polkami (I. Krzywicka, *Bez leżki...*, s. 284–285).*

³⁹ I. Krzywicka, *Wyznania gorszytelki*, Warszawa, Czytelnik, 2002, s. 41. W jednej ze szkół prywatnych niechętnie patrzono na dziewczęta niewiadomego pochodzenia, bez rodziny, a zwłaszcza Cyganki (F. Faleński, *Samą jedną. Opowiadanie*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1877, s. 156–157).

⁴⁰ W. Matlakowski, *Wspomnienia z życia przeszłego i teraźniejszego (1850–1895)*, Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1991, s. 77.

⁴¹ K. Konarski, *Dalekie...*, s. 63–64.

⁴² Zob. L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, t. 1, Warszawa, Czytelnik, 1947, s. 85–86.

⁴³ Zob. Z. Bukowiecka, *Jak się dusza...*, s. 65–67.

Molskiemu, co mówił dziś nauczyciel o młodzieży spartańskiej, że niosła pomoc słabym i czciła podeszłych wiekiem ludzi. Niemalą rolę w kształtowaniu stosunku wobec Żydów odgrywały też inspiracje ewangeliczne. Powodowani nimi uczniowie Polacy odwiedzali kolegów pochodzenia żydowskiego. Zapraszali także Żydów do siebie. Szanowali ich zwyczaje, np. nie częstowali ich wieprzowiną. Wzajemne poznawanie się uczniów pochodzenia żydowskiego i polskiego sprawiało, że nawiązywała się między nimi nie zrozumienia, a nawet przyjaźni⁴⁴. Nawiązywanie się przyjaźni między uczennicami Polkami a Żydówkami sprawiało, że w klasie przestawał istnieć problem antysemityzmu, do czego przyczyniało się także oddziaływanie światłych pedagogów⁴⁵. W Warszawskiej szkole realnej Niemcy i zasymilowani Żydzi mówili tylko po polsku⁴⁶.

Stanisław Grabski (1871–1949), późniejszy polityk i ekonomista, pisze o dobrych relacjach między Polakami a Żydami w V Gimnazjum w Warszawie. Żydzi należeli do kółek samokształceniowych i popierali programy asymilacyjne. Nie było wśród nich także syjonistów. Część z nich była członkami tajnych organizacji o nastawieniu patriotycznym. Nie istniał też problem różnicy religii, ponieważ młodzież obu narodowości, prześlągnięta ideałami pozytywistycznymi, nie interesowała się zagadnieniami religijnymi⁴⁷. Podobnie było w warszawskiej Szkole Handlowej Zgromadzenia Kupców, gdzie relacje ucznia pochodzenia żydowskiego Bernarda Singera lepiej układały się z Polakami niż z Żydami, którzy go lekceważyli ze względu na jego biedne pochodzenie⁴⁸.

Jednak często przyjaźnie polsko-żydowskie rozbijały się o poglądy socjalistyczne Żydów i ich stosunek do niepodległości Polski. Michał Kęcki zerwał kontakty z kolegą Kohnem żydowskiego pochodzenia, który był socjalistą, ponieważ nie zgadzał się z jego kosmopolitycznymi poglądami: *Tak. Lubilem Kohna bardzo, a przecież rozeszliśmy się po kilku miesiącach. Nie z mojej ani z jego winy. Poszło nam o patriotyzm, o Polskę. Kohn uważał się za autochtona tego kraju i za równie dobrego Polaka, jak i ja. Z pewnością kochał nasze pochmurne niebo, nasze piaseczki i laski. Ale cóż stąd? Tkwił w tej ziemi jak witka bez korzenia. Do historii naszej miał niezrozumiały dla mnie wstręt, a dzisiejsze losy kraju obchodziły go na chłodno i raczej teoretycznie. Było mu wyraźnie wszystko jedno, kto tu rządzi, skoro rządził kapitał i burżuazja. Polakami wyraźnie gardził: nawet o proletariacie wyrażał się z irytacją: „te ordynarne chamy nic nie potrafią zrozumieć!” [...] Najwięcej oburzało mnie jego ciążenie do Rosji. On, który na wzmiankę o sprawach za kordonem wykrzykiwał się z nudy, znał stosunki rosyjskie na wylot i przejmował się nimi gorąco. Uważał Królestwo za jakiś beznadziejny półwysep, przyczepiony do wielkiego kraju o świetlanej przyszłości. A już literatura rosyjska! Dostojewski, Tołstoj, Gorkij, Andrejew – same cuda! Shakespeare, Racine – zacne stare oślika! Klóciliśmy się tego. Aż przyszedł wybuch. Poczęstował mnie właśnie broszurą Róży Luksemburg atakującą ideę naszej niepodległości. Czytałem to, zgrzytając zębami. A nazajutrz w oczach Kohna podarłem ją na kawałki i wymówiłem sobie podobne błazeństwa. Aż syknął. – Wy to zawsze z tą waszą Polską! Zrozum: tu idzie o ludzkość! Wściekłem się. Powiedziałem,*

⁴⁴ Z. Bukowiecka, *Jak się dusza...*, s. 71–72, 85–86, 88–91 (cyt. za: tamże, s. 67).

⁴⁵ I. Krzywicka, *Wyznania...*, s. 41–42.

⁴⁶ K. Konarski, *Dalekie...*, s. 63.

⁴⁷ S. Grabski, *Pamiętniki*, t. I..., s. 48–49.

⁴⁸ Zob. B. Singer, *Moje Nalewki...*, s. 77–80.

że nie rozumiem, dlaczego Polska właśnie ma się poświęcać dla ludzkości. I że nie chcę go widzieć na oczy. – Zerwaliśmy przyjaźń⁴⁹.

W zaborze austriackim Polacy w miastach stykali się z Żydami już w szkole powszechnej. Pisarz i publicysta Julian Kaden-Bandrowski (1885–1944) tak wspomina ich obecność: *Żydzi chodzili z nami już do szkoły ludowej, ale zostawiali czasem na nauce naszej religii, przy tym byli ładnie ubrani, na przykład nasz Deyches. Deyches przynosił świetne ciastka ze słodkimi, żydowskimi może, ale doskonałymi powidłami. Na wakacje jechał – zawsze mówił, że ‘sam’ jedzie – jechał nad morze. Więc choć byli Żydami, jakby nimi nie byli⁵⁰*. Na wsi Żydzi stanowili swoisty rodzaj arystokracji. Jako karczmarze i handlarze często oszukiwali chłopów. Pomimo że szkoła wychowywała dzieci w duchu wzajemnej tolerancji i poszanowania, to jednak Polacy dokuczali Żydom, naśladując w tym dorosłych⁵¹. Na czas lekcji religii dzieci żydowskie najczęściej wychodziły z klasy, a w czasie modlitwy dzieci katolickich nie modliły się. W czasie przerwy zachowywali się spokojnie i, w przeciwieństwie do Polaków, nie bili się⁵².

W gimnazjum w Jaśle na 38 uczniów było 30 Polaków, jeden Żyd i 7 Rusinów, w tym trzech synów księży greckokatolickich. Ponieważ dyrektorem gimnazjum był Ukrainiec Klemens Sienkiewicz, to przyjmowano do niego uczniów ukraińskich wydalonych z innych szkół⁵³. W gimnazjach w zaborze austriackim Żydzi stanowili znaczącą liczbę uczniów. J. Kaden-Bandrowski pisze, że w jego klasie na ogólną liczbę czterdziestu uczniów Żydów było dwudziestu⁵⁴. W klasie Zygmunta Nowakowskiego (1891–1963), późniejszego pisarza, felietonisty, dziennikarza, reżysera teatralnego i aktora, było ich czterech, a w całym gimnazjum – około siedemdziesięciu⁵⁵. W gimnazjum niemieckim im. Franciszka Józefa we Lwowie większość stanowili Żydzi, Rusini i Niemcy. Polaków było bardzo mało⁵⁶. W gimnazjum w Wadowicach, w klasie, do której uczęszczał

⁴⁹ P. Chojnowski, *W młodych...*, s. 147–148. Kosmopolityzm wśród młodzieży propagowali także niektórzy nauczyciele pochodzenia żydowskiego. Opisywany przez W. Sieroszewskiego nauczyciel Fajnsztajn w kontekście rusyfikacji przekonywał uczniów, że nie ma wielkiego znaczenia, w jakim języku człowiek się wypowiada, byle był szczerym, prawym i pożytecznym człowiekiem. *My, chociaż „pozytywiści”, byliśmy innego zdania, uważaliśmy za rzecz nikczemną wyparcie się swej narodowości i uważaliśmy, że w tym wypadku nie można zostać „szczerym, prawym i pożytecznym człowiekiem”* (W. Sieroszewski, *Pamiętniki...*, s. 96).

⁵⁰ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej matki*, w: J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej matki, W cieniu zapomnianej olszyny*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1976, s. 87. W gimnazjach dominowali uczniowie wyznania rzymskokatolickiego. W 1868/69 stanowili 67,3% wszystkich uczniów, lecz w 1911/12 tylko 55,2%. Na jednakowym poziomie utrzymywała się liczba uczniów wyznania greckokatolickiego, którymi najczęściej byli Ukraińcy – ok. 22%, natomiast wzrastała liczba uczniów żydowskich, którzy w roku 1868/69 stanowili 9,6%, a w roku 1911/12 już 21,8% (L. Kudła, *Młodzież galicyjskich gimnazjów wobec szkolnej polityki władz w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1919)*, w: *Edukacja – państwo – naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.*, red. A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek, Wrocław 2002, s. 73. Zob. W. Wakar, *Sto lat...*, s. 23–24.

⁵¹ Zob. J. Piechota, *Gawęda mojego dzieciństwa. Wspomnienia z lat 1900–1918*, Warszawa, LSW, 1987, s. 155–165.

⁵² Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej nadziei*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1980, s. 128, 153.

⁵³ J. Stapiński, *Pamiętnik*, Warszawa, LSW, 1959, s. 189.

⁵⁴ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto...*, s. 87. W Galicji systematycznie powiększała się niezasymlowana społeczność żydowska. Między rokiem 1857 a 1890 powiększyła się przeszło dwukrotnie, stanowiąc 11,5% całej populacji. W ośmiu miastach Żydzi stanowili 75% mieszkańców, w dwudziestu pięciu – 50–75%, w sześciu – 25–30% (P. Wandycz, *Pod zaborami...*, s. 312).

⁵⁵ Z. Nowakowski, *Rubikon*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1990, s. 76.

⁵⁶ M. Opalek, *O Lwowie mojej młodości. Kartki z pamiętnika 1881–1901*, Wrocław [i in.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1987, s. 127.

późniejszy działacz ludowy Eugeniusz Bielenin (1891–1979), Żydzi stanowili niewielki procent⁵⁷.

Część uczniów miała nieraz zupełnie irracjonalne uprzedzenia do Żydów, a wśród nich także Kaden-Bandrowski: *Ile razy sobie przypominałem, że są po prostu Żydami, nie cierpiałem ich. Mój starszy brat pytał nieraz, dlaczego? Odpowiadałem mu krótko, że dlatego – bo tak. – Ale dlaczego? – Dlatego, że mi się tak podoba*⁵⁸. Byli izolowani przez większość uczniów. Polacy ich wyśmiewali, gnębili i bili⁵⁹. Przyczyną tego była odmienność kulturowa. Nieraz słabo znali język polski. O jednym z nich Michał Rusinek pisał, że *lepiej umiał mówić po żydowsku niż po polsku, a po niemiecku jeszcze lepiej niż po żydowsku*⁶⁰.

Ale byli tacy Polacy, którzy przyjaźnili się z Żydami. Wspólnie się bawili, a nawet uczestniczyli w ich nabożeństwach⁶¹. Przecistawiali się antysemityzmowi niektórych swoich kolegów⁶². Na podkreślenie zasługuje postawa matki J. Kadena-Bandrowskiego, która wybierając korepetytora dla swojego syna, kierowała się nie uprzedzeniami, ale wymogami miłosierdzia chrześcijańskiego. Z przedstawionych jej przez dyrektora kandydatów wybrała najbiedniejszego, ucznia pochodzenia żydowskiego, syna niewidomego krawca, żeby w ten sposób mu pomóc. Oboje rodzice z dezaprobatą odnieśli się też do uprzedzeń syna wobec żydowskiego kolegi⁶³.

W zaborze austriackim, oprócz Polaków i Żydów, w szkołach byli także Ukraińcy, zwani wtedy Rusinami. Artysta malarz Julian Fałat (1853–1929) pisze, że w gimnazjum w Przemyślu latach 60. XIX w. Polacy i Rusini żyli w przyjaźni⁶⁴. Zdaniem Józefa Błońskiego (1891–1972) Ukraińcy jako oddzielny naród zaczęli się wyodrębniać na przełomie XIX i XX wieku: *Uświadczenie narodowe budziło się naprawdę dopiero w szkole średniej, a więc w gimnazjum, gdzie duch austriacki miał mniej przystępu do młodzieży. Szkoła ta wychowywała zdecydowane pod względem uświadczenia narodowego jednostki czy to polskie, czy ukraińskie, czy wreszcie żydowskie. Gimnazjum złoczowskie, do którego dostałem się w roku szkolnym 1901/1902, miało dość znaczny procent młodzieży narodowości ukraińskiej (mówiono jeszcze wówczas: „ruskiej”; termin „ukraiński” zaczął się dopiero rozpowszechniać, naprzód w połączeniu „rusko-ukraiński”, potem „ukraiński”)*⁶⁵.

⁵⁷ E. Bielenin, *Szkice z przeszłości*, Warszawa, LSW, 1980, s. 5.

⁵⁸ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto...*, s. 87–91.

⁵⁹ E. Zegadłowicz, *Zmory. Upiory z zamierzczej przeszłości*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1992, s. 74–75.

⁶⁰ M. Rusinek, *Pluton dzikiej róży*, w: M. Rusinek, *Pluton dzikiej róży, Ziemia miodem płynąca*, Warszawa, LSW, 1973, s. 53.

⁶¹ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 95–100; E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 77.

⁶² K. Chłędowski, *Pamiętniki*, t. 1., w: *Galicja (1843–1880)*, Warszawa, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1951, s. 53–54.

⁶³ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto...*, s. 87–91.

⁶⁴ J. Fałat, *Pamiętniki*, Katowice, Śląski Instytut Naukowy, 1987, s. 43.

⁶⁵ J. Błoński, *Pamiętnik 1891–1939*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1981, s. 20. Marian Porwit widzi w tym proces przez kogoś sterowany: *Nie było w naszym zespole uczniowskim Rusinów. Rzecz znamienna, że bardzo prędko powstały aż dwie bursy dla młodzieży ruskiej, jedna dla tzw. moskalofilów i druga dla tzw. Ukraińców; na te dwie części dzielili się politycznie podówczas Lemkowie. Widać było odgórną troskę o ich kształcenie* (M. Parwit, *Spojrzenie poprzez moje życie*, Warszawa, Czytelnik, 1986, s. 49). O złożoności problematyki narodowościowej może świadczyć fakt, iż według spisu z 1880 r. masy ruskie stanowiły ponad 43% mieszkańców Galicji. Zob. P. Wandycz, *Pod zaborami...*, s. 310–311.

Jeden z twórców i przywódców polskiego ruchu ludowego oraz publicysta Jan Stapiński (1867–1946) pisze, że przyczyną budzenia się świadomości narodowej Ukraińców była agitacja rosyjska, która szczepiła nienawiść Ukraińców do Polaków, historii i kultury polskiej. Najbardziej ulegało jej duchowieństwo greckokatolickie oraz młodzież⁶⁶. Z. Nowakowski ukazuje proces budzenia się świadomości narodowej u uczniów o korzeniach ukraińskich. Najpierw przestawali chodzić na lekcje religii. Dotąd zwani Rusinami zaczęli się nazywać Ukraińcami. Mieli poczucie więzi ze swoją ojczyzną i jej historią. Zauważalny był u tej młodzieży nacjonalizm, który przejawiał się m.in. w czytaniu przez nią nacjonalistycznej prasy ukraińskiej. Nawet na konspiracyjnych spotkaniach, w których uczestniczyła wraz z Polakami, domagała się większych praw dla Ukraińców, w tym także utworzenia uniwersytetu ukraińskiego we Lwowie. Między tą młodzieżą a nauczycielami i uczniami pochodzenia polskiego nasilały się konflikty, które często kończyły się rękoczynami⁶⁷.

Podobną opinię wyraża także Stanisław Pigoń (1885–1968), znany historyk literatury polskiej, wychowawca i pedagog, który zauważa, że do pewnego czasu nieliczni Rusini wywodzący się z rodzin inteligenckich i chłopskich z Łękowskiem, żyli z Polakami w zgodzie, brali udział w organizowaniu różnych imprez kulturalnych, np. w urządzaniu wieczorków mickiewiczowskich. Sytuacja zaczęła się zmieniać po 1905 r., kiedy to Rusini zaczęli się odseparowywać od Polaków i obwiniać ich za wydarzenia z przeszłości, a także mieli pretensje o dyskryminowanie w samorządach. Nacjonalizm ukraiński zdobywał sobie coraz więcej zwolenników wśród młodzieży⁶⁸.

Obie strony nie szczędziły sobie inwektyw. Polacy mówili pogardliwie, że Ukraińcy mają „czarne podniebienie”. Wśród młodzieży polskiej rosła nieufność wobec kolegów Ukraińców, w miarę jak rosły antagonizmy polsko-ukraińskie, takie jak np. zastrzelenie przez ucznia pochodzenia ukraińskiego nauczyciela polskiego w Tarnopolu czy zastrzelenie przez studenta pochodzenia ukraińskiego Mirośława Siczynskiego namiestnika Galicji Andrzeja Kazimierza Potockiego (1861–1908) 12 kwietnia 1908 r. we Lwowie. Do podgrzewania tych nastrojów w społeczeństwie i na terenie szkoły przyczyniała się też prasa. Mimo tych antagonizmów Polacy cenili u Ukraińców odwagę i przyznawanie się do swojej narodowości. Gdy Ukraińcy byli w potrzebie lub jakimś zagrożeniu, solidaryzowali się z nimi i pomagali im, co nie zawsze przez Ukraińców było doceniane⁶⁹. J. Błoński stwierdza: *Mimo zróżnicowania narodowościowego łączyła nas solidarność koleżeńska i duże przywiązanie do szkoły*⁷⁰. Niektórzy nauczyciele starali się łagodzić antagonizmy między młodzieżą polską a ukraińską⁷¹. Dobrze natomiast układały się stosunki między Polakami a Ukraińcami w seminarium nauczycielskim we Lwowie⁷². Profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie Emil Dunikowski (1855–1924) pisze, że w jego klasie było dwóch Ormian i współzycie z nimi, mimo wzajemnych żartów, układało się poprawnie⁷³.

⁶⁶ J. Stapiński, *Pamiętnik*..., s. 189–190.

⁶⁷ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon*..., s. 76–83.

⁶⁸ S. Pigoń, *Z Kamborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa, LSW, 1983, s. 198.

⁶⁹ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon*..., s. 83–94; M. Opalek, *O Lwowie*..., s. 154–155.

⁷⁰ *Pamiętnik*..., s. 39.

⁷¹ Z. Nowakowski, *Rubikon*..., s. 93.

⁷² M. Opalek, *O Lwowie*..., s. 154.

⁷³ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873*, w: *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1955, s. 369–370.

W szkole podstawowej w Gręboszowie wspólnie uczyły się dzieci polskie, żydowskie i z rodzin ewangelickich⁷⁴. Natomiast w niemieckim gimnazjum ewangelickim w Cieszynie skład narodowościowy uczniów był o wiele szerszy. Oprócz Polaków uczyła się w nim młodzież niemal z całej monarchii austro-węgierskiej: z Rakus, Czech, Galicji, Słowacji, a nawet był jeden Serb. W gimnazjum tym ciągle dochodziło do zatargów na tle narodowościowym. Najbardziej konfliktowi byli Czesi, którzy wyśmiewali się z polskiej mowy i dokuczali Polakom. Natomiast Niemcy odnosili się do Polaków życzliwie. Doszło nawet do walki na kije między Czechami a Polakami. Konflikt załagodził dyrektor Kalinčák, z pochodzenia Słowak. Na skutek jego oddziaływania wychowawczego wszelkie waśnie ustały⁷⁵.

W zaborze pruskim w szkole podstawowej, do której uczęszczał J. Wojciechowski, w jego klasie było też dwóch protestantów (Niemców). Byli najlepszymi uczniami, ponieważ trzy razy w tygodniu mieli dodatkowe zajęcia w szkole protestanckiej w Bilewie⁷⁶. W gimnazjum w Ostrowie, w którym uczył się Ludwik Bielerzewski, przewaga liczebna uczniów niemieckich nad polskimi była niewielka⁷⁷. Z kolei w gimnazjum w Inowrocławiu na trzydziestu uczniów w każdej klasie było kilkunastu Polaków, tyłu samo było Niemców, a resztę stanowili Żydzi⁷⁸.

W gimnazjach pruskich Polacy, którzy stanowili zdecydowaną mniejszość, byli ośmieszani i poniżani przez nauczycieli i uczniów niemieckich, także z racji słabej znajomości języka niemieckiego⁷⁹. W gimnazjum im. Bergera w Poznaniu było *pięćdziesięciu rdzennych Niemców, kilku zgermanizowanych Żydów i zaledwie paru Polaków. Niemcy patrzyli na Polaków spode łba*. Między nimi a Polakami była wzajemna nieufność⁸⁰. Natomiast w 1902 r. w Poznaniu, w gimnazjum św. Marii Magdaleny, w klasie jednego z autorów wspomnień było 20 Polaków i 7 Niemców⁸¹. W całej szkole na ok. 570 uczniów było 400 Polaków i 170 Niemców. Jednak w pozostałych gimnazjach była zdecydowana przewaga Niemców. Między Polakami a Niemcami nie było żadnych bliższych kontaktów, zarówno w szkole, jak i poza nią. Po maturze nawet nie zrobiono sobie wspólnej fotografii⁸². W pruskim gimnazjum w Nowym Mieście Lubawskim 2/3 uczniów stanowili Polacy, pozostali to Niemcy i Żydzi. Między uczniami nie było antagonizmów na

⁷⁴ J. Bojko, *Ze wspomnień*, Warszawa, LSW, 1954, s. 155.

⁷⁵ J. Kubisz, *Pamiętnik starego nauczyciela. Garść wspomnień z życia śląskiego w okresie budzącego się ruchu narodowego w b. Księstwie Cieszyńskim*, Cieszyn, Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie, 1928, s. 110–114.

⁷⁶ J. Wojciechowski, *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985, s. 65–66.

⁷⁷ L. Bielerzewski, *Książd nie zostaje sam. Wspomnienia*, Poznań, Księgarnia św. Wojciecha, 1976, s. 20.

⁷⁸ S. Szenic, *Garść wspomnień*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1990, s. 11.

⁷⁹ Zob. S. Przybyszewski, *Moi współcześni*, Warszawa, Czytelnik, 1959, s. 42, 48–49. W gimnazjum niemieckim w Bielsku przeważali Niemcy, było również dużo Żydów. Polaków było kilku, ale na ogół ukrywali swoją przynależność narodową. W szkole mówiono tylko po niemiecku, chociaż nie było takiego nakazu. Jeśli chodzi o religię, to jedną trzecią stanowili katolicy, ewangelików była również jedna trzecia i jedną trzecią stanowili uczniowie wyznania mojżeszowego (J. Jakóbiec, *Szkolna droga syna wiejskiego (1882–1896)*, w: *Galicyskie...*, s. 412).

⁸⁰ T. G. Jackowski, *W walce o polskość*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1972, s. 105, 111.

⁸¹ K. Ulatowski, *Gdy Poznań był małym miastem*, w: *Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1960, s. 13.

⁸² M. Jabczyński, *Na Warcie zatrzymał się czas*, w: *Poznańskie...*, s. 94–96.

tle narodowościowym⁸³. W gimnazjum w Bytomiu Niemcy z pobudek rasowych poniżali i bili uczniów pochodzenia śląskiego⁸⁴. Dobrze natomiast układały się stosunki między Niemkami a Polkami uczącymi się w pensjach na terenie Niemiec⁸⁵.

W szkołach Królestwa Polskiego trafiali się Polacy urodzeni za granicą. Pisarz i publicysta, działacz ruchu socjalistycznego i niepodległościowego Andrzej Strug (1871–1937) pisał o jednym z nich – Botwidzie, że językiem polskim posługiwał się biegle, ale w jego mowie można było dostrzec niewłaściwy akcent. Nie nawiązywał bliższych relacji z kolegami z klasy. Jeździł wspaniałym samochodem i modnie się ubierał⁸⁶. Na pensjach warszawskich panował dystans między dziewczętami pochodzącymi z tego miasta a pochodzącymi z rodzin szlacheckich z kresów wschodnich z racji pewnych odrębności kulturowych⁸⁷. W gimnazjach galicyjskich uczyli się też uczniowie, którzy przybywali tu z Królestwa Polskiego. Mieli swoje nawyki i posługiwali się innym słownictwem. Z wyższością odnosili się do nauczycieli i innych pracowników szkoły. Poziom ich wiedzy z wielu przedmiotów był niższy niż ich kolegów z Galicji⁸⁸.

PRZYNALEŻNOŚĆ SPOŁECZNA UCZNIÓW

W gimnazjach uczyła się młodzież pochodząca z różnych warstw społecznych⁸⁹. J. Stapiński pisze, że w jego klasie w gimnazjum w Jaśle, pod koniec lat osiemdziesiątych XIX w., na 30 uczniów pochodzenia polskiego jeden uczeń pochodził z rodziny ziemiańskiej, 3 było z rodzin mieszczańskich, 4 z rodzin urzędniczych, a synów chłopskich było 22⁹⁰. Na początku XX w. w gimnazjum w Wadowicach 50% uczniów było pochodzenia chłopskiego. Pozostali pochodzili z rodzin mieszczańskich, rzemieślniczych i urzędniczych⁹¹. W polskiej szkole w Piotrkowie Trybunalskim w pierwszej klasie były reprezentowane wszystkie stany: ziemianie, urzędnicy, mieszczenie, drobnicy rolnicy, robotnicy oraz bezrobotni⁹². Do prywatnej szkoły handlowej w Lublinie uczęszczała mała liczba dziewcząt pochodzenia chłopskiego. Natomiast były córki lub krewne drobnych dzierżawców lub przedsiębiorców oraz dworskich urzędników i wiejskich nauczycieli⁹³.

W gimnazjach część młodzieży była pochodzenia ziemiańskiego. W warszawskiej szkole realnej były „grupy paniczyków”, np. synowie księcia Woronieckiego i hr. Ronikiera. W szkole akcentowano ich tytuły i uwzględniano je w spisie uczniów. Pozostała

⁸³ J. Dembieński, *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzanina z lat 1879–1920*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1985, s. 53.

⁸⁴ Zob. A. Gruszecki, *Szarańcza. Powieść współczesna*, t. 3., Warszawa, Nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, 1899, s. 86–88.

⁸⁵ Zob. M. Kietlińska z Mohrów, *Wspomnienia*, Kraków, KAW, 1986, s. 120–127.

⁸⁶ A. Strug, *Pokolenie Marka Świdry*, Kraków–Wrocław, Wydawnictwo Literackie, 1985, s. 14–15.

⁸⁷ H. Duninówna, *Koleżeński wieczór (wspomnienie sprzed lat pięćdziesięciu)*, w: *Kreda...*, s. 134–135.

⁸⁸ Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 19–21.

⁸⁹ W 1900 r. w gimnazjach i progimnazjach męskich Królestwa Polskiego uczyło się 50,9% dzieci szlachty i urzędników (w żeńskich – 46,2%), duchownych (prawosławnych) – 2,1% (w żeńskich 3,9%), mieszczaństwa – 8,8% (w żeńskich – 2,1%) (zob. E. Staszyński, *Polityka...*, s. 96–103).

⁹⁰ J. Stapiński, *Pamiętnik...*, s. 190.

⁹¹ E. Bielenin, *Szkice...*, s. 5.

⁹² S. Rowecki, *Wspomnienia i notatki autobiograficzne (1906–1939)*, Warszawa, Czytelnik, 1998, s. 17.

⁹³ E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1971, s. 322.

młodzież miała dobre relacje z tymi uczniami⁹⁴. Niekiedy synowie arystokratów i bogatej szlachty mieli poczucie wyższości w stosunku do innych uczniów, co przejawiało się w tym, że rozmawiali między sobą po francusku. Mieszkali najczęściej u funkcjonariuszy szkolnych, czyli u nauczycieli i woźnych. Zdarzało się, że za ich protekcją uzyskiwali promocję do następnej klasy. W tej grupie uczniów przywiązywano wielką wagę do rodowego nazwiska, nienagannego kroju munduru i wysokości kołnierzyka. Zachowywali się snobistycznie. Posiadane wpływy i majątek stawiały ich niekiedy ponad regulaminem szkolnym, czego przykładem może być fakt, że wbrew zakazom chodzili do operetki i zupełnie ignorowali upomnienia nauczycieli. Przez uczniów z innych stanów byli z jednej strony podziwiani, a z drugiej budzili niechęć. Mieli silne poczucie honoru. Obrażeni przez innych uczniów uciekali się do przemocy. Na ogół byli w bliskich kontaktach z synami bogatych przemysłowców, najczęściej pochodzenia niemieckiego⁹⁵. Jednak przyjaźnili się też niekiedy z synami zagrodowej szlachty i pomagali im⁹⁶.

Również na pensjach były dziewczęta, które pochodziły z rodzin arystokratycznych. Niektóre z nich przyjaźniły się z biednymi koleżankami i były z nimi solidarne. Co więcej, były także takie uczennice o wyższym statusie społecznym, które starały się naśladować zdolne i pracowite koleżanki pochodzące z nizin społecznych⁹⁷. Inne podkreślały swoje arystokratyczne pochodzenie i z wyniosłością patrzyły na biedniejsze uczennice⁹⁸.

Część uczniów pochodziła z ubogich rodzin szlacheckich, z tzw. szlachty zagrodowej. Znany powieściopisarz i poeta Wiktor Gomułicki (1848–1919) tak charakteryzuje jednego z nich: *Księżopoleczyk jest synem ubogiego szlachcica zagrodowego, napół chłopą. Jego ojciec wzbudził raz podziw wszystkich uczniów, przybywszy na dziedziniec szkolny podczas pauzy. Miał na sobie prostą włościańską sukmanę, ale do jednej z pól tej sukmany była przyszyta małeńka blaszana szabelka – świadectwo otrzymanej niegdyś, od któregoś z królów polskich, nobilitacji. Zdrowi, krzepcy fizycznie, imponują z początku kolegom siłą ręki, zębów (podnoszą w zębach stolik, stojący na katedrze), bark (obnoszą po czterech naraz malców, siadających im na ramionach i plecach) – potem jednak, poznawszy, że siłą pięści nie można wywalczyć nie tylko nagrody i pochwały, ale nawet promocji, tracą humor, przygarbiają się, mizernieją... Wówczas też odbywa się w nich stanowczy przełom, o całej przyszłości stanowiący. Jedni, z zimną, żelazną, prawdziwie chłopską zawziętością zabierają się całą siłą do nauki, 'kują' po całych dniach i nocach, nie wiedząc, co zabawa i odpoczynek, i w końcu – wyrastają na dzielnych, co się zowie, ludzi. Inni pro prostu – rejterują⁹⁹.*

⁹⁴ K. Konarski, *Dalekie...*, s. 64.

⁹⁵ P. Chojnowski, *W młodych...*, s. 137; A. Dygasiński, *W Kielcach...*, s. 57.

⁹⁶ Zob. J. A. Radosz, *Zerwane struny. Powieść współczesna*, Warszawa, Nakładem księgarni Teodora Paprockiego i S-ki, 1893, s. 133–147.

⁹⁷ F. Faleński, *Sama...*, s. 78.

⁹⁸ G. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 18. Dysproporcje ekonomiczne między uczennicami było widać w czasie Pierwszej Komunii Św. Większość dziewcząt było ubranych bardzo wykwinie. Jednak nie wszystkie było na to stać i przystępowały do niej w zwykłym stroju. Bogate koleżanki, które chciały zrezygnować z wykwiniego stroju, by biedne się lepiej czuły, były karane (Tamże, s. 162–163).

⁹⁹ W. Gomułicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa–Kraków [i in.], Nakład Gebethnera i Wolffa, 1918, s. 37–38.

Na temat ich przywar tenże autor pisze nie bez złośliwości: *Jedzenie, a ściślej mówiąc: żucie razowca jest sportem, uprawianym na wielką skalę przez grubych, borsukowatych, z wystającymi żołądkami „knotów”, którzy przybywają do miasta z napół chłopskich zagród wiejskich. Prócz chleba, służy im do żucia groch gotowany, pestki dyni – niekiedy nawet siemię lniane. Ci przeżuwacze są prawie zawsze ostatnimi osłami i poza trzecią klasę nigdy nie przechodzą. Niekiedy jednak wpływ nauki, powietrze miejskie, przykład ucywilizowanych kolegów, oddziałują na nich korzystnie – czynią z nich ludzi, podobnych innym. Zapowiedzią zmiany dobroczynnej bywa zwykle utrata apetytu i znaczne schudnięcie. Nawróconym przestaje smakować razowiec, odwracają się ze wstrętem od grochu, siemię lniane pozostawia z nich każdy – kanarkom. Wówczas też wychodzą z mroku, ‘oślą ławkę’ zalewającego, i uczniowie z pierwszych rzędów pozyskują w nich dobrych, wesołych, skłonnych do poświęceń, często nawet bardzo inteligentnych towarzyszy¹⁰⁰. Uczniowie wywodzący się ze zubożałego ziemiaństwa na opłaty szkolne zarabiali poprzez udzielanie korepetycji¹⁰¹. Do gimnazjów trafiały także dzieci urzędników dworskich¹⁰² oraz dzierżawców¹⁰³. Autor powieści tendencyjnych i dramaturg Michał Bałucki (1831–1901) pisze o dawnej kucharce we dworze i jej mężu, byłym karbowym, którzy – dzięki solidnej pracy – dorobili się majątku i przenieśli się do Krakowa, a następnie wykształcili dwoje osieroconych dzieci swoich dawnych pracodawców¹⁰⁴.*

Niektórzy uczniowie, wywodzący się ze środowisk bogatych przemysłowców, w szkole czuli się zupełnie bezkarni. Jednego z nich tak scharakteryzował pisarz, publicysta, dziennikarz i działacz ludowy Jan Wiktor (1890–1967): *Syn jakiegoś dyrektora, bogacza, mającego gdzieś tam wysoko wielkie wpływy – radzę, lepiej z takim nie zaczynać. Rozzuchwalony bezkarnością nie uznawał przepisów, zakazów. Nikt nie śmiał mu się opierać, bo ślepiami bódł, pięściami mógł zęby wytłuc i groźnie syczał¹⁰⁵. Uczniowie ci wywodzili się najczęściej z rodzin niemieckich¹⁰⁶.*

Część uczniów pochodziła z rodzin inteligenckich¹⁰⁷, których ojcowie wykonywali wolne zawody. Uczniowie ci snobistycznie pozowali na intelektualistów i z uczuciem pogardy odnosili się do innych. P. Choynowski nie szczędzi im uszczypliwości: *Nie znać tu nic ani nazwisko [...], ani bogactwo, ani elegancja: ceniono tu tylko inteligencję. [...] Nie chodziło tu, broń Boże, o wiedzę szkolną. ‘Być inteligentnym’ znaczyło wiedzieć o wszystkim na świecie. I to wiedzieć natychmiast, z dnia na dzień! Wiedzieć – a więc czytać, czytać i czytać! Czytać całymi dniami, czytać i po nocach! Nie chodzić na spacer, nie ślizgać się, nie grać w tenisa – tylko czytać. [...] Już sam wygląd takiego „inteligentnego” bęczała budziłby dzisiaj żal. Plecy zgarbione, cera ziemista, okulary na krótkowzrocznych ślepiach, psujące się zębiska, spodnie za krótkie i wydęte, włosy tłuste i pełne łupieżu, strzyżone niby na jeża, a zaczesane niedbale z czoła w tył, czapczyśko*

¹⁰⁰ Tamże, s. 42–43.

¹⁰¹ M. Bałucki, *U pańskiej kłamki*, w: M. Bałucki, *Pisma wybrane*, t. 8.: *Typy i obrazy krakowskie*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1956, s. 173.

¹⁰² Zob. B. Prus, *Grzechy dzieciństwa*, w: B. Prus, *Szkice i obrazy*, t. 2., Warszawa, LSW, 1948, s. 162–165.

¹⁰³ E. Szelburg-Zarembina, *Iskry...*, s. 322.

¹⁰⁴ M. Bałucki, *Mieszczańskie wesele*, w: M. Bałucki, *Pisma wybrane*, t. 8., s. 61–62.

¹⁰⁵ J. Wiktor, *Niewidomy prowadził ku słońcu*, w: *Kreda...*, s. 458.

¹⁰⁶ K. Konarski, *Dalekie...*, s. 64; P. Choynowski, *W młodych...*, s. 137.

¹⁰⁷ S. Grabski, *Pamiętniki...*, t. 1., s. 25.

brudne i zmięte jak wiecheć, a z każdej kieszeni pałta sterczący grzbiet jakiejś mądrej książki. [...] Wyrobiły się w tej branży i pewne przesady, których śmieszności te uczone łby nie dostrzegały: nowej czapki nosić tam nie wypadało, a już, broń Boże, uczesać się na rozdzialek! Nie wypadało! Inteligent uchybiłby tym sobie śmiertelnie w oczach współmęczenników wiedzy. O, głuptasy! Pomyśleć tylko, że była to przeważnie biedota i że taki osioł, aby dopomóc rodzinie, miewał nieraz jeszcze po trzy i cztery korepetycje! Kandydowali też do suchot wszyscy, a za mojej pamięci pewien smyk z ósmej klasy dostał choroby nerwowej z przepracowania. [...] Najzabawniejsze, że prawdziwie wyższych inteligencji było wśród tego bractwa akurat tyle, co w każdym środowisku ludzkim. Większość wyrabiała się po prostu na fanatyków¹⁰⁸.

Ojcowie niektórych uczniów byli wysokimi urzędnikami państwowymi, a ich żony prowadziły bogate życie towarzyskie¹⁰⁹. Były też dzieci podrzędnych urzędników, którzy mieli niskie pobory i musieli ciężko pracować na utrzymanie rodziny¹¹⁰. Ojciec jednego z nich był leśniczym w okolicach Świętego Krzyża na Kielecczyźnie. Zginął zraniony przez dzika. Matka też nie żyła. Opiekował się nim stryj ksiądz. W zaborze austriackim ojcowie gimnazjalistów byli często urzędnikami austriackimi¹¹¹. Uczniowie z wyższych sfer urzędniczych trzymali ze sobą¹¹². Synowie z rodzin wojskowych byli wychowani przez ojców w czci do cesarza, odwadze i żądzy zabijania, co jeden z nich zademonstrował, zabijając w czasie przerwy kaczkę dyrektora szkoły, w której się uczył¹¹³.

Uczniowie pochodzący z kręgów inteligenckich podkreślali swoją wyższość nad dziećmi biedniejszymi, o czym pisze pisarka Anna Kowalska (1903–1969): *Ojciec Cesi był inżynierem; mieszkali we własnej kamienicy i wyjeżdżali latem na wakacje do Rabki. Cesia miała zawsze czyste paznokcie, nosiła złoty medalionik i uczyła się grać na fortepianie. To, że brała krople na apetyt, bardzo mnie wobec niej oneśmielało, nie zdarzało się bowiem, bym o jakiegokolwiek porze dnia nie miała ochoty zjeść kromki chleba. Cesia zdawała sobie sprawę ze swojej przewagi nade mną i przemawiała do mnie protekcyjnie, kaprysiła, kazała na siebie czekać. Z każdej rozmowy wynikało, że jestem czymś o wiele od niej gorszym*¹¹⁴.

Dało się też zauważyć różnice w poziomie edukacji domowej poszczególnych uczniów. Wywodzący się z zamożniejszych, inteligenckich rodzin, np. lekarzy, prawników i wyższych urzędników, posługiwali się większym zasobem słów, mieli poprawną wymowę oraz więcej wiadomości, które wynieśli z domu rodzinnego, stąd ich szanse edukacyjne były większe. Uczniowie biedniejsi, chcąc im dorównać, czytali książki,

¹⁰⁸ P. Choynowski, *W młodych...*, s. 137–139.

¹⁰⁹ Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojeży, czyli żywot pocziwego włościanina*, Warszawa, KiW, 1952, s. 58–65; W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, s. 119; L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, t. 1., s. 116.

¹¹⁰ W. Gomulicki, *Te przekłete, czarne oczy... Kartki przepisane*, w: W. Gomulicki, *Biała, Chałat, Te przekłete czarne oczy... Alleluja, Kwiaty z lasu*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1901, s. 118–119.

¹¹¹ Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach...*, s. 65–71; S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 166.

¹¹² A. i J. Kowalscy, *Archiwum młodości*, w: A. Kowalska, *Figle pamięci*; A. i J. Kowalscy, *Archiwum młodości*, Warszawa, PIW, 1963, s. 106.

¹¹³ Zob. E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 42–46.

¹¹⁴ A. Kowalska, *Na rogatce*, Warszawa, PIW, 1953, s. 104.

zwłaszcza powieści francuskie w oryginale i literaturę klasyczną¹¹⁵. Dzieci bogatsze podkreślały swoją wyższość nad biedniejszymi, co te odczuwały boleśnie: *Przebywając z Cesią zrozumiałam, że ubóstwo jest nie tylko niewygoda, ale i czymś wstydliwym*¹¹⁶. Biedne uczennice chciały dorównać bogatym w ich elegancji¹¹⁷. Chcąc podnieść swoją wartość w ich oczach, wymyślały niesamowite historie, np. o wizycie cesarza w ich domu¹¹⁸. Rodzice bogatych uczniów zabiegali u władz szkolnych, często przy pomocy łapówek, o to, by te zapewniły odpowiednie towarzystwo dla ich synów, żeby ci nie zostali zepsuci przez złe otoczenie, które, w ich ocenie, tworzyli uczniowie biedniejsi¹¹⁹.

W szkole uczyły się też dzieci rzemieślników¹²⁰ oraz biedoty miejskiej. Ojciec jednego z nich był murarzem. Pracował sezonowo od wiosny do jesieni, natomiast w zimie wykonywał tylko prace dorywcze. Podobnie było z ojcami innych dzieci. Rodzice takich uczniów byli najczęściej analfabetami. Zdarzało się, że nauczyciele poniżali takich uczniów. Jeden z nich zarzucił ubogiemu chłopcu, że ma pchły, które mogą przejść na syna lekarza, co ośmieszyło go w oczach całej klasy. Czasami nauczyciele w sposób bezczelny mówili uczniom z ubogich rodzin, że nie powinni chodzić do szkoły¹²¹. Nauczyciele nieraz uprzedzali się do ubogich dzieci, co bardzo bolało ich rodziców, o czym świadczyć może wypowiedź jednej z matek na temat nauczyciela: *Człowiek biedny jest zawsze poniewierany. Taki to zły świat. [...] Gdyby nie ojciec, który jest od tych rzeczy, to ja bym sobie poradziła. Poszłabym i oczy bym wydrapała temu człowiekowi*¹²². Również niektórzy bogatsi uczniowie poniżali biednych¹²³. Jednak niekiedy między dziećmi z rodzin inteligenckich i pochodzącymi z ubogich rodzin nawiązywała się przyjaźń¹²⁴.

W gimnazjach Królestwa Polskiego po upadku powstania styczniowego podniesiono o 100% czesne. Wynosiła ona odtąd 30 rs., przez co zmniejszyła się o połowę liczba uczniów¹²⁵. Na początku XX wieku roczna opłata za naukę w gimnazjum w Sandomierzu wynosiła osiemdziesiąt rubli. Tylko w wyjątkowych wypadkach udawało się biedniejszym rodzicom uzyskać zwolnienie z opłat, stąd nie wszystkie dzieci z takich rodzin mogły się uczyć w gimnazjum. Warto tu wspomnieć, że uczniowie rosyjscy byli zwolnieni z opłat¹²⁶. Opłaty za pensje były również dosyć wysokie, dlatego nie mogły się w nich uczyć dziewczęta z rodzin biedniejszych, pomimo że stosowano wobec nich zniżki. Na pensji wspomnianej przez M. Dąbrowską uczennice bogate i biedniejsze były traktowane

¹¹⁵ Zob. tamże, s. 140–145.

¹¹⁶ Tamże, s. 105.

¹¹⁷ G. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 18.

¹¹⁸ Zob. A. Kowalska, *Na rogatce...*, s. 104–105.

¹¹⁹ Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach...*, s. 49–50.

¹²⁰ W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, s. 26, 71; T. Prażmowska, *Chłopak od szewca. Nowela*, w: T. Prażmowska, *Nie z salonu. Szkice z codziennego życia*, Kraków, Spółka Wydawnicza Polska, 1896, s. 85.

¹²¹ M. Rusinek, *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa, PIW, 1951, s. 15–18, 21–22; W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, s. 26; M. Gawalewicz, *J. Zyg. Do. (Z księgi wydziedziczonych)*, w: M. Gawalewicz, *Majster do wszystkiego. Zbiór nowel: Majster do wszystkiego, J. Zyg., Do., Mimi, Grajek z „Pod Kotwicy”, Filiżanka, Ostatnia schadzka*, Kraków, Nakładem Księgarni J. K. Żupańskiego & K. J. Heumanna, 1890, s. 153.

¹²² M. Rusinek, *Młody...*, s. 32–33.

¹²³ Zob. Z. Bukowiecka, *Jak się dusza...*, s. 77–79.

¹²⁴ M. Rusinek, *Młody...*, s. 16; M. Gawalewicz, *J. Zyg. Do...*, s. 155.

¹²⁵ W. Matlakowski, *Wspomnienia...*, s. 79.

¹²⁶ C. Latawiec, *Sandomierz...*, s. 102; J. Pastuszka, *Sandomierskie wspomnienia szkolne z lat 1908–1912*, w: „Studia Historyczne” 1986, z. 4, s. 604.

jednakowo¹²⁷. Na pensji Walickiej były uczennice pochodzące z bogatych rodzin: fabrykantów, kupców, inteligencji, ziemian oraz dzieci rodziców uprawiających wolne zawody, czyli architektów, lekarzy, adwokatów¹²⁸.

Według W. Gomulickiego w początkach omawianego okresu chłopci jeszcze nie wysyłali dzieci do szkół, ale niektórzy z nich mieli już takie plany¹²⁹. Na przełomie XIX i XX w. w warszawskiej szkole realnej nie było ani jednego dziecka chłopskiego¹³⁰. W miarę upływu czasu, w gimnazjach było coraz więcej uczniów pochodzenia wiejskiego, co w początkach XX wieku zauważył S. Pigoń: *Już pęd synów chłopskich do wyższego wykształcenia stał się był w tych latach zjawiskiem powszechnym*¹³¹. W 1888 r. w gimnazjum w Jaśle na 600 uczniów 400 było pochodzenia chłopskiego. Dzieci chłopskie zaczęły uczyć się na szeroką skalę po wzmożonej emigracji zarobkowej chłopów do Ameryki i napływie stamtąd pieniędzy oraz na skutek braku odpłatności za naukę w Galicji. Na terenie szkoły dochodziło do konfliktów między synami chłopskimi a pozostałymi na tle różnic ekonomicznych¹³². Synowie chłopscy mieli dobre kontakty z uczniami pochodzenia drobnomieszczańskiego ze względu na łączące ich ubóstwo¹³³. Podobnie było w zaborze pruskim. Polskiej młodzieży wiejskiej w gimnazjum było bardzo mało. Była poniżana przez młodzież niemiecką, zarówno ze względu na swe pochodzenie społeczne, jak i narodowość¹³⁴.

Zdarzało się, że do gimnazjów trafiali także synowie fernali. Stefan Żeromski (1864–1925) przedstawia jednego z nich następująco: *Życiorys Jędrzeja Radka krótki był i pospolity. Urodził się we wsi Pajęczyn Dolny, w czworakach dworskich, na werku biednego fernala. Wiek pacholęcy spędzał już to w izbie, gdzie mieściły się familie trzech ratajów, już pod odkrytym niebem i nad wiekuiście odkrytą gnojówką, której toń ciemnofioletowa stała tuż przed drzwiami czworaków. Od wybrzeży gnojówki do podpórek łoża wkopanych w ziemię pętał na czworakach, nosząc w zębach nie zawsze czystą koszulinę, przez wysoki, na pół zgniły próg chałupy – następnie zwiedzał samopas nie tylko tę skromną przestrzeń, ale znacznie szersze obszary gnojów, błot, kałuż i gnojówek już z twarzą zwróconą ku niebu, co, jak wiadomo, wyróżnia człowieka od bydła ziemi – aż do chwili, kiedy powołany został do pilnowania przede wszystkim gąsiąt, a w następstwie maciory z prosiętami*

¹²⁷ M. Dąbrowska, *Wspomnienia*, w: *Kufer Kasyldy, czyli wspomnienia z lat dziewczęcych*, wyboru pamiętników XVIII–XIX w. dokonały D. Stępniewska i B. Walczyna, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1983, s. 398–399.

¹²⁸ Z. Gruszczyńska, *Czterdzieści lat w szkole (wspomnienia uczennicy i nauczycielki)*, Warszawa, PZWS, 1959, s. 26, 31. Zdarzało się jednak, że bogaci rodzice wybierali nieraz pensję skromniejszą, co matka jednej z nich uzasadniła następująco: *Woleliśmy [...] żebyś wzrastała w środowisku raczej zanie myślącym i skromnym niż błyskotliwym i pretensjonalnym, a niewiele dającym gwarancji głębszych wartości. Ojciec uważał, że luki w wiadomościach wyrównać może zawsze dom. Obcowanie zaś koleżeńskie z dziećmi ludzi borykających się z życiem uczy szacunku dla człowieka pracy* (Tamże, s. 16–17).

¹²⁹ W. Gomulicki, *Wspomnienia*..., s. 119.

¹³⁰ K. Konarski, *Dalekie*..., s. 64.

¹³¹ S. Pigoń, *Z Komborni*..., s. 167. J. Błoński pisze: *Pod względem pochodzenia społecznego skład uczniów był ciekawy i charakterystyczny. Procent dzieci rolników i rzemieślników w stosunku do dzieci sfer bogatych oraz urzędników był o wiele korzystniejszy niż później za czasów dwudziestolecia niepodległości* (J. Boński, *Pamiętnik*..., s. 39).

¹³² J. Stapiński, *Pamiętnik*..., s. 190, 194.

¹³³ K. Przerwa-Tetmajer, *Romans panny Opolskiej. Anegdota*, t. 1., Białystok, Wydawnictwo „Biblioteki Groszowej”, 1925, s. 43.

¹³⁴ Zob. S. Przybyszewski, *Moi współcześni*..., s. 34–35.

na dworskim okólniku. Nie można powiedzieć, żeby te obowiązki spełniał wzorowo. Zdarzyło się pewnego razu, że mu karbowy wy t a t a r o w a ł postronkiem skórę na plecach i w ich sąsiedztwie do tego stopnia, że winowajca z wielką niechęcią siadał na ziemi; kiedy indziej sam dworski lokaj za sekretne wylizywanie rynki kuchennej nadarł mu sporo włosów, że zbytnią, co prawda, rosnącego bujnością. Te (i wiele innych w tym guście) wskazówki moralnego prowadzenia się zarówno na okólniku jak i na szerszym przestworze świata ugruntowały pierwsze podwaliny pryncypiów społecznych w duszy małego pastuszka i byłyby zapewne starczyły mu na długo, aż do następnych równie kształcących, jak starczą wszystkim Jędrkom folwarcznym, gdyby nie interwencja Antonego Paluszkiewicza, zwanego Kawką¹³⁵.

Synowie służby dworskiej mogli się uczyć tylko i wyłącznie dzięki finansowaniu ich nauki przez innych. Jędrzeja Radka wysłał do szkół nauczyciel zatrudniony we dworze, mimo że jego rodzice się temu sprzeciwiali. Opłacał mu stancję w progimnazjum, a przed śmiercią przekazał pieniądze na jego utrzymanie kobiecie ją prowadzącej, która jednak po jego śmierci nie wykonała podjętych zobowiązań. Dzięki niezwykle determinacji i pracowitości oraz udzielanym korepetycjom chłopiec kontynuował naukę w Kielcach, by w ten sposób odwdziżyć się swojemu dobrodziejowi. Gdy uczniowie wywodzący się z takich rodzin przybywali do rodzinnych domów na wakacje, na tle środowiska, z którego wyszli, widzieli, jak wiele nauka szkolna wniosła w ich życie. Byli też tacy, którzy wstydzili się żyjących w nędzy rodziców¹³⁶.

Niski poziom szkół wiejskich i progimnazjów sprawiał, że uczniowie wywodzący się ze wsi mieli trudności w nauce zarówno w progimnazjum, jak i gimnazjum. Jednak swoją pracowitością i uporem nadrabiali zaległości¹³⁷. Zdaniem S. Pigoń uczniowie ci nie byli przygotowani do życia w wyższym świecie, jakim było miasto. Czuli się tam zagubieni, przestraszeni, sfrustrowani. Brakowało im ogłady towarzyskiej i umiejętności zachowania się w trudniejszych sytuacjach. Zamiast nauczycieli, taką ogładę, w negatywnym sensie tego słowa, dawali im starsi synowie chłopów lub małomiasteczkowi rówieśnicy, chcąc w ten sposób zrekompensować swoje upokorzenia z przeszłości. Upokorzenia, jakich doznawali synowie chłopscy, źle wpływały na ich samopoczucie psychiczne i pozostawiały urazy nieraz na całe życie¹³⁸.

Synowie chłopscy byli szykanowani i ośmieszani z byle powodu, np. posiadania innych butów niż pozostali uczniowie, marnego ubrania, mówienia gwarą, złego akcentowania, sposobu jedzenia. Zdarzało się, że ośmieszani chłopcy reagowali gwałtownie, np. uderzeniem w twarz swojego prześladowcy, za co byli surowo karani¹³⁹. Niektórzy uczniowie, zwłaszcza pochodzący ze wsi, prowadzili niehigieniczny, mało aktywny tryb życia i nie przestrzegali zasad zdrowego żywienia, przez co popadali w choroby, a nawet umierali¹⁴⁰. Podobnie było z dziewczętami uczącymi się na pensjach żeńskich¹⁴¹.

¹³⁵ S. Żeromski, *Szyfowe...*, s. 159–160.

¹³⁶ Tamże, s. 160–181.

¹³⁷ J. Bieniasz, *Edukacja Józia Baręcza. Powieść dla młodzieży*, w: J. Bieniasz, *Edukacja Józia Baręcza. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1956, s. 9–11; S. Żeromski, *Szyfowe...*, s. 183–184.

¹³⁸ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 170–172.

¹³⁹ Zob. tamże, s. 172–173; S. Żeromski, *Szyfowe...*, s. 183–186.

¹⁴⁰ Zob. W. Gomułicki, *Wspomnienia...*, s. 37–48.

¹⁴¹ Zob. G. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 206–208.

Reasumując, należy stwierdzić, że w gimnazjach na terenie ziem polskich uczyła się młodzież różnych narodowości. Pomimo różnic kulturowych na ogół żyła ona ze sobą w zgodzie, choć Polacy niekiedy żywili niechęć do uczniów należących do narodów, które były zaborcami Polski. Dało się zauważyć także zachowania antysemickie oraz wzajemne animozje między Polakami a Ukraińcami. Niemniej jednak nie brakowało oznak dobrych, wzajemnych relacji między Polakami a Żydami i Ukraińcami. Różnie układały się też wzajemne relacje między uczniami należącymi do różnych warstw społecznych. Oprócz przejawów wzajemnej niechęci były także przykłady zgodnego współżycia oraz bezinteresownej pomocy.

MARZENA PĘKOWSKA
Kielce

WKŁAD SEKCJI SZKOLNICTWA SPECJALNEGO ZNP W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ W POLSCE W LATACH 1918–1939. WPROWADZENIE DO BADAŃ

Pedagogika specjalna w Polsce ma bogatą tradycję. Jednak szczególnie ważny dla rozwoju polskiego szkolnictwa specjalnego jest okres dwudziestolecia międzywojennego. To w tym czasie rozwijano teorię tej dyscypliny, doskonalono metody pracy, a także powołano do życia pierwszą placówkę kształcącą nauczycieli dla sektora szkolnictwa specjalnego – Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Słowem – tworzone teorię i praktykę pedagogiki specjalnej. Zadania budowy systemu szkolnictwa specjalnego w niepodległej Polsce podjęli się znani działacze i pedagodzy. Wśród nich na czoło wysuwają się: Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Michalina Stefanowska, Władysław Jarecki, Włodzimierz Sterling, Michał Wawrzynowski, Jan Hellman. Nie było to wówczas procesem łatwym, bowiem szkolnictwo specjalne borykało się z wieloma trudnościami. Do głównych kwestii, wymagających szczególnej uwagi, należały: ustawodawstwo, programy, podręczniki, metody nauczania oraz kształcenie nauczycieli. Złożoność tych problemów i pilna potrzeba ich rozwiązania skonsolidowały środowisko nauczycieli szkół specjalnych. Połączenie sił nauczycielskich zaowocowało powołaniem – 1 czerwca 1924 roku – Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Zarządzie Głównym Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych¹.

Celem publikacji jest ukazanie roli Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, jaką odegrała w rozwoju pedagogiki specjalnej w dwudziestoleciu międzywojennym. Obok publikacji zwartych w opracowaniu wykorzystano sprawozdania Zarządu Głównego ZPNPSP oraz materiały źródłowe Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego, głównie maszynopis Kazimierza Kirejczyka po tytule *ZNP – Sekcja Szkolnictwa Specjalnego. 50 lat pracy*

¹ Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych powstał w kwietniu 1919 roku. Po połączeniu ze Związkiem Zawodowym Nauczycieli Szkół Średnich w 1930 roku nowa organizacja przyjęła nazwę Związek Nauczycielstwa Polskiego. Por. M. Walczak, *ZNP wczoraj i dziś*, Warszawa, KiW, 1968, s. 16–30; *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, red. B. Grześ, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986, s. 20–35.

dla przyszłości dzieci upośledzonych. Wiele cennych informacji dostarczyło także czasopismo „Szkoła Specjalna”, będące organem opisywanej. Sekcji. Prezentowany materiał nie wyczerpuje zagadnienia, stanowi jedynie wprowadzenie do badań nad dziejami zawodowego ruchu nauczycielskiego szkolnictwa specjalnego.

Jak już wspomniano, sytuacja szkolnictwa specjalnego w omawianym okresie nie była łatwa. W latach 1918–1939 nie wydano w Polsce żadnych ustaw, które jasno precyzowałyby sytuację szkół specjalnych. Najgorszy był jednak brak bezwzględnego obowiązku szkolnego dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych. Rząd nie przygotował aktu prawnego, który by taki obowiązek wprowadzał, choć żądały tego między innymi środowiska nauczycielskie. Zasady kształcenia dziewcząt i chłopców wymagających specjalnej opieki określono w dekreście z 7 lutego 1919 r. i w ustawie z 11 marca 1932 r. Postanowienia konstytucji marcowej w tym zakresie sprowadzały się do art. 103, w którym czytamy, że *dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą*².

Dekret z 7 lutego 1919 roku zwalniał od obowiązku chodzenia do szkoły dzieci *chore fizycznie (szczególnie na gruźlicę otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ich ułomności stwierdzone przez lekarza szkolnego względnie powiatowego wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej*³. Ponadto obowiązek szkolny odnosił się tylko do tych dzieci, które mieszkały nie dalej jak trzy kilometry od szkoły (art. 33).

Niewiele w zakresie szkolnictwa specjalnego zmieniała ustawa z 11 marca 1932 roku. Napisano w niej, że *wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych*⁴. Ustawa przewidywała też odroczenie obowiązku szkolnego dla dzieci upośledzonych, a nawet całkowite zwolnienie z niego, jeżeli w danej miejscowości nie było właściwej placówki.

Nieco lepiej niż sytuacja dzieci upośledzonych przedstawiała się w ustawodawstwie sytuacja nauczycieli szkół specjalnych. Zasady prawne ich przygotowania zawodowego ustalił dekret z 7 lutego 1919 roku. Postanawiał on, że nauczyciele zamierzający uczyć w placówkach specjalnych będą się mogli kształcić na kursach tworzonych przy seminariach nauczycielskich albo jako samodzielne placówki⁵. Ustawa z 1932 roku uszczegółowiła to postanowienie. Przewidziano w niej, że do pracy w szkołach specjalnych nauczyciele będą się przygotowywać na kursach lub w zakładach o rocznym bądź dwuletnim trybie kształcenia⁶.

Państwo określiło również podstawy prawne nabywania kwalifikacji pozwalających na pracę w szkolnictwie specjalnym. Pierwsze uregulowania dotyczyły szkół dla głuchoniemych. W 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ustaliło bowiem zasady egzaminu uprawniającego do nauczania w tych szkołach, zdanego przed komisją ministerialną. Mogła być do niego dopuszczona osoba, która skończyła

² *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r.*, Dz. U. z 1921 r. Nr 44, poz. 267.

³ *Dekret z 7 lutego 1919 r. o obowiązku szkolnym*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1919 r. Nr 2, poz. 2, art. 32 i 33.

⁴ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389, art. 13.

⁵ *Dekret z 7 lutego 1919 r. o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1919 r. Nr 2, poz. 3, art. 3.

⁶ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389, art. 4.

szkołę średnią, seminarium nauczycielskie albo duchowne i pracowała z dziećmi głuchoniemymi co najmniej dwa lata⁷.

Wymagania dotyczące kwalifikacji do nauczania we wszystkich typach szkół specjalnych ustalono w roku 1929 na mocy rozporządzenia ministra WRiOP. Postanowiono w nim, że w placówkach dla dzieci głuchoniemych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i moralnie zaniedbanych uczyć mogą osoby, które po zdobyciu uprawnień nauczycielskich ukończyły Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Rozporządzenie zezwalało też na pracę w takich szkołach tym nauczycielom, którzy uzyskali odpowiednie kwalifikacje przed utworzeniem Instytutu⁸.

Należy przypomnieć, że Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej powstał w 1922 roku z połączenia Państwowego Instytutu Fonetycznego (założonego w roku 1920) i rocznego Seminarium Pedagogiki Specjalnej (utworzonego w roku 1921 jako półroczny Kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej). Na jego czele stanęła Maria Grzegorzewska, która sześć lat po odzyskaniu przez Polskę niepodległości tak pisała o szkolnictwie specjalnym: *W dalszym ciągu [...] trochę litości, miłosierdzia – tanecznych zabaw, rautów i koncertów, kilka osób pełnych poświęcenia, ofiarnych – i nic więcej. Utarło się dowodzenie, że najpierw trzeba zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego, potem może – jak wszystkie szkoły dla normalnych dobrze już będą zaopatrzone – i ta kwestia wypłynie*⁹.

Trzeba zaznaczyć, że na nie najlepszą sytuację szkolnictwa specjalnego miało zapewne wpływ to, że nie posiadało ono własnego urzędu przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, który mógłby centralnie sprawować nadzór nad tym zakresem oświaty. Przy czym chodzi tu o dzieci głuchonieme, ociemniałe i upośledzone umysłowo, bo moralnie zaniedbanymi zajmowało się Ministerstwo Sprawiedliwości, i to pod jego nadzorem pozostawały zakłady wychowawczo-poprawcze. Co prawda w 1920 roku powstał przy MWRiOP Wydział Szkół Specjalnych, lecz jego kadencja była krótka. Na stanowisko naczelnika Wydziału został wybrany Jan Helman, a obowiązki wizytatora pełniła Maria Grzegorzewska. Dopiero w roku 1935 utworzono przy ministerstwie Komisję Doradczą ds. Szkolnictwa Specjalnego, ale właściwie nie miała ona możliwości podejmowania samodzielnych decyzji¹⁰.

Przejęcie instytucji kształcenia nauczycieli przez M. Grzegorzewską dało jej decydujący wpływ na dobór i przygotowanie kandydatów na nauczycieli ale uniemożliwiło późniejsze oddziaływanie na nich. Pojawiła się więc konieczność znalezienia form i możliwości przedłużenia tego oddziaływania. Ponadto doświadczenie wskazywało, że na rozwój sekcji szkolnictwa specjalnego, obok instytucji państwowych, istotny wpływ mają organizacje społeczne i społeczni działacze, zwłaszcza pracownicy nauki oraz rodzice, zainteresowani rozwojem tego szkolnictwa. W ten sposób powstała koncepcja zorgani-

⁷ W. Gasik, *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1997, s. 13–16.

⁸ *Rozporządzenie ministra WRiOP z dnia 15 czerwca 1929 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych specjalnych*, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1929 r. Nr 49, poz. 405.

⁹ M. Grzegorzewska, *Zamiast programu*, w: „Szkoła Specjalna” 1924, nr 1, s. 2.

¹⁰ K. Kirejczyk, *ZNP – Sekcja szkolnictwa specjalnego. 50 lat pracy dla przyszłości dzieci upośledzonych*, Warszawa 1974, s. 43. Maszynopis w posiadaniu Archiwum ZNP w Warszawie.

zowania Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Zarządzie głównym ZPNPSP. Pierwszym etapem w dążeniu do powołania sekcji było zorganizowanie we wrześniu 1923 roku „Ogniska Szkolnego” przy Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Za najważniejsze zadanie ognisko to uznało zorganizowanie Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Na zebraniach nauczycieli szkół specjalnych podnoszono problemy, z jakimi spotykano się w pracy dydaktycznej, oraz sprawy służbowo-prawne nauczycieli, wygłaszano referaty na tematy dzieci niepełnosprawnych i skutecznego sposobu oddziaływania na nie¹¹.

Za przykładem ośrodka warszawskiego nauczyciele szkół specjalnych w Łodzi w dniu 4 października w 1923 r. powołali na terenie swojego okręgu, w oparciu o statut Związku, Okręgową Sekcję Nauczycieli Szkół Specjalnych. Sekcja ta, podobnie jak Ognisko przy PIPS, organizowała zebrania, na których były wygłaszane i dyskutowane referaty mające na celu dokształcanie i doskonalenie nauczycieli. O nowej inicjatywie na łamach „Szkół Specjalnej” pisano: *Sekcja nie mogła rozwinąć dotychczas pełnej działalności między innymi z powodu luki w organizacji komórek na poszczególnych odcinkach, w których istnieją szkoły specjalne (większe ośrodki przemysłowe). Na tych to odcinkach wytworzyły się tzw. Koła samokształceniowe, idące wyłącznie w kierunku pracy naukowej. Ostatnio 11 grudnia ubiegłego roku powstała sekcja przy oddziale warszawskim, która nakreśliła sobie program działalności w zakresie pobudzenia do aktywności komórek, istniejących na terenach poszczególnych szkół, skoordynowania wysiłków wszystkich czterech oddziałów szkolnictwa powszechnego (głuchoniemych, ociemniałych, umysłowo upośledzonych, moralnie zaniedbanych), opracowania form opieki nad absolwentami powyższych typów szkół, realizacji problemów dokształcania zawodowego, ustalenia norm ustawodawstwa w ramach reformy ustroju oraz nawiązania kontaktu ze szkołami specjalnymi na całym terenie RP*¹².

Działania te przyniosły wymierny efekt. Sekcja Szkolnictwa Specjalnego oficjalnie została powołana Uchwałą Wydziału Wykonawczego Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w dniu 1 czerwca 1924 roku a zatwierdzenie jej przez Zarząd Główny Związku nastąpiło w dniu 19 lipca tegoż roku. Zarząd i Prezydium Sekcji były powoływane przez Zarząd Główny ZPNPSP lub jego Wydziały Wykonawcze na wniosek Prezydium Sekcji. W skład pierwszego Zarządu Sekcji weszli:

- Maria Grzegorzewska jako przewodnicząca oraz członkowie:
- Michał Łatoński – przedstawiciel szkolnictwa dla głuchych;
- Hanna Sokolnicka – przedstawiciel szkolnictwa dla niewidomych;
- Michał Wawrzynowski – przedstawiciel szkolnictwa dla upośledzonych umysłowo;
- Józef Ponikło – przedstawiciel szkolnictwa dla niedostosowanych społecznie¹³.

Członkami Sekcji mogli być wszyscy nauczyciele szkół specjalnych, a także lekarze zajmujący się niepełnosprawnymi. Wśród pierwszych członków sekcji znalazły się wybitne osoby: Maria Grzegorzewska, Michał Wawrzynowski, Władysław Sterling, Michalina Stefanowska, Władysław Jarecki, Józefa Joteyko, Jan Hellman¹⁴. Podkreślić należy, że

¹¹ *Kronika krajowa*, w: „Szkola Specjalna” 1924/25, nr 1, s. 51.

¹² *Kronika krajowa*, w: „Szkola Specjalna” 1932/33, nr 2, s. 125.

¹³ Tamże, s. I–II.

¹⁴ Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego, *Wykaz członków Sekcji Szkół Specjalnych ZPNPSP, październik 1924*, sygn. 326, s. I–II.

już w pierwszym roku swej działalności w skład Sekcji wchodziło 224 członków¹⁵. Rok później, w 1926 roku, liczba ta wzrosła do 472, w tym 229 osób było czynnymi zawodowo nauczycielami¹⁶. W poszczególnych ośrodkach, tam gdzie znajdowały się większe grupy nauczycieli, powstały koła sekcji szkolnictwa specjalnego. Dla przykładu w 1926 roku funkcjonowały 243 koła¹⁷. Powstały one w Łodzi, Lublinie, Poznaniu, Siedlcach, Wilnie i Warszawie. Koło warszawskie podzieliło się na dział ociemniałych, głuchych, upośledzonych i moralnie zaniedbanych¹⁸.

Sekcja otrzymała nadany przez Związek statut, gdzie wyraźnie określono jej nadrzędne cele.

Zostały one ujęte w następujące punkty:

- a) Teoretyczne pogłębianie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej,*
- b) Doskonalenie metod nauczania i wychowania anormalnych,*
- c) Popularyzacja potrzeby opieki nad anormalnymi,*
- d) Opieka nad materialnymi i prawno-służbowymi potrzebami nauczycieli szkół specjalnych.*

Do osiągnięcia tych celów Sekcja posługuje się następującymi środkami:

- a) Wydawanie pisma i publikacji,*
- b) Organizowanie kursów i odczytów,*
- c) Organizowanie bibliotek wędrownych,*
- d) Zebrania dyskusyjne,*
- e) Organizacja pracy samokształceniowej,*
- f) Memoriały i delegacje do władz i instytucji w sprawach nauczycieli i szkół specjalnych¹⁹.*

Aby w pełni realizować określone w statucie cele, Sekcja rozpoczęła działalność na kilku płaszczyznach. Pierwsza odnosiła się do potrzeby kształcenia i doksztalcania nauczycieli. Do największych osiągnięć Sekcji w tej kwestii należą zjazdy nauczycieli szkół specjalnych. Pierwszy odbył się w dniach 19–22 grudnia 1925 r. w siedzibie Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Naczelnym celem zjazdu była konsolidacja wszystkich pracowników sektora szkolnictwa specjalnego, ludzi nauki i osób pracujących na polu społecznym a związanych z opieką i kształceniem niepełnosprawnych. Bez takiej współpracy nie byłoby możliwe podjęcie działań nad doskonaleniem programów nauczania, podręczników, metod pracy i organizacją szkolnictwa specjalnego. Prace zjazdu objęły wszystkie cztery działy tego szkolnictwa. Zjazd był bardzo liczny, wzięło w nim udział około 400 osób, w tej liczbie było 261 nauczycieli, pozostali to przedstawiciele władz, urzędów, stowarzyszeń naukowych i społecznych. Na zjeździe zapadło 26 uchwał natury organizacyjnej i metodycznej, które przedstawione zostały Ministerstwu Wyznań Religij-

¹⁵ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1924 i I półrocze 1925 r.*, Warszawa 1925, s. 65.

¹⁶ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1925 i I półrocze 1926 r.*, Warszawa 1926, s. 26.

¹⁷ Tamże, s. 26.

¹⁸ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1929 i I półrocze 1930 r.*, Warszawa 1930, s. 54.

¹⁹ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1924 i I półrocze 1925 r.*, Warszawa 1925, s. 65.

nych i Oświecenia Publicznego²⁰. Drugi polski zjazd nauczycieli szkół specjalnych zorganizowany został w dniach 4–6 października 1934 roku. Uczestniczyło w nim około 600 osób, z tego 450 było nauczycielami szkół specjalnych. *Zadaniem zjazdu było dążenie do zespolenia pracy i nawiązania głębszego porozumienia wśród pracowników w dziedzinie szkolnictwa specjalnego w celu rozwoju zagadnień zarówno organizacyjnych tego szkolnictwa, jak i metod kształcenia i wychowania dzieci anormalnych. To nawiązanie łączności zarówno wśród nauczycieli czynnych, jak i osób pracujących na polu naukowym i społecznym w dziedzinie pedagogiki leczniczej, uzależniające zespolenie pracy i wymianę myśli, jest warunkiem nieodzownym do postawienia sobie choćby najogólniejszych postulatów pracy na przyszłość*²¹. Z inicjatywy Sekcji zorganizowano także kurs dla nauczycieli szkół specjalnych, który miał miejsce w Nowym Targu w dniach od 4 do 30 lipca 1931 r. Tematykę kursu zdominowały kwestie związane z pracą z dziećmi moralnie zaniedbanymi i upośledzonymi umysłowo. Zajęcia prowadzono w formie wykładów i seminariów²².

Sekcja wspólnie z Instytutem Pedagogiki Specjalnej zainicjowała w 1925 roku prace nad utworzeniem Biblioteki Pedagogiki Leczniczej i czytelnicy wędrownej (wysyłkowej) oraz Muzeum Szkolnictwa Specjalnego²³. Biblioteka i czytelnia gromadziły opracowania i czasopisma naukowe, krajowe i zagraniczne, które udostępniano wszystkim nauczycielom. W ciągu kilku lat udało się zgromadzić 350 tomów prac naukowych i około 100 roczników czasopism. Ponadto wydawano własne publikacje. Do 1930 roku ogłoszono 14 pozycji z dziedziny pedagogiki specjalnej, psychologii i metodyki²⁴. Cenną inicjatywą było wspomniane Muzeum. Jego celem było gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie dokumentów odnoszących się do szkolnictwa specjalnego w Polsce i na świecie. Szczególną uwagę zwracano na zagadnienia organizacji szkolnictwa specjalnego, zarówno państwowego, jak i prywatnego, programy i metody nauczania, monografie poszczególnych typów placówek specjalnych, opiekę pozaszkolną nad niepełnosprawnymi, a także historię rozwoju szkolnictwa specjalnego. Nie pominięto takich kwestii jak przygotowanie nauczycieli do zawodu, ich uposażenie, współpracę medyczno-pedagogiczną, współpracę z domem, przygotowanie zawodowe niepełnosprawnych czy działalność związków i stowarzyszeń. Zgromadzone materiały opracowywano w formie tabel, wykresów, tablic, modeli (pomoc dydaktyczne oraz prace wykonane przez wychowanków) i udostępniano wszystkim zainteresowanym²⁵.

Ponadto Sekcja wydawała swój własny organ – „Szkółę Specjalną”, co wyraźnie zaznaczono na stronie tytułowej czasopisma. Jej redaktorem przez cały czas, aż do wybuchu II wojny światowej, była M. Grzegorzewska. Pismo to było niezmiernie cennym kwar-

²⁰ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1925 i I półrocze 1926 r.*, Warszawa 1926, s. 26.

²¹ *Sprawozdanie z II polskiego zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, w: „Szkółę Specjalną” 1934/5, nr 2–4, s. 49.

²² Tamże, s. 48.

²³ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1924 i I półrocze 1925 r.*, Warszawa 1925, s. 63.

²⁴ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1929 i I półrocze 1930 r.*, Warszawa 1930, s. 53–54.

²⁵ Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. *Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1926 i I półrocze 1927 r.*, Warszawa 1927, s. 20–21.

talnikiem z zakresu pedagogiki specjalnej. Od samego początku wprowadzono w nim następujące trzy działy: dział pierwszy był podstawowym terenem wymiany myśli i czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej. Miała w nim występować wymiana wiedzy i doświadczeń, obserwacji, nadsyłanie pytań i krytycznych uwag na temat pisma, tak aby każdy czuł się jego współtwórcą i współpracownikiem. Drugi był dział sprawozdaniowy. Zawierał sprawozdania ze zwiedzanych zakładów specjalnych, zjazdów i kongresów. W dziale trzecim prowadzona była kronika najważniejszych wydarzeń w kraju i za granicą w zakresie wychowania i opieki nad anormalnymi. Dział ten był źródłem wiedzy na temat wszystkich, bieżących wydarzeń. Projektowany był jeszcze dział czwarty – „notatki pedagogiczne”, który miał zawierać uwagi z pracy w szkole specjalnej. W końcu każdego numeru postanowiono umieszczać streszczenia najważniejszych artykułów w języku francuskim. Miały one służyć nawiązaniu kontaktu za granicą²⁶.

Niezależnie jednak od napotkanych trudności w czasopiśmie tym od pierwszych lat jego istnienia publikowane były prace przedstawiające różnorodne kierunki i poglądy w ówczesnej pedagogice specjalnej, najnowsze badania naukowe, nowe koncepcje dotyczące organizacji i rozwoju szkolnictwa specjalnego w ówczesnych warunkach, wypowiedzi na temat metod i form rehabilitacji poszczególnych kategorii upośledzonych, kształtowania prawidłowych warunków nauki i rozwoju tych dzieci. Nie brakowało także uwag na temat warunków pracy i bytu nauczycieli pracujących w tym szkolnictwie. Do kwartalnika pisali zarówno krajowi, jak i zagraniczni teoretycy, przodujący w pedagogice i psychologii dotyczącej dzieci upośledzonych oraz wybitni praktycy pracujący w szkolnictwie specjalnym.

Jak ocenia K. Kirejczyk, do ważnych, wspólnych dla wszystkich działów szkolnictwa specjalnego zagadnień wypada zaliczyć takie jak: organizacja i stan ówczesnego szkolnictwa specjalnego (H. Ryll) niektóre zagadnienia profilaktyki – zwłaszcza alkoholizm (J. Szymański), higiena psychiczna oraz problem współpracy lekarza z pedagogiem w szkole specjalnej (W. Sterling), elementy wspólne wszystkim kierunkom pedagogiki specjalnej (M. Wawrzynowski) oraz znaczenie archiwum szkolnictwa specjalnego dla pracy nauczycieli wszystkich działów szkół tego typu. Niewiele dyskutowano wówczas na temat kształcenia kadry nauczycieli dla szkół specjalnych, gdyż powszechnie uznano, że przyjęta i realizowana w PIPS koncepcja kształcenia jest w zupełności słuszna i odpowiada potrzebom szkoły specjalnej. W dziale szkolnictwa specjalnego dla głuchych najczęściej poruszano problemy związane z nauką mowy i myśleniem głuchych (A. Manczarski, M. Abiński, K. Głogowski, H. Koneczna). Omawiano charakterystykę dziecka głuchego, jego rozwój, zainteresowania i związane ze sprawą selekcji zagadnienia samorządu uczniowskiego i współpracy z rodzicami (J. Rysiński, J. Sapiejewski)²⁷.

Jednym z czynników decydujących o rozwoju szkolnictwa specjalnego jest zwykle uświadomienie szerokich warstw społecznych, a zwłaszcza rodziców dzieci upośledzonych o roli i znaczeniu szkolnictwa tego typu. Szczególnie istotne jest informowanie o rezultatach pracy w zakresie przygotowania tych dzieci do życia. Popularyzacja tych zagadnień była kolejną płaszczyzną działań Sekcji. Dlatego już w styczniu 1925 r. zor-

²⁶ K. Kirejczyk, *ZNP – Sekcja szkolnictwa specjalnego...*, s. 50–53.

²⁷ Tamż, s. 57.

organizowano zatwierdzony przez Wydział Wykonawczy Związku cały cykl wykładów w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie oraz zalecono zorganizowanie podobnych odczytów w ogniskach Związku i oddziałach powiatowych. Na ten sam temat wyrażnie wypowiedział się również I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, którego organizatorzy wzywali kolegów do propagowania idei potrzeby opieki nad dzieckiem anormalnym przez tworzenie kół szkolnictwa specjalnego, które inicjowałyby i prowadziły konferencje i zebrania dyskusyjne uświadamiające społeczeństwo²⁸.

Ciekawą inicjatywę podjęto w 1925 roku, kiedy to referatem dr. J. Korczaka zapoczątkowano wieczory dyskusyjne na temat Praw Dziecka. Inspiracją dla tych działań stały się wydarzenia związane z głośnym procesem dotyczącym zakładu wychowawczo-poprawczego w Studzieńcu (luty 1929). Dzięki tej inicjatywie na problem upośledzonych, zwłaszcza moralnie zaniedbanych, zwróciły uwagę takie towarzystwa jak: Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych, Przyjaciół Dzieci, Kluby Kobiet Pracujących, „Patronat” itp. Podobne akcje prowadziły Sekcje Okręgowe, zwłaszcza w Łodzi, Katowicach i Wilnie²⁹.

Z inicjatywy Sekcji popularyzatorską działalność wydawniczą podjęły także placówki szkolne. Na przykład w 1932 r. Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych wydał dwie nieduże prace zbiorowe: *Ociemnieli o sobie* i *Głuchoniemi o sobie*. Znaczenie tej działalności podkreślono na II Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych, gdzie apelowano o udział w zapoznawaniu społeczeństwa z różnymi postaciami anormalności wśród dzieci w wieku szkolnym, o wygłaszanie odpowiednich odczytów i wykazanie, że dzieci takie wymagają indywidualnego traktowania w wychowaniu³⁰.

Działania Sekcji odnosiły się także do organizacji szkolnictwa specjalnego. Tylko w 1927 roku działacze związku zgłosili ministerstwu uchwały dotyczące:

- utworzenia siedmioklasowej szkoły powszechnej dla niewidomych,
- wprowadzenia dla niewidomych obowiązku szkolnego,
- zatwierdzenia programu nauczania w zakładach dla niewidomych.

Podjęto także rozmowy z ministerstwem w tak istotnych kwestiach jak organizacja szkolnictwa specjalnego, kwalifikacje nauczycieli szkół specjalnych oraz ich uposażenie³¹.

Zagadnieniem w zakresie organizacji szkolnictwa specjalnego, któremu Sekcja poświęciła wiele uwagi, była sprawa selekcji, czyli kwalifikowania i kierowania dzieci anormalnych do szkół specjalnych. Dzieci niewidome i głuche do szkół kierowali lekarze. Nauczyciele i Sekcja próbowali jedynie wyłączyć spośród tych dzieci dodatkowo upośledzone umysłowo i odesłać do domów rodzinnych. O oddzielnych szkołach ani klasach dla tych dzieci (niewidomych upośledzonych umysłowo i głuchych upośledzonych umysłowo) nie było wówczas mowy. Tak samo nie było wówczas wtedy mowy o zorganizowaniu oddzielnych klas, szkół ani zakładów dla dzieci niedosłyszących i niedowidzących. Najtrudniejszym i podstawowym do rozwiązania w zakresie selekcji w tamtych latach problemem było zapewnienie prawidłowości orzeczeń i skierowań dzieci umysłowo upośledzonych do przeznaczonych dla nich szkół specjalnych. Nie tylko Instytut Pedagogiki

²⁸ Tamże, s. 59.

²⁹ K. Kirejczyk, *ZNP – Sekcja szkolnictwa specjalnego...*, s. 68.

³⁰ *Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycielstwa Szkół Specjalnych*, w: „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2, s. 269.

³¹ *Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1927 i I półrocze 1928 r.*, Warszawa 1928, s. 21.

Specjalnej i zorganizowane w nim Laboratorium Psychologiczne lecz także Sekcja włożyła w to zagadnienie dużo trudu i wysiłku. Podstawową metodą badań w tamtych latach były badania testowe uzupełniane wywiadem psychologa prowadzącego badanie z matką i nauczycielem uczącym dziecko. Laboratorium Psychologiczne PIPS wypracowywało szczegółowe instrukcje i szczegółowe kwestionariusze do wypełniania przez nauczycieli szkół warszawskich w odniesieniu do dzieci podejrzanych o upośledzenie umysłowe. Wypracowane metody i kwestionariusze, zwłaszcza ich użyteczność, były dyskutowane i upowszechniane w wysokim stopniu przez Sekcję. W 1936 r. ukazało się Zarządzenie MWRiOP *O selekcji dzieci umysłowo upośledzonych*, które wprowadziło obowiązek badania wszystkich dzieci kierowanych do szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo. Był to duży sukces Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, która dążyła do wyeliminowania ze szkół specjalnych tych dzieci, które nie były upośledzone umysłowo, a zostały do nich skierowane jedynie na podstawie opinii szkół macierzystych³².

Niewątpliwym osiągnięciem było opracowanie przez Sekcję zeszytu biograficznego (karty indywidualnej), w który nauczyciel i lekarz mógłby wpisywać badania i obserwacje, tworząc obraz wychowanka określający jego rozwój fizyczny i intelektualny. Dzięki pracy Sekcji MWRiOP zatwierdziło taki zeszyt przeznaczony dla dzieci upośledzonych, zalecając jego stosowanie³³.

Wybuch II wojny światowej zamknął ostatecznie i w zasadzie bezpowrotnie pewien okres działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego a tym samym i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego.

Znamienną cechą działalności Sekcji Szkolnictwa Specjalnego jest to, że w ciągu całego okresu międzywojennego reprezentowała ona przede wszystkim interesy dzieci upośledzonych i szkolnictwa specjalnego. Najwięcej czasu i miejsca w swej pracy Sekcja poświęciła sprawie dokształcania i doskonalenia nauczycieli, upowszechnianiu najskuteczniejszych metod kształcenia oraz sposobów rozwoju i przygotowania upośledzonych do życia w społeczeństwie. Kolejną troską Sekcji były starania o zapewnienie możliwie najlepszych podstaw prawnych szkolnictwu specjalnemu, a także jego rozbudowa, która pozwoliłaby na zaspokojenie potrzeb społecznych. Natomiast wstępna analiza danych dotyczących pracy Sekcji pozwala na uwagę, że najmniej uwagi poświęcono sprawom bytu materialnego nauczycieli. Świadczy to o rzeczywistym zaangażowaniu w pracy nauczycieli tego sektora szkolnictwa

Za największy sukces Sekcji w tamtych latach należy uznać systematyczne wydawanie stojącego na wysokim poziomie czasopisma „Szkoła Specjalna”. Publikowano w niej nie tylko artykuły naukowe i opisy wybranych zagadnień z pracy codziennej nauczycieli z dziećmi. Podawano do wiadomości ważniejsze w tej dziedzinie momenty i wydarzenia z zagranicy i z kraju, ze szczególnym zwróceniem uwagi na posunięcia władz, prace Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Sekcji Centralnej i Sekcji Okręgowych. To spowodowało, że „Szkoła Specjalna” do dziś jest źródłem wiadomości o pracy Sekcji i o rozwoju szkolnictwa specjalnego.

³² K. Kirejczyk, *ZNP – Sekcja szkolnictwa specjalnego...*, s. 77.

³³ *Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNP za rok 1926 i I półrocze 1927 r.*, Warszawa 1927, s. 20.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego, *Wykaz członków Sekcji Szkół Specjalnych ZPNSP, październik 1924 r.*, sygn. 326.

K. Kirejczyk, *ZNP – Sekcja szkolnictwa specjalnego. 50 lat pracy dla przyszłości dzieci upośledzonych*, Warszawa 1974. Maszynopis w posiadaniu Archiwum ZNP w Warszawie.

Źródła drukowane:

Dekret z 7 lutego 1919 r. o obowiązkach szkolnym, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1919 r. Nr 2, poz. 2.

Dekret z 7 lutego 1919 r. o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1919 r. Nr 2, poz. 3.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r., Dz. U. z 1921 r. Nr 44, poz. 267.

Rozporządzenie ministra WRiOP z dnia 15 czerwca 1929 r. o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych specjalnych, Dz. Urz. Min. WRiOP z 1929 r. Nr 49, poz. 405.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1924 i I półrocze 1925 r., Warszawa 1925.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1925 i I półrocze 1926 r., Warszawa 1926.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1926 i I półrocze 1927 r., Warszawa 1927.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1927 i I półrocze 1928 r., Warszawa 1928.

Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Sprawozdanie z działalności ZPNSP za rok 1929 i I półrocze 1930 r., Warszawa 1930.

Prace zwarte:

Gasik W., *Kształcenie nauczycieli szkół specjalnych w Polsce do 1939 r.*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS, 1997.

Walczak M., *ZNP wczoraj i dziś*, Warszawa, KiW, 1968.

Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985, red. B. Grześ, Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1986.

Czasopisma:

Grzegorzewska M., *Zamiast programu*, w: „Szkola Specjalna” 1924, nr 1.

Kronika krajowa, w: „Szkola Specjalna” 1924/25, nr 1.

Kronika krajowa, w: „Szkola Specjalna” 1932/33, nr 2.

Sprawozdanie z II Polskiego Zjazdu Nauczycielstwa Szkół Specjalnych, w: „Szkola Specjalna” 1934/35, nr 2.

JAROSŁAW JASTRZĘBSKI
Kraków

STATUS SZKOŁY AKADEMICKIEJ W II RZECZYPOSPOLITEJ – TZW. PRAWA AKADEMICKIE

WPROWADZENIE

Polskie szkoły wyższe w latach 1918–1939 można różnie klasyfikować, ale jak się wydaje, najistotniejszym podziałem, mającym swe głębokie uzasadnienie w prawie państwowym oraz bardzo ważne znaczenie praktyczne, był podział na uczelnie akademickie i nieakademickie. Co prawda sama klasyfikacja urzędowa została oficjalnie wprowadzona dopiero później, *Ustawą z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*¹, ale nie ulega najmniejszej wątpliwości, że przesłanki do jej stosowania pojawiły się już w roku 1920. Szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej było szczególnym i uprzywilejowanym rodzajem szkolnictwa wyższego.

Podobieństwo nomenklatury może błędnie sugerować, że status uczelni akademickiej w II Rzeczypospolitej jest identyczny ze statusem takiej uczelni w czasach nam współczesnych. Tym bardziej że i teraz, i ówczesnie, szkolnictwo akademickie było podzbiorem szkolnictwa wyższego – jego bardziej prestiżową odmianą. W III Rzeczypospolitej, według stanu prawnego na dzień 1 stycznia 2012 roku, uczelnią akademicką jest szkoła wyższa posiadająca przynajmniej jedno uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora². Jednak zastosowanie tej definicji dla okresu międzywojennego byłoby całkowicie nieuzasadnione. Dla uzyskania miana szkoły akademickiej nie było bowiem konieczne nabycie prawa do nadawania jakiegokolwiek stopnia naukowego. Należałoby raczej powiedzieć, że odwrotnie – aby uprawnienie takie uzyskać, warunkiem wstępnym, lecz co do zasady niewystarczającym, było posiadanie statusu uczelni akademickiej. Tylko szkoła akademicka mogła starać się o rozszerzenie jej praw o kompetencje w zakresie

¹ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* – Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389. Ogłoszona 7 maja 1932 roku. Weszła w życie 1 lipca 1932 roku. Nie była nowelizowana w okresie II Rzeczypospolitej. Uchylona 21 lipca 1961 roku *Ustawą z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* (Dz. U. z 1961 r. Nr 32, poz. 160).

² *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* – Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365. Ogłoszona 30 sierpnia 2005 roku. Weszła w życie 1 września 2005 roku. Obowiązująca w chwili ukończenia niniejszego artykułu.

przyznawania stopni naukowych. Wyjątkiem od powyższej reguły było 10 uczelni, które jako pierwsze otrzymały status akademicki od razu z pełnią praw. Jednak dotyczyło to placówek albo o wieloletniej nieprzerwanej tradycji funkcjonowania (jak uniwersytety w Krakowie, Lwowie, Warszawie, politechniki we Lwowie i w Warszawie), albo mających mocne wsparcie władz publicznych (jak uniwersytety w Poznaniu i Wilnie, Akademia Górnicza w Krakowie czy Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), i było związane z pilną potrzebą szybkiego zbudowania systemu szkolnictwa na najwyższym poziomie dla potrzeb odradzającego się państwa. Jednak wszystkie szkoły akademickie, które nabyły ten status później, prawa akademickie nabywały etapowo. Mogły zatem istnieć w przedwojennej Polsce i rzeczywiście istniały instytucje akademickie nieposiadające żadnego uprawnienia do nadawania stopnia naukowego (nie tylko doktoratu, ale nawet magisterium), choć należy zaznaczyć, że w samym założeniu była to sytuacja jedynie tymczasowa.

System szkolnictwa akademickiego opierał się kolejno na dwóch ustawach ustrojowych: pierwsza obejmowała okres od 15 września 1920 roku do 31 sierpnia 1933 roku, druga od 1 września 1933 roku do końca II Rzeczypospolitej. Za cezurę początkową naszych rozważań przyjmujemy 15 września 1920 roku, ponieważ w tym dniu uzyskała moc obowiązującą *Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich*³, wprowadzająca status szkoły akademickiej – placówki o najwyższym poziomie edukacji. System ten, obok licznych modyfikacji, przeszedł jedną bardzo gruntowną reformę w 1933 roku, gdy weszła w życie *Ustawa z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich*⁴, obowiązująca

³ *Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich* – Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494. Ogłoszona 10 sierpnia 1920 roku. Weszła w życie 15 września 1920 roku. Nowelizowana 11 razy: *Ustawą z dnia 29 lipca 1921 r. w przedmiocie zmiany art. 9 ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1921 r. Nr 69, poz. 447); *Ustawą z dnia 26 września 1922 r. w sprawie częściowego zawieszenia art. 47 ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1922 r. Nr 90, poz. 830); *Ustawą z dnia 18 lipca 1924 r. o przedłużeniu dawnego trybu egzaminów w szkołach akademickich* (Dz. U. z 1924 r. Nr 70, poz. 678); *Ustawą z dnia 16 lipca 1924 r. o zmianie niektórych przepisów ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1925 r. Nr 2, poz. 10); *Ustawą z dnia 23 lipca 1926 r. zmieniającą art. 112 ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1926 r. Nr 93, poz. 536); *Ustawą z dnia 2 marca 1927 r. zmieniającą art. 1 ustawy z dnia 23 lipca 1926 r.* (Dz. U. Rz. P. Nr 93, poz. 536), *zmieniającą art. 112 ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1927 r. Nr 32, poz. 287); *Rozporządzeniem 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); *Ustawą z dnia 22 stycznia 1929 r. zmieniającą art. 1 ustawy z dnia 23 lipca 1926 r.* (Dz. U. Rz. P. Nr 93, poz. 536) oraz *art. 1 ustawy z 2 marca 1927 r.* (Dz. U. Rz. P. Nr 32, poz. 287) *o zmianie art. 112 ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) (Dz. U. z 1929 r. Nr 11, poz. 87); *Ustawą z dnia 18 marca 1932 r. o Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie* (Dz. U. z 1932 r. Nr 30, poz. 305); *Ustawą z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* (Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389) oraz *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247). Uchylona 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

⁴ *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 tegoż roku. Nowelizowana była 5 razy, w tym 2 w latach 1933–1939: *Ustawą z dnia 29 marca 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1937 r. Nr 27, poz. 192) oraz *Ustawą 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). Ujednoliconą została 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 akademickich* (Dz. U. z 1938 r. Nr 1, poz. 6). 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).

w pełni od 1 września 1933 roku (choć część jej przepisów już od 1 maja 1933 roku) do zajęcia terytorium państwa polskiego przez Niemcy i Związek Radziecki w 1939 roku, a formalnie do 29 października 1947 roku.

SYSTEM SZKOLNICTWA AKADEMICKIEGO

Jednolity system szkolnictwa akademickiego w II Rzeczypospolitej został zatem ustanowiony 15 września 1920 roku⁵. Nie oznaczało to oczywiście, że uczelnie akademickie były dopiero tworzone. Wręcz przeciwnie – zlikwidowano jedynie panujący chaos, wprowadzając (obejmujące terytorium całego państwa) przepisy regulujące funkcjonowanie tego typu instytucji. Aby w pełni docenić znaczenie tego faktu, należy uświadomić sobie, że odradzająca się Rzeczpospolita Polska objęła swym władztwem tereny wchodzące uprzednio w skład kilku państw: Rosji, Niemiec i Austro-Węgier oraz zależnego Królestwa Polskiego. To ostatnie w trakcie I wojny światowej poszerzało sukcesywnie swą autonomię, która zresztą w pierwszym rządzie objęła szkolnictwo wyższe. Stało się to bowiem już 1 października 1917 roku⁶, a zatem jeszcze przed powołaniem Rady Regencyjnej. Królestwo Polskie stanowiło podstawę terytorialną niepodległego państwa, rdzeń, do którego przyłączano kolejne obszary. Zachowana była zresztą ciągłość prawna pomiędzy w pełni suwerenną Rzeczypospolitą a Królestwem.

Na ziemiach, które weszły w skład Polski w toku działań militarnych i politycznych w latach 1918–1922, obowiązywały często znacznie się różniące systemy prawne. Odnosiło się to również do szkolnictwa wyższego; zresztą na terenach zaborów pruskiego i rosyjskiego polskich szkół tego typu w ogóle nie było. Uniwersytet Poznański powstał, a Uniwersytet Wileński został reaktywowany dopiero w 1919 roku. Jedynie na terenach byłego Królestwa Galicji i Lodomerii istniał w pełni zorganizowany system polskich uczelni akademickich o dłuższej tradycji nieprzerwanego działania, choć i tutaj wieloletni okres wojny nie mógł pozostawać bez śladu. Przy czym szczególne znaczenie miały tu trzy największe uczelnie: Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, Uniwersytet Jagielloński i Politechnika Lwowska, których zasoby kadrowe musiały w pierwszych latach niepodległości uzupełniać niedobory w personelu naukowym pozostałych szkół akademickich: utworzonych (np. Uniwersytet Poznański), względnie reaktywowanych (np. Uniwersytet Wileński) lub przekształconych z uczelni obcojęzycznych (np. Politechnika Warszawska) w latach 1915–1919. Uczelnie na pozostałych terenach działały jedynie w oparciu o swoje statuty, nadawane lub zatwierdzane w różnych okresach, przez różne ówczesne władze polskie, w sposób indywidualny, bo jednolitych przepisów państwowych po prostu nie było. Uniwersytet Warszawski i Politechnika Warszawska, uczelnie byłego Królestwa Polskiego, uzyskały narodowy charakter dopiero w 1915 roku. Początkowo działały na podstawie statutów nadanych decyzją niemieckiego generalnego gubernatora warszawskiego, a wraz z przejęciem ich w 1917 roku przez władze Królestwa Polskiego statut tymczasowy nadał im dyrektor departamentu wyznań religijnych i oświecenia publicznego Józef Mikułowski-Pomorski⁷. Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie statut nadano 8 lutego 1919 roku dekretem Naczelnika Państwa⁸.

⁵ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494.

⁶ W. Komarnicki, *Polskie prawo polityczne (geneza i system)*, Warszawa 2008, s. 27.

⁷ *Statut Tymczasowy Politechniki Warszawskiej*, Warszawa 1917.

⁸ *Statut Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie* – Dz. U. z 1919 r. Nr 14, poz. 148. Wszedł w życie z dniem ogłoszenia – 8 lutego 1919 roku.

Idealnym przykładem sytuacji w pierwszych latach niepodległości może być Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, działający w oparciu o statut tymczasowy, nadany 11 października 1919 roku rozkazem (Nr 13588/223) Naczelnego Wodza Wojsk Polskich Józefa Piłsudskiego⁹. Zachodziła konieczność ujednolicenia zasad działania szkolnictwa akademickiego w skali całego kraju, tym bardziej że potrzeby kadrowe odradzającego się państwa i jego gospodarki były ogromne.

Szkoły akademickie w oparciu o kryterium własności dzieliły się na państwowe i prywatne. Co prawda podział ten funkcjonował teoretycznie od początku, jednak w praktyce pierwsza prywatna uczelnia akademicka pojawiła się dopiero w 1924 roku. Była to Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, działająca początkowo pod nazwą Wyższej Szkoły Handlowej w Warszawie.

Według innego kryterium uczelnie akademickie można podzielić na wielowydziałowe i jednowydziałowe. Niektóre szkoły akademickie w różnych okresach II Rzeczypospolitej zmieniały swój charakter z jednowydziałowych na wielowydziałowe lub odwrotnie. Interesujące są szczególnie 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 organizacyjnej¹⁰.

PRAWA AKADEMICKIE

Pojęcie *prawa akademickiego* miało w II Rzeczypospolitej dwa znaczenia. Pierwsze z nich odnosiło się do ogółu państwowych przepisów prawnych regulujących całokształt działalności szkół akademickich. W takim przypadku stosowało się najczęściej liczbę pojedynczą, mówiąc o *prawie akademickim*. Drugie znaczenie odnosiło się do szczególnych przywilejów przysługujących temu typowi szkolnictwa a odróżniających go jednoznacznie od nieakademickiego szkolnictwa wyższego. W tym przypadku stosowano zazwyczaj liczbę mnogą, mówiąc o *prawach akademickich*. I właśnie tymi ostatnimi zajmiemy się w tym miejscu.

Istniały cztery podstawowe przywileje, które przysługiwały szkołom akademickim. Najistotniejszym było prawo nadawania stopni naukowych, które od 1 września 1933 roku stało się prawem wyłącznym¹¹. Wcześniej mogło ono zostać przyznane również placówkom nieakademickim, lecz tylko w zakresie niższego stopnia naukowego. Taką placówką był Państwowy Instytut Dentystyczny w Warszawie, posiadający uprawnienie do nadawania niższego stopnia naukowego lekarza dentysty¹². Inna sprawa, że uzyskał on z czasem status akademicki jako Akademia Stomatologiczna w Warszawie¹³. Już jednak prawo do nadawania wyższego stopnia naukowego – doktora przysługiwało tylko szkołom akademickim i to także w latach 1920–1933.

Drugim przywilejem szkoły akademickiej była podległość osobnemu prawodawstwu akademickiemu. Tylko względem uczelni, którym nadano status szkoły akademickiej, na

⁹ *Statut Tymczasowy Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, Wilno 1919.

¹⁰ 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.

¹¹ Tamże.

¹² *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 stycznia 1922 r. Tymczasowy Statut Państwowego Instytutu Dentystycznego w Warszawie* – Dz. Urz. Min. W.R.O.P. z 1922 r. Nr 4, poz. 28. Ogłoszone 21 stycznia 1922 roku.

¹³ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

podstawie aktu ustawodawczego przepisy te się stosowały. Dotyczyło to w pierwszej kolejności obu akademickich ustaw ustrojowych z 1920 i 1933 roku¹⁴ oraz *Rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych tych szkół*¹⁵ wraz z wszelkimi nowelizacjami i wydanymi do nich aktami wykonawczymi. Ale bynajmniej nie wyczerpuje to listy.

Trzecim przywilejem była możliwość używania w nazwie jednej z pięciu zastrzeżonych ustawowo dla szkół akademickich formuł: *uniwersytet, politechnika, wszechnica, szkoła główna i akademia*. Zastrzeżenie dotyczyło jednak wyłącznie szkolnictwa. Organizacje innego typu, jak na przykład towarzystwa naukowe (np. Polska Akademia Umiejętności¹⁶) czy instytucje naukowo-badawcze (np. Akademia Nauk Technicznych¹⁷ – Polska Akademia Nauk Technicznych¹⁸), mogły swobodnie umieszczać je w swojej firmie¹⁹. Ową zastrzeżoną formułę przyznawano uczelni zasadniczo wraz z nadaniem statusu akademickiego. Jedynie w dwóch przypadkach doszło do krótkotrwałego odstępstwa od tej reguły. Pierwszym była Szkoła Politechniczna we Lwowie, w systemie akademickim od 15 września 1920 roku²⁰, zmieniła nazwę dopiero 29 stycznia 1921 roku na Politechnika Lwowska²¹, czyli po ponad czterech miesiącach. Drugim była Wyższa Szkoła Handlowa, w systemie akademickim od 29 lutego 1924 roku²², zmieniła nazwę dopiero 1 maja 1933 roku

¹⁴ 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.

¹⁵ *Rozporządzenie 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. Nowelizowane było 8 razy, w tym 5 w latach 1928–1939: *Rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1932 r. Przepisy wprowadzające prawo o sądowym postępowaniu egzekucyjnym* (Dz. U. z 1932 r. Nr 93, poz. 804); *Rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 27 października 1932 r. w sprawie zmiany 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 1932 r. Nr 94, poz. 819); *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247); *Rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 28 października 1933 r. w sprawie zmiany 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 85, poz. 659) oraz *Rozporządzeniem Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 28 grudnia 1934 r. o unormowaniu właściwości władz i trybu postępowania w niektórych działach administracji państwowej* (Dz. U. z 1934 r. Nr 110, poz. 976). 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).

¹⁶ J. Hulewicz, *Akademia Umiejętności w Krakowie 1873–1918. Zarys dziejów*, Wrocław 1958; S. Kutrzeba, *Polska Akademia Umiejętności 1872–1938*, Kraków 1939.

¹⁷ *Statut Akademii Nauk Technicznych* – Dz. Urz. Min. W.R.O.P. z 1921 r. Nr 3, poz. 27.

¹⁸ *Ustawa z dnia 25 maja 1939 r. o Polskiej Akademii Nauk Technicznych* – Dz. U. z 1939 r. Nr 49, poz. 313. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 1 czerwca 1939 roku.

¹⁹ 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.

²⁰ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494.

²¹ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 13 stycznia 1921 r. w przedmiocie zmiany nazwy „Szkoła Politechniczna we Lwowie” na „Politechnika Lwowska”* – M. P. z 1921 r. Nr 23, poz. 60. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 29 stycznia 1921 roku. Uchylone 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

²² *Ustawa z dnia 13 lutego 1924 r. w przedmiocie przyznania Wyższej Szkole Handlowej w Warszawie praw szkół akademickich państwowych* – Dz. U. z 1924 r. Nr 19, poz. 185. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 29 lutego 1924 roku. Uchylona 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

na Szkoła Główna Handlowa²³, czyli po ponad dziewięciu latach. Przy czym nie istniały żadne kryteria formalne, a co najwyżej zwyczajowe względem stosowania danej formuły.

Nawiasem mówiąc, powyższego zastrzeżenia formuł nie do końca przestrzegano, czego najlepszym przykładem był przez dłuższy czas Katolicki Uniwersytet Lubelski, do 1928 roku działający pod nazwą Uniwersytetu Lubelskiego. Pozycja społeczna i polityczna Kościoła w Polsce nie była tu, jak się zdaje, całkowicie obojętna władzom państwowym, które *de facto* uznawały ową uniwersytecką firmę lubelskiej uczelni. I to pomimo że art. 110 akademickiej ustawy ustrojowej z 1920 roku wyraźnie zakazywał jej używania szkołom prywatnym nieuznanym ustawowo za równorzędne państwowym uczelniom akademickim²⁴. Takiego uznania Katolicki Uniwersytet Lubelski doczekał się dopiero 1 maja 1933 roku. Ustawa jędrzejewiczowska zadekretowała zwalczanie w przyszłości podobnej samowoli, sprzecznej z literą prawa, od 1 września 1933 roku upoważniając ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego do dokonania zmiany nazwy każdej szkoły prywatnej, która bezprawnie używałaby zastrzeżonej formuły²⁵.

Czwartym, choć wcale mniej ważnym, przywilejem był niewątpliwie prestiż związany z przynależnością do grupy szkół o najwyższym poziomie kształcenia i największym społecznym poważaniu. Tym bardziej że stawiał on daną placówkę w jednym rzędzie z takimi uczelniami jak Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie czy najstarszy w Polsce Uniwersytet Jagielloński.

Ostatni z wymienionych przywilejów jest tym istotniejszy, że przysługiwał bezwzględnie każdej szkole akademickiej od momentu uzyskania przez nią tego statusu. Podczas gdy pozostałe trzy z powyższych honorów mogły, choć nie musiały, zostać rozciągnięte na daną placówkę dopiero z czasem. Przy czym, o ile przypadki opóźnionej zmiany firmy na przysługującą szkole akademickiej były w II Rzeczypospolitej tylko dwa, to aż trzykrotnie zdarzało się, że wobec konkretnej uczelni państwowej niestosowano części przepisów prawa akademickiego. Mogła to być sytuacja tymczasowa, jak w odniesieniu do Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie oraz Akademii Stomatologicznej w Warszawie. Minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego został ustawowo upoważniony do wyznaczenia terminu zniesienia wprowadzonych wobec nich ograniczeń, oczywiście po spełnieniu brakujących warunków. Ale już w odniesieniu do Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie sytuacja taka utrzymała się do końca II Rzeczypospolitej. Uczelnia ta jest jednak przypadkiem specyficznym i wyjątkowym w systemie szkolnictwa akademickiego międzywojnia, gdyż posiadała status wojskowej szkoły akademickiej.

Omówione wyżej przywileje akademickie stanowiły wystarczająco mocną przesłankę dla dążenia wielu instytucji, zarówno państwowych, jak i prywatnych, aby spełnić niezbędne wymagania i uzyskać prawa akademickie. Przypomnijmy: nie wszystkie z nich musiały przysługiwać uczelni akademickiej od początku, co dotyczy zwłaszcza prawa do nadawania stopni naukowych. Skłania to czasem do zapominania o tych szkołach akademickich, które do końca II Rzeczypospolitej nie zdążyły uzyskać uprawnień do

²³ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

²⁴ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494.

²⁵ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

nadawania jakiegokolwiek stopnia naukowego. Nie jest to jednak postępowanie właściwe, bowiem status akademicki uzyskiwało się z dniem określonym przez państwowy akt normatywny.

Szkoły akademickie II Rzeczypospolitej możemy też podzielić ze względu na rozległość prawa nadawania stopni naukowych. W tym przypadku będą to szkoły posiadające pełne prawa akademickie i posiadające niepełne prawa akademickie. Klasyfikacja ta nie była w akademickich ustawach ustrojowych jasno wyartykułowana, można ją jednak wyprowadzić z analizy całości prawodawstwa akademickiego okresu międzywojennego. Uczelnie z pełnymi prawami akademickimi miały uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora w co najmniej jednej dziedzinie nauki²⁶. Szkoły z niepełnymi prawami akademickimi nie posiadały żadnego uprawnienia do nadawania wyższego stopnia naukowego, co więcej, w okresie przejściowym mogły nie posiadać w ogóle prawa do nadawania jakiegokolwiek stopnia naukowych²⁷. Przy czym zagadnienie, o którym mowa, nie jest całkiem tożsame z ustawową instytucją rozciągnięcia (pełnych albo niepełnych) praw państwowych szkół akademickich na uczelnię prywatną, choć się z nią wiąże²⁸.

Spośród 14 uczelni państwowych pełnię praw akademickich osiągnęło aż 11, w tym: Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie, Uniwersytet Poznański, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, Politechnika Lwowska, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Akademia Górnicza w Krakowie i Akademia Stomatologiczna w Warszawie. Pozostałym, z różnych względów, nie było to dane.

Specyficznym przypadkiem były uczelnie artystyczne: Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie i Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie. 14 stycznia 1925 roku, wraz z wejściem do systemu akademickiego pierwszej z nich, ustanowiono zasadę, że ich statuty mogły ograniczyć nadawanie stopni naukowych do stopnia niższego²⁹. Podtrzymała to następnie akademicka ustawa ustrojowa z 1933 roku³⁰, lecz zniósła nowelizacja z 14 lipca 1937 roku³¹. Z grona uczelni państwowych pełnych praw akademickich z całą pewnością nie uzyskała Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, która mogła nadawać jedynie stopień naukowy magistra wychowania fizycznego³².

Spośród 7 uczelni prywatnych tylko 2 otrzymały pełne prawa akademickie: Szkoła Główna Handlowa i Katolicki Uniwersytet Lubelski. Pozostała piątka cieszyła się jedy-

²⁶ Zatem odpowiednikiem uczelni akademickiej, według definicji *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365), byłaby w II Rzeczypospolitej uczelnia z pełnymi prawami akademickimi.

²⁷ 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.

²⁸ J. Jastrzębski, *Prywatne szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2009, nr 3–4, s. 52–61.

²⁹ Dz. U. z 1925 r. Nr 2, poz. 10.

³⁰ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

³¹ *Ustawa 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. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 14 lipca 1937 roku. 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.

³² *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 28 kwietnia 1939 r. w sprawie przyznania Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie prawa nadawania stopnia magistra wychowania fizycznego* – Dz. U. z 1939 r. Nr 47, poz. 300. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 26 maja 1939 roku.

nie prawami niepełnymi, a były to: Wolna Wszechnica Polska w Warszawie, Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie, Akademia Handlowa w Krakowie, Akademia Handlowa w Poznaniu i Akademia Nauk Politycznych w Warszawie. Przy czym ostatnie trzy z wymienionych uczelni nie zdołały uzyskać prawa do nadawania nawet niższego stopnia naukowego, bowiem przeszkodził temu wybuch wojny.

Uczelnie z pełnymi prawami akademickimi mogły między sobą różnić się liczbą uprawnień do nadawania stopnia doktorskiego. Było to oczywiście wypadkową ilości reprezentowanych przez daną uczelnię dziedzin nauki. W tym ostatnim przypadku absolutne pierwszeństwo przypadało uniwersytetom, gdyż nawet politechniki, pomimo rozwiniętej sieci wydziałów, nadawały głównie jeden typ stopnia wyższego – doktora nauk technicznych, choć katalog stopni inżynierskich był bardzo rozbudowany. Przykładowo Politechnika Warszawska, według statutu zatwierdzonego przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego 14 czerwca 1921 roku, nadawała niższe stopnie naukowe: inżyniera dróg i mostów, inżyniera hydrotechnika, inżyniera mechanika, inżyniera elektryka, inżyniera chemika i architekta dyplomowanego³³ (później inżyniera architekta), z czasem także inżyniera geodety. Z kolei Akademia Górnicza w Krakowie, według statutu zatwierdzonego przez ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego 5 sierpnia 1927 roku, nadawała niższe stopnie naukowe: inżyniera górnictwa i inżyniera metalurga³⁴. Uniwersytety miały bezsprzecznie największy wachlarz wyższych stopni naukowych: doktora praw, doktora farmacji, doktora medycyny, doktora teologii itd.

Analogicznie szkoły z niepełnymi prawami akademickimi również różniły się liczbą uprawnień do nadawania niższych stopni naukowych, a w okresie przejściowym mogło się nawet zdarzyć, że nie posiadały w ogóle żadnego uprawnienia do nadawania takiego stopnia. Przykładowo Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie nadawała wyłącznie niższy stopień naukowy magistra nauk ekonomiczno-handlowych³⁵. Tymczasem Wolna Wszechnica Polska w Warszawie nadawała niższe stopnie naukowe: magistra nauk ekonomiczno-społecznych (na Wydziale Nauk Politycznych i Społecznych), magistra filozofii w zakresie – fizyki, chemii, botaniki, zoologii wraz z anatomią porównawczą, biologii ogólnej (na Wydziale Nauk Matematyczno-Przyrodniczych)³⁶, magistra filozofii w zakresie filologii polskiej, historii, nauk filozoficznych (na Wydziale Humanistycznym) oraz magistra filozofii w zakresie pedagogiki (na Wydziale Pedagogicznym)³⁷.

³³ *Statut Politechniki Warszawskiej*, Warszawa 1921, s. 27–28.

³⁴ *Statut Akademii Górniczej w Krakowie*, Kraków 1930, s. 35.

³⁵ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 20 stycznia 1939 r. o udzieleniu Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie prawa nadawania stopnia magistra nauk ekonomiczno-handlowych, jako niższego stopnia naukowego* – Dz. U. z 1939 r. Nr 9, poz. 47. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 6 lutego 1939 roku.

³⁶ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 października 1935 r. o udzieleniu Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie prawa nadawania niektórych niższych stopni naukowych* – Dz. U. z 1935 r. Nr 76, poz. 479. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 19 października 1935 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).

³⁷ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 25 września 1937 r. o udzieleniu Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie prawa nadawania niektórych niższych stopni naukowych* – Dz. U. z 1937 r. Nr 73, poz. 535. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 16 października 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).

ROZWÓJ SIECI SZKÓŁ AKADEMICKICH

Ustanowiony 15 września 1920 roku polski system szkolnictwa akademickiego składał się pierwotnie z 9 uczelni. Były to: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie³⁸, Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie³⁹, Uniwersytet Warszawski⁴⁰, Uniwersytet Poznański⁴¹, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Szkoła Politechniczna we Lwowie⁴², Politechnika Warszawska, Akademia Weterynarii we Lwowie⁴³ i Akademia Górnicza w Krakowie⁴⁴. Trzy uczelnie z powyższej listy zmieniły w okresie międzywojennym swoją nazwę. 29 stycznia 1921 roku Szkoła Politechniczna we Lwowie stała się Politechniką Lwowską⁴⁵. 31 grudnia 1922 roku Akademia Weterynarii we Lwowie zmieniła nazwę na Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie⁴⁶. Wreszcie od 31 sierpnia 1935 roku Uniwersytet Warszawski występował pod firmą – Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie⁴⁷.

Teoretycznie szkół akademickich miało być pierwotnie nawet 10, gdyż pierwsza akademicka ustawa ustrojowa zaliczyła do nich również Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Problem w tym, że uczelnia wileńska została w pełni objęta prawodawstwem Rzeczypospolitej Polskiej dopiero w 1922 roku. Stało się tak na skutek wojny polsko-radzieckiej (1919–1920) i sporu terytorialnego z Litwą, który roztrząsano na forum międzynarodowym. W jego efekcie było funkcjonowanie w latach 1920–1922 państwa satelickiego względem Polski pod nazwą Litwa Środkowa ze stolicą w Wilnie. Zostało ono inkorporowane dopiero wiosną 1922 roku.

Kolejną szkołą wyższą, która uzyskała status akademicki, i jednocześnie pierwszą taką instytucją prywatną, była Wyższa Szkoła Handlowa w Warszawie. Stało się to 29 lutego 1924 roku, a tym samym liczba uczelni akademickich wzrosła do 11⁴⁸. 1 maja 1933 roku zmieniła ona nazwę na Szkołę Główną Handlową w Warszawie⁴⁹.

³⁸ J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918–1939*, Kraków 2000; K. Stopka, A. Banach, J. Dybiec, *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków 2000.

³⁹ J. Draus, *Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie 1918–1946. Portret uczelni kresowej*, Kraków 2007.

⁴⁰ *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939*, red. A. Garlicki, Warszawa 1982; J. Miziołek, *Uniwersytet Warszawski: dzieje i tradycja*, Warszawa 2005; T. Manteuffel, *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16–1934/1935. Kronika*, Warszawa 1936.

⁴¹ A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918–1939*, w: *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972.

⁴² Z. Popławski, *Dzieje Politechniki Lwowskiej 1844–1945*, Wrocław 1992; Z. Popławski, *Politechnika Lwowska w latach 1844–1945. Rodowody katedr, wykaz nauczycieli akademickich, dziedzictwo*, Kraków 1999.

⁴³ L. Lewandowski, *Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie*, w: „Semper Fidelis” 1994, nr 3 (20), s. 9–15.

⁴⁴ Dz. U. z 1920 r. Nr 72, poz. 494.

⁴⁵ M. P. z 1921 r. Nr 23, poz. 60.

⁴⁶ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 12 grudnia 1922 r. w sprawie zmiany nazwy Akademii Weterynarii we Lwowie na „Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie”* – Dz. Urz. Min. W.R.O.P. z 1922 r. Nr 32, poz. 429. Weszło w życie z dniem ogłoszenia – 31 grudnia 1922 roku.

⁴⁷ *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.

⁴⁸ Dz. U. z 1924 r. Nr 19, poz. 185.

⁴⁹ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie uzyskała status akademicki dopiero 14 stycznia 1925 roku, stając się dwunastą uczelnią w systemie⁵⁰. Trzynastą uczelnią akademicką stała się 12 kwietnia 1932 roku Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie⁵¹. Od 8 kwietnia 1922 roku działała ona pod nazwą Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie⁵².

1 maja 1933 roku szkołami akademickimi zostały Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz Wolna Wszechnica Polska w Warszawie. Tym samym aktem prawnym rozciągnięto akademicki status na Akademię Stomatologiczną w Warszawie ze skutkiem od 1 września 1933 roku⁵³.

Pojawienie się kolejnych szkół akademickich umożliwiła nowelizacja *Ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* dokonana 8 kwietnia 1937 roku. Upoważniała ona ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego do ustalenia terminu nadania statusu akademickiego czterem prywatnym szkołom wyższym: Wyższej Szkole Handlu Zagranicznego we Lwowie, Wyższemu Studium Handlowemu w Krakowie, Wyższej Szkole Handlowej w Poznaniu i Szkole Nauk Politycznych w Warszawie⁵⁴. Pierwsza ów status uzyskała Wyższa Szkoła Handlu Zagranicznego we Lwowie z dniem 1 października 1937 roku wraz ze zmianą nazwy na Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie⁵⁵. Następne było – od 1 września 1938 roku – Wyższe Studium Handlowe w Krakowie, które jednocześnie zmieniło nazwę na Akademia Handlowa w Krakowie⁵⁶.

W międzyczasie 2 września 1938 roku w systemie pojawiła się ostatnia uczelnia państwowa – Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, o wyjątkowym i dość niejasnym statusie wojskowej szkoły akademickiej⁵⁷. Jej wyróżnikiem było to, że nadzór nad nią wykonywał minister spraw wojskowych miast ministra wyznań

⁵⁰ *Ustawa z dnia 16 lipca 1924 r. o zmianie niektórych przepisów ustawy z dnia 13 lipca 1920 roku o szkołach akademickich* (Dz. U. Rz. P. Nr 72, poz. 494) – Dz. U. z 1925 r. Nr 2, poz. 10. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 14 stycznia 1925 roku. Uchylona 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

⁵¹ *Ustawa z dnia 18 marca 1932 r. o Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie* – Dz. U. z 1932 r. Nr 30, poz. 305. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 12 kwietnia 1932 roku. Uchylona 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

⁵² *Ustawa z dnia 23 marca 1922 r. o Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie* – Dz. U. z 1922 r. Nr 24, poz. 197. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 8 kwietnia 1922 roku. Uchylona 1 września 1933 roku *Ustawą z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* (Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247).

⁵³ Dz. U. z 1933 r. Nr 29, poz. 247.

⁵⁴ *Ustawa z dnia 29 marca 1937 r. o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich* – Dz. U. z 1937 r. Nr 27, poz. 192. Weszła w życie z dniem ogłoszenia – 8 kwietnia 1937 roku. 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).

⁵⁵ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 13 sierpnia 1937 r. o ustaleniu terminu zastosowania postanowień ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich do Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego we Lwowie* – Dz. U. z 1937 r. Nr 64, poz. 497. Ogłoszone 4 września 1937 roku. Weszło w życie z dniem 1 października 1937 roku.

⁵⁶ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 24 maja 1938 r. o ustaleniu terminu zastosowania postanowień ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich do Wyższego Studium Handlowego w Krakowie* – Dz. U. z 1938 r. Nr 40, poz. 331. Ogłoszone 10 czerwca 1938 roku. Weszło w życie 1 września 1938 roku.

⁵⁷ *Ustawa z dnia 23 sierpnia 1938 r. o Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie* – Dz. U. z 1938 r. Nr 65, poz. 488. Weszła w życie z dniem ogłoszenia 2 września 1938 roku. Uchylona 10 sierpnia 1949 roku *Dekretem z dnia 27 lipca 1949 r. o Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie* (Dz. U. z 1949 r. Nr 46, poz. 336).

religijnych i oświecenia publicznego. W okresie międzywojennym była to jedyna tego typu uczelnia w Polsce.

Wyższa Szkoła Handlowa w Poznaniu stała się uczelnią akademicką 10 listopada 1938 roku i odtąd funkcjonowała pod nazwą Akademii Handlowej w Poznaniu⁵⁸. Ostatnią prywatną szkołą akademicką stała się Szkoła Nauk Politycznych w Warszawie z dniem 1 września 1939 roku, zwana odtąd Akademią Nauk Politycznych w Warszawie⁵⁹. Była to zarazem ostatnia uczelnia, która weszła do systemu szkolnictwa akademickiego II Rzeczypospolitej. Chronologię nabywania przez poszczególne placówki statusu szkoły akademickiej w latach 1920–1939 przedstawia poniższa tabela.

Tabela

Chronologia uzyskiwania przez uczelnie statusu akademickiego w II Rzeczypospolitej

Lp.	Uczelnia	Data
1	Uniwersytet Jagielloński	15.09.1920
2	Uniwersytet Jana Kazimierza we Lwowie	15.09.1920
3	Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie	15.09.1920
4	Uniwersytet Poznański	15.09.1920
5	Politechnika Lwowska	15.09.1920
6	Politechnika Warszawska	15.09.1920
7	Akademia Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie	15.09.1920
8	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie	15.09.1920
9	Akademia Górnicza w Krakowie	15.09.1920
10	Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie	24.03.1922
11	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	29.02.1924
12	Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie	14.01.1925
13	Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie	12.04.1932
14	Katolicki Uniwersytet Lubelski	01.05.1933
15	Wolna Wszechnica Polska w Warszawie	01.05.1933
16	Akademia Stomatologiczna w Warszawie	01.09.1933
17	Akademia Handlu Zagranicznego we Lwowie	01.10.1937
18	Akademia Handlowa w Krakowie	01.09.1938
19	Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie	02.09.1938
20	Akademia Handlowa w Poznaniu	10.11.1938
21	Akademia Nauk Politycznych w Warszawie	01.09.1939

Uwagi: 1. W przypadku uczelni, które uzyskały status akademicki w tym samym dniu, zastosowano kolejność, w jakiej figurują w akcie normatywnym im go nadającym. 2. Komentarz odnośnie Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie znajduje się w tekście głównym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie źródeł prawnych omawianych w niniejszej pracy.

⁵⁸ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 25 października 1938 r. o ustaleniu terminu zastosowania postanowień ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich do Wyższej Szkoły Handlowej w Poznaniu* – Dz. U. z 1938 r. Nr 86, poz. 580. Ogłoszone 10 listopada 1938 roku i data ta stanowi również moment jego wejścia w życie.

⁵⁹ *Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 28 kwietnia 1939 roku o ustaleniu terminu zastosowania ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich do Szkoły Nauk Politycznych w Warszawie* – Dz. U. z 1939 r. Nr 44, poz. 290. Ogłoszone 16 maja 1939 roku. Weszło w życie z dniem 1 września 1939 roku.

ZAKOŃCZENIE

Jak wynika z naszych rozważań, wszelkie mechaniczne porównania między szkolnictwem akademickim II i III Rzeczypospolitej mogą okazać się dość zawodne. Istnieją bowiem zasadnicze różnice pomiędzy statusem akademickim w latach 1920–1939 a w czasach nam współczesnych. Co wynika z odmiennych przesłanek zaliczania do grona szkół akademickich w tych dwóch okresach.

Dorobek szkolnictwa akademickiego Polski międzywojennej nie został całkowicie zaprzepaszczonej pomimo II wojny światowej i utraty znacznej części terytorium, z tak znaczącymi miastami akademickimi jak Lwów i Wilno. Po okresie działalności podziemnej, wraz z wypieraniem z terenów Polski wojsk niemieckich, większość uczelni, z wyłączeniem oczywiście lwowskich i wileńskiej, wznowiła działalność. Różne były ich losy w czasach komunistycznych – niektóre zlikwidowano bądź włączono do innych uczelni. Ale większość przetrwała i istnieje po dziś dzień. Chociaż nie zawsze szkoły te funkcjonują pod tymi samymi nazwami co w II Rzeczypospolitej. Do grona instytucji współczesnych, które mogą poszczycić się przedwojenną działalnością, należą: Uniwersytet Warszawski – dawny Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – dawny Uniwersytet Poznański, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie – dawna Akademia Handlowa w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu – dawna Akademia Handlowa w Poznaniu, Politechnika Warszawska, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie – dawna Akademia Górnicza w Krakowie, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie – dawna Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie oraz Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie.

STANISŁAW LUDWIK KROWICKI
Warszawa

JÓZEF KORZENIOWSKI O NAUCZANIU ELEMENTARNYM

*Fundamentem dobrej przyszłości dla obywatela
jest wychowanie, jakie dadzą rosnącemu
pokoleniu włościan, na ich ziemi osiedlonych*
Józef Korzeniowski

Od czasów ks. Grzegorza Piramowicza i jego świetnych *Powinności nauczyciela* z 1787 r., które w 1817 r. dopełniła *Instrukcja dla nauczycieli szkół początkowych wiejskich i miejskich względem ich stanu i obowiązków*, a 10 lat wcześniej poprzedziła *Ustawa dla szkół parafialnych, w Guberniach Wołyńskiej, Kiiowskiej i Podolskiej* pióra Tadeusza Czackiego i wspomagającego go Hugona Kołłątaja, przez ponad pół wieku nie mieliśmy pracy poświęconej nauczaniu elementarnemu. Żadna oryginalna rozprawa w języku polskim nie powstała. Konsekwencją tego był żałosny stan szkół na prowincji, a zwłaszcza na wsi.

Przekonał się o tym naocznie Józef Korzeniowski (1797–1863), wybitny powieściopisarz i dramaturg (autor blisko setki utworów literackich) oraz organizator szkolnictwa, który pod koniec życia został wizytatorem szkół w Królestwie Polskim i członkiem Rady Wychowania, a dwa lata przed śmiercią, z polecenia margrabiego Aleksandra Wielopolskiego, ułożył program reformy szkół od najniższych do stopnia najwyższego i wprowadził go w życie. Miał tylko średnie wykształcenie, ale za to znakomite, bo uzyskane w słynnym Gimnazjum Wołyńskim w Krzemieńcu, podniesionym w 1819 r. do stopnia licealnego, gdzie cztery lata później sam (w sumie przez 10 lat) wykładał język i literaturę polską. Przedtem (przed pracą w Krzemieńcu) nauczał w Warszawie siedmioletniego Zygmunta Krasieńskiego, przyszłego autora *Nie-Boskiej komedii*, oraz porządkował obfite zbiory rękopisów, druków i rycin w bibliotece Zamoyskich w Pałacu Błękitnym w Warszawie. Wykładał jeszcze na Uniwersytecie Kijowskim, dokąd został przeniesiony po likwidacji Liceum Krzemienieckiego, oraz w Charkowie, gdzie przez osiem lat był dyrektorem gimnazjum oraz wizytatorem szkolnym.

I pomimo że zaznał już smaku przymusowego osiedlenia się na terenie Rosji, po uzyskaniu przeniesienia w 1846 r. do Warszawy i pracując od 1848 r. jako wizytator

szkół Kongresówki, odznaczał się dużą odwagą cywilną. Wbrew instrukcjom władz szkolnych szczególną pieczę otaczał język polski, dla którego domagał się należytej mu pozycji. Nauczycieli, którzy się posługiwali tym językiem w szkole, zachęcał do budzenia miłości do rzeczy ojczystych, a także pochwalał publicznie tych uczniów, którzy w swych lekcyjnych wypowiedziach prezentowali polską świadomość narodową. W oficjalnych raportach wypowiadał się przeciw narzucaniu szkołom wiejskim w Kongresówce języka rosyjskiego, o czym świadczy choćby taki zapis: *Wyłączyć należy z planu naukowego szkół elementarnych język rosyjski, który tu próżno zajmuje czas, dla tej klasy mieszkańców jest on niepotrzebny, a na rozwinięcie ich umysłowe wpływać nie może, bo jest dla nich niezrozumiały i zaledwie przy największym usiłowaniu do jakiego takiego czytania doprowadzić się daje*¹.

Podobnie jak i ks. Grzegorz Piramowicz, Korzeniowski uważał szkołę ludową nie za pierwszy stopień w całości kształcenia, nauczania i oświaty, lecz za zamkniętą w sobie całość, obejmującą wychowanie *najliczniejszej i najbiedniejszej klasy mieszkańców* (jak nazywał ludność wiejską), za środek eliminacji grubiaństwa, kształcenia *nałogów pracowitości, ochędństwa* [tj. czystości – S. L. K.], *porządku, posłuszeństwa i nareszcie nauczanie tych przedmiotów, które Instrukcja elementarna* [tu: nauczanie elementarne – S. L. K.] *jako środek do łatwiejszego dopięcia wyżej wskazanych celów przepisuje. (Katechizm, czytanie, pisanie, rachunki, rysunek linearny, znajomość miar i wag, oraz pierwsze wyobrażenia miernictwa, ogrodnictwa, gospodarstwa, nauki zdrowia i śpiew)*. Czyli innymi słowy, by uczniowie po wejściu w wiek dojrzały potrafili lepiej wykonywać obowiązki przypisane do swego stanu².

Jako wizytator szkół w Królestwie Polskim Józef Korzeniowski w 1850 r. z własnej inicjatywy opracował *Instrukcję dla nauczycieli elementarnych*, kreśląc w niej idealny wizerunek nauczyciela ludowego, wzór *we wszystkim dla tych, wśród których żyje*. Zasluguje ona na uwagę nie tylko jako dokument „dziejowy”, lecz przede wszystkim – jak to określił Piotr Chmielowski (1848–1904), znany historyk literatury polskiej i krytyk – jako *rozważny i wytrawny poradnik* dla nauczycieli szkół elementarnych. *Instrukcja dla nauczycieli elementarnych* Józefa Korzeniowskiego – licząca 40 kart, *ołówkiem przeważnie zapisanych i to szczerze* – zawarta została w 99 paragrafach ujętych w kilka rozdziałów. Dwa pierwsze stanowiły prawie dosłowne powtórzenie ustawy rządowej dla szkół elementarnych z 1840 r. Wartościowsze uwagi Korzeniowskiego rozpoczęły się dopiero od rozdziału III: *Obowiązki nauczyciela przez wzgląd na jego powołanie*, w którym z naciskiem zalecał – obok dbałości o zdrowie, czystość i porządek – ciągle podnoszenie swoich kwalifikacji nie tylko przez zdobywanie wiadomości, lecz także przez samodzielne rozmyślanie, bo *Nic tak człowieka nie oświeca i nie ucznia jego roboty, jak myślenie nad tem, co robi*.

Wizytator szkół Królestwa Polskiego żądał od nauczyciela elementarnego nie tylko jak najlepszej znajomości tego, *czego ma nauczać*, lecz także znajomości sposobów, czyli metod, *które udzielanie drugim własnych wiadomości ułatwiają*. Bo – zdaniem Korzeniowskiego – nauczyciel szkół elementarnych oprócz uczenia powinien *dzieci*

¹ F. Majchrowicz, *Józef Korzeniowski jako pedagog. W setną rocznicę urodzin*, Lwów 1897, s. 23–25.

² P. Chmielowski, *Instrukcja dla nauczycieli elementarnych nakreślona przez Józefa Korzeniowskiego*, w: „Szkoła” 1903 Lwów, nr 45 z 7 XI, s. 371.

w y c h o w a ć, dać im dobre nałogi, rozwinąć je umysłowo, moralnie i religijnie. Znać musi zatem wszystkie sposoby i środki, które najprostszą drogą do tak ważnego rezultatu doprowadzą³.

Instrukcja... Korzeniowskiego nie weszła w życie, bo poddana ocenie przełożonych uległa takim przeróbkom, że o druku nie mogło być mowy; także i potem, w okresie tzw. reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, nie została opublikowana. Rozczarowany do polityki margrabiego – kroplą, która przelała czarę goryczy, była tragiczna branka z 14 na 15 stycznia 1863 r., czyli drastyczny pobór męskiej młodzieży polskiej do 25-letniej służby w armii rosyjskiej, co przyspieszyło wybuch powstania styczniowego – Korzeniowski zdał urząd i mimo ciężkiej choroby wyjechał z żoną i dziećmi: Marią-Teresą, Anną, Hipolitem i Władysławem do Drezna, gdzie zmarł. Po pół roku przewieziono jego zwłoki do Warszawy i złożono w grobowcu rodzinnym na Powązkach⁴.

Wzmogona fala rusyfikacyjna względem polskiego szkolnictwa bezpośrednio po klęsce powstania 1863 roku położyła całkowitą tamę publikacji tego dzieła w warunkach zaboru rosyjskiego. Całą rękopiśmienną spuścizną zaopiekował się wnuk pisarza Józef Korzeniowski, s. Władysława (1863–1921), historyk i kustosz Biblioteki Jagiellońskiej. Przekazana została później Bibliotece Narodowej w Warszawie i w czasie II wojny światowej uległa zupełnej zagładzie. Los ten podzieliła także **Instrukcja dla nauczycieli elementarnych**⁵. Całkowicie jednak nie zaginęła i da się ją nawet w wielu istotnych szczegółach odtworzyć.

Stało się tak dlatego, że została ona opisana przez wspomnianego już Piotra Chmielowskiego na łamach lwowskiego tygodnika pedagogicznego „Szkoła” – w kilku numerach z listopada i grudnia 1903 r. Starannemu omówieniu treści dzieła Korzeniowskiego towarzyszyło zazwyczaj dosłowne cytowanie rękopisu. Dziś organ Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie – poza kilkoma największymi bibliotekami w Polsce – jest praktycznie niedostępny. Warto zatem przytoczyć niektóre wyimki z powyższego dzieła Korzeniowskiego, bowiem do dziś zachowało swą aktualność, zaświadczać przy tym o wielkim rozumie i przenikliwości Autora.

Poradnikiem swym chciał Korzeniowski wdrożyć w umysł nauczycieli elementarnych przepisy wiążące z sobą najściślej sprawę wychowania, uobyczenia młodzieży ludowej ze sprawą nauczania jej początków wiedzy, a raczej wskazania jej środków do zdobycia tejże⁶. Ma zatem duże znaczenie praktyczne także w chwili obecnej: nasilania się fali przestępstw szkolnych, kiedy to główny nacisk położyć trzeba na kwestie wychowawcze i lepsze zharmonizowanie ich z dydaktycznymi.

O BOWIĄZKI NAUCZYCIELA

Poradnik Korzeniowskiego dotyczy głównie wychowania i *uobyczenia* dzieci ludu. Autor ten rozpoczyna go od osoby nauczyciela, przed którym stawia następujące zadania:

„a) Aby sam ciągle postępował i pomnażał swoją naukę własną pracą i kształceniem

³ Tamże, s. 370–371.

⁴ S. L. Krowicki, *Józef Korzeniowski jako pedagog*, w: „Gazeta Szkolna” 2011, nr 25/26, s. 13.

⁵ S. Kawyn, *Korzeniowski Józef. Studia i szkice*, Łódź 1979, s. 172.

⁶ P. Chmielowski, *Instrukcja...*, s. 371.

się; aby nabył wprawy w dobre, poprawne i wyrozumiałe czytanie...; aby sam pisał, jeżeli niezupełnie kaligraficznie, to przynajmniej równo, okrągło i czytelnie; aby rachował w pamięci biegle i znał wszystkie ułatwiające ten rachunek sposoby.

b) Pomnąc na to, że ma umysł ich [dzieci – S. L. K.] rozwijać, podawać im użyteczne dla nich wiadomości i kształcić ich serca religijnie i moralnie, powinien sam ciągle postępować i starać się o gruntowne nabycie tychże wiadomości. Obeznanie się więc dokładne z katechizmem i historią świętą, nabycie zapasu najużyteczniejszych wiadomości z historii naturalnej [tj. przyrody – S. L. K.], rolnictwa, ogrodnictwa, pszczelnictwa, rozmaitych rzemioł it.d., jest jego obowiązkiem.

c) Ponieważ wiadomości jakiegobądź przedmiotu nie dają oraz umiejętności udzielania go drugim, obowiązkiem jest przeto nauczyciela, aby miał pod ręką dziełka pedagogiczne – i podawane w nich metody rozważał; szczególnie zaś, aby własną usilnością, wprawą i myśleniem nad sposobami łatwiejszego przelania w uczniów tego, co sam umie, ciągle się doskonalił i do ścisłego zadośćuczynienia swojemu powołaniu sposobił. [...]. Tym tylko sposobem każdy z własnego i cudzego doświadczenia korzysta i w zawodzie swoim postępuje. Inaczej, staje się lichym rzemieślnikiem, którego mechaniczna praca ani jemu, ani drugim nie przynosi korzyści.

d) Obowiązkiem jego jest zachować ciało w czerstwości, a głowę i serce wolne od niepokojów i postronnych zajęć. Unikać więc powinien tego wszystkiego, co by mogło uszczerbek przynieść jego zdrowiu, osłabić i nadwężyć zmysły. Życie miarkowane i regularne, ranne wstawanie, ochędństwo koło siebie i w domu, unikanie wszelkich nadużyć, codzienne używanie ruchu lub w przechadzce, lub w pracy jakiej ręcznej – utrzyma jego ciało w rzeźwości i doda ochoty do pracy. Niezajmowanie się zaś cudzemi sprawami, niemieszanie się do żadnych kłótni i intryg domowych, unikanie podejrzanych związków i zajęcie wyłącznie tylko obowiązkami swojego powołania, da niewątpliwie potrzebny pokój jego głowie i sercu.

e) Z samej natury powołania nauczycielskiego wypada, że powinien on być wzorem we wszystkim dla tych, wśród których żyje, powinien pamiętać, że wszyscy mają oczy obrócone na jego obyczaje, na jego związki z domem, na jego obchodzenie się z żoną i własnymi dziećmi, na porządek i gospodarność, jakie w domu jego panują. Trzeźwość więc, pracowitość, oszczędność w wydatkach, skromność w odzieży i umeblowaniu, porządek i najściślejsze ochędństwo: równie w szkole, jak i w mieszkaniu; uległość starszym, bogobożność, akuratność w wypełnianiu wszelkich obowiązków nauczyciela, sąsiada, chrześcijanina – oto są przymioty, które wszyscy znać i którym on wszystkim przodkować powinien.

f) Powołanie nauczyciela nie wymaga po nim, aby był odludkiem, powinien się starać, aby miał życzliwych i przyjaciół wśród tych, z którymi żyje. Lecz w wyborze tych, z którymi bliżej pozostawać ma, powinien być bardzo ostrożnym i z poufałości swojej wykluczyć każdego, którego nałogi, obyczaje lub niemoralność mogłyby rzucić cień i na jego życie, zatruć spokojność i narazić na niebezpieczeństwo imię i charakter. Ponieważ mu zawsze zostaje dosyć wolnego czasu, zamiast więc trwonić go na częste odwiedziny, grę w karty i przebywanie w szynkowni lub na bilardzie, co się mu najsurowiej zabrania, niech użyje trochę czasu na przechadzkę, na odwiedzenie chorego, na udzielenie pomocy strapionemu, lub na jakie zatrudnienie użyteczne, któreby mu zarazem przyniosło uczciwą rozrywkę. Tokarstwo n.p., introligatorstwo i t.p. w porze zimowej. Latem zaś szczepienie drzew, uprawa ogrodu, hodowanie pszczół, zajmując i pokrzepiając ręczną pracą jego ciało, ochroni go od złych nałogów i wszystkich niebezpieczeństw, które prowadzą

za sobą próżnowanie lub zła kompania. Wylądne oddanie się jakiej sztuce, jakiemu rzemiosłu, z któregooby chciał ciągnąc zyski, nie dozwala się nauczycielowi i jest przeciwne obowiązkowi jego powołania z tego powodu, żeby go zbyt zająć mogło i odwieść od właściwego zatrudnienia.

g) Zdarza się, że nauczyciel: przez lenistwo, źle zrozumianą oszczędność lub nieprzyswoite zaniedbanie, przychodzi do szkoły w szlafroku, nieuczesany i nieumyty, lub w najlichrzem odzieniu, jakie ma. Jest to nieuszanowanie i miejsca, w którym się znajduje, i funkcji, jaką pełnić przychodzi. Chybia on tym sposobem przeciwko obowiązkowi swego powołania, które wymaga, aby w każdym słowie i czynności zachował przyswoitość i nie dawał z siebie złego przykładu. Jakże będzie uczył dzieci ochędóstwa, lub upominał niechłujnych, jeżeli te same wady na nim obaczą. Ubóstwo nie może tu mu służyć za wymówkę. Czy frak, czy surdut na nim będzie, czy wreszcie prosta siermięga, w każdym razie odzienie to całe wyczyszczone, bielizna czysta, buty niezabłocone, włosy uczesane powinny świadczyć, że nauczyciel dbał o siebie i myślał o tem, że wchodzi do szkoły, gdzie ma publiczny sprawować obowiązek.

h) Najczęściej powodem niezgody między burmistrzami i nauczycielami jest to, że pierwsi wymagają od nauczycieli, aby ci w ich kancelaryach pisali. Ponieważ żądanie to ze strony burmistrzów jest nadużyciem, a odmówienie ze strony nauczycieli naraża ich często na rzeczywiste prześladowania i niesłuszne zaskarżenia, dla zatarcia więc tego źródła nieporozumień zabrania się nauczycielom zajmować się piórem w kancelaryach, równie burmistrza, jak i w innych, również przepisywaniem akt i różnych dokumentów dla zysku, na tej zasadzie, że każde takie zajęcie może wpłacać nauczyciela w niepotrzebne komeraże [złośliwe plotki, nieporozumienia – S. L. K.], zabrać mu czas, przeznaczony na uczenie lub przygotowanie się; a zatem będzie zawsze ze szkodą szkoły.

i) Z mieszkańcami gmin, wśród których żyje, z rodzicami, których dzieci uczy; powinien nauczyciel zachować stosunki życzliwości, dobrego sąsiedztwa i wzajemnych przysług w potrzebie. Nie ma on wynosić się i chępić ani swoim pochodzeniem, ani swoją edukacją, ani odmiennym sposobem życia. Jedyna wyższość, o jaką starać się powinien i jaką otrzyma, jest powszechny szacunek, jest ufność wszystkich w jego poczciwość, w jego prawość, w gorliwość o dobro dzieci i o pokój całej gminy. Takim sposobem zyska tę powagę, jaką ma zawsze człowiek wykształcony nad prostym [człowiekiem – S. L. K.], jeżeli wykształcenia swego na dobro bliźnich używa. Jeżeli wynoszenie się, hardość i zbyteczne odróżnianie się może postawić nauczyciela w przykrych i nieprzyjaznych stosunkach, niemniej mu zaszkodzi zbyteczne poufalenie się, podzielenie uciech karczemnych, a nadewszystko mieszanie się do kłótni i zajęć miejscowych i przyjmowanie obrony czyjejkolwiek. Jeżeli, zyskawszy powszechną przychylność, zjednawszy sobie powagę będzie miał sposobność pogodzić zwaśnionych, to może zrobić i powinien; ale pod najsurowszą odpowiedzialnością i utratą posady zabrania mu się podlegać włościan przeciwko panu, pisać komubądź skargi i denuncyacje [donosy – S. L. K.] i burzyć jawnie lub potajemnie podlegających przeciwko władzy, jaka nad nimi postawiona. – Jeżeli nauczyciel ma żonę, niechaj ją nauczy, jaka jej właściwie [jest – S. L. K.] pozycja w miejscu, w którym żyją. Niech jej zabroni niepotrzebnych strojów, wydatków nad stan, chwalenia się przed sąsiadkami to tem, to owem, przez co obudzi ich niechęć i zawiść. Żona nauczyciela może mieć znajome i życzliwe pomiędzy kobietami wsi lub miasteczka. Niech im przodkuje czystością, ochędóstwem, porządkiem domowym, gospodarstwem oszczędnem; niech je odwiedza w chorobie, niesie pociechę w strapieniu, ale niech jej wzbroni zbyt ścisłej przyjaźni, która karmi się plotkami, a zwykle kończy się kłótnią i nieubłaganą nienawiścią. Takie związki

wplątać go mogą w kłopoty, które mu odbiorą czas i spokojność.

g) Zdarza się, że nauczyciele, zostawiający w izbie, przeznaczoną na klasę, jeden kąt na stół i ławki dla uczącej się młodzieży, resztę pokoju zarzucają swoimi gratami, pościelą lub nawet gospodarskimi i kuchennymi zapasami. Oprócz szkodliwego wyływu [wpływu – S. L. K.], jakie nadużycie to wywiera na zdrowie dzieci, daje im jeszcze widok takiego samego nieładu i brudów, jakie mają w domu. W szkole powinny być tylko rzeczy, należące do szkoły”⁷.

PORZĄDEK SZKOLNY I KARNOŚĆ

Korzeniowski twierdził, że w szkole wszystko powinno się odbywać w porządku, w cichości, z należytą uwagą i zajęciem. Dlatego potrzeba, aby każda rzecz miała swoje miejsce, każda robota naznaczoną sobie godzinę, aby nauczyciel wiedział, czym w każdej chwili zajmie uczniów, aby uczniowie wiedzieli także, czym i kiedy zajęcia zostaną, gdzie który ma usiąść, w jakim porządku mają wchodzić do szkoły, w jakim wychodzić, gdzie swoje rzeczy składać, kiedy przykłąknąć, kiedy powstać. Bez tego porządku, który raz na zawsze oznaczonym i ściśle wykonywanym być powinien, zmarnuje się wiele czasu, a ciągle zamieszanie i zgiełk nie dopuszczą zamierzonych korzyści. Dlatego rozkład lekcji i cały porządek szkolny powinien być ściśle oznaczony, wyraźnie i czytelnie przypisany i w dogodnym miejscu na ścianie lub na drzwiach przybity⁸.

Pomocnicy nauczyciela i ich obowiązki

W przypadku liczebnych wiejskich placówek oświatowych Korzeniowski postulował powołanie pomocników nauczyciela w utrzymaniu porządku szkolnego. Kazał ich wybierać *między starszymi, dobrze usposobionymi i moralnymi uczniami*. Taki pomocnik, pisał, *powinien mieć naznaczoną sobie pewną liczbę dzieci, nad którymi by czuwał*. Do ich głównych obowiązków – w przeciwieństwie do tzw. dyrektorów z okresu Komisji Edukacji Narodowej – należałyby jedynie kwestie porządkowe. Przed rozpoczęciem lekcji powinni codziennie obejrzeć każdego z przyporządkowanych im uczniów, czy *uczesany, umyty, czy odziany w miarę możliwości czysto i okrzętnie* [tj. starannie – S. L. K.], czy *ma potrzebne książki, czy nie przyniósł z sobą czego, coby roztargnienie robiło, lub do zamiany i szachrajstwa służyć mogło*. Usadowiwszy na miejscu naznaczonym każdy swoich [uczniów – S. L. K.], powinien rozdać seksterna [zeszyty – S. L. K.] już poliniowane i w szafie szkolnej wraz ze wzorami znajdujące się, *poprawiać pióra, poprzysządząć kałamarze*. Po skończeniu lekcji pisania wszystkie seksterna od swoich uczniów odebrać, na każdym napisać daty i na stoliku nauczyciela złożyć, aby ten je później przejrzał i o postępie i o pilności w pisaniu zapisał dobrą lub złą notę.

Natomiast po zakończeniu zajęć szkolnych, każdy pomocnik powinien stanąć przy swoich [uczniach – S. L. K.], *dopilnować, aby książeczki związali, aby który czego nie zapomniał, aby każdy z uszanowaniem modlitwy, kończącej lekcję, wysłuchał*. Potem *naznaczoną mu na to kolejną, każdy ze swymi powinien wyjść w cichości i porządku, pilnując i broniąc swywoli i hałasów*. Jeżeli nauczyciel dopilnuje, aby taki porządek raz zaprowadzić, aby go utrzymać i do niego dzieci przyuczyć i przyzwyczaić, wiele dokaże:

⁷ Tamże, s. 372; nr 46 z 14 XI, s. 378–380.

⁸ Tamże, s. 380.

nie tylko dla dobra szkoły, ale dla przyszłego dobra swych uczniów, którym da nałóg porządku, skromności i posłuszeństwa. Jednakże nauczyciel nie może całkowicie spuszczać się na swoich pomocników i sobie popołgować. Zarówno przed rozpoczęciem lekcji, jak i po ich zakończeniu powinien się koniecznie znajdować pomiędzy dziećmi i tem pilnie patrzeć, aby ci, którym część władzy swojej powierzył, nie nadużywali jej, ale używali pilnie i sumiennie. Tym sposobem, czuwając nad pomocnikami swymi i ich także przyuczy do akurtności i do sumiennego wypełniania danych poruczeń⁹.

System wyróżnień i kar

System wyróżnień i kar traktował Korzeniowski jako istotne środki i sposoby wychowawcze w szkole elementarnej, zachęcające uczniów *do pilności, do posłuszeństwa i uwagi* na lekcjach. Wśród szkolnych wyróżnień przewidywał następujące: *pochwała w klasie, naznaczenie wyższego miejsca w klasie, wybór na cenzorów i pomocników, zapisanie imienia ucznia do dziennika, przeczytanie publiczne co miesiąc wyciągu z dziennika wobec opiekuna szkoły, наконец chlubne świadectwo przy końcu roku szkolnego, list pochwalny lub nagroda w książce*. Kary natomiast przewidywał takie: *przestroga, napomnienie, zawstydzenie postawieniem go [ucznia – S. L. K.] w przeznaczonem na to miejscu, nagana słowna, nagana z zapisaniem do dziennika, dalej z zapisaniem do czarnej książki, wywieszenie imienia ucznia na tablicy, wymienienie go przy odczytywaniu miesięcznem wyciągu z dziennika wobec opiekuna, areszt i nareszcie kara cielesna*.

W pochwałach i naganach, nagrodach i karach zalecał Korzeniowski nauczycielowi, *by się często nad ich użyciem zastanawiał, radząc się dobrych dzieł pedagogicznych i własnego doświadczenia*. Generalnie stał na stanowisku ostrożności, umiarkowania w wyróżnieniach i karaniu oraz sprawiedliwości – *żeby każdy uczeń był przekonany, że jeśli będzie dobrym i pilnym, to jej [nagrody – S. L. K.] dostąpi, że nadto nie dosyć być pilnym, ale potrzeba jeszcze dobrze się sprawować, że nie dosyć być potulnym i cichym, ale trzeba jeszcze w miarę sił być pracowitym, akurtnym i porządnym*. Zdaniem tego Autora nauczyciel szczególnie wystrzegać się powinien stronniczości, *jakichś ubocznych względów, jakiegoś oglądania się na rodziców, na stosunki własne lub, co gorsze, na swój w tem interes*.

Uzasadniał to nasz pedagog tym, że *dzieci są niezmiernie przenikliwe i [...] wydzielona z takich pobudek pochwała i nagroda, straci w ich oczach na szacunku i wartości*. A już zupełnie nie akceptował posiadania przez nauczycieli w szkole swoich ulubieńców, którym szczególnie wierzą, *którymi dla ich zdolności i pilności szczególnie się zajmują i obsypują ich ciągle pochwałami i nagrodami*. Taką słabość nauczycielską odrzucał ze szkół ludowych zdecydowanie, *ponieważ ona pobudza zawiść i w młodych sercach zasiewa uczucie nienawiści dla faworyzowanego kolegi*. Podobnie traktował okazywanie *ciągłej niechęci dla jednego lub kilku [uczniów – S. L. K.], co [...] ubliża charakterowi nauczyciela, jest szkodliwem ziarnem w myśli uczniów i daje im złe o sprawiedliwości i słuszności nauczyciela wyobrażenie*.

O metodyce wyróżniania Korzeniowski pisał ogólnikowo i lakonicznie, zaś o sposobach karania bardziej dokładnie. A oto najważniejsze prawidła, którymi powinien się kierować nauczyciel w procesie wychowawczym w szkole elementarnej:

- a) nie szafować karami, *bez zastanowienia się*;

⁹ Tamże, s. 381.

- b) by większą karą nie groził napróżno, ale co powie, aby wykonał;
- c) aby do zawstydzenia ucznia nie używał klęczenia, stania na jednej nodze lub na rękach i nogach, wyciągania rąk do góry, zakładania oślich uszów i t.p.;
- d) aby pod żadnym pozorem nie zamykał do aresztu kilku lub kilkunastu uczniów razem, ale z kolei po jednym; aby kara ta odnosiła się tylko do starszych, ale nigdy do małych dzieci, i aby nie trwała nigdy dłużej jak do zmroku, żeby uczeń jeszcze za widoku mógł do domu powrócić. Przytem to powinien mieć na uwadze, aby przez uczniów, blisko mieszkających, uwiadomił rodziców, że syn ich zamknięty, dla oszczędzenia im niepokoju i szukania. Jeżeli niema aresztu szkolnego suchego i ogrzanego, niech go posadzi, odwróciwszy do ściany, w swoim mieszkaniu lub w klasie i tak godzin dwie, trzy lub cztery bez ruchu i oglądania się siedzieć każe. Taka bezwładność, a przytem odjęcie pokarmu, będzie dla niego dostateczną karą. W niedzielę lub święto może nauczyciel poszły zamknąć ucznia w klasie i przytrzymać o chlebie i wodzie do zmroku;
- e) Karę cielesną może nauczyciel wymierzać różgą brzoową, świeżą lub namoczoną, aby bolała, a nie kaleczyła. Kary tej używać ma, jak można najrzadziej, nie obrażając przystojności i nie dając uczniowi więcej plag jak 1, 2 do 5-ciu. Wszakże obowiązkiem jest jego mieć wzgląd na zdrowie ucznia i tak karę tę wymierzać, aby wszyscy uczniowie wiedzieli, że nauczyciel nie jest w gniewie, że nie karze w zapaleczywości i nad dzieckiem się nie pastwi¹⁰.

W przypadkach większego wykroczenia ucznia (nieposłuszeństwo, opór, zuchwalstwo, jawny zły przykład lub zgorzenie, niepoprawne, zwłaszcza przy większych zdolnościach, lenistwo, frymarzenie rzeczami lub książkami, zatajenie cudzej rzeczy, potwarz na kolegę, plotkarstwo, żadnem upomnieniem nie pohamowane, gorsząca swawola w kościele i t.p.) Korzeniowski radził nauczycielowi, żeby natychmiast donieść o tem opiekunowi, znieść się [tj. spotkać – S. L. K.] z rodzicami i przekonawszy, że żadne użyte środki nie pomogły, surowiej ucznia ukarać. Także i w tym przypadku uczeń nie powinien otrzymać więcej plag jak 10, przez co nauczyciel uniknie pretensji ze strony zawziętych rodziców, [...] jako też i odpowiedzialności przed swoją władzą.

Autor ten wymagał od nauczyciela, by interesował się postępowaniem ucznia także poza szkołą, aby wiedział, jak który postępuje w domu, czy posłuszny i pracowity, czy nie wdaje się z kolegami w jakieś włóczęgi i swywole, czy się nie dopuszcza jakichś wykroczeń, któryby gorszyły kolegów i ubliżały szkole. Przy każdym takim zdarzeniu powinien go upomnieć, naganić, zawstydzić lub ukarać. Bo jeśli – jak pisał – uczniowie postrzegą, że i nauczyciel nad nimi czuwa, każdy krok ich widzi i wie wszystko, strzec się sami będą i czuwać sami nad sobą w domu i na ulicy¹¹.

W omawianym tu poradniku wizytator szkół Kongresówki zakazał wprost nauczycielom bezwarunkowo zasiadania do lekcji z różgą lub dyscypliną [przestarz.: krótki bat o kilku rzemieniach – S. L. K.] w rękę. Te narzędzia kary powinny być schowane i jak można najrzadziej wychodzić na jaw. Zabronił także ciągłego fukania, posępności i grożenia karą lub rzeczywistego karania za lada co, jako przeciwne celowi szkoły. Od siebie zaś dodał takie zalecenia, wobec których powyższe „atrybuty” staną się zbędne:

¹⁰ Tamże, nr 47 z 21 XI, s. 386–388.

¹¹ Tamże, s. 388.

„1. Dzieci będą pilnemi i posłusznemi, jeżeli im potrafi [nauczyciel – S. L. K.] naukę zrobić przyjemną i wyrazić dla siebie szacunek i przywiązanie. Nie powinny więc uważać szkoły za miejsce kary i męki; powinny w twarzy nauczyciela, w jego obchodzeniu się z sobą widzieć jego gorliwość i ich dobro, radość z ich postępu i moralnego postępowania, smutek i żal, gdy mu przyjdzie ich zganić lub ukarać.

2. Nauczyciel powinien starać się poznać skłonności uczniów i wykroczenia, którym najczęściej ulegają, powinien oraz troskliwie odróżniać winy, pochodzące z nieświadomości porządku szkolnego, z żywości zbytcej i nieuwagi, z nałogów nabytych i przez złe domowe przykłady wkorzenionych, z niezdolności i głupowatości wrodzonej, od win, które popełniają z wiadomością złego, umyślnie, z uporem, z postanowieniem, z lenistwem wyraźnem i niepoprawnem, ze złą wolą i chęcią szkodzenia. Te różnice stanowią mają o różnicy kary i w jej zastosowaniu być mu wskazówką. W temże zastosowaniu kary nie mniej zważać powinien na wiek i stan zdrowia ucznia.

3. Strzedz się i unikać powinien nauczyciel wszelkiego grubiaństwa z uczniami, wyśmiania i przezywania ich wyrazami, któreby ich poniżały i uczyły właśnie tego, od czego ich oduczać ma za najpierwszy obowiązek. Ton jego z dziećmi powinien być poważny i ojcowski; upomnienia i nagany, chociaż surowe, ale przyzwoite. Za najgłówniejsze zaś prawidło postawić sobie powinien, aby się nigdy nie unosił, aby dzieci nigdy na twarzy jego i w jego ruchach, namietności i gniewu nie widziały. Taki bowiem widok nie straszy ich, ale cieszy, nie do karności, ale do psot studenckich pobudza. Jeżeli go więc co wyprowadzi z cierpliwości, powinien w sobie to uczucie pohamować i nigdy w takim stanie żadnej nie wymierzać kary. Samo się przez się rozumie, że podnoszenie na uczniów ręki, bicie pięścią, targanie za uszy i za włosy, lub uderzanie liną, laską i czymkolwiek, co jest pod ręką, jak najsurowiej zabrania się.

4. Nauczyciel powinien o tem pamiętać, że nic bardziej uczniów nie zachęca do pilności i posłuszeństwa, jak jego z nimi postępowanie, jego sposób uczenia i idący od niego przykład akurtności. Niech dobrze [u]stanowi porządek szkolny i do niego ich wdroży; niech każdą rzecz objaśni sposobem łatwym i do pojęcia; niech nie obciąża ich pamięci i nie nudzi jednym i temże samem; niech umie obudzić ich ciekawość, utrzymać uwagę; niech będzie poważnym, surowym, ale nie straszącym; nadewszystko niech się zawsze okazuje gorliwym, pilnym, akurtnym; niech sam pamięta, co polecił i przykazał; niech nie zasypia w klasie, nie odrabia lekcji, byle zbyć, ale ma ciągle czujne oko na wszystkich, a uniknie potrzeby karania, a posłuszeństwo i pilność uczyni dla nich rzeczą łatwą i miłą”¹².

Widzimy tu, jak wspaniałym był Korzeniowski pedagogiem. A były to czasy teroru Paskiewiczowskiego w Królestwie Polskim po klęsce powstania listopadowego, kiedy rygor szkolny przemieniał się w system koszarowy, z nieodłącznemi naówczas pałkami i knutami¹³. A gdy sobie uprzytomnimy, że pisał to oficjalny wizytator szkolny, tym bardziej powinniśmy cenić wskazówki ze szlachetnego serca i oświeconego rozumu płynące, jakimi Korzeniowski starał się trafić do przekonania nauczycieli elementarnych. Nie odbiegały one od wskazań ks. Grzegorza Piramowicza sprzed pół wieku, a w wielu przypadkach były z nimi tożsame!

¹² Tamże, s. 386–389.

¹³ Tamże, s. 389.

*OBOWIĄZKI NAUCZYCYELA POD WZGLĘDEM WYCHOWAWCZYM**

W jednej ze swych powieści, Józef Korzeniowski, omawiając pogląd współczesnego mu króla szwedzkiego Oskara I z dynastii Bernadotte na wychowanie (na podstawie jego mowy do studentów w Land), napisał: *Sposobieniem do samodzielnego myślenia, samodzielných studyów i samodzielných czynów jest kształcenie charakteru i obyczajów. Wszystko inne jest szatą paradną, przywdziewaną dla egzaminów szkolnych, powłoką laku czy werniksu, która łatwo zostaje zmyta lub zeszkrobana*¹⁴.

W całokształcie zabiegów wychowawczych w szkole elementarnej Korzeniowski najwyżej postawił wychowanie „moralne”, realizowane za pośrednictwem odpowiedniego „nauczania” i wdrażania do dobrych postępów. A oto najważniejsze jego w tym względzie poglądy:

„Moralne wychowanie poczyną się w szkole od podania dzieciom jasnych wyobrażeń o tem, co dobre i złe, od obudzenia w nich uczucia moralnego, które pociąga ku pierwszemu, i sumienia, które ostrzega o drugim. Dopelnia się zaś i kompletuje to wychowanie, kiedy wola ciąglem skierowywaniem jej ku dobremu, ciąglem odwracaniem od złego – nabierze takiego przyzwyczajenia chcieć dobrze, takiego wstrętu do złych popędów, że to jej dążenie, ten jej kierunek, stanie się dla niej łatwym, koniecznym i nałogowym. Moralne więc wychowanie nie jest dziełem kilkuset lekcji kilku miesięcy, ale jest owocem całego pobytu dziecka w szkole, długiego czasu, ciągłego baczenia i niezmordowanej troskliwości”.

„Moralne wychowanie pomiędzy ludem naszym po wsiach i po miasteczkach jest zupełnie zaniedbane; owszem, dzieci wraŝają często wśród zepsucia i złych przykładów. Albo więc zupełnie nie wiedzą, co dobre, a co złe; albo złego nie uważają za takie, mając je codzień przed oczami. Równie więc uczucie moralne, jak i sumienie w takich dzieciach jest zupełnie uśpione. Obudzić je wszakże nietrudno, bo Bóg ten zaród kosztowny złożył w sercu każdego człowieka. Najpewniejszy na to środek jest ugruntować w umyśle dzieci czyste i jasne wyobrażenie o tem, co dobre, co chwalebne, co się podoba Bogu i ludziom, i nawzajem pokazać im i nauczyć ich, jakie są wykroczenia i występki, które potępia religia, za które karzą prawa społeczne, jakie są wady i zdrożności, przez które człowiek staje się i sobie samemu szkodliwym i bliżnim swoim niemiłym i nieużytecznym”.

„Nauczyciel powinien dobrze wytłómaczyć swoim uczniom ich własny stan, ich położenie w społeczności, ich obowiązki... To mu poda sposobność objaśnienia im, na czem zależy sumienność i uczciwość rolnika, rzemieślnika, handlarza; przez jakie postępowanie można zyskać nazwisko dobrego gospodarza, dobrego starannego ojca rodziny, usłużnego i uczynnego sąsiada; jakie zatem są przysioły, przez które w ich stanie może sobie człowiek zarobić na szacunek i miłość ludzką, a przez jakie postępy może zyskać pogardę i odrzucić od siebie serca wszystkich. Ponieważ nauczyciel ma w swej szkole młodzież płci obojej, powinien więc mówić nie tylko o obowiązkach ojców i gospodarzy, ale i matek i gospodyń; nie tylko o powinnościach, zaletach i wadach ludzi dojrzałych, ale brać pod uwagę i młodzieży i niedoroŝków i dzieci, które ma przed sobą, i które także mają już swoje obowiązki, swoje cnoty, swoje zdrożności”.

* Tytuł tego rozdziału *Instrukcyi...* podał Chmielowski dosłownie – podobnie jak obowiązki nauczyciela (wspomniany już rozdział III); pozostałe zaś rozdziały zaprezentował w formie opisowej.

¹⁴ Por.: *Luźne kartki. Z antologii Korzeniowskiego*, w: „Przegląd Pedagogiczny” 1897, nr 9 z 1 V, s. 152.

„Mówiąc o wadach i zdrożnościach ludzi dojrzałych, powinien nauczyciel szczególniej nastawać na te, które są pospolite ludowi naszemu po wsiach i po miasteczkach i na które dzieci codziennie patrzą. Mianowicie, niech wskaże, jak szkodliwym i zgubnym jest nałóg pijaństwa, jak niegodziwą jest, wynikająca stąd niedbałość o dom, o gospodarstwo, o rzemiosło, które żywi, o rodzinę, którą każdy ojciec rodziny, każdy gospodarz wyżywić i opatrzyć powinien. Niech im wytłumaczy, jak występne jest oszukiwanie na robocie, na miarze, na wadze, na czemkolwiek, co się sprzedaje; jak grzesznem jest lenistwo i nieakuratność w wypełnianiu wszystkich zobowiązań, wszystkich powinności rolnika, rzemieślnika, handlarza; jak wreszcie szkodliwym na zdrowiu i podwajającym nędzę niechlujstwo koło siebie i dzieci, nieczyste i niedbale utrzymywanie domu, dobytku i wszystkich sprzętów domowych i gospodarskich. Młodzież i dzieci naszego ludu mają także wady i zdrożności sobie szczególniej właściwe. Dzieci naszych wieśniaków, szczególniej mieszczan, są ponure, ociężałe, skryte, lubią plotki i oszczerstwo; zwalają chętnie winy na drugich; pastwią się z ukontentowaniem nad słabszymi, nad zwierzętami; są niechlujne, leniwe; nie mają żadnego wyobrażenia o uszanowaniu cudzej własności, o akuratem wypełnieniu jakiegobądź rozkazu; a nadewszystko nie mają żadnego zamiłowania prawdy, nie wstydząc się bynajmniej fałszu i kłamstwa. Przekonać dzieci, że to wszystko jest złem i zgubnym; wystawić im przymioty tym wadom przeciwne i wrazić [tu: wdroić – S. L. K.] w ich serca zamiłowanie onych, jest świętym obowiązkiem nauczyciela”.

„Wypełniając ten obowiązek i wpajając w umysły uczniów zdrowe pojęcia o tem, co dobre i złe, nie powinien nauczyciel wdawać się w żadne teorie, w żadne głębsze rozbiory, w którychby się i sam zbłąkał i dzieci niczego nie nauczył. Cnoty i przymioty, wady i zdrożności powinien wystawiać przed oczy ich w przykładach, wyszukiwać, gdzie tylko zdoła, lub wreszcie co potrzeba i komponować proste, stosowne powiastki, uczyć dzieci bajeczek, których sens popierałby jego naukę, wbijać w ich pamięć przysłowia, które są mądrością ludu, a szczególnie każdą rozmowę z dziećmi o tym lub owym przymiocie, o tej lub owej zdrożności sprowadzać do słów przykazań boskich, w których jest wszystko. Powieści i parable, z Pisma św. wyjęte; także treściwe zdania i przypowieści stamtąd brane, uprzytomnia żywiej dzieciom podawane nauki i w[d]raża je lepiej w ich pamięć. Tym sposobem każde objaśnienie, każde prawidło życia będzie miało podstawę religijną, oprze się na powadze świętej, wymagającej wiary i posłuszeństwa. Sposób praktyczny i najlepszy do podania dzieciom zdrowych i czystych wyobrażeń o tem, co uczciwe, przyzwoite i dobre, jak również o tem, co haniebne, szkodliwe i godne kary, – to oparta na zapytaniach nauczyciela i odpowiedziach uczniów rozmowa: zręczna, żywa, urozmaicona, wydobywająca z nich ich własne przekonania, prostująca ich pojęcia skrzywione i fałszywe”.

„Jeżeli nauczyciel przyjdzie do tego, że uczniowie nabędą czystych i jasnych wyobrażeń o dobrem i złem, że każdy postępek osądzić i ocenić potrafią: czy jest moralnym lub nie, czy przeciw przykazaniom boskim i postanowieniom ludzkim, czy obraża Boga, czy godny kary, czy szkodliwy bliźnim lub im samym, czy nie, – już bardzo wiele dokaże. Ale to dopiero połowa roboty. Pozostaje jeszcze druga połowa i to najważniejsza, to jest, powinien ciąglem czuwaniem nad każdym ich krokiem, nad każdym objawieniem ich woli, doprowadzić ich do tego, aby dobre postęпки nic ich nie kosztowały, aby się przyzwyczaili chcieć tylko tak, jak już wiedzą, że chcieć trzeba, słowem, aby nabrali w szkole uczciwych, moralnych, przyzwoitych i użytecznych dla siebie i dla społeczeństwa nałogów. Jeżeli uczniów swych zrobi posłusznymi woli starszych, wykonywającymi

ściśle dane sobie polecenia; jeżeli przyuczy ich zajmować się każdą robotą z usilnością i uwagą, póki się nie skończy, zrobić wszystko, co mają do zrobienia na czas i godzinę naznaczoną; jeżeli ich przyzwyczai do porządku i ochędóstwa, do zgody i przebaczenia, do wyrozumiałości dla słabszych, do dobrego obchodzenia się z kolegami, z rodzeństwem, a nawet ze zwierzętami; jeżeli się przyuczą mówić zawsze prawdę, przyznawać się do winy, szanować cudze, nie wyśmiewać się z ułomności, przypadku lub szkody bliźniego, nieść chętną pomoc potrzebującemu, szanować starość i niedołęstwo, być skromnym w każdym miejscu, a szczególnie w szkole i kościele; jeżeli się przyuczą wstając i kładąc się, przed zaczęciem każdej pracy i po jej ukończeniu, podnosić myśl swą do Boga i dziękować za jego pomoc, będzie mógł sobie powiedzieć, że dokonał sumiennie dzieła wychowania, jakie szkoła elementarna dać może”¹⁵.

Tak szczegółowo przedstawił Korzeniowski swe uwagi o najważniejszej stronie edukacji: uobyczajeniu i umoralnieniu młodzieży. Zależało mu, by przede wszystkim poszerzyła horyzonty myślowe, nabyła ogłady i dobrych manier oraz moralnych przyzwyczajęń, a odrzuciła od wszystkich objawów trącących gburowatością, mylnymi wyobrażeniami obyczajowymi, złymi nałogami. Ta główna myśl towarzyszyła także naszemu pedagogowi i tam, gdzie mówił o wychowaniu fizycznym, o kształceniu *ciała, umysłu i woli*.

PIECZOŁOWITOŚĆ O „CIAŁO” WYCHOWANKÓW

Nad wychowaniem fizycznym dzieci zalecał Korzeniowski pracować bez ustanku. Zatem większe możliwości mieli pod tym względem rodzice (mający swoje pociechy *ciągle pod okiem*) niż nauczyciele. Jednakże i od nich pedagog wymagał, żeby pracowali dla *ukrzepienia ciała dzieci, do nadania ich ruchom więcej łatwości i zgrabności, a zatem więcej sprężystości i siły*. Jego główne postulaty w dziedzinie wychowania fizycznego sprowadzały się do tego:

„a) aby uczęszczanie do szkoły w niczym nie przyniosło uszczerbku ich [dzieci – S. L. K.] zdrowiu, żeby zatem dzieci zawsze oddychały świeżym powietrzem; aby klasa była starannie z kurzu i błota oczyszczoną, aby się w niej nic nie znajdowało, co by powietrze zrażać mogło; aby nie była tak przepelniona, iżby dzieci ścieśnione i zbite do kupy, zwłaszcza w zimie, jedno drugie własnym oddechem zatrzymały;

b) aby utrzymywał [nauczyciel – S. L. K.] i domagał się jak największej czystości od uczniów w odzieży i koło siebie, opatrując ich twarze, ręce, bieliznę, naganiając niebdałych, chwalcąc pilnych, a nadewszystko dając z siebie przykład najskrupulatniejszego ochędóstwa;

c) aby dawał baczenie, jak uczniowie siedzą przy czytaniu, pisaniu i innych zajęciach, broniąc [tu: zabraniając – S. L. K.] garbienia się, wykrzywiania, nachylania zbytecznego głowy, opierania się o ławkę piersiami, leżenia na łokciach it.d. Uczniowie powinni siedzieć prosto, patrzeć w książkę lub na nauczyciela, gdy do nich mówi, trzymać ręce na ławce. Baczność na te okoliczności i pod względem zdrowia i pod względem moralnym jest konieczna. Proste bowiem siedzenie mniej fatyguje krzyż, niż garbienie się lub opieranie; głowa podniesiona daje przytomność umysłowi i odbiera dzieciom senność, a ręce na wierzchu bronią od szkodliwej często swywoli;

¹⁵ P. Chmielowski, *Instrukcja dla nauczycieli elementarnych nakreślona przez Józefa Korzeniowskiego*, w: „Szkoła” 1903 (Lwów), nr 48 z 28 XI, s. 394–396.

d) aby nie trzymał dzieci długo w zupełnej bezwładności i kazał im niekiedy powstać i przez kilka minut stojący słuchać, co do nich mówi, lub ich tak egzaminował z katechizmu, z rachunków it.p. To prawidło szczególnie się odnosi do małych dzieci, którym bezwładność ciała daje bezwładność umysłu i senność. Co godzina powinien ich wypuszczać na pięć lub sześć minut na podwórze, ale pilnować oraz, aby wychodzenie to odbywało się w przepisany porządku i według znaków, dawanych dzwonkiem, który każdy nauczyciel mieć ma na swoim stoliku. Za pierwszym znakiem powinni uczniowie złożyć książki lub seksterna lekcyi, która przeszła, a przygotować wszystko do tej, która ma nastąpić. Za drugim znakiem powstać i obrócić się do wyjścia z ławki za starszym, który już powinien stać na czele. Za trzecim znakiem wychodzić ławkami w porządku i cicho, aż póki się nie znajdą na dziedzińcu. Tam już można im pozwolić swobodnie przez cztery lub pięć minut pobujać, ale zawsze pod okiem starszych [uczniów – S. L. K.] i nauczyciela. Powrót do klasy powinien się odbyć w tymże samym porządku. Za pierwszym znakiem powinny się dzieci uszykować ławkami, jak siedzą; za drugim wchodzić do klasy, za trzecim już siedzieć każde na swoim miejscu. Raz zaprowadzony taki porządek nie zajmie więcej nad przepis czasu, a przyczyni się do ułożenia dzieci, i bawiąc je, da im nałóg karności i sforności;

e) aby starał się, ile możności, uczniów swych u f o r m o w a ć, przyzwyczajając i przyucząc, aby się prosto trzymali, aby umieli przywoicie stanąć, usiąść, uklonąć się, aby patrzyli w oczy temu, kto do nich mówi i do kogo mówią, słowem, aby we wszystkich ruchach nabrali łatwości i śmiałości, aby stopniami stracili tę gburowatość i ciężkość, do której od dzieciństwa przywykli. Takiego rodzaju ćwiczenia ciała powinny się odbywać często i nauczyciel korzystać ma z każdej okoliczności, w której postrzeże, że dzieci zapominają się i wracają do dawnych nałogów;

f) aby im wymyślał gry, które bawiąc dzieci, mogłyby zarazem rozwijać ich siły fizyczne i dawać im zręczność i ruchawość ich członkom. Wiele jest na to przepisów w dziełach, poświęconych wychowaniu. W miarę możności nauczyciel obeznaj się z niemi powinien i umieć zastosować, korzystając z każdej chwili wolnej, w której uczniowie razem zgromadzeni będą¹⁶. Skoro dzieci poznają, że nauczyciel zajmuje się niemi chętnie i pod tym względem i że nawet ich zabawami kierować lubi, zbiegną się pewnie każdej niedzieli i święta na dziedziniec szkolny, gdzie je taka czeka uciecha”¹⁷.

KSZTAŁCENIE ZMYŚŁÓW, UWAGI I MOWY

To nie innego, jak dzisiejsze nauczanie pogładowe, a przedtem tzw. nauka o rzeczach – choć obu tych nazw Korzeniowski nie znał. A oto co nasz pedagog w dziedzinie kształcenia „oka i ucha” powiedział:

„I. Dla wprawy zmysłów widzenia przyzwyczajając należy dzieci, aby się różnym rzeczom dokładnie przypatrywały; dla wprawy uwagi ukazywać im ich formę, ich części, ich podobieństwo i różnice z innemi rzeczami; dla wprawy mowy przyuczać, aby każda

¹⁶ W tym miejscu – jak zaświadcza P. Chmielowski – było początkowo (za *Powinnościami nauczyciela* G. Piramowicza) napisane: *Niech chodzą w takt, niech biegają do mety, niech mocują ręce, niech się nauczą szybko zwracać w różnych kierunkach; niech chodzą po leżących na ziemi okrągłych dylach, dla utrzymania równowagi; niech się bawią w żołnierzy, w lisa, w kota it.d.* Lecz potem Korzeniowski cały ten ustęp przekreślił, a na jego miejsce już nie podał innych przykładów (tamże, nr 49 z 5 XII, s. 403).

¹⁷ Tamże, s. 402–403.

rzecz, każdy jej kształt, każdą część umiały dokładnie nazywać. Przedmiotów do takiego rodzaju ćwiczeń nie potrzebuje nauczyciel z początku szukać daleko; ma je pod ręką. Szkoła, ławka, książka, piec, suknia, tablica, okno, rama, szkło, szklanka, atrament, papier it.d. – wszystko to są rzeczy, którym dobre przypatrzenie się, których gruntowne i szczegółowe poznanie wprawi zmysły, zajmie uwagę i da ciekawe dla dzieci i rozwijające sferę ich poznania wiadomości. Gdy się dobrze obeznają z tem wszystkiem, co ich ciągle otacza; gdy umieją nazwać formę każdego przedmiotu, materię, z której powstaje, części, z których się składa, sposób, jakim się wyrabia i do czego służy; niech je nauczyciel przyzwyczai, aby się i innym rzeczom, które widzą w domu, w ogrodzie, w mieście i gdziekolwiek się znajdują, dobrze przypatrywały, aby z rzeczy, przez siebie obejrzanych, sprawę zdawać umiały.

Dla wprawy pamięci i wyobraźni niech opisują takie przedmioty, które widziały przed tygodniem, przed miesiącem lub dwoma. Dla nauczania ich kombinować z sobą cechy i przymioty różnych rzeczy, niech nauczyciel podda im pod rozagę dwa przedmioty, podobne do siebie i każe wyszukiwać ich różnice, lub dwa przedmioty zupełnie różne i każe wyszukiwać podobieństwo lub to, co mają wspólnego. – Od rzeczy, popadających co chwila pod oczy dzieci, przejść może do przedmiotów dalszych, bardziej złożonych, do różnych narzędzi i sposobów, używanych w rolnictwie, w ogrodnictwie, w handlu, na warsztatach rozmaitych rzemiosł, w fabrykach różnych wyrobów. – Gdy się wprawią na rzeczach, pod zmysły podpadających, może wziąć pod rozagę przedmioty myślowe, dając dzieciom wyobrażenie o rozmaitych stanach społeczności, które widzą, o różnych powołaniach, różnych usposobieniach ludzkich, które znają, o przymiotach, cnotach, wadach, wykroczeniach, wyszukując podobieństwa, różnice, użyteczność, cel it.d. Taką drogą i sposobem zajmującym i użytecznym nabędą dzieci wiele wiadomości, staną się ciekawymi, uważnymi, nauczą się patrzeć na to, co ich otacza, zastanawiać się nad tem, co widzą, pojmować to, co się około nich dzieje, kombinować i sądzić. A tak nieznacznie otworzy się ich głowa, ocknie się w nich myśl i pracę swoją rozpocznie. W tej drodze rozwijania władz umysłu nauczyciel następujące zachować powinien prawidła:

a) Aby zaczynał od rzeczy najbliższych dzieci, któreby im mógł pokazać, i postępował do takich, które im się rzadko zdarza widzieć, lub które mogą tylko widzieć w wizerunku, w modelu lub w opisanii;

b) aby nie postępować nagle, pobieżnie, przeskakując od jednej rzeczy do drugiej. Należy każdą rzecz dzieciom kilka razy pokazać, powtarzając póty, jakie jej części, jak powstaje, do jakiego użytku służy, póki się im wszystko nie wyjaśni i w pamięć ich nie wbi-je. Dla przekonania się nawet, czy rzecz jaką z gruntu poznały, należy je, że tak powiem, łapać rozmaitymi sposobami i próbować.

c) Wszystkie te wiadomości powinien nauczyciel podawać dzieciom zapomocą rozmowy z niemi żywej, zwróconej do wszystkich, nie mającej pozorów lekcji, któryby ich odstraszył. Rozmowa ta opierać się powinna na pytaniach zręcznych, urozmaiconych i prowadzących mimowolnie dzieci do wygadania się z tem wszystkiem, co wiedzą, oraz do przekonania ich, jak mało wiedzą i jak niedokładnie. Z początku ograniczyć się należy na pokazaniu dzieciom przedmiotu, oznaczenia jego formy i koloru, wyliczenia jego części, – i materiałów, z których każda powstaje, kto tę rzecz wyrabia, do czego służy. Gdy to wszystko dobrze poznają, można dalszemi pytaniami rozszerzać ich wiadomości i zaostreżać ich ciekawość, strzegąc się wszakże, aby się zbyt nie zacieka[wi]ć, nie przechodzić granic ich pojęcia i nie mówić o rzeczach, które im nie potrzebne, lub nawet szkodliwe. Zbyt dalekie zachodzenie od jednej rzeczy do drugiej zmąci tylko ich wyobrażenie i nie da im jasnego pojęcia żadnej.

d) Samo się przez się rozumie, że nauczyciel do każdej takiej rozmowy z dziećmi powinien się bardzo dobrze przygotować, powinien się starać, aby każdą rzecz, o której ma z dziećmi rozmawiać, sam wprzód w najdrobniejszych szczegółach poznał, aby dobrze wiedział, przez jakie zapytania, któredy i jak daleko ich zaprowadzi. Inaczej nie będzie pewnym swego, będzie się błąkał, będzie balał, co i jego nieraz upokorzy i dzieci znudzi. Przygotuje się do wypełnienia tego obowiązku, jeżeli rozszerzy sferę swoich wiadomości: już to czytaniem, już odwiedzaniem rozmaitych warsztatów, już przypatrywaniem się sposobom, używanym w rozmaitych rzemiosłach, w rolnictwie, w ogrodnictwie, w handlu, słowem: korzystaniem z każdej chwili, z każdej rozmowy z ludźmi doświadczonymi, z każdej przechadzki. Nie powinien spuszczać się na swoją pamięć, ale wszystko, co postrzeże, czego się nauczy, notować, nazywając każdą rzecz, każdą jej część, proceder właściwym wyrazem i starając się, aby i dzieci równie dokładnie wszystko nazywać nauczyły się. Powinien mieć także książeczkę, w której przed każdą lekcją zapisze rzeczy, o których ma z dziećmi mówić, umieszczając pod każdą wszystkie jej części, jej materiał, formę, kolor, słowem wszystkie szczegóły, do których przez wiążące się z sobą zapytania ma dzieci zaprowadzić. Ta książeczka posłuży mu do tego, żeby się niepotrzebnie nie powtarzał, żeby czego użytecznego nie opuścił, posłuży oraz do repetycji i do egzaminu.

2. Drugim ważnym w ukształceniu człowieka zmysłem jest słuch. Zwykle on przytępiony i niewyrobiony w ludziach prostych i nieokrzyszczanych. Stąd w rozmowach gminu ów krzyk, tak rażący ludzi z wychowaniem. Słuch kształci się przez mowę wyraźną, dobitną, ale nie rażącą. Obowiązkiem więc jest nauczyciela zwracać pilną uwagę na sposób mówienia uczniów, zabronić im krzykliwego podnoszenia głosu, nauczyć miarkować go, urabiać, podnosić lub zniżać w miarę potrzeby i myśli, nie dopuszczać monotoności w mówieniu, w czytaniu, w deklamacji, lub nieznośnego, a zaprowadzonego w wielu szkołach, zwłaszcza zakonnych, podnoszenia głosu na ostatnim wyrazie peryodu. Sam nauczyciel powinien dać z siebie przykład: nie wrzeszczeć, nie śpiewać dziwacznie, ale mówić tonem umiarkowanym, nauczyć się i wiedzieć, na jakim słowie trzeba głos podnieść, aby mówienie lub czytanie było wyrozumiałe. Wiele od tego zależy i ze sposobu, jakim dzieci czytają, poznać można, czy rozumieją to, co czytają. Wiele także przyczyni się do urobienia słuchu ś p i e w, którego żąda Ustawa, i którym nauczyciel zając się powinien i do niego dzieci zachęcić, jeżeli sam ma głos i ucho. Śpiew nieznacznie i niepostrzeżenie rozwija i uszlachetnia człowieka i dając mu uczucie harmonii, czyni go niejako lepszym i przyzwoitszym [...]¹⁸.

UWAGI METODYCZNE

W poradniku Józefa Korzeniowskiego dla nauczycieli szkół elementarnych mało jest uwag metodycznych zasługujących na szczegółowe przytoczenie. Parokrotnie odsyłał nauczyciela tego lub innego przedmiotu do *dział pedagogicznych, które nauczyciel znać i nieraz odczytywać powinien, oraz do podręczników elementarnych, wskazujących, jak daną naukę wyklądać należy*. Już Piotr Chmielowski zauważył, że wizytator szkół Królestwa Polskiego pod względem dydaktycznym, czyli naukowym (jak sam nazywał), ani w pomyśle, ani w sposobie sformułowania nie przedstawia żywszego, bardziej indywidualnego czynnika. Jednakże to, co podaje, jest zawsze rozsądne i rozważne [...].

¹⁸ Tamże, s. 403–404; nr 50 z 12 XIII, s. 410–411.

A więc potępia stanowczo metodę pamięciową, trzymanie się dosłowne wyrazów, zawartych w książce elementarnej [podręczniku – S. L. K.], a zaleca objaśnianie wszystkiego na rozum, przepytywanie uczniów w sposób coraz inny, by ich oduczyć od mechanicznego powtarzania, bez zrozumienia rzeczy; szczególnie pod tym względem nacisk położył na naukę katechizmu i historii świętej. W nauce czytania nie protestuje (jak to w myśl Komisji Edukacyjnej, lub też za przykładem Niemców uczynili już wtedy nasi pedagogowie) przeciwko sylabizowaniu, nie każe jednak zatrzymywać się dłużej nad szeregami sylab, lecz rychło przechodzić do składania ich w całe wyrazy. Zaleca nauczanie czytania nie tylko druków, ale i rękopisów. W nauce pisania idzie mu głównie o czytelność wyrazów i równość linii, dlatego też pisanie bez linii każe poczytywać za rodzaj nagrody dla uczniów. W nauce rachunków poleca rozpoczynać od pamięciowych, zawsze posługując się unaocznieniem (zapomocą orzechów, fasoli itp.), i wymaga, ażeby nauczyciel tak wyłożył lekcję, iżby ją wszyscy już w klasie umieli i żeby im książka arytmetyczna wcale nie była potrzebna. W nauce rysunków każe poprzestać na linearnych i to co do figur najpospolitszych w życiu ludowem; z powodów zaś „figuralnych” mówi o potrzebie nauczania uczniów, by umieli z pamięci nakreślić główne zarysy Królestwa Polskiego. Tym sposobem, przy stosowanych objaśnieniach, „nabędą dostatecznych wiadomości jeograficznych o położeniu kraju, o jego granicach, o miastach gubernialnych i powiatowych, o miasteczkach fabrycznych i handlowych, o rzekach spławnych i niespławnych, o powiatach i ziemiach żywnych i mniej żywnych, o liczbie, wierze i sposobach zajęcia mieszkańców”¹⁹.

* * *

Taka jest w streszczeniu i ważniejszych fragmentach *Instrukcja dla nauczycieli elementarnych* autorstwa Józefa Korzeniowskiego. Jeśli ją porównamy ze stanem szkolnictwa elementarnego (ludowego) w połowie XIX w. oraz z praktyką dzisiejszą, przyznać musimy, iż choć wizytator szkół w Królestwie Polskim końcowych lat Paskiewiczowskiego terroru na miano wielkiego reformatora edukacyjnego nie zasługuje – bo poza ustalenia wiekopomnej Komisji Edukacji Narodowej i jej głównego reprezentanta, ks. Grzegorza Piramowicza w zasadzie nie wyszedł – to z chlubą jego imię w dziejach naszego szkolnictwa wspominać powinniśmy.

Nie opublikował też Korzeniowski, bo nie dokończył, *Opowiadania nauczyciela elementarnego*, które miało być literackim rozwinięciem *Instrukcji*... Rozpoczęty rękopis utworu znajduje się w Bibliotece Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu. Można tam przeczytać zdanie świadczące o wielkim szacunku Autora wobec nauczyciela elementarnego, który *kładzie fundamenta społeczności, piastując pierwszą myśl, prowadząc na pasku swojego doświadczenia pierwsze uczucie, rodzące się w sercu dziecka, które ma być późnjej człowiekiem*²⁰.

¹⁹ Tamże, s. 411–412.

²⁰ Ossolineum, sygn. 6542, k. 43.

EWELINA TUROPOLSKA
Lublin

BRONISŁAW TRENTOWSKI JAKO PEDAGOG

Bronisław Trentowski¹ był filozofem i pedagogiem. Do jego dorobku sięga się sporadycznie, bo język, jakim się posługiwał, odstrasza neologizmami oraz dużą liczbą mnożących się i zawitych podziałów trójkowych. Jednak za życia należał do autorów bardzo popularnych i poczytnych. W swym najsłynniejszym dziele pt. *Chowanna...* podjął się próby stworzenia systemu pedagogiki narodowej. Szeroko i nowatorsko opracował liczne zagadnienia związane z wychowaniem fizycznym (obejmując w nim sprawy higieny, psychologii, zabaw dzieci) oraz z doskonaleniem procesu myślenia, postrzegania, a także z nauką, oświatą i z wieloma innymi tematami.

Trentowski uważał, że istotą człowieka jest jaźń. Stanowi ona bezwzględną jedność, a zarazem względną różnicę ciała i duszy. Jaźń to rzeczywista istota człowieka. Ciało jest jego istotą realną, a dusza istotą idealną. Aby doprowadzić do pełnego rozwoju człowieka, należy wpływać zarówno na ciało, jak i na duszę, a poprzez nie pośrednio na jaźń. W pierwszej części *Chowanny...*, zatytułowanej *Nepiodyka*, Trentowski dał praktyczne wskazówki dotyczące rozwoju dziecka, poczynając od momentu jego poczęcia, opieki nad niemowlęciem, odżywiania, ubioru, higieny, gier ruchowych, zabaw na powietrzu, gimnastyki i wychowania seksualnego. Zawarł w tej części również swoje poglądy na temat kształtowania się władz poznawczych ciała, za które uważał zmysły, wyobraźnię oraz pamięć i rozum.

¹ Bronisław Ferdynand Trentowski (21.01.1808–16.06.1869), filozof piszący po niemiecku i po polsku, pedagog, wolnomularz niemiecki. Uczestniczył w powstaniu listopadowym, a po jego upadku przebywał na emigracji w Niemczech. W latach 1838–1847 wykładowca filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie we Fryburgu. Tam powstało jedno z najważniejszych jego dzieł pt. *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Pierwsze wydanie tego dwutomowego dzieła ukazało się w 1842 roku (w niniejszej pracy będziemy korzystać z wydania Wrocław–Warszawa–Kraków 1970). Główne prace Trentowskiego, poza *Chowanną...*, to: *Stosunek filozofii do cybernetyki, czyli sztuki rządzenia narodem* (1843), *Myślini, czyli całokształt logiki narodowej* (t. 1. i 2., 1844), *Przedburza polityczna* (1848), *Panteon wiedzy ludzkiej lub pantologia, encyklopedia wszech nauk i umiejętności, propedeutyka powszechna i wielki system filozofii* (t. 1.–3., 1873–1881).

1. ROZWÓJ CIAŁA

Ciało według Trentowskiego stanowi realność człowieka. Integralnie należy ono do istoty człowieka. Autor **Chowanny**... odrzucał teorie dualistyczne, traktujące ciało jako tymczasową „powłokę” dla jaźni. Ciało jego zdaniem urzeczywistnia człowieka, ale nie jest jego całą istotą².

Trentowski w swoim dziele wyróżnia wychowanie, naukę i oświatę. Ciało dotyczy wychowanie. Jest ono „pedagogiczną realnością”, fundamentem pedagogiki. Celem wychowania jest przede wszystkim doskonalenie ciała. Środkami służącymi do osiągnięcia tego celu są ćwiczenia gimnastyczne, taniec, troska o ciągle udoskonalanie ciała, rozwijanie zmysłów. Wychowanie nie jest tresurą ani hodowaniem, ale *ubranie bóstwa człowieka we wdzięki*³. Dobre wychowanie jest jednakowe we wszystkich krajach, więc dobrze wychowany Polak jest też dobrze wychowany w Niemczech czy we Francji. Dzieje się tak w wyniku cywilizacji. Taka prawidłowość nie jest znana u ludów pierwotnych. Nauka natomiast dotyczy przede wszystkim duszy, a oświata jaźni.

Ciało jest więc pierwszą sferą, którą należy wychowywać, gdyż *całe dziecko jest w pierwszych chwilach [...] tylko ciałem*⁴. W kształtowaniu ciała trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na zdrowie, siłę i piękność. W wychowaniu chłopca najważniejsza jest siła, w wychowaniu dziewczynki – piękność. Zdrowie jest równie ważne dla chłopców i dziewczynek. Mottem dla wychowawcy powinny być słowa: *nawet ciało mego wychowanka ma być obrazem i podobieństwem Boga*⁵.

Swoje rozważania Trentowski rozpoczął od podania informacji o poczęciu dziecka i przebiegu ciąży. Twierdził, że po zajściu w ciążę kobieta powinna żyć jedynie dla dziecka. Ciąża jest dla niej czasem specjalnego błogosławieństwa, od Boga, a urodzenie dziecka jej ostatecznym przeznaczeniem⁶. Będąc w stanie błogosławionym, kobieta powinna zwracać szczególną uwagę na swoje odżywianie. Musi wyrzec się alkoholu, przypraw korzennych, słodczy. Najważniejsze jednak, aby unikała złych emocji: gniewu, złości, smutku, rozpacz i oraz wszelkich namietności i gwałtownych przeżyć. Nie powinna chodzić do teatru, do opery, na bale, odwiedzać chorych w szpitalu. Nie jest wskazane, aby udawała się do galerii na wystawy obrazów, do ogrodu zoologicznego, a nawet do kościoła. Oprócz zakazów Trentowski udzielał wskazówek kobietom brzemiennym. Powinny się modlić w domu, mieć dużo ruchu, pracować w kuchni, chodzić na spacer⁷. Wskazówki te wynikały z przekonania autora, że zapatrzenie się kobiety na jakiś przedmiot lub osobę powoduje zgubne skutki dla płodu (tym tłumaczył np. deformacje ciała, różnego rodzaju znamiona)⁸. Dawał również wskazówki dla ojca dziecka. Żonę będącą w ciąży mąż ma traktować *jako chorą na ciele i na duchu*⁹. Swoje rozważania na temat duszy dziecka prenatalnego Trentowski skończył wnioskiem, że jest ona wtedy *z duszą matki jedną*¹⁰.

² B. F. Trentowski, *Chowanna*..., t. I., s. 93.

³ Tamże, s. 63.

⁴ Tamże, s. 191–192.

⁵ Tamże, s. 230–231.

⁶ Tamże, s. 192.

⁷ Tamże, s. 194.

⁸ Więcej tamże, s. 194–195.

⁹ Tamże, s. 193.

¹⁰ Tamże, s. 195.

Kolejne zagadnie, którym zajmował się Trentowski, to odżywianie dziecka. Uważał on, że pierwszym pokarmem dziecka powinno być mleko matki, ponieważ takie daje mu natura. Matka, która karmi piersią, *dopelnia dług natury*¹¹. Jeżeli matka jest chora bądź nie ma pokarmu, należy znaleźć mamkę lub zastąpić mleko matki mlekiem krowim. Dziecko nie powinno się przekarmiać, gdyż *przepełnienie żołądka jest przyczyną różnych chorób*¹². Z czasem dziecko należy przyzwyczajać do spożywania wszystkich potraw jadanych w domu, ale nie można go zmuszać do jedzenia tych, które mu nie smakują. Najlepsze dla dzieci są owoce, warzywa, potrawy z mleka i ciasta. Zdaniem Trentowskiego mięso do diety dziecka należy wprowadzić jak najpóźniej. Zalecał też, żeby dzieci przed 15 rokiem życia nie piły herbaty, kawy, czekolady, piwa, wina ani innych alkoholi. Powinny natomiast pić dużo wody¹³.

Trentowski szeroko potraktował zagadnienie higieny. Twierdził, że od najmłodszych lat należy przyzwyczajać dziecko do wypróżniania się rano, zaraz po przebudzeniu, i wieczorem, przed pójściem spać. Uczyć je tego można od szóstego lub siódmego miesiąca życia, sadzając dziecko zaraz po przebudzeniu na nocniku. Opanowanie potrzeb naturalnych jest pierwszym etapem wychowania dziecka¹⁴. Od dnia urodzenia przynajmniej przez rok dziecko powinno być kąpane codziennie w ciepłej wodzie. Od ukończenia trzeciego roku życia należy je przyzwyczajać do mycia się rano w zimnej wodzie¹⁵.

Ważną rolę w wychowaniu dziecka odgrywa świeże powietrze. Pierwszy raz dziecko powinno być wyniesione na zewnątrz dwa tygodnie po narodzinach. Gdy jest starsze, trzeba je przyzwyczajać do zmian pogody, pozwalając na przykład, aby wybiegało na dwór podczas ulewy¹⁶. Chłopcy przez pierwsze lata życia powinni chodzić boso (zdaniem Trentowskiego jest to skuteczna metoda zapobiegająca poceniu się nóg), w krótkich spodenkach i bez chustki na szyi. Dziewczynki natomiast powinny chodzić w butach, ale w zwiewnych sukienkach z krótkim rękawem i w słomkowych kapeluszach na głowie¹⁷. Dzieci powinny spędzać jak najwięcej czasu na świeżym powietrzu. Trzeba też dbać o ich odpowiednie ubranie. Odzież dla dzieci powinna być lekka, by nie krępowała ruchów i dawała jak najwięcej swobody. Dzieci, zwłaszcza dziewczynki, nie powinny używać żadnych kosmetyków¹⁸.

Trentowski wypowiedział się też w sprawie snu i przygotowania sypialni dla dzieci. Uważał, że sypialnia nie powinna być ogrzewana, gdyż w nocy to pościel najlepiej zatrzymuje ciepło. W sypialni nie powinno być również żadnych kwiatów ani firanek, gdyż utrudniają one cyrkulację powietrza¹⁹. Najzdrowsze i najlepsze dla dzieci jest powietrze o poranku, dlatego powinny one chodzić spać i wstawać razem z ptakami²⁰. Ranne wstawanie to najlepsze przyzwyczajenie, jakie dziecko może wynieść z rodzinnego domu. Dziecko powinno zasypiać w ramionach matki lub ojca, a potem być układane w łóżku.

¹¹ Por. tamże, s. 196–198.

¹² Tamże, s. 199.

¹³ Tamże, s. 200–201.

¹⁴ Tamże, s. 201.

¹⁵ Tamże, s. 202.

¹⁶ Tamże, s. 203.

¹⁷ Więcej tamże, s. 203–204.

¹⁸ Więcej tamże, s. 216–220.

¹⁹ Tamże, s. 203–204.

²⁰ Tamże, s. 205.

Gdy dziecko śpi, w domu nie może panować cisza, gdyż później najmniejszy szmer będzie je budził i stanie się ono dla domowników *małym tyranem*²¹.

W swoich wskazówkach Trentowski podjął również temat wychowywania dzieci przez niańki. Według niego nie są one odpowiednimi wychowawcami, gdyż nie darzą dzieci w wystarczającym stopniu miłością i są zbyt pochłonięte własnymi problemami i zajęciami. Nie zwracają na dzieci zbyt dużo uwagi. To ojciec i matka powinni poświęcać swojemu dziecku jak najwięcej czasu, ponieważ *nie ci istotni są rodzice, co dziecię spłodzili, ale co je dobrze wychowali*²².

Rozwazał Trentowski również kwestię pracy fizycznej. Twierdził, że *praca cielesna przysposabia do prac ducha*²³. Chłopcy powinni zatem spędzać dużo czasu na zabawach z rówieśnikami na ulicy. Należy ich uczyć jazdy konnej, pływania i jazdy na łyżwach. Dziewczynki powinny raczej bawić się w parku lub w ogrodzie. Ważną umiejętnością jest dla nich taniec, ponieważ uczy gracji i sprzyja wyrobieniu zgrabnej figury. Można je uczyć pływania i jazdy na łyżwach. Choć chłopcy też powinni umieć dobrze tańczyć, to dla nich jest to umiejętność poboczna²⁴. Aby przygotować dzieci do pracy fizycznej, należy im pozwolić grać w piłkę, pracować w przydomowym ogródku, przyglądać się pracy dorosłych i pomagać im w różnych czynnościach. Pożyteczne są również długie spacer²⁵. Trentowski chwalił musztrę. Sugerował, żeby w Polsce uczyć chłopców umiejętności żołnierskich. Także w niepodległej ojczyźnie Polacy powinni umieć władać szablą i karabinem, ponieważ *położenie ojczyzstego kraju jest takie, że nam go wiecznie bronić trzeba*²⁶.

W wychowaniu, zdaniem Trentowskiego, ważne jest zwracanie uwagi na uczucia dzieci. W pierwszych latach rozwoju (do drugiego roku życia) dziecku nie powinny towarzyszyć żadne gwałtowne emocje: gniew, strach czy rozpacz. Później można zasmucić dziecko albo je ukarać, ale tylko wtedy, gdy rzeczywiście na to zasłużyło. Należy je uczyć znosić smutek i cierpienie, ponieważ każdy się z nim zetknie w swoim życiu. Rodzice nie mogą jednak umyślnie sprawiać dziecku cierpienia. Byliby wtedy katami²⁷. Współczesna nam psychologia wychowawcza pokazuje, że nacechowanie emocjonalne kontaktów dziecka z rodzicami jest najważniejszą właściwością wychowania w rodzinie. Dzięki temu dziecko poznaje stosunki społeczne i uczy się odpowiednich reakcji emocjonalnych. Kontakty uczuciowe z rodzicami stanowią przesłanki do realizowania celów wychowania w dzieciństwie²⁸.

Na koniec swoich rozważań w tej części **Chowanny**... Trentowski obszernie i śmiało przedstawił swoje poglądy na wychowanie seksualne dzieci i młodzieży²⁹. Zwracał przede wszystkim uwagę na masturbację. Uważał, że jest to najniebezpieczniejsza choroba młodego ciała. Zadaniem dobrego wychowania jest odkrycie tej choroby, jej oddalenie i wyle-

²¹ Tamże, s. 205.

²² Tamże, s. 206.

²³ Tamże, s. 210.

²⁴ Tamże, s. 211.

²⁵ Tamże, s. 212–213.

²⁶ Tamże, s. 214.

²⁷ Tamże, s. 215–216.

²⁸ Por. M. Przetacznik-Gierkowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2., Warszawa 2002, s. 152.

²⁹ A. Walicki, *Wstęp* do: B. F. Trentowski, *Chowanna*..., s. LXXV.

czenie z niej³⁰. Podawał szereg metod, jakie można zastosować, aby tego dokonać. Początkom onanizowania się sprzyja oglądanie przez dzieci swojego ciała w okresie dojrzewania oraz spożywanie określonych posiłków, np.: picie kawy, czekolady, stosowanie pieprzu, musztardy i przypraw korzennych, częste jedzenie pietruszki, pasternaku, ryb, jajecznicy, wieprzowiny. Pedagog określił je mianem *podżegających uczucie płciowe*³¹.

Aby zapobiec masturbowaniu się chłopców, Trentowski radził, by obrzydzać im części intymne, np. każąc po każdym załatwieniu potrzeb fizjologicznych myć niezwłocznie ręce lub używać do tego rękawiczki. W nocy w sypialni powinna palić się lampka, gdyż, zdaniem autora, *światło wiedzie nas do dobrych, ciemność zaś do złych myśli*³². Dzieci nie powinny spać w jednym łóżku ani razem się kąpać, bo widok nagiego ciała innej osoby wzbudza popęd seksualny. Nie należy też wcześniej mówić dzieciom, że onanizowanie się jest czymś złym, żeby nie chciały skosztować, jak smakuje zakazany owoc³³.

Aby stwierdzić, czy wychowankowie onanizują się, trzeba uważnie się im przyglądać. Symptomami tego jest *bladość twarzy i ust, łzawe i lękliwe oko, mieszanie się przed przenikliwym i badawczym [...] wzrokiem, częsta krew z nosa, węgry, [...] białą ropą napełnione krostki na twarzy, chód niepewny, czyli krok nieregularny, mdłości, [...] drżenie nóg i głosu, bojaźliwość, pamięć tępa, [...] pożądlive wpatrywanie się w każdą młodą kobietę, szukanie samotności*³⁴. Najlepszym sposobem jest jednak złapanie wychowanka na gorącym uczynku, symptomy te bowiem mogą być również oznaką innych chorób. Nie należy też przedwcześnie osądzać dziecka, żeby go nie skrzywdzić.

W swoim dziele Trentowski omówił sposoby „leczenia” z onanizmu. Uważał, że może się to udać tylko temu wychowawcy, który ma rozum, doświadczenie i dobrze zna swojego wychowanka. Pierwsza metoda to modlitwa i postanowienie poprawy, kolejna – obrzydzenie tego czynu. Można powiedzieć chłopcu, że masturbacja powoduje impotencję lub że jego małżeństwo będzie bezdzietne. Można też zaprowadzić go do szpitala, pokazać umierającego w ciężkich bólach i umówić się z lekarzem, by powiedział, że taka śmierć jest skutkiem onanizowania się³⁵. Trentowski wychowanie seksualne potraktował dość odważnie, ograniczył się jednak do poruszenia tylko tego jednego zagadnienia.

Przedstawiono tu tylko niektóre praktyczne wskazówki Trentowskiego, odnoszące się do wychowywania ciała. Różnią się one diametralnie od obecnej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej czy medycznej, jednak w swoim czasie stanowiły istotny postęp i wkład w naukę o wychowaniu. Prowadziły do wychowywania kolejnych sfer człowieka, a więc do kształtowania jego całej istoty.

2. WŁADZE CIAŁA

a) zmysły i wyobraźnia

Trentowski uważał, że ciało podlega władzom, którymi są zmysły wraz z wyobraźnią, pamięć i rozum. Zmysły pomagają człowiekowi w budowaniu wiedzy o świecie zewnętrznym. Za ich pośrednictwem może on przyswajać sobie wszelkie informacje

³⁰ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, s. 221.

³¹ Tamże, s. 222.

³² Tamże, s. 223.

³³ Tamże, s. 225.

³⁴ Tamże, s. 225.

³⁵ Tamże, s. 226–227.

płynące do niego z otoczenia. Wrażenia zmysłowe dziecko odbiera już od urodzenia. Wraz z jego rozwojem czynność ta podlega doskonaleniu³⁶. Potrzebę rozwijania zmysłów zauważył Trentowski, opisując w *Chowannie*... swoje poglądy na ten temat. Uważał, że ważne jest ćwiczenie zmysłów i wyobraźni, które wraz z pamięcią i rozumem stanowią władzę poznawczą ciała. Według Trentowskiego zmysły są źródłem pierwszego realnego poznania. Zmysłowość wskazuje na jakości obecne w świecie zewnętrznym, takie jak zapach, smak czy kolor. Stanowi ona jakościową istotę człowieka. Jest również recepcją, władzą doznawania³⁷. Wyobraźnia natomiast nie jest, jak dotychczas była pojmowana, fantazją, lecz ogniskiem wszystkich zmysłów, zmysłem wewnętrznym, w którym wrażenia przemieniają się w wyobrażenia. Wyobrażenia stanowią początek formowania pojęć³⁸. W wychowaniu nie wolno zaniedbać tych sfer, ponieważ są one ważnym narzędziem poznawania świata.

W wychowaniu ważne jest, aby zmysły doskonalili. W pierwszych latach życia dziecka podstawowym zadaniem rodzica, opiekuna, pedagoga jest zadbanie o to, aby zmysłów nie nadwyręzać. Dopiero później należy je przez różne ćwiczenia wyostrzać. Najważniejszy dla wychowawcy powinien być zmysł wzroku, ponieważ on pozwala wychowankowi odkryć naturę, dostarcza dużej ilości wiedzy o otaczającym go świecie.

Trentowski dawał następujące rady dotyczące doskonalenia postrzegania wzrokowego. Nie powinno zabierać się dziecka na targ, do kościoła, teatru, galerii, muzeów, czyli do miejsc, które dostarczają bardzo dużej liczby bodźców wzrokowych. Nie należy także pokazywać dziecku wielu rzeczy naraz. Powoduje to, że dziecko postrzega tylko powierzchownie, nie ogląda dokładnie rzeczy. Spowoduje to, że *widząc wszystko, niczego właściwie nie będzie widziało*³⁹. Płytkie patrzenie jest bezmyślne. Dziecko należy uczyć spoglądania dokładnego, aby swoje spostrzeżenia mogło wykorzystać do udoskonalenia swojego życia. Nabierze takiej umiejętności, jeżeli każdej rzeczy będzie przyglądało się dłużej, oglądało ją z każdej strony i nie będzie rozpraszane wieloma bodźcami. Również współczesna praktyka pedagogiczna wskazuje, że duża liczba bodźców wzrokowych utrudnia dziecku koncentrację uwagi, powoduje szybkie rozpraszanie się, utrudnia uczenie się.

Początkowo najlepsze dla dziecka jest obcowanie z naturą. Tu może spostrzegać mnóstwo szczegółów, oglądać dokładnie drzewa, które są od siebie oddalone. Trentowski radził, aby później wprowadzać współzawodnictwo, np. konkurs, kto widzi dalej jakiś szczegół czy rozpoznaje osobę z większej odległości. Kolejną zabawą mającą wzmacniać wzrok dzieci było zgadywanie odległości między przedmiotami, a potem dokładne jej odmierzenie. Miało to uczyć wychowanka szacowania odległości. Za ważne uznawano również, aby wyrobić w dzieciach odpowiednie nawyki podczas uczenia się: trzymania książek w odpowiedniej odległości od oczu, pisania notatek niezbyt małymi literami, wprowadzania odpowiednich odstępów, aby oko podczas czytania się nie męczyło. Trentowski uważał, że należy unikać korzystania z wszelkiego rodzaju okularów, soczewek, mikroskopów, ponieważ są szkodliwe dla wzroku dziecka. Słaby wzrok należy ćwiczyć, by go wyrobić⁴⁰.

³⁶ Więcej zob. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 50–55.

³⁷ B. F. Trentowski, *Wstęp do nauki o naturze*, Warszawa 1978, s. 484–485.

³⁸ B. F. Trentowski, *Chowanna*..., s. 27 i 241.

³⁹ Tamże, s. 241–242.

⁴⁰ Tamże, s. 243.

Trentowski podał także wskazówki, jak należy doskonalić ucho, a więc zmysł słuchu. Pisał, że dziecko powinno nauczyć się rozpoznawać najbliższe mu osoby po barwie głosu czy po krokach, a zwierzęta po wydawanych przez nie odgłosach. Może próbować owe odgłosy naśladować. Wychowanka należy chronić od miejsc, w których panuje ciągła wrzawa czy wrzask, ponieważ gwałtowne bodźce dźwiękowe, chaos przytępią słuch i mogą go osłabić. Dziecko należy również uczyć różnicowania odległości, z jakiej dochodzą do niego dźwięki. np. prosząc je, aby wskazało miejsce, z którego słyszy jakiś odgłos, a następnie oddalać się od tego miejsca.

Najlepszym środkiem kształcenia słuchu jest muzyka. Najpierw należy uwrażliwić wychowanka na piękną muzykę, a potem rozpocząć kształcenie go w zakresie muzyki i śpiewu, ponieważ *kto sam nie gra i nie śpiewa, rzadko jest dobrym znawcą harmonii, rzadko więc ma wyszkolone ucho*⁴¹. Słuch to jeden z najważniejszych zmysłów człowieka. Niektóre informacje ze świata zewnętrznego docierają tylko za jego pośrednictwem. Tylko dzięki zmysłowi słuchu możemy odbierać dźwięki mowy. Odpowiednie kształtowanie wrażliwości słuchowej dzieci jest więc ważnym zadaniem wychowawców: rodziców, nauczycieli, otoczenia.

Węch dziecka można doskonalić, kładąc mu z zawiązanymi oczami rozpoznawać po zapachu kwiaty lub potrawy. Rada ta ma zastosowanie również odnośnie zmysłu smaku. Dotyk można kształcić w podobny sposób: polecić, aby wychowanek z zasłoniętymi oczami rozpoznawał ręką różne materiały⁴².

Trentowski nazywał wyobraźnię *ogniskiem wszystkich zmysłów, zmysłem wewnętrznym*⁴³. Rozumienie wyobraźni jako fantazji uznawał za błędne. Fantazja wiedzie człowieka do ideałów, wyobraźnia natomiast jest natury empirycznej, jest władzą ciała. Znajduje się w mózgu i tam z wrażeń zmysłowych tworzy wyobrażenia będące podstawą dla tworzenia pojęć⁴⁴.

Wychodząc z założenia, że w mózgu dziecka jest mało wyobrażeń, a każda nowość jest dla niego bardzo interesująca, Trentowski sugerował, aby małemu dziecku każdą nową rzecz wskazywać, podawać i nazywać śpiewnym głosem, kilkakrotnie powtarzając nazwę. Doprowadzi to do tego, że dziecko będzie zdobywało nowe wrażenia wszystkimi zmysłami i będzie je mogło zachować jako wyobrażenia w pamięci. Najlepszym miejscem, w którym wychowawca może znaleźć mnóstwo nowych przedmiotów, jest gospodarstwo domowe. Dziecko można zabierać do kuchni, pokazywać mu i nazywać wszelkie naczynia, w pokojach otwierać szafy, wskazywać meble, wystrój pomieszczeń, na ulicy pokazywać zwierzęta, które będzie starało się naśladować. Trzeba jednak ciągle pamiętać, aby nie pokazywać dziecku zbyt wiele rzeczy naraz, ale stopniowo, by mogło oglądać je dokładnie i z każdej strony. Da mu to dużo radości i będzie rozwijało jego wyobraźnię. Tak wychowywane dziecko czas swój będzie spędzało na poznawaniu nowych przedmiotów i długo nie będzie potrzebowało zabawek⁴⁵.

W rozwijaniu wyobraźni dzieci ważna jest zabawa. Jest ona pierwszą i podstawową aktywnością, która je przygotowuje do późniejszej nauki i pracy oraz rozwija wyobraź-

⁴¹ Tamże, s. 244.

⁴² Tamże, s. 244.

⁴³ Tamże, s. 241.

⁴⁴ Tamże, s. 241.

⁴⁵ Tamże, s. 245.

nię, angażując wszystkie zmysły. Cenną pomocą dla wychowawcy mogą być zabawki. Pomagają one pobudzać wyobraźnię, ale mogą też zaszkodzić. Nie należy dawać dziecku zabawek niebezpiecznych lub takich, które są wyrazem fantazji człowieka (sfinksy, smoki czy centaury). Zabawki powinny odzwierciedlać rzeczywiste przedmioty lub być nimi⁴⁶.

W miarę jak wychowanek dojrzewa, należy zapoznawać go z nowymi przedmiotami, zjawiskami itp. Przykładem tego mogą być egzotyczne zwierzęta i rośliny. Jeżeli nie ma możliwości zaprezentowania autentycznych eksponatów, to należy je pokazać na ilustracjach w książce. Wynika z tego, zdaniem autora **Chowanny**..., jeszcze jedna korzyść, a mianowicie stanowią one podstawę, by zacząć uczyć dzieci czytać. Obrazki powinny wiernie przedstawiać rzeczywistość, gdyż tylko takie utworzą w pamięci dziecka prawdziwe wyobrażenia. Zdaniem Trentowskiego jednorazowo można pokazać dziecku do dziesięciu rysunków. Większa ich liczba będzie powodowała znudzenie i postrzeganie powierzchowne. Obrazki powinno się objaśnić krótko, w trzech lub czterech zdaniach, tylko aby dać pierwsze wyobrażenie o danym przedmiocie. Pokazywanie ilustrowanych książek przed ósmym rokiem życia jest zbyt częste, ponieważ wtedy dziecko nie pojmuje jeszcze stosunku obrazu do rzeczywistości⁴⁷.

Wszystkie zmysły należy kształcić i doskonalić z taką samą dokładnością, ponieważ stanowią one pierwsze i podstawowe źródło poznania. Ze zmysłami związane jest myślenie. Jeśli wychowawca chce, aby jego wychowanek stał się człowiekiem rzeczywistym, czyli osiągnął pełnię swojego rozwoju, musi zadbać najpierw o rozwój jego zmysłów. Wskazówki Trentowskiego dotyczące udoskonalania zmysłów, a przez to kształtowania wyobraźni dziecka, są trafne. Mogą stanowić pomoc także dla współczesnych pedagogów jako źródło pomysłów do organizowania zabaw i zajęć dla dzieci. Wykorzystanie przedmiotów codziennego użytku jako zabawek dla dzieci jest dobrym pomysłem, szczególnie dla matek, które muszą łączyć codzienne obowiązki z wychowywaniem lub mają skromne dochody.

b) pamięć

Ważnym zagadnieniem poruszonym w **Chowannie**... jest rozwijanie pamięci wychowaneków. W psychologii przez pojęcie „pamięć” rozumie się procesy zapamiętywania, przechowywania, przypominania, dzięki którym informacje uzyskiwane w wyniku odbierania wrażeń zmysłowych, spostrzegania i myślenia mogą być magazynowane i wykorzystywane w późniejszym działaniu⁴⁸. Pamiętanie jest więc czynnością psychiczną.

Według Trentowskiego pamięć należy do sfery cielesności, jest *znieuruchomiałą wyobraźnią*⁴⁹. Utrwalają się w niej wyobrażenia (przedstawienia) zdobyte dzięki zmysłom. Pamięć, podobnie jak zmysły, jest odbiorcza. Na pamięć człowiek uczy się tylko w młodości, później, gdy zgromadzi wystarczającą liczbę przedstawień, zaczyna myśleć⁵⁰. W pamięci znajdują się przypomnienia. Są to wrażenia zmysłowe i wyobrażenia zatrzymane na stałe. Pamięć z racji tego, że jest częścią cielesności człowieka, może być rozwijana tylko za pomocą ćwiczeń, podobnie zresztą jak ciało. Trentowski uważał, że najlepszym

⁴⁶ Tamże, s. 247

⁴⁷ Tamże, s. 247–248.

⁴⁸ A. Matczak, *Zarys psychologii*..., s. 93.

⁴⁹ B. F. Trentowski, *Chowanna*..., s. 251.

⁵⁰ B. F. Trentowski, *Wstęp do nauki o naturze*..., s. 486.

ćwiczeniem jest nauka na pamięć, że *kto chce mieć pamięć dobrą, musi często i wiele uczyć się na pamięć*⁵¹.

Trentowski wyróżniał trzy rodzaje pamięci: realną, idealną i rzeczywistą. Pierwszy rodzaj pamięci jest rzeczowy, za swój przedmiot ma naturę. Pamięć idealna za przedmiot ma słowo, czyli ducha lub myślenie, jest więc pamięcią słowną. Trzeci typ jest pamięcią realną i idealną „w jedni”. Jest to pamięć potrzebna historykom oraz osobom, które chcą poznać nie tylko naturę i ducha, ale również czasy teraźniejsze i przeszłe, świat rzeczywisty. Pamięć rzeczywista jest najważniejsza, ponieważ jest najpełniejsza⁵².

Istnieją jeszcze inne typy pamięci. Jednym z takich podziałów są rodzaje pamięci wyróżnione przez Trentowskiego ze względu na typy osobowości wychowanków. Dziecko flegmatyczne charakteryzuje się pamięcią powolną i trwałą. Dziecko ruchliwe ma pamięć szybką i nietrwałą. Pierwszy typ pamięci należy rozwijać, każąc dziecku codziennie uczyć się czegoś nowego na pamięć, typ drugi – każąc ciągle powtarzać informacje, których już się kiedyś nauczyło, dopóty dopóki nie zapamięta ich na stałe. Nie ma dzieci, które nie mają pamięci w ogóle. Nie mają one, co prawda, pamięci idealnej do słów i myśli, ale posiadają pamięć realną, którą należy rozbudzać i rozwijać, prowadząc do idealności. *Najsłabsza nawet pamięć daje się z czasem równie pokrzepiać i wzmacniać jak najsłabsze ciało*⁵³ – twierdził autor **Chowanny**...

Pamięć można ćwiczyć już u najmłodszych dzieci, wykorzystując do tego wierszyki lub piosenki odpowiednie do ich wieku. Trentowski widział tu szczególne zadanie dla ojca, który może wymyślać dla dzieci nowe rymowanki. Przykładem takich ćwiczeń jest podanie kilku wyrazów i polecenie, aby wychowankowie powtórzyli je w tej samej kolejności, np. *węgorz i sosna, kwiatek i wiosna, pięta i główka, żrebiec i krówka, prosię i cielęc, nóż i widelec*⁵⁴. Dzieci łatwiej mogą coś zapamiętać, jeżeli powtarzają to w grupie. Mówią wtedy na głos. Warto więc, by dzieci wspólnie odmawiały na przykład modlitwy.

Trentowski opisywał sztukę, która ma ułatwiać uczenie się na pamięć. Jest nią mnemonika, która polega na *nauce znaków różnego rodzaju, którymi trzeba przedmioty opatrzyć, chcąc je później znaleźć, lub też raz na zawsze spamiętać*⁵⁵. Mnemonika dzieli się na sztuczną i naturalną. Sztuczną mnemoniką są wszystkie znaki wymyślone przez człowieka. Wychowanek może zaznaczać sobie (na przykład figurami lub rysunkami) części tekstu, których ma się nauczyć. Znaki te ułatwią mu później przypomnienie sobie informacji. Sztuczna mnemonika w pewien sposób utrudnia jednak zapamiętywanie, bo oprócz pożądanej treści trzeba zapamiętać jeszcze użyty znak i jego sens. Może to obciążać pamięć. Jednym z rodzajów mnemoniki sztucznej jest również sztuka pisania. Trentowski nie uważał jej jednak za zbędną i konieczną do wyeliminowania. Przeciwnie – sądził, że pisanie ułatwia ludziom zapamiętanie informacji – kiedy człowiek zobaczy swoje notatki, szybciej przypomni sobie zawarte w nich treści. Radził więc, że aby nauczyć się na pamięć np. wiersza, warto go przepisać i uczyć się z własnych notatek.

Mnemonika naturalna natomiast opiera się na czterech podstawowych zasadach: nowości, niezwykłości, kontrastu i interesu. Pomagają one wychowankowi przyswoić sobie informacje. Nowość wywiera na człowieku najsilniejsze wrażenie. Dziecko widząc coś

⁵¹ B. F. Trentowski, **Chowanna**..., s. 254.

⁵² Tamże, s. 255.

⁵³ Tamże, s. 256.

⁵⁴ Tamże, s. 257–258.

⁵⁵ Tamże, s. 258.

pierwszy raz, zachowuje to wrażenie w swojej pamięci na zawsze. Aby ułatwić naukę, Trentowski radził, aby *wszystko na świecie uczynić wychowawcowi [...] rzeczą nową*⁵⁶. Twierdził również, że *nędznym byłby takowy nauczyciel, który by codziennie przynajmniej tuzina takich nowości wynaleźć nie zdołał*⁵⁷. Przykładem zastosowania zasady nowości jest na przykład stworzenie loteryjki jako sposobu na uczenie się słówek.

Zasada niezwykłości polega na tym, że niezwykłość przedmiotu wywiera na człowieku ogromne wrażenie i przez to pomaga mu w zapamiętywaniu. Zwyczajność i codzienność jest dla wychowanka nużąca. W dzieciństwie, szczególnie w piątym i szóstym roku życia, wiele rzeczy jest niezwykłych i przez to pamięć dziecka w tym okresie jest najbardziej chłonna. Trzeba więc przekazywać informacje i wiadomości w taki sposób, by były dla dziecka niecodzienne, niepowtarzalne, zdumiewające. Trentowski uważał, że jeśli ktoś ma talent pedagogiczny, to nawet w najzwyczajniejszych rzeczach potrafi odkryć coś nadzwyczajnego⁵⁸.

Również kontrast między przedmiotami ułatwia zapamiętywanie i uczenie się. Jeżeli pokażemy dziecku przedmiot bardzo brzydki i piękny, to brzydota stanie się tłem uwydatniającym piękno i odwrotnie: piękno będzie tłem potęgującym brzydotę. Stosując metodę kontrastu, można nauczyć wychowanka zasad moralnych. W miejscu tym Trentowski polecał metodę genetyczną, stosowaną w filozofii. Aby wychowanek mógł zrozumieć, czym jest na przykład rzeczywistość, musi mieć podany kontrast między tym, że wszystko jest bytem, a tym, że jest niebytem⁵⁹. Metody takiej można używać już w nauczaniu małych dzieci, gdyż wszelki kontrast jest łatwy do zapamiętania, a podobieństwo rodzi trudności. Stanowiło to dla niego wytłumaczenie, że dzieciom i kobietom [sic!] trudno zapamiętać ortografię wyrazów podobnych, np. *lud – łód*⁶⁰.

Ostatnią zasadą mnemoniki naturalnej jest interes. Trentowski był pewny, że łatwiej nauczyć się na pamięć czegoś, w czym człowiek widzi dla siebie korzyść. Interes można wzbudzić, każąc dziecku uczyć się tylko takich rzeczy, które może potem wykorzystać, żeby wywrzeć wrażenie lub uzyskać pochwałę, np. nauczania się wiersza, który może zadeklamować w Dniu Matki. O wadze interesu dla pamięci świadczy fakt, że ludzie w podeszłym wieku pamiętają coraz mniej, jednak nigdy nie zapominają anegdot, których chętnie słuchają i które opowiadają.

Kolejną, po mnemonice, metodą ułatwiającą uczenie się na pamięć jest głośnie powtarzanie. Trentowski wskazywał tu na wartość uczenia się polisensorycznego (w tym przypadku za pomocą wzroku i słuchu). Uważał, że *głośnie uczenie się na pamięć jest tym [...], czym taniec przy muzyce, ciche zaś uczenie się na pamięć jest tańcem bez muzyki*⁶¹. Dawał także inne wskazówki, których należy przestrzegać, chcąc rozwijać pamięć wychowanków. Uczenie się o poranku sprzyja lepszemu pamiętaniu – *jutrzeńka to lampka dla młodzieży święta. Kto się przy niej uczy, ten wszystko spamięta*⁶². Trudniej jest uczyć się czegoś na pamięć po jedzeniu, ponieważ *kto zuchem przy stole, ten osłem jest w szkole*⁶³.

⁵⁶ Tamże, s. 260.

⁵⁷ Tamże, s. 261.

⁵⁸ Tamże, s. 261–262.

⁵⁹ Por. tamże, s. 263.

⁶⁰ Tamże, s. 263.

⁶¹ Tamże, s. 264.

⁶² Tamże, s. 264.

⁶³ Tamże, s. 264.

Trentowski stosował ważną w dydaktyce zasadę stopniowania trudności. W ćwiczeniu pamięci zwracał szczególną uwagę na wiek dziecka, kierując się wskazówką: *zaczynaj przeto od najłatwiejszych i przychodź z wolna do coraz trudniejszych rzeczy*⁶⁴. Łatwiejsze do opanowania pamięciowego są wiersze, które się rymują, niż fragmenty prozy. Dlatego dzieci najpierw powinny poznawać rymowanki, a dopiero później uczyć się prozy. Nie należy również obciążać pamięci zbyt wieloma informacjami, ponieważ tępi to czynności ducha i czyni wychowanka nieukiem⁶⁵. Kto wychowania dziecka zaprzestanie na kształceniu pamięci, sprawi, że stanie się ono marionetką, *nieżywą a przecież poruszającą się dwunożną księgarnią*⁶⁶. Trzeba rozwijać pamięć wychowanka, nie zaniedbując jego rozwoju w pozostałych sferach.

W psychologii wyróżnia się pamięć mechaniczną i logiczną. Pamięć mechaniczna polega na zapamiętywaniu określonego materiału w niezmienionej postaci. Podstawą tego rodzaju pamięci jest powtarzanie. W pamięci logicznej zaś występuje umysłowe opracowanie informacji, co oznacza udział myślenia w procesach pamięciowych⁶⁷. Trentowski słusznie uważał, że pamięć stanowi podstawę myślenia, a procesy pamięciowe pojmował tylko jako mechaniczne zapamiętywanie, utrwalenie wrażeń zmysłowych i wyobrażeń. Jego wskazówki dotyczące rozwijania pamięci w wielu aspektach są trafne.

c) rozum

Zdaniem Trentowskiego rozum jest punktem skupienia całej zmysłowości, cielesności i jej powolnym przejściem w sferę duchowości. Rozum ma władzę porównywania, rozróżniania i odrywania. W rozumie wrażenia zmysłowe, wyobrażenia i przypomnienia są przekształcane w pojęcia. Synonimem pojęcia rozum jest u niego rozmyśl. Rozmyśl bystry jest bystrością rozumu, bystrość igrająca jest dowcipem, a dowcip zwrócony przeciwko sobie samemu jest humorem. Stanowią one postacie rozumu i, podobnie jak on, są natury empirycznej⁶⁸.

Rozum jest źródłem pojęć. Tworzy je, porównując wrażenia i wyobrażenia z przypomnieniami, odróżnia je od innych, odrywając cechy indywidualne i tworząc na ich podstawie pewne ogólniki, które są pojęciami⁶⁹.

Autor **Chowanny**... wyróżniał rozum realny, idealny i rzeczywisty. Przedmiotem dla rozumu realnego jest natura, świat zewnętrzny. Jest to rozum empiryka, zwykłego człowieka. Nie różni się on wiele od instynktu, nie uznaje rzeczy, które nie przynoszą pożytku. Rozum idealny za swój przedmiot ma świat niewidzialny, sądzi o rzeczach metafizycznych. Rozum rzeczywisty mają teologowie. Jego przedmiotem jest filozofia, Bóg, bóstwo, wolność, życie doczesne i wieczne.

Zdaniem Trentowskiego pedagogzy chcą kształcić rozum swych wychowanków, za wcześniej każą im uczyć się z książek. Nauka daje rozum uczony, życie natomiast naturalny⁷⁰. Trentowski, podobnie jak J. J. Rousseau, uważał, że natura ma być pierwszą książką dla dziecka. Jeżeli chce się dobrze rozwijać rozum, należy i w tym przypadku zacząć od

⁶⁴ Tamże, s. 266.

⁶⁵ Por. tamże, s. 266.

⁶⁶ Tamże, s. 267.

⁶⁷ Więcej: A. Matczak, *Zarys psychologii*..., s. 96.

⁶⁸ B. F. Trentowski, *Chowanna*..., s. 269 i 288.

⁶⁹ Por. tamże, s. 274.

⁷⁰ Tamże, s. 277.

poznawania razem z dziećmi natury. Na początek trzeba oddziaływać na ich wyobraźnię i pamięć. Umożliwiając zdobywanie przez wychowanków jak największej ilości wrażeń, a przez to wyobrażeń i przypomnień, pedagog doprowadzi ich do formułowania pojęć o świecie. Zastosowanie mają tu wszelkie postulaty, które Trentowski wskazał, opisując wychowanie zmysłów, wyobraźni i pamięci.

Nowe pojęcia, które nabywa dziecko, stymulują je do rozwoju myślenia, a przez to mowy. Szuka ono odpowiednich słów, za pomocą których może porozumiewać się z innymi. Mowa jest – po kształtowaniu wyobraźni i pamięci – drugim środkiem, dzięki któremu wychowawca może rozwijać rozum podopiecznych. W pierwszych latach życia należy pozwolić dzieciom gaworzyć, kwilić i mówić, ile im się podoba. Nie należy tej czynności ograniczać, aby nie zrazić dzieci do mówienia, ponieważ dzięki mowie układają one sobie chaos w swojej głowie. Jeżeli człowiek ma język bogaty w słowa i formy, znaczy to, że jest wszechstronnie i znakomicie wykształcony. Jeżeli zaś ma zasób ubogi, to dowód, że mowy rzadko używał i jej odpowiednio nie rozwinął. Tak samo jest z językiem dzieci. Jeżeli mają słownictwo ubogie, to pedagog powinien oddziaływać na ich wyobraźnię i pamięć, pokazując im rzeczy nowe i rozwijając przez to zasób pojęć. Jeżeli brakuje im zwrotów, trzeba, aby uczyły się na pamięć poezji i często rozmawiały z nauczycielem. W ten sposób nauczą się odpowiednich zwrotów⁷¹.

Najważniejszy dla dzieci powinien być język ojczysty. Rodzice powinni zadbać o to, by dziecko nie mówiło językiem gwarowym czy regionalnym, ale *prawdziwie po polsku*⁷², ponieważ *kto język swój wykształcił, ten nauczył się go kochać; kto kocha swój język, kocha i naród językiem tym mówiący, kocha więc swoją ojczyznę*⁷³. Trentowski uważał, że w czasach, gdy Polacy stale muszą walczyć o ojczyznę, grzechem jest zaniedbywanie mowy polskiej i zastępowanie jej na przykład językiem francuskim. Każdy, kto chce być patriotą, musi jak najlepiej posługiwać się własnym językiem. Jeżeli dziecko posługuje się językiem polskim w mowie, musi następnie nauczyć się czytać i pisać, bo *kto źle pisze po polsku [...] nie jest dobrym patriotą*⁷⁴.

Czytanie jest trzecim środkiem służącym do kształcenia rozumu wychowanków. Dziecko początkowo powinno czytać niewiele, żeby mogło sobie dobrze przyswoić treści, a potem powtórzyć informacje, które zdobyło. Stanowi to, zdaniem Trentowskiego, podwójną korzyść w nauce: po pierwsze, przyzwyczajają młodego człowieka do dokładnego czytania, po drugie, pomaga mu utrwalić poznane treści. Nie należy zmuszać dzieci do czytania, żeby ich nie zrazić do tej czynności. Ucząc wychowanków dokładnego czytania, przygotowuje się ich do samodzielności i rozwija się rozum. Najważniejszą w tych rozważaniach jest wskazówka, aby pedagog był przezorny i starannie wybierał lektury dla dzieci, ponieważ *zła książka zdoła zrobić wielką rewolucję w duszy wychowanka i popsuć od razu całe jego długie, troskliwe i najlepsze wychowanie*⁷⁵.

Gdy rozum dziecka został wykształcony dzięki wyobrażeniom, przypomnieniom, pojęciom, kształceniu mowy i czytaniem książek, należy rozpocząć naukę gramatyki. Gramatyka jest najlepszym ćwiczeniem, które kształci, rozwija i wzbogaca rozum. Trentowski uznawał, za niesłuszne poglądy tych autorów, którzy chcieli usunąć gramatykę

⁷¹ Tamże, s. 278–279.

⁷² Tamże, s. 279.

⁷³ Tamże, s. 280.

⁷⁴ B. F. Trentowski, *O wyjarzmienu Ojczyzny*, w: tenże, *Urywki polityczne*, Paryż 1845, s. 30.

⁷⁵ B. F. Trentowski, *Chowanna*..., s. 281–282.

z nauczania, twierdząc, że jest nieprzydatna. On natomiast uważał, że jest logiczne, by po treści (czyli po kształtowaniu pojęć metodą pogładową, które miało miejsce od wczesnego dzieciństwa) następowała forma (czyli wprowadzanie zasad formalnych i reguł obowiązujących w języku). Wychowanek poznając gramatykę, uczy się używać rozumu, głębiej myśleć, czyli zaczyna filozofować⁷⁶.

W całej swojej koncepcji pedagogicznej Trentowski skupiał się przede wszystkim na wychowaniu chłopców. Kobiety uważał za *wieczyste dzieci*, które mają tylko *półjaźń*, więc nie potrzebują się uczyć. Nie zajmował się zatem bliżej kwestią ich wykształcenia⁷⁷. Ślady takich poglądów można odnaleźć również w jego wypowiedziach dotyczących kształtowania rozumu. Uważał, że przebywanie wśród kobiet, których rozum jest *prawdziwym instynktem*⁷⁸, jest najlepszym środkiem kształtowania rozumu młodych mężczyzn. Wskazywał też różnice między rozumem kobiety i mężczyzny. Mężczyzna swoim rozumem wnika w różne systemy, docenia się w nim uczoność. Chłopcy są chętni do nauki i poznawania nowych rzeczy, tworzą świat pojęć. Dzięki rozumowi, połączoneму z otwartością duszy, mają odwagę i ochotę do boju. Rozum męski jest *szlachetny, ale gburoваты, surowy i dziki [...] jest mądrością lwa*⁷⁹.

Rozum kobiety skierowany jest natomiast na naturę, jest domowy, łatwiej spostrzega szczegóły. Dziewczynki nie przejawiają chęci do poznawania i do nauki, charakteryzują się tylko ciekawością. Tworzą wokół siebie świat rzeczy. Potrafią też kierować sercem ojca na swoją korzyść, czyli manipulować mężczyznami. Rozum kobiety jest roztropny, podstępny i zdolny do intrygi. Chce panować nad rozumem męskim. *Rozum dziewczyny jest nieszlachetny, ale miłutki, wślizgujący się do duszy i czarujący [...] jest mądrością liszki* [lisicy – przyp. tłum.] *lub węża*⁸⁰. W związku z tymi różnicami pedagog powinien rozum chłopięcy uczynić bardziej pożytecznym, a dziewczęcy uszlachetniać. W wychowaniu ważne jest, aby nie izolować chłopców od dziewczyn w osobnych szkołach, ale pozwolić, by ich odmienne usposobienia umysłu nawzajem się wzbogacały. W czasach, w których preferowano kształcenie dziewcząt i chłopców w osobnych placówkach, był to pogląd nowatorski.

Trentowski dawał wskazówki, jak należy kształcić cechy rozumu, takie jak bystrość, dowcip i humor. Bystrość rozumu polega na szybkim dostrzeganiu różnic między przedmiotami, wrażeniami, wyobrażeniami czy pojęciami, czyli na uchwyceniu *subtelności*⁸¹. Uważał, że najlepiej kształceniu bystrości służą *pytania z głupia frant*⁸², czyli takie, które już w sobie zawierają odpowiedź (np. co jest cięższe: funt ołowiu czy funt piór). Następnie należy dawać wychowanekowi do rozwiązania *sofizmaty rozumowe*⁸³. Wychowanek powinien sam odkryć fałszywość wyniku. Innymi środkami do kształtowania bystrości są kalambury, szarady słowne i zagadki. Gdy wychowanekowie są starsi, powinni w tym celu czytać pisma filozoficzne (np. Kanta) lub brać udział w dyskusjach⁸⁴.

⁷⁶ Tamże, s. 284.

⁷⁷ Tamże, s. 70–71; por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 359.

⁷⁸ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, s. 285.

⁷⁹ Tamże, s. 286.

⁸⁰ Tamże, s. 286.

⁸¹ Tamże, s. 288.

⁸² Tamże, s. 288.

⁸³ Tamże, s. 289.

⁸⁴ Tamże, s. 289.

„Igraszkę” bystrości stanowi dowcip. Jest on *lekką grą rozumu subtelnie wykształconego*⁸⁵. Prawdziwy dowcip nie ma w sobie śladu złośliwości czy satyry, nie obraża nikogo. Człowiek nie może być dowcipny, jeśli nie ma wykształconego rozumu i bystrości (może natomiast mieć rozum i bystrość bez dowcipu). Aby wzbudzić u wychowanka dowcip, trzeba opowiadać mu śmieszne historie lub anegdoty. Innym sposobem jest urządzenie dla dzieci „turniejów rycerskich” na dowcipy. Sędziami w takich turniejach są domownicy. Należy karcić dziecko za dowcipy obrażające kogoś. Trentowski sugerował wykorzystanie towarzystwa kobiet w celu rozwinięcia dowcipu u młodych chłopców. Kobiety mają w zwyczaju żartować z płci męskiej. Chłopiec postawiony w takiej sytuacji będzie musiał nauczyć się odpowiadać dowcipem na dowcip. Humor jest to dowcip zwrócony przeciwko samemu sobie, czyli umiejętność żartowania z siebie, swoich słabości i wad. Kobiety nie są zdolne do humoru. Podobnie jak osoby samolubne nie znajdują w nim *smaku*⁸⁶.

Kształcenie rozumu oraz bystrości, dowcipu i humoru, zdaniem autora *Chowanny*... stanowią przygotowanie wychowanka do praktycznego życia. Nie należy poprzestawać tylko na kształtowaniu rozumu. Rozum jest kresem cielesności człowieka, jej ostateczną formą. Stanowi przejście do idealności⁸⁷.

W artykule zaprezentowane zostały poglądy Trentowskiego dotyczące wychowywania ciała. Uważał on, że zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika empiryczna. Ale jest to podejście jednostronne. Nie należy go jednak odrzucać, tylko wykorzystać metody i środki, które mogą posłużyć do uczynienia wychowanka człowiekiem rzeczywistym. Wychowanie w pierwszych latach życia dziecka jest przede wszystkim sprawą rodziny. To rodzice powinni dbać o rozwój psychofizyczny dziecka, o zaspokajanie jego potrzeb, doskonalenie zmysłów i wyobraźni, ponieważ dom rodzinny stanowi pierwsze miejsce wychowania.

Kształcenie fizyczne jest koniecznym warunkiem ogólnego rozwoju człowieka. W pierwszych latach życia troska o rozwój fizyczny to przede wszystkim opieka i pielęgnacja dziecka, później wpływa na to w dużej mierze uprawianie sportów i gier oraz spędzanie czasu na powietrzu. Trentowski radził, aby we wszystkich dziecięcych zajęciach wychowawca brał czynny udział, a nie był tylko biernym obserwatorem. Dzięki zabawom i spędzaniu czasu na powietrzu dziecko nabiera pierwszych doświadczeń poprzez spostrzeganie i obserwację zjawisk i rzeczy. Rozwija się też jego wyobraźnia, pamięć i rozum. System wychowania stworzony przez Trentowskiego był w jego czasach, tj. w połowie XIX w., bardzo nowoczesny. W zamyśle twórcy był to projekt systemu pedagogiki narodowej, który powinien być realizowany w szkołach i być czynnikiem jednoczącym naród. Najcenniejsze w tym systemie było zwrócenie uwagi na indywidualność wychowanka i jego potrzeby. Nie wszystkie wskazówki Trentowskiego są zgodne z obecną wiedzą i praktyką pedagogiczną, jednak wówczas stanowiły istotny postęp.

Przedstawione w tym artykule poglądy Bronisława Trentowskiego stanowią jedynie niewielki fragment całego systemu pedagogiki narodowej, który stworzył. W *Chowaniu*... opisuje ponadto metody kształtowania duszy i jej władz oraz nakreśla cel wychowania, jakim jest ukształtowanie *człowieka rzeczywistego*.

⁸⁵ Tamże, s. 290.

⁸⁶ Tamże, s. 290–294.

⁸⁷ Tamże, s. 294–298.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2012, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ZYGMUNT ZIELIŃSKI: *DEMOKRACJA TOTALITARNA*, LUBLIN 2012, s. 112

Demokracja totalitarna, niedawno wydana, objętościowo nieduża książka ks. Zygmunta Zielińskiego, uderza na wstępie jasnością myśli i stylem niby lekkiej narracji, a przecież alarmującej opinię publiczną realnymi zagrożeniami. To naprawdę kawałek dobrej analizy socjologicznej z korzeniami w przeszłości. Miejscami ton wypowiedzi jest wybitnie publicystyczny, zatem niepozbawiony emocji, kiedy indziej uderza suchą rzeczością. W każdym z tych wariantów dominuje zachęta do refleksji. Z racji wieku autor ma tę zaletę, ujawniającą się również w publikacji, że był bystrym obserwatorem, świadkiem, a nieraz także uczestnikiem wielu wydarzeń w dziejach nie tylko Polski, poczynawszy od trudnych lat II wojny światowej. Obecnie też ze szczególną uwagą śledzi to wszystko, co ma związek z szeroko rozumianą polityką, ale głównym obiektem jego zainteresowania jest w istocie człowiek, który, chcąc nie chcąc, zmuszony jest żyć w jej cieniu (zob. na przykład s. 13–20).

Lektura *Demokracji totalitarnej* prowadzi do generalnego wniosku, że żaden system polityczny nie chroni człowieka przed nim samym. Optymistyczna jest ostateczna wymowa tej pozycji, sygnalizuje ona bowiem, że w Polsce nastąpiło długo oczekiwane przebudzenie społeczeństwa, a przynajmniej są sygnały zapowiadające zmiany w świadomości i postawach dużych grup i środowisk, które odkryły, że władza demokratyczna – czy tylko tak nazwana – za nic ma mechanizmy i ruchy społeczne, nawet o dużym zasięgu.

Zygmunt Zieliński, wybitny historyk, znakomity znawca zwłaszcza dziejów XIX i XX w., tym razem zabrał głos jako publicysta na temat bieżących wydarzeń, procesów i zjawisk. Dowodzi na wielu przykładach, że historia jest obecna w teraźniejszości, że ma na nią wpływ. Wystarczy wskazać jego wywody w szkicu *Republika absurdu* (zwłaszcza s. 97–100). W teraźniejszości istnieją różne warstwy. Czasami warstwa historyczna jest poniekąd ważniejsza aniżeli to, co dzieje się aktualnie.

Praca składa się z sześciu tekstów: *Poprawność jako przepustka do „lepszego świata”*, *Dziedzictwo strachu*, *Szkola na manowcach*, *Ukołysani magią punktacji i rankingów*, *Uniwersytet katolicki – czy potrzeba redefinicji?*, *Nie jakoś, ale uznaniowość* oraz *Republika absurdu*. Niektóre były wcześniej publikowane w prasie.

Jak wynika z ocen, prognoz, analiz serwowanych codziennie w mediach, wydarzenia, nawet niezwykle ważne społecznie, żyją bardzo krótko, wypierane przez coraz to

nowe, bardziej przykuwające uwagę, wywołujące żywsze emocje. Dlatego mało kto zdaje sobie sprawę z tego, że wprawdzie zdarzenia szybko znikają z ekranów i szpalt, ale wiele z nich żyje nadal i kształtuje rzeczywistość, choć nie wzbudza już sensacji, przestaje być przedmiotem zainteresowania. Tylko niekiedy wraca się do nich w coraz słabszych odgłosach opinii publicznej.

Często na wokandę trafia na przykład szkoła: jej struktura, programy nauczania, wydolność dydaktyczna i wychowawcza. Z reguły od dłuższego już czasu są to głosy bijące na alarm. Opisuje się drastyczne zdarzenia, szuka się doraźnie, kto za nie odpowiada, niekiedy porusza się problem wychowania w rodzinie, w szkole, w obiegu publicznym. Ale prawie nigdy nie sięga się do genezy tej tzw. choroby szkolnej. Tym samym brak właściwej diagnozy, a co za tym idzie, wskazań terapeutycznych. Pytanie: dlaczego? Odpowiedź jest jasna: trzeba zatem zastanawiać się nad polityką szkolną generalnie, całościowo, uwzględniając cały system: od szkoły podstawowej aż po uniwersytet. Aż pięć tekstów w recenzowanej pracy jest poświęconych kwestiom związanym ze szkołą i nauczaniem dzieci i młodzieży (*Ranking. Nie ważne co, ale jak i gdzie, Punktacja, kółowrotek mistyfikacji, System boloński – powolne konanie uniwersytetu, System szkolny na bezdrożu, Unijna karuzela pozorów*). Nie jest to jakiś zestaw wskazań teoretycznych, ale niepodlegające dyskusji wnioski, powstałe na podstawie bezpośrednich doświadczeń. Zebrany materiał, niezwykle krytyczny, bazuje na rzeczywistości oświatowej, takiej, jaka ona istotnie dziś jest.

Kolejny temat obecny w publikacji to odpowiedzialność za świat, w którym żyjemy. Odpowiedzialność jest nieodłączna od porzucenia kompromisu. Każdy kompromis zakłada bowiem rezygnację przynajmniej z części zamierzonego dobra. Nie mówimy o kompromisie w ścisłym tego słowa znaczeniu, mając na myśli porzucenie zła. Kompromis powstaje z zespolenia kilku opcji wybranych z pewnych całości, do siebie nieprzystających, np. mogą to być wspólne rządy dwóch rywalizujących ze sobą partii.

Tak więc tzw. poprawność nie jest dziełem kompromisu, ale po prostu rezygnacją ze swego zdania, z zamierzeń, a zarazem bezkrytycznym podporządkowaniem się cudzym opiniom w zamian za jakieś korzyści, niekoniecznie materialne. Pierwszy szkic traktuje o tym, bardzo ogólnie przedstawiając obszary tej poprawności, nie rezygnując z pokazywania negatywnego odzwierciedlenia takiej postawy na arenie życia publicznego, a nawet ukazując pewną deprawację jednostki (zob. s. 13–36).

Wreszcie Autor porusza problem kluczowy dla naszych czasów, a właściwie także i dla przeszłych, choć może w inny sposób. Jest to kwestia działania pod wpływem obawy o siebie wynikającej z licznych przesłanek. Systemy totalitarne, w jakich wyrastało kilka pokoleń Polaków, uruchomiły instynkt samozachowawczy, który kazał kiedyś podejmować służbę zabijającą sumienie, godność osobistą i generującą zupełnie nową tożsamość. Pozbycie się tego bagażu to wielki trud i sprawa skomplikowana.

Republika absurdu – tekst zamykający książkę – może mylić swym tytułem, bo nie oznacza on bynajmniej jakiejś identyfikacji z Rzeczpospolitą, ale jest bardzo wycinkowym obrazem, dającym pogląd, jak rodzi się i jak działa absurd urastający do jakiejś idei przewodniej. To nic nowego, bowiem większość reżimów było absurdalnych – a po części jest – nie wykluczając niektórych pieczętujących się znamięm demokracji. Absurd znajduje wszakże odbicie również w codzienności. Jest właściwie wszechwładny i tak oswojony, że często trudno go dostrzec.

Książka Zielińskiego, choć nieduża, jest wyzwaniem do poważnej dyskusji. Niektóre poruszone w niej problemy są, być może, przerysowane, ale w żadnym przypadku nie

kreślą rzeczywistości fikcyjnej. Kwestią zasadniczą jest punkt widzenia. Tutaj działa zasada *quot capita tot sensus*. W swej **Demokracji totalitarnej** ks. Zygmunt Zieliński daje dobrze wybrany materiał do poznania rzeczywistości, w jakiej żyjemy. Skłania on do refleksji i zachęca do podjęcia intelektualnej wymiany myśli.

KS. EDWARD WALEWANDER

Lublin

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: *SKAZANE ZA PATRIOTYZM. „DRUGA KONSPIRACJA” NA BIAŁOSTOCCZYŹNIE 1945–1956*, BIAŁYSTOK 2012, s. 206

Nakładem białostockiego uniwersyteckiego wydawnictwa Trans Humana ukazała się publikacja Elwiry Jolanty Kryńskiej dotycząca kobiet skazanych za swoją działalność patriotyczną po II wojnie światowej, w czasach gdy w Polsce władza umacniała swoje wpływy i propagowała socjalizm, chcąc przekonać do nowego ustroju społeczeństwo do-
brze pamiętające czasy II RP. Szczególnie zaś tych, którzy mieszkali na terenach przygranicznych i już wcześniej zaznali na swoim terenie władzy radzieckiej w czasie okupacji.

O tym, iż działały na Białostocczyźnie różne organizacje, nielegalne w świetle narzuconego prawa, wiemy z przekazów i artykułów zamieszczanych na łamach prasy. Natomiast mniej znany jest udział kobiet w walce z reżimem, który, podjęty z pobudek czysto patriotycznych, zaprowadził je do więzień Polski Ludowej. Wydawać by się mogło, iż niewiasty te rekrutowały się spośród grupy inteligenckiej, albowiem w powszechnym mniemaniu jest to środowisko wykształcone i jego siła tkwi w oddziaływaniu na życie umysłowe społeczeństwa. Jednak w tym konkretnym przypadku znakomita ich część pochodziła ze wsi i małych miasteczek. Jak pisze E. Kryńska: *nie pochodzenie społeczne, czy wykształcenie miało istotny wpływ na reprezentowane postawy patriotyczne walczących kobiet, ale pielęgnowane w środowisku rodzinnym polskie tradycje patriotyczne*¹.

Na szerokiej panoramie sytuacji społeczno-politycznej pierwszych lat Polski Ludowej zarysowała autorka ruch oporu zarówno zbrojny, jak i podziemne organizacje młodzieżowe. Scharakteryzowała stosunek władzy i rozmiar jej działania wobec „wrogów ustroju”. Tym mianem objęto zarówno kobiety, które działały w imię Polski sprawiedliwej, jak i te podejrzane o „szpiegostwo” na rzecz podziemia, a także pomagające „podejrzanym” i ułatwiające kontakty między poszczególnymi członkami nielegalnych organizacji. Wśród nich były kobiety i dziewczęta w różnym wieku, nierzadko bardzo młode, wręcz dzieci. Z nimi wszystkimi władza ludowa obeszła się w sposób nieludzki, zamykając je w najcięższych więzieniach, torturując, zmuszając do składania zeznań. One jednak były niezłomne. Kiedy już zapadały wyroki, a były one dotkliwe, łącznie z karą śmierci (patrz: siedemnastoletnia Danuta Siedzikówna zamordowana 28 sierpnia 1946 r.), kierowano niewiasty do więzień, w których warunki odbywania długoletniej kary urągały istocie

¹ E. J. Kryńska, *Skazane za patriotyzm. „Dруга konspiracja” na Białostocczyźnie 1945–1956*, Białystok, Trans Humana, 2012, s. 22.

ludzkiej. Przeróżający jest opis więzienia w Fordonie, gdzie przebywało wiele niewinnie skazanych kobiet. Jeszcze bardziej dramatyczne były losy tych, które urodziły dzieci podczas odbywania kary, a które następnie zostały im odebrane.

Jednak władzom nie udało się zdławić ducha polskiej kobiety i pobyt w miejscach odosobnienia wykorzystywały one najlepiej, jak potrafiły, kultywując tradycje świąt kościelnych, narodowych; ucząc się języków obcych, uzupełniając swoją wiedzę ogólną.

Kolejnym dramatem było wyjście na wolność, niejednokrotnie związane z głodem, brakiem pracy, wycieńczeniem fizycznym i psychicznym, inwigilacją władz bezpieczeństwa i trudną odbudową więzi rodzinnych i środowiskowych. Zwolnione po odbyciu kary kobiety były też nakłaniane do współpracy z Urzędem Bezpieczeństwa.

Książka Elwiry Kryńskiej oparta została na bogatym materiale faktograficznym, źródłowym oraz, co bardzo cenne, na wspomnieniach byłych więźniarek. Autorka uwzględniła między innymi memuary: D. Wojnar-Góreckiej, J. Malkiewiczowej, R. Czaplińskiej, B. Otwinowskiej, E. Ludkiewicz, zamieszczane na łamach prasy bądź w *Księżde kobiet – więźniów politycznych 1944–1958* czy innych publikacjach. Wykorzystała materiały archiwalne, prasę wydawaną przez środowisko kombatantek, zasoby białostockiego oddziału Instytutu Pamięci Narodowej oraz przeprowadzone z żyjącymi skazanymi wywiady.

Problemową strukturę pracy narzucił autorce zgromadzony materiał, ale w poszczególnych rozdziałach zachowano chronologię w ramach cezury określonej w tytule publikacji. Treść uzupełnia aneks, w którym zamieszczono noty biograficzne kobiet więzionych za swoją patriotyczną postawę wraz z ich funkcjami pełnionymi w ruchu oporu, czasem trwania i miejscem odbywania kary. W publikacji zamieszczono liczne zdjęcia i fotokopie dokumentów oraz poezję powstałą w więzieniach.

E. Kryńska swoją pracą postarała się ocalić od zapomnienia kobiety skazane za swoje umiłowanie ojczyzny, reprezentujące patriotyczne postawy. Niezlomność woli, wiara i hart ducha pozwoliły wielu z nich przetrwać trudne czasy. Publikacja prof. Kryńskiej wpisuje się w cały ciąg prac powstałych w Polsce po sierpniowym przełomie i odkrywa niehumanitarną twarz narzuconego systemu wraz z jego ideologią. Pokazując z jednej strony katów a z drugiej ich ofiary, składa hołd nieugiętym kobietom, przeciwstawiającym się obcej ideologii i zachowującym swoją tożsamość i tradycję narodową. Lektura książki powinna stanowić przestrożę dla wszystkich chcących zawładnąć świadomością Polek. Natomiast czytelnik otrzymał solidną porcję wiedzy z najnowszej, niezbyt znanej, historii Polski, na którą, jak się wydaje, coraz mniej miejsca znajdujemy w szkolnych programach.

HANNA MARKIEWICZOWA

Warszawa

IWONNA MICHALSKA: *WYCHOWANIE DO CZYTELNIC-TWA UCZNIÓW SZKÓŁ POWSZECHNYCH W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ*, ŁÓDŹ 2011, s. 292

Zagadnienie wychowania do czytelnictwa stanowi ważny element w procesie wychowania młodego człowieka, zarówno w odniesieniu do minionych pokoleń, jak i współczesnej rzeczywistości. Dlatego w XIX wieku podejmowano działania na rzecz wzbudzania zainteresowania i zamiłowania do czytania, dokonywania wyboru książek najbardziej wartościowych oraz skutecznego korzystania z jej treści wśród uczniów. Natomiast w okresie Drugiej Rzeczypospolitej wzrosła świadomość znaczenia książki w życiu dzieci i młodzieży. Wówczas rozpoczęto badania nad tym zagadnieniem. Problematyka dotycząca wychowania do czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży w okresie dwudziestolecia międzywojennego była przedmiotem zainteresowania następujących uczonych: J. Andrzejewskiej¹, J. Andrzejewskiego², J. Z. Białka³, B. Hadaczka⁴, I. Sochy⁵, J. Szockiego⁶.

Do grona autorów zajmujących się tą problematyką dołączyła Iwonna Michalska⁷, publikując książkę pt. *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Dru-*

¹ J. Andrzejewska, *Badania czytelnictwa w Polsce do 1939 r.*, w: „Studia o Książce” 1986, T. 16.

² J. Andrzejewski, *Z dziejów badań nad czytelnictwem w Polsce do 1939 roku*, w: „Roczniki Biblioteczne” 1988, z. 2.

³ J. Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1987.

⁴ B. Hadaczek, *Wychowanie przez literaturę w Polsce międzywojennej*, Warszawa–Poznań 1973.

⁵ I. Socha, *Czytelnictwo jako przedmiot działań dydaktycznych w latach 1918–1939*, w: „Studia Bibliograficzne” 1994, T. VIII; Por. I. Socha, *Zainteresowania czytelnicze młodzieży szkolnej w okresie międzywojennym w czasopiśmie uczniowskich Zagłębia Dąbrowskiego*, w: „Studia Bibliograficzne” 1983, T. I.

⁶ J. Szocki, *Biblioteki szkolne w procesie dydaktyczno-wychowawczym w dwudziestoleciu międzywojennym*, Zielona Góra 2002.

⁷ Iwonna Michalska od 1982 roku pracuje w Katedrze Historii Wychowania i Pedagogiki na Uniwersytecie Łódzkim. W 1986 roku odbyła staż naukowy w Zakładzie Historii Oświaty i Kultury Instytutu Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1990 roku uzyskała stopień doktora na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe Iwonny Michalskiej koncentrują się wokół zagadnień związanych z edukacją i oświatą w okresie dwudziestolecia międzywojennego, czego wyrazem są następujące publikacje: *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (Łódź 1994) oraz – opublikowane wspólnie z Grzegorzem Michalskim – *Wychowanie przez teatr szkolny w II Rzeczypospolitej* (Warszawa 1994), *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji* (Łódź 2010), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło do historii edukacji* (Łódź 2010) czy *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji* (Łódź 2010). Iwonna Michalska jest współredaktorką prac z zakresu metodologii w badaniach nad historią edukacji, m.in. napisanej z Tadeuszem Jajmą i Grzegorzem Michalskim *Metodologii w badaniach naukowych historii wychowania* (Łódź 2009) oraz *Kontekstów i metod w badaniach historyczno-pedagogicznych* (Łódź 2009).

giej Rzeczypospolitej, która ukazała się w 2011 roku w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego.

Iwonna Michalska w omawianej książce zwróciła uwagę, że zagadnienie czytelnictwa wiąże się z dwoma zasadniczymi czynnikami: istnieniem rynku wydawniczego oraz umiejętnością czytania. W XIX wieku oferta księgarska w większości państw europejskich skierowana była do wąskiego grona odbiorców, ponieważ wysoki był współczynnik zjawiska analfabetyzmu. Sytuacja ta poprawiła się na początku XX wieku, dzięki upowszechnianiu się szkolnictwa elementarnego w poprzednim stuleciu. W swojej pracy autorka skoncentrowała się na przedstawieniu procesu powstawania literatury dla dzieci i młodzieży od jej początków aż do wybuchu II wojny światowej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na okres Drugiej Rzeczypospolitej. Iwonna Michalska za drugi niezbędny warunek istnienia zjawiska czytelnictwa uznała umiejętność czytania przez najmłodszych członków społeczeństwa. W XIX wieku na ziemiach polskich zaborca nie gwarantował zdobycia przez dzieci i młodzież umiejętności czytania. Sytuacja poprawiła się dopiero w momencie powstania w 1918 roku niezależnego państwa polskiego. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i ustanowieniu obowiązku szkolnego dla wszystkich dzieci w wieku 7–14 lat przed szkołą zostało postawione bardzo odpowiedzialne zadanie – wychowania do czytelnictwa.

Inspiracją do podjęcia przez Autorkę tematyki wychowania do czytelnictwa w odniesieniu do okresu dwudziestolecia międzywojennego był współcześnie pogłębiający się problem wciąż malejącego zainteresowania słowem drukowanym wśród młodego pokolenia. Zgodzić się należy ze słowami Czesława Majorka, które Iwonna Michalska przytoczyła w swojej pracy. Otóż uznał on, że *historii wychowania, zwłaszcza dziejów najnowszych, nie uprawia się jedynie po to, aby zaspokoić potrzebę poznania pewnego wycinka rzeczywistości edukacyjnej w przeszłości, ale przede wszystkim po to, aby odpowiedzieć na pytania nurtujące współczesność pedagogiczną i wspomagać osadzanie ważnych zagadnień dnia dzisiejszego w perspektywie historycznej, czyli w naturalnym porządku czasowym*⁸. Odzwierciedleniem tej myśli jest stwierdzenie autorki, która podkreśliła, że *choć dzisiejsi Polacy, żyjący ponad 70 lat od czasów dwudziestolecia międzywojennego, funkcjonują w nieco innych uwarunkowaniach politycznych, społecznych i ekonomicznych, to problemy związane z przygotowaniem dzieci i młodzieży do systematycznych kontaktów z książką nadal pozostają takie same*⁹. Dlatego w swej książce skoncentrowała się przede wszystkim na ukazaniu praktycznych strategii i projektów, które realizowane były w poszczególnych szkołach na terenie państwa polskiego w latach 1918–1939, a które można by zastosować współcześnie.

Podjęmowana przez Iwonnę Michalską problematyka dotyczy zagadnienia wychowania do czytelnictwa dzieci i młodzieży w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Jednakże Michalska nie ograniczyła się jedynie do opisanie tego zagadnienia w odniesieniu do szkół powszechnych, dokonując także charakterystyki instytucji i środowisk, które podejmowały inicjatywy na rzecz upowszechniania czytelnictwa wśród młodego pokolenia. Przybliżyła także inne czynniki, wpływające na wyrabianie kompetencji czytelniczych.

⁸ I. Michalska, *Wychowanie do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 10–11.

⁹ Tamże, s. 10.

W ten sposób autorka ukazała z jednej strony tzw. *elementy składowe*, które przyczyniały się do realizowania idei wychowania do czytelnictwa uczniów szkół powszechnych, natomiast z drugiej opisała zadania, jakie zostały powierzone tym *elementom*.

Książka *Wychowanie do czytelnictwa...* składa się z sześciu rozdziałów, wstępu, zakończenia, wykazu bibliograficznego oraz indeksu nazwisk. W pierwszym rozdziale pt. *Uwarunkowania wychowania do czytelnictwa dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym* autorka przedstawiła zagadnienie czytelnictwa zarówno na świecie, jak i w Polsce. Uznała, że wypracowany na gruncie amerykańskim, jak i europejskim teoretyczny oraz praktyczny dorobek związany z czytelnictwem wykorzystywany był w różnych środowiskach podejmujących ideę upowszechniania kontaktu młodego pokolenia ze słowem drukowanym. W rozdziale tym zwróciła uwagę, że dzięki wprowadzeniu obowiązku szkolnego w Drugiej Rzeczypospolitej czytelnictwu nadano priorytetowe znaczenie. Wymieniła korzyści płynące z obcowania ucznia z książką, a także opisała trudności, jakie pojawiły się w momencie wdrażania idei czytelnictwa w życie młodego człowieka. W drugim rozdziale pt. *Instytucje i środowiska upowszechniające czytelnictwo uczniów szkół powszechnych* autorka dokonała charakterystyki instytucji i środowisk, które w okresie dwudziestolecia międzywojennego miały decydujący wpływ na rozwój zainteresowania czytelnictwem wśród uczniów. Wśród nich wymieniła rodzinę, szkołę oraz placówki pozaszkolne, takie jak biblioteki czy świetlice, a także zwróciła uwagę na zagadnienie wzajemnej współpracy tych instytucji i środowisk. Najważniejsze miejsce w procesie upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży pełniła rodzina, dlatego na łamach ówczesnych licznych czasopism postulowano, by dorośli stwarzali odpowiednie warunki do zainteresowania uczniów szkół powszechnych książką. Natomiast w rozdziale zatytułowanym *Dyskusje nad oceną oferty wydawniczej dla dzieci i młodzieży* Michalska przytoczyła różne stanowiska na temat treści i formy utworów przeznaczonych dla młodego pokolenia. Prócz dyskusji nad zagadnieniem „Jak pisać?” poszukiwano odpowiedzi na pytanie „O czym pisać?”. W przeznaczonych dla uczniów literaturze poruszano różnorodne zagadnienia, począwszy od tych związanych z życiem wewnętrznym dziecka, jego rozwojem w środowisku społecznym poprzez ukazywanie sytuacji dzieci biednych czy bezdomnych, aż po tematy związane z przyrodą i historią państwa polskiego. I. Michalska ukazała także zagrożenia płynące z korzystania przez dzieci i młodzież z nieodpowiednich czy zakazanych książek. W kolejnym rozdziale pt. *Sposoby propagowania wartościowych utworów literackich dla młodego czytelnika* autorka opisała instytucje i środowiska, których zadanie polegało nie tylko na upowszechnianiu zainteresowania książkami, lecz także wpływaniu na wybór najbardziej wartościowych. Szczególną rolę w tym zakresie pełniło Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W rozdziale pt. *Zalecenia metodyczne w zakresie kierowania czytelnictwem* skoncentrowała się na przedstawieniu zagadnienia związanego ze wzbudzaniem i rozwijaniem zamiłowania do czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży podczas zajęć dydaktycznych oraz pozalekcyjnych i pozaszkolnych. W proces ten zaangażowani byli rodzice, nauczyciele, wychowawcy i bibliotekarze, którzy stosowali różne formy, metody i środki prowadzące do osiągnięcia tego celu. Ostatni rozdział pracy nosi tytuł *Proponowane wypracowania kompetencji czytelnictwa*. Tu przedstawione zostały różne sposoby wyrabiania wśród dzieci i młodzieży kompetencji czytelnictwa. Autorka uznała, że *wiedza przekazywana w publikacjach na temat procesu i higieny czytania oraz higieny książki adresowana do nauczycieli, bibliotekarzy i wydawców miała ułatwić i udoskonalić ich warsztat pracy, przyczyniając się tym*

*samym do rozwoju czytelnictwa młodego pokolenia Polaków*¹⁰. Przytoczyła także refleksje zamieszczone na łamach czasopisma „Bibliotekarz”. Uznano tam, że *młodociany po opuszczeniu szkoły powszechnej, nawet w mieście, jest niemal zupełnym analfabetą jako czytelnik. Nie przynosi ze sobą ani nalogu, ani metody samodzielnej pracy z książką jako narzędziem, ani znajomością autorów i dzieł, ani nawet technik korzystania z urządzeń i pomocy bibliotecznych*¹¹. Dlatego I. Michalska podkreśliła znaczenie wyrabiania wśród młodego pokolenia umiejętności poszukiwań bibliotecznych, a także wyboru przez młodego czytelnika odpowiedniej książki.

Podsumowując uwagi na temat omawianej książki, należy zgodzić się ze słowami jej autorki, że celem edukacji czytelniczej w okresie Drugiej Rzeczypospolitej było, z jednej strony, wychowanie do czytelnictwa, natomiast z drugiej – inicjowanie wychowania przez czytelnictwo. Dlatego w proces wdrażania młodego pokolenia do systematycznych kontaktów z literaturą zaangażowane były nie tylko władze państwowe, ale także ośrodki naukowe, instytuty edukacyjne, środowiska szkolne i pozaszkolne oraz ośrodki wydawnicze. W sumie trzeba stwierdzić, że rozprawa Iwonny Michalskiej stanowi istotny wkład w poznanie zagadnienia wychowania do czytelnictwa dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1918–1939, ponieważ do tej pory nie powstała praca, która całościowo omawiałaby tę problematykę. W książce tej autorka skoncentrowała się wyłącznie na polskich środowiskach edukacyjno-wychowawczych, które inicjowały, kierowały i wspierały czytelnictwo młodego pokolenia. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że w okresie dwudziestolecia międzywojennego ziemie polskie zamieszkiwało wiele mniejszości narodowych, warto zbadać to zagadnienie w odniesieniu i do tych części społeczeństwa.

DOROTA GRABOWSKA

Toruń

¹⁰ Tamże, s. 228.

¹¹ Tamże, s. 237.

**ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ: *JAN BADENI SJ (1858–1899).
U POCZĄTKÓW RUCHU SPOŁECZNEGO KATOLIKÓW
W GALICJI*, KRAKÓW 2012, s. 396**

Praca pt. *Jan Badeni SJ (1858–1899). U początków ruchu społecznego katolików w Galicji* jest publikacją, która ukazała się nakładem Wydawnictwa WAM Akademii Ignatianum w 2012 roku. Autorem książki jest zasłużony wydawca źródeł i materiałów do dziejów jezuitów w Polsce o. dr Andrzej Bieś¹. Do zaprezentowania osoby o. Jana Badeniego SJ skłoniła Autora chęć całościowego ukazania życia i twórczości tego wybitnego jezuity. A. Bieś podkreśla we wstępie swej pracy, że dotychczasowe opracowania poświęcone o. J. Badeniemu są zbyt ogólnikowe i niepełne. Natomiast drobne wzmianki jemu poświęcone znaleźć można jedynie w specjalistycznych pracach historycznych takich autorów, jak: Stanisław Załęski SJ, Wilhelm Feldman, Jacek Staszewski, Józef Buszko, Jadwiga Stolarczyk, Konstanty Torowski czy Karol Górski. We wstępie książki A. Bieś stwierdza, że głównym celem jego badań było przedstawienie roli, jaką ks. J. Badeni odegrał w powstaniu ruchu katolicko-społecznego w Galicji, oraz ustalenie, jak duży wpływ wywarł on na galicyjskie życie religijne i społeczne. Dodatkowo w publikacji zaprezentowane zostało także środowisko, którego ten zasłużony jezuita był przedstawicielem, oraz procesy religijne i społeczne, których był uczestnikiem.

Autor omawianej książki, podjąwszy wyzwanie zaprezentowania życia i działalności o. J. Badeniego, wykorzystał bogatą podstawę źródłową. Warto wymienić choćby zbiory znajdujące się w Archiwum Prowincji Polski Południowej Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (ATJKr.) czy materiały dostępne w centralnym archiwum zakonu – Archiwum Romanum Societatis Iesu (ARSI) w Rzymie. Spożytkował również dostępną literaturę przedmiotu oraz pamiętniki i wspomnienia. Dopełnieniem źródeł archiwalnych i opracowań była analiza prasy, w tym przede wszystkim „Przeglądu Powszechnego”. Trzeba podkreślić, że jednak podstawowym materiałem dla powstania publikacji była zróżnicowana twórczość pisarska o. J. Badeniego, głównie dziennikarsko-publicystyczna.

Książka składa się z czterech rozdziałów poprzedzonych wykazem ważniejszych skrótów oraz wstępem. Zawiera również zakończenie, aneks, bibliografię publikacji

¹ O. Andrzej Paweł Bieś SJ, dr, dyrektor Biblioteki Naukowej Księży Jezuitów Akademii Ignatianum w Krakowie. Autor m.in.: *Recepcji społecznego nauczania papieża Leona XIII w publikacjach jezuitów galicyjskich 1884–1914* (Kraków 1996) oraz wydawca i współredaktor *Studiów i Materiałów do Dziejów Jezuitów Polskich; Źródeł do Dziejów Kultury. Inwentarze i Księgi; Źródeł do Dziejów Kultury. Kroniki i listy*; autor i redaktor działów *Encyklopedii wiedzy o jezuitach na ziemiach Polski i Litwy 1564–1995* (Kraków 2004).

J. Badeniego, streszczenie w języku angielskim, bibliografię, spis ilustracji oraz indeks osób. Rozdział pierwszy pt. *Dzieciństwo i formacja zakonna* (s. 29–66) ma charakter wprowadzający w problematykę pracy. Autor dokonał w nim rekonstrukcji faktograficznej relacji rodzinnych i wychowania zakonnego, które przygotowały J. Badeniego do pełnienia przyszłych zadań. Ponadto ukazał przebieg formacji religijnej i intelektualnej jezuitę, jego doświadczenia oraz stopień integracji z formacją zakonną.

Rozdział drugi pt. *Wczesna twórczość* (s. 67–97) jest próbą nakreślenia, w jaki sposób kształtował się warsztat publicystyczny zakonnika. A. Bieś omówienie tych kwestii rozpoczął od charakterystyki lokalnego środowiska zakonnego, w którym działał J. Badeni. Odtworzył specyfikę prac podejmowanych przez to środowisko. Poruszył też kwestię misji ludowych i rekolekcji, omówił problemy związane z ówczesnym szkolnictwem, dokonał przeglądu bractw, towarzystw i sodalicii. Wreszcie ukazał funkcjonowanie apostołatu wydawniczego i podkreślił jego prekursorski charakter. Główną część rozdziału stanowi jednak rekonstrukcja wczesnej twórczości jezuitę, a mianowicie hagiografia, książki ascetyczne odpowiadające profilowi Apostolstwa Modlitwy czy artykuły zamieszczone w „Intencjach Miesięcznych”. Dodatkowo w rozdziale tym zaprezentowana została wczesna twórczość J. Badeniego o charakterze filozoficzno-teologicznym, literatura historyczna, pamiętnikarsko-wspomnieniowa oraz literatura piękna, czyli wszystkie te dziedziny twórczości, którymi się pasjonował.

W rozdziale trzecim pt. *Publicystyka społeczna* (s. 98–166) A. Bieś skupił się na szczegółowym przedstawieniu twórczości zakonnika związanej z problematyką społeczną. Autor ukazał działalność J. Badeniego na rzecz „Przeglądu Powszechnego”, zwłaszcza że należał on do ścisłego grona redaktorów tego czasopisma. Ponadto zaprezentował jego warsztat dziennikarski, wskazując na cechy charakterystyczne jego twórczości publicystycznej oraz tematykę. Analizując twórczość J. Badeniego, zaakcentował tematy podejmowane przez niego, a były to: problemy pracy, ubóstwa i miłosierdzia, którym J. Badeni poświęcił w swojej twórczości wiele miejsca. Wskazał też na zainteresowanie zakonnika zjawiskiem emigracji zarobkowej polskich i ukraińskich chłopów oraz troskę o życie moralne ówczesnego społeczeństwa. Podejmując w swej twórczości wyżej wskazane tematy, o J. Badeni nie tylko starał się demaskować zagrożenia, ale także proponował program pozytywnych zmian.

W ostatnim rozdziale książki zatytułowanym *Publicystyka polityczna i jej społeczne uwarunkowania* (s. 167–284) Autor zwrócił uwagę na dorobek piśmienniczy jezuitę dotyczący formowania się nowych ruchów polityczno-społecznych na terenie Galicji w latach 80. i 90. XIX wieku. J. Badeni obserwował wówczas m.in. działalność ruchu ludowego, ruskich radykałów, analizował program ruchu socjalistycznego i katolicko-społecznego. Ważnym dla niego tematem była również rola katolików i ich miejsce w opisywanych procesach przemian społecznych i formowaniu się nowych kierunków ideowych.

Jak podaje Autor publikacji, działalność o. J. Badeniego na rzecz formowania się galicyjskiego katolicyzmu społecznego przerwała jego niespodziewana śmierć. Jednocześnie A. Bieś wskazuje, że przedstawione w pracy wyniki uświadamiają potrzebę pełniejszej monografii środowiska zaangażowanego w ruch katolicko-społeczny, jak i działalności Stronnictwa Katolicko-Narodowego i związanych z nim działaczy.

Omawiana książka jest warta lektury z kilku powodów. Jednym z nich, może najważniejszym, jest to, że Autor publikacji prezentując życie i działalność o. J. Badeniego, ukazuje je na szerokim tle społecznych, politycznych i kulturowych realiów dziewiętna-

stowiecznej Galicji. Akcentuje nieporuszone w wydanych wcześniej publikacjach obszary działalności tego polskiego jezuitę–dziennikarza, twórcy i działacza społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem jego publicystycznych i organizacyjnych dokonań. Podkreślenia wymaga też bogaty dobór źródeł, nie tylko archiwalnych. W sumie trzeba powiedzieć, że publikacja ta zobrazowała rolę, jaką odegrał o. J. Badeni w rozbudzeniu ruchu katolicko-społecznego na ziemiach zaboru austriackiego w drugiej połowie XIX wieku. O. dr A. Bieś w zakończeniu swej pracy napisał, że: [...] *biografia Jana Badeniego pozostaje interesującym, niesłusznie zapomnianym przykładem „wychodzenia z zakrystii”, szukania nowych dróg myślenia i działania w obrębie katolickiej prawowierności, ważnych dla zrozumienia procesów historycznych rozgrywających się w Galicji końca XIX wieku* (s. 291). I z tym stwierdzeniem Autora niewątpliwie trzeba się zgodzić.

JOANNA FALKOWSKA

Toruń

OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA *BYĆ NAUCZYCIELEM W PRL-U, GDAŃSK,* 26–27 KWIETNIA 2012 ROKU

Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego oraz Gdańskie Koło Towarzystwa Historii Edukacji zorganizowały w dniach 26 i 27 kwietnia 2012 roku ogólnopolską konferencję naukową poświęconą pracy i działalności nauczycieli. W konferencji uczestniczyło wielu znanych badaczy historii wychowania i pedeutologów. Licznie przybyli młodszy pracownicy naukowcy z większości ośrodków akademickich w kraju, a w szczególności z Polski północnej.

Słowo wstępne podczas obrad wygłosił inicjator i główny organizator konferencji prof. nadzw. dr hab. Romuald Grzybowski – dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Przedstawił on cele, zadania i problemy badawcze konferencji. Wskazał na potrzebę ukazania we właściwych proporcjach sprawy kształcenia nauczycieli, etycznych aspektów ich roli i kwestii postępowania zgodnie z głosem sumienia w niełatwej rzeczywistości okresu PRL-u. Podkreślił sytuację nauczyciela, który często znajdował się „między młotem, a kowadłem” i próbował pogodzić ciężące na nim powinności wobec rodziny, szkoły, Kościoła, czasami i partii komunistycznej. Postulował, aby w trakcie obrad uczestnicy konferencji zastanowili się, gdzie nauczyciel miał prawdziwych, a gdzie fałszywych sprzymierzeńców w swojej pracy pedagogicznej. Wyraził pogląd, że obrady stwarzają możliwość przedstawienia roli nauczyciela w refleksji naukowej – w spojrzeniu pedagogicznym.

Bogate w treści obrady toczyły się na trzyczęściowej sesji plenarnej i w dwóch sekcjach problemowych. Pierwszej części sesji plenarnej przewodniczył prof. nadzw. dr hab. Mieczysław Gulda z Wyższej Szkoły Turystyki i Hotelarstwa w Gdańsku. Referaty wygłosili: prof. zw. dr hab. Joanna Rutkowiak z Uniwersytetu Gdańskiego – *Etos zawodowy nauczycieli czasu PRL – dynamika zjawiska*, prof. zw. dr hab. Adam Massalski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie – *O niektórych wymiarach sytuacji nauczyciela w szkole w latach stalinowskich*, prof. nadzw. dr hab. Stanisław Dylak z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu – *Nauczyciel PRL – między zaangażowaniem a angażem* i prof. nadzw. dr hab. Zbigniew Osiński z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – *Nauczyciele Lubelszczyzny wobec NSZZ „Solidarność”*.

Obradami drugiej części plenarnej kierował prof. zw. dr hab. Adam Massalski. Z referatami wystąpili: prof. zw. dr hab. Władysław Szulakiewicz z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu – *O uczących i uczonych – światopoglądy pedeutologiczne*, prof. nadzw. dr hab. Mieczysław Gulda z Wyższej Szkoły Turystyki i Hotelarstwa w Gdańsku – *Nauczyciel niepokorny w PRL-owskiej szkole – socjologiczna analiza przypadku* i prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach – *Kształcenie polskich kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*.

Z kolei trzeciej części obrad plenarnych przewodniczyła prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski z Uniwersytetu Śląskiego. Referaty zaś przedstawili: prof. nadzw. dr hab. Katarzyna Dormus z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – *Kształtowanie wizerunku nauczyciela w latach 40-tych i 50-tych na łamach „Ruchu Pedagogicznego” i „Nowej Szkoły”*, prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander z Ateneum Szkoły Wyższej w Gdańsku – *O przygotowaniu do zawodu i pełnienia roli nauczyciela w świetle własnej biografii* oraz prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Gdańskiego – *Tradycja i kierunki badań pedeutologicznych w II Rzeczypospolitej i w PRL*.

Obrady sekcji pierwszej prowadzono na temat: *Zawód nauczyciela w kontekście założeń polityki oświatowej PZPR i oczekiwań społecznych*. Podczas pierwszego posiedzenia tej sekcji tematyka obrad koncentrowała się głównie wokół kwestii wychowawczych i pedeutologicznych, podejmowanych na łamach prasy pedagogicznej, związkowej i w filmie fabularnym. Obradom przewodniczyła prof. nadzw. dr hab. Katarzyna Dormus. Referaty wygłosili: dr Agnieszka Wałęga (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – *Zagadnienia pedeutologiczne na łamach wybranych czasopism pedagogicznych okresu PRL-u*, dr Andrzej Kołakowski (Uniwersytet Gdański) – *Wychowawca domu dziecka w świetle peerelowskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego*, dr Piotr Gołdyn (Oddział Doskonalenia Nauczycieli w Koninie) – *Nauczyciel – wychowanie – szkoła na łamach „Tygodnika Solidarność” (1981 r.)*, dr Eżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński) – *Znaczenie spółdzielczości uczniowskiej w wychowaniu młodego pokolenia na łamach dwumiesięcznika „Spółdzielczość w szkole” (1970–1982)*, mgr Agata Kępłpin (Uniwersytet Gdański) i dr Aldona Ossowska-Zawieruszancka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) – *Wizerunek nauczyciela w polskim filmie fabularnym w latach 1945–1989*.

Na drugim posiedzeniu sekcji pierwszej szczególnie wiele uwagi poświęcono problemom kształcenia nauczycieli w okresie PRL-u. Wielowątkowym obradom nad tym obszernym zagadnieniem przewodniczył prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander. Referaty wygłosili: dr Danuta Apanel (Akademia Pedagogiczna w Słupsku) – *Zakłady kształcenia nauczycieli na Pomorzu Środkowym w okresie Polski Ludowej*, dr Agnieszka Szarkowska (Uniwersytet Białostocki) – *Wyższa Szkoła Nauczycielska w Białymstoku jako przykład zakładu kształcenia nauczycieli*, dr Anita Suchowiecka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) – *Kształcenie nauczycieli szkół zawodowych w okresie funkcjonowania Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego (1949–1956)*, dr Urszula Paulińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) – *Instytucje doskonalenia zawodowego nauczycieli w Olsztynie w latach 1945–1950*, dr Edyta Kahl (Uniwersytet Zielonogórski) – *Doskonalenie nauczycieli w okresie umacniania „jednolitego frontu wychowania”* i dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański) – *Karol Mallek – portret własny mazurskiego nauczyciela edukacji dorosłych*.

Tematyka trzeciego posiedzenia sekcji pierwszej obejmowała głównie zagadnienia dotyczące wychowania muzycznego w Polsce Ludowej. Moderatorem obrad była prof. zw. dr hab. Ewa Szatan z Uniwersytetu Gdańskiego, która przedstawiła referat pt: *Jan-ko Muzykant w PRL, czyli o postawach nauczycieli wobec dzieci zdolnych muzycznie*. Ponadto w trakcie obrad podjęto następujące zagadnienia: prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Uchyla-Zroski (Uniwersytet Śląski) – *Wychowanie przez muzykę w Zbiorczej Szkole Gminnej a założenia szkoły środowiskowej*, prof. dr hab. Andrzej Michalski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) – *Kadra naukowa i artystyczna wyższych szkół muzycznych w Polsce w latach 1945–1962*, prof. nadzw. dr hab. Roman Tomaszewski (Akademia Pedagogiczna w Słupsku) – *Nauczyciel szkoły wojskowej w PRL-u* i dr Kateryna Shestakova (Akademia Pedagogiczna w Słupsku) – *Nauczyciel ukraiński w ZSRR po 1944 roku (polsko-ukraiński dwugłos)*.

W sekcji drugiej konferencji rozważano zagadnienie: *Nauczyciel jako uczestnik życia społecznego i politycznego*. Obradami pierwszego posiedzenia tej sekcji kierował prof. nadzw. dr hab. Wiesław Jamrożek (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu). Wraz z dr Justyną Gulczyńską z tegoż uniwersytetu przedstawił on referat na temat: *Opozycyjna działalność nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących w Polsce w latach osiemdziesiątych*. W trakcie obrad wystąpili: dr Jarosław Andrzej Pauliński (Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku) – *Represje i szyskany wobec nauczycieli i pracowników oświaty na Warmii i Mazurach w latach 1945–1956*, dr Joanna Król (Uniwersytet Szczeciński) – *Wizerunek nauczyciela w ideologii Związku Młodzieży Polskiej – założenia i rzeczywistość*, dr Justyna Wojniak (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) – „*W służbie socjalizmu, patriotyzmu i internacjonalizmu*”. *Rola nauczyciela w świetle założeń polityki oświatowej PRL lat 70. i 80.* i dr Józef Żerko (Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku) – *Edukacyjny „tor przeszkód” w nauczycielskiej profesji. Refleksja osobista*.

W trakcie kolejnego posiedzenia sekcji drugiej, pod przewodnictwem inicjatora i organizatora konferencji prof. nadzw. dra hab. Romualda Grzybowskiego, który wystąpił z referatem pt. *O duszę nauczycielstwa... Wysiłki władz komunistycznych zmierzające do ukształtowania pożądanego świata wartości i światopoglądu nauczycieli w okresie PRL*, dyskutowano na temat miejsca nauczyciela w systemie ideologizacji szkolnictwa. Rozpatrywano między innymi niektóre aspekty włączenia nauczyciela w kwestie światopoglądowe, ideologiczne i polityczne istniejącej rzeczywistości. W tej sprawie wypowiedziała się dr Teresa Wojcik (VU Villanova, USA) – *Nauczyciel w PRL-u jako sprytny uczestnik skomplikowanej gry*, oraz pracownicy naukowcy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego: dr Elżbieta Gorloff – *Nauczyciel w przestrzeni działań KW PZPR w Gdańsku*, dr Małgorzata Czekaj – *Katecheta i katecheza w Polsce Ludowej – sekularyzacyjne uwikłanie*, mgr Anna Paszkowska – *Udział nauczycieli wiejskich województwa gdańskiego w kolektywizacji wsi (1948–1956)* i mgr Lucyna Roll – „*Nowy nauczyciel jako przykład rewolucyjnych rozwiązań problemów kadrowych szkolnictwa na terenie NRD w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej*”.

Obrady ostatniego posiedzenia sekcji drugiej skupiały się głównie na analizie sylwetki nauczyciela w czasach PRL-u w świetle zachowanych pamiątek i wspomnień. Prowadził je prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Uniwersytetu Gdańskiego. Głos na ten temat zabrali: dr Maria Radziszewska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski) – *Życie prywatne nauczycieli w świetle wspomnień i pamiątek*, dr Urszula Wróblewska (Uniwersytet Białostocki) – „*Codziennność – odświeżność*” *nauczyciela PRL-u w świetle*

wspomnień i dokumentów szkolnych, dr Danuta Grzybowska (Uniwersytet Gdański) – *Nauczyciel w PRL-u w jednostkowym doświadczeniu ucznia*, mgr Dorota Grabowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) – *Obraz nauczyciela lat PRL w literaturze pamiętnikarskiej*, mgr Paweł Śpica (Uniwersytet Gdański) – *Dr Jerzy Suczyński – historyk – opozycjonista, nauczyciel w I Liceum Ogólnokształcącym im. Filomatów Chojnickich w Chojnicach w świetle zachowanych dokumentów i wspomnień uczniów*, mgr Bogdan Mierzejewski (Chorągiew Gdańska ZHP) – *Udział nauczycieli w odbudowie harcerstwa polskiego w pierwszych latach władzy ludowej*.

Na zakończenie konferencji głos zabrał prof. nadzw. dr hab. Romuald Grzybowski, który podsumowując obrady, stwierdził: *Konferencja ujawniła przede wszystkim, że w myśleniu o szkole i nauczycielu w okresie PRL-u nadal zderzają się dwa podejścia badawcze. Jedno z nich zakłada opis ówczesnej rzeczywistości poprzez pryzmat dokumentów urzędowych oraz poprzedzających je zazwyczaj deklaracji najwyższych władz partyjnych, w tym Biura Politycznego KC PZPR i Ministerstwa Oświaty. Innymi słowy, strategia ta zasadza się na rekonstruowaniu i analizie funkcji założonej szkoły PRL-owskiej, a szerzej, całego systemu oświatowego. Drugie podejście skupia się na osobie pedagoga, rekonstruowanej z okrucich pamięci zarówno nauczycieli, jak i ówczesnych uczniów. Obie z wymienionych perspektyw badawczych obecne były na naszej konferencji. Druga z wymienionych kategorii była szczególnie bogato reprezentowana w referatach, wygłoszonych tak w części plenarnej, jak i w poszczególnych sekcjach. Trudno odmówić prawa obywatelstwa takiemu podejściu do badania okresu PRL, wszak „wydarzenia mają taką wartość, jaką nadają im uczestniczący w nich ludzie”. Przytoczona myśl Floriana Znanieckiego nie zwalnia jednak z ostrożności w ocenie wyników badań odwołujących się do pamięci bezpośrednich uczestników wydarzeń. Pamięć płata figle, jest zawodna, utrwała jednostkowe obrazy i zdarzenia, które niejednokrotnie deformują obraz czasu minionego. Być może dlatego nauczyciele okresu PRL-u tak często idealizują lata pracy w szkole komunistycznej. Zdradzają też tendencję do minimalizowania negatywnych następstw pełnego podporządkowania szkoły państwu komunistycznemu. Także w trakcie naszych obrad można było usłyszeć opinie typu: „może władze komunistyczne coś nam, nauczycielom nakazywały, zwłaszcza w zakresie ideologizacji edukacji, ale my realizowaliśmy te zalecenia tylko formalnie, często jedynie poprzez odpowiedni zapis w dzienniku”.*

Umowność sytuacji wychowawczej w szkole to kolejna kwestia, która znalazła odzwierciedlenie w wygłoszonych referatach. Okazuje się, że nauczyciel w okresie PRL-u niejednokrotnie prowadził swoistą grę z systemem. Polegała ona – jak to ujęła jedna z referentek, cytując wypowiedź swego rozmówcy – na referowaniu drażliwych kwestii historycznych, ideologicznych lub politycznych ze swoistym przymrużeniem oka, skierowanym do uczniów. To „mrugnięcie okiem” miało być sygnałem, iż prezentowana przez nauczyciela wykładnia dziejów lub interpretacja konkretnego wydarzenia obca jest również jemu samemu, ale musi ją przedstawiać, ponieważ tego wymaga program nauczania i władze oświatowe. Umowne dystansowanie się nauczyciela od zakłamań i ideologicznych natreć, obecnych w programach kształcenia, miało go usprawiedliwiać w oczach uczniów oraz w oczach własnych. Pojawia się oczywiście pytanie, jak liczny był odsetek nauczycieli prowadzących tego typu grę z systemem. Trudno też nie zapytać, czy nauczyciel, służąc systemowi, nie prowadził tej gry również z uczniami, a także z własnym sumieniem.

Już tylko tych kilka uwag pokazuje, że problemy związane z zawodem, a przede wszystkim ze świadomością pełnioną rolą nauczyciela w okresie PRL-u, są niezwykle złożone i nie mogą być rozpatrywane jedynie w świetle dokumentów urzędowych, wytworzonych

przez centralne władze partyjne i oświatowe. Zatem pole badawcze nadal jest szerokie. Konferencja nie tylko nie zamknęła listy pytań badawczych, odnoszących się do nauczyciela i szkoły z okresu PRL-u, ale wręcz ją rozszerzyła! Przykładem tego może być pytanie o to, co w nas, nauczycielach, pozostało z PRL-u? Kolejna kwestia dotyczy zaangażowania nauczyciela szkoły socjalistycznej, jego „postawy czynnej” wobec rzeczywistości otaczającej szkołę – jak to określali w pewnym okresie przedstawiciele władz partyjnych i oświatowych. Pojawia się też pytanie o to, kogo w odniesieniu do lat 1945–1989 można uznać za „dobrego nauczyciela”. Czy pasywny pedagog, zwłaszcza w obszarze wdrażania w życie treści ideologicznych, był nieszczęściem czy nadzieją szkoły socjalistycznej? Czy jego zaangażowanie ideowopolityczne, tak pożądane przez władze komunistyczne, stwarzało zagrożenie dla kształtującego się światopoglądu uczniów?

Potrzebne są zatem dalsze dociekania nad tymi zagadnieniami, tym bardziej że niewiele badaczy zajmowało się dotąd nauczycielami szkół zawodowych, szkół specjalnych, szkół muzycznych i plastycznych, a także technicznych. Można chyba też stwierdzić, że nadal bazujemy na potocznym, jednostronnym wizerunku nauczyciela okresu PRL-u [...]

Konferencja obradowała w pomieszczeniach Instytutu Pedagogiki, położonych w kompleksie nowych, pięknych budynków Uniwersytetu Gdańskiego. W jej organizacji szczególnie duże zaangażowanie wykazali: dr Elżbieta Gorloff, mgr Anna Paszkowska, mgr Paweł Śpica i dr Andrzej Kołakowski.

Bogaty dorobek obrad zostanie w całości opublikowany. Środowisko badaczy dziejów oświaty i wszyscy zainteresowani historią Polski w drugiej połowie XX wieku będą mieli możliwość zapoznania się z osiągnięciami Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej ***Być nauczycielem w PRL-u***.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski





Obrady konferencji – plenarne i w sekcjach



W przerwie między obradami. Od lewej: prof. zw. dr hab. Adam Massalski i prof. nadzw. dr hab. Romuald Grzybowski

Autor fotografii: mgr Bogdan Mierzejewski

II MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA *WYCHOWANIE W RODZINIE. KONTEKSTY HISTORYCZNE I WSPÓŁCZESNE*, JELENIA GÓRA – SZKLARSKA PORĘBA, 18–19 MAJA 2012 ROKU

W dniach 18–19 maja 2012 roku w Jeleniej Górze i Szklarskiej Porębie odbyła się II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne*, zorganizowana przez Zakład Historii Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Wydział Humanistyczny Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Patronat nad tym wydarzeniem naukowym objęły: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Towarzystwo Historii Edukacji, a także Ich Magnificencje Rektorzy Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze. Ponadto w Komitecie Naukowym zasiadli prof. nadzw. dr hab. Alicja Szerłaż, prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz oraz prof. dr hab. Bogusław Śliwski, natomiast w Komitecie Organizacyjnym: prof. dr hab. Stefania Walasek oraz dr Leszek Albański. Funkcje Sekretarza Konferencji pełnili: dr Ewa Jurczyk-Romanowska oraz mgr Stanisław Gola.

Myślą przewodnią konferencji było zdanie wygłoszone przez Jana Pawła II w homilii Eschen-Nauren (Lichtenstein, 9 września 1985 r.): *Rodzina jest glebą, na której wzrasta świadomość godności ludzkiej jednostki*.

Do udziału w konferencji zgłosiło się niemal stu prelegentów, wśród których znajdowali się przedstawiciele 32 ośrodków naukowych i instytucji oświatowych z Polski, a także z Czech (Uniwersytet Masaryka w Brnie), Rosji (Tomski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny), Słowacji (Uniwersytet w Ostrawie) i Ukrainy (Przykarpacki Narodowy Uniwersytet im. Wasyla Stefanyka, Chmielnicki Narodowy Uniwersytet, Czerniowiecki Narodowy Uniwersytet im. Juria Fedkowicza, Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki).

18 maja o godzinie 10.00 uroczyste rozpoczęło pierwszy dzień konferencji, podczas którego przede wszystkim prezentowano wyniki badań i prowadzono dyskusje naukowe. Uroczystego otwarcia dokonała prof. dr hab. Stefania Walasek – mentorka i główny organizator konferencji, a także redaktor naczelny serii wydawniczej *Wychowanie w rodzinie*, w ramach której zapowiedziano publikację najlepszych wystąpień. Profesor Stefania Walasek zaprosiła do współprzewodniczenia obradom prof. nadzw. dr hab. Alicję Szerłaż – dyrektora Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego, prof. nadzw. dr. hab. Mirosława Kowalskiego – reprezentanta

Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz dr. Leszka Albańskiego – dziekana Wydziału Humanistycznego Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej.



Uczestnicy II Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne*

Sesja plenarna stała się okazją do wysłuchania referatów wygłaszanych przez wybitnych naukowców z różnych państw. Jako pierwsza wystąpiła przedstawicielka Uniwersytetu Masaryka w Brnie, prof. dr hab. Marie Marečková, która mówiła o *Przemianach życia rodzinnego w Europie w XX wieku*, wskazując na nowe wyzwania stawiane przed małżonkami, partnerami, rodzicami, a przede wszystkim przed kobietami starającymi się pogodzić wiele ról społecznych.

Drugim mówcą sesji plenarnej była prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Czykwin, reprezentująca Chrześcijańską Akademię Teologiczną w Warszawie. Wygłosiła ona referat oscylujący wokół problemu *Konfliktów małżeńskich w kontekście emocji wstydu*. Kolejnym prelegentem był prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski, który swoje wystąpienie zatytułował: *Wokół triady: globalizacja – kultura – wychowanie. Analizy i refleksje*.

Po tych wystąpieniach przyszedł czas na reprezentantów naszych wschodnich sąsiadów – Ukrainy i Rosji. Prof. dr hab. Tetiana Zavgorodnia z Przykarpackiego Narodowego Uniwersytetu im. V. Stefanyka w Ivano-Frankivsku przybliżyła słuchaczom zagadnienie rodziny w strukturze publicznego szkolnictwa na Ukrainie, wskazując na ogromne znaczenie wykształcenia rodzinnego w wychowaniu młodego pokolenia, a jako przykład podała nowy model opieki społecznej dla młodych rodzin, z którymi współdziałać powinny ośrodki edukacyjne oraz zdrowotne, ujęty w program autorski Dmytro Zacharuka *Nowa rodzina ukraińska*. Sesję plenarną zamknęła dr Tatiana Galkina, powitana przez publiczność

ność gromkimi brawami, które rozległy się w odpowiedzi na stwierdzenie prelegentki, iż przejechała 6 tysięcy kilometrów, by wystąpić na II Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Wychowanie w rodzinie*... Dr Tatiana Galkina opowiedziała o „domowych muzeach”, o poszukiwaniu rodowodów przez młode pokolenie oraz o trudnościach, które towarzyszą takim poszukiwaniom, wynikającym z minionego ustroju państwa rosyjskiego.



Prof. dr hab. Tetiana Zavgorodnia, prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski oraz prof. dr hab. Marie Marečková – troje spośród pięciorga referentów sesji plenarnej Autor fotografii: Stanisław Gola

Po sesji plenarnej, która rozbrzmiała w czterech różnych językach (jednak dla lepszego rozumienia wszystkie prezentacje zostały przygotowane w języku polskim), nadszedł czas na przedstawienie uczestnikom konferencji dalszych atrakcji – zaprezentowano wystawę fotograficzną *Rodzina w fotografii. Konteksty historyczne i współczesne*, przygotowaną przed dr Ewą Jurczyk-Romanowską oraz dr Jolantą Szablicką-Żak z Uniwersytetu Wrocławskiego. Stanowiło ją 15 plasz prezentujących różne typy rodzin w różnorodnych sytuacjach życiowych. Wystawę otwierała plansza *Zanim nastały czasy fotografii*, na której przedstawiono rodzinę w ujęciu prekursorów fotografii – malarzy. W kolejnych planszach autorki skupiły się na etapach życia człowieka i tak przedstawiono: *Wczesne dzieciństwo* oraz *Dzieciństwo*, dwie plansze poświęcono uroczystościom rodzinnym, w tym jedną szczególnym momentom zawiązania się nowej komórki społecznej – ślubom. Swoje miejsce na wystawie znalazły również przedstawienia *Codzienności* oraz *Wczasów i wypraw rodzinnych*. Tu także umieszczono dwie plansze zatytułowane *Z pokolenia na pokolenie*, ukazujące rodziny Kołodziejów oraz Sulimów na przestrzeni kilkudziesięciu lat.

Drugi wątek poruszony w wystawie to wyróżnienie rodzin specyficznych. Tu odnajdujemy plansze: *Sprawiedliwi wśród narodów świata*, a także dwa plakaty zatytułowane *Rzeczpospolita wielu narodów*, na których przedstawiono uwiecznione rodziny żydowskie, karaïmskie, góralskie, huculskie i romskie. Ostatnią planszą była *Rodzina w potrzebie*, przedstawiająca członków rodzin dotkniętych bezrobociem i ubóstwem. Ogniwem spajającym oba wątki były *Portrety rodzinne* (dwie plansze: *Pierwsza połowa XX wieku* oraz *Połowa XX wieku*). Całość wystawy zwieńczył poster *Rodzina z castingu – Reklama szczęśliwej rodziny*, stanowiący nawiązanie do promowanego aktualnie w mediach idealnego jej wizerunku.

Rzeczpospolita wielu narodów



Jedna z plansz prezentowanych podczas sesji wystawowej

Zanim jednak umożliwiono gościom bliższe zapoznanie się z wystawą, oddano głos mgr. inż. Grzegorzowi Mendyce – prezesowi Śląskiego Towarzystwa Genealogicznego, który swym wystąpieniem *Genealogiczne peregrynacje z nazwiskiem i fotografią rodinną* wprowadził słuchaczy w arkana poszukiwania swych rodowodów. Następnie krótką mowę wygłosiła dr Jolanta Szablicka-Żak, współautorka wystawy, składając podziękowania właścicielom zbiorów prywatnych, którzy wyrazili zgodę na wykorzystanie ich fotografii w wystawie. Szczególne podziękowania zostały złożone Ośrodkowi Pamięć i Przyszłość z Wrocławia, z którego zasobów korzystano w szerokim zakresie. Kompletna dokumentacja wystawy została udostępniona uczestnikom konferencji w *Książce Abstraktów*, przygotowanej przez dr Ewę Jurczyk-Romanowską oraz dr Kamilę Gandecką, a dołączoną do materiałów konferencyjnych, które otrzymali goście.

Sesję wystawową zakończył koncert wokalny zespołu muzycznego Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej. Następnie uczestnicy mieli możliwość krótkiego wytchnienia w ramach przerwy kawowej, poprzedzającej dalsze, burzliwe dyskusje naukowe, odbywające się już tym razem w sekcjach tematycznych.

Na podstawie zgłoszeń organizatorzy zaplanowali 8 sekcji tematycznych przebiegających równolegle. Były to:

- *Rodzina w literaturze i na łamach czasopism*,
- *Rodzina na „zakrętach” historii*,
- *Rodzina i wychowanie młodego pokolenia w wielokulturowym środowisku*,
- *Medialne portrety rodziny*,
- *Dziecko w rodzinie*,
- *Formy wsparcia rodziny w XX i XXI wieku*,
- *Obraz rodziny w percepcji społecznej*,
- *Rodzina wobec wyzwań XX i XXI wieku*.

Pierwszej sekcji tematycznej, poświęconej *Rodzinie w literaturze i na łamach czasopism*, przewodniczyła prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, która wygłosiła referat *Rodzina w życiu wybitnych uczonych. Przykład Kazimierza Twardowskiego*. Z kolei dr Edyta Bartkowiak poruszyła kwestie *Wychowania w rodzinie w koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka*, dr Witold Brzeziński przedstawił *Obraz postaw i powinności dzieci wobec rodziców w świetle średniowiecznego piśmiennictwa dydaktycznego*, dr Barbara Kalinowska-Witek omówiła *Wpływ rodziny na kształtowanie cech osobowych dobrej żony, matki i naczelniczki rodziny w świetle czasopism kobiecych Królestwa Polskiego z lat 1864–1914*, dr Monika Nawrot-Borowska referowała na temat *Roli rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w II poł. XIX w. i na pocz. XX wieku w świetle poradników*, a dr Marzena Okrasa omówiła *Współpracę szkoły z domem uczniów w okresie II Rzeczypospolitej na łamach wybranych czasopism pedagogicznych*. Ostatnie wystąpienie należało do prof. dr. hab. Petra Siredzhuka, który przedstawił *Wychowanie w rodzinie na łamach czasopisma „Żinocza dola”*, przy czym referat ten został wygłoszony w języku ojczystym profesora – ukraińskim. Sekcję tę referenci i słuchacze określili mianem *merytorycznej, konkretnej i czystohistorycznej*. Moderator prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz podkreśliła w podsumowaniu, iż wszystkie referaty były bardzo mocno osadzone w materiale źródłowym, który w każdym przypadku został rzetelnie przeanalizowany i opracowany. Obrady przebiegały w przyjaznej atmosferze, moderator wyznaczyła czas na dyskusje po każdym kolejnych trzech referatach, dzięki czemu sprawnie zorganizowano czas obrad w sekcji.

Sekcji tematycznej poświęconej *Rodzinie na „zakrętach historii”* przewodniczył prof. dr hab. Bogdan Rok. Rozpoczęła się ona od referatu dr Małgorzaty Kowalczyk, poświęconemu *Rodzinie arystokratycznej jako środowisku i determinancie wychowania (XIX–XXI wiek)*. Kolejne wystąpienie zostało przygotowane przez dr Anetę Böldyrew, która przybliżyła słuchaczom zagadnienie pt. *Dziecko w rodzinie robotniczej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. Warunki życia i normy wychowania*. Treści te wywołały żywe zainteresowanie wśród słuchaczy i gorące dyskusje. Po ich zakończeniu miał miejsce debiut konferencyjny dwóch doktorantek: mgr Ilony Gruceli oraz mgr Małgorzaty Kozłowskiej. W swoim referacie omówiły one *Cechy charakteru dzieci do lat siedmiu kształtowane przez rodzinę w pierwszej połowie XX wieku*. Debiut okazał się być udany i ciepło przyjęty przez uczestników sekcji. Również kolejne wystąpienie zebrało bardzo dobre recenzje – dr Edyta Sadowska przedstawiła nietypową, emocjonalną prezentację na temat: *Rodzina – dom ojczysty w poezji i wojennych wspomnieniach dzieci i młodzieży na tulących szlakach (1939–1943)*, którą uczestnicy określili mianem *historii wierszem pisanej*. Kolejny referat należał do dr Edyty Kahl, która przedstawiła *Związek Nauczycielstwa Polskiego w przygotowaniu nauczycieli do zadań wychowawczych w Polsce po II wojnie światowej*. Jako wyróżniające się można uznać również referaty: prof. dr. hab. Kamila Stepanka, który omówił *Życie codzienne rodziny w komunistycznej Czechosłowacji i jego odzwierciedlenie w filmie fabularnym* oraz prof. nadzw. dr. hab. Romana Tomaszewskiego przedstawiającego *Organizacje młodzieżowe w ustrojach autorytarnych (rodzina – młodzież – Państwo)*. Sekcję zakończyło wystąpienie prof. nadzw. dr. hab. Witolda Chmielewskiego, który zaprezentował sylwetkę *Czesława Wycecha jako kreatora polityki oświatowo-wychowawczej*. Można stwierdzić, iż w opisywanej sekcji panowała naukowa atmosfera przejawiająca się zarówno w wystąpieniach, jak i dyskusjach, komentarzach i dygresjach. Uczestnicy zdecydowanie byli nastawieni na wzajemną pomoc i konstruktywną krytykę. Wartkie rozmowy naukowe i bieżące prezentacje przemysłów, nasuwających się po kolejnych wystąpieniach, zostały pozytywnie ocenione przez referentów i słuchaczy sekcji.

Trzecią sekcję, poświęconą *Rodzinie i wychowaniu młodego pokolenia w wielokulturowym środowisku*, można uznać za wyjątkową, bowiem – adekwatnie do tematu – każde wystąpienie nie tylko dotyczyło aspektów wielokulturowości, ale również zostało wygłoszone w ojczystym języku mówców reprezentujących różne państwa. W pierwszej kolejności rozbrzmiał język czeski, w którym dr Jiří Míhola przeniósł słuchaczy w nieco wcześniejsze dzieje – przedstawił bowiem referat zatytułowany *Z problematyki metod wychowawczych i kształcących w środowisku dworu królewskiego w epoce nowożytnej (na przykładzie formowania się osobowości francuskiego króla Ludwika XIV)*. Kolejny mówca – prof. dr hab. Jaroslav Vaculik, również reprezentant Czech, omówił problematykę *Rodziny czeskiej w Bułgarii w I poł. XX wieku*. W języku rosyjskim natomiast przemówiła reprezentantka odległego o wiele tysięcy kilometrów Tomskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego – doc. dr Tatiana Gonczorova, która przedstawiła *Rodzinny poziom transmisji katolickich tradycji u Polaków i Białorusinów na Syberii*. Kolejnym mówcą był prof. dr hab. Ivan Rusnak, głoszący w języku ukraińskim na temat *Etniczno-kulturalnego społeczeństwa rodziny jako czynnika kształtowania tożsamości narodowej osobowości*. Dopiero w ostatniej kolejności na sali rozbrzmiał język polski, aczkolwiek z kaszubskimi akcentami – mgr Michalina Czaja omówiła bowiem *Język miejscowy jako narzędzie wychowania w rodzinach kaszubskich*. Tej wielokulturowej i wielojęzycznej sekcji przewodniczyła prof. nadzw. dr hab. Alicja Szerląg.

Kolejna sekcja – *Medialne portrety rodziny* – przeniosła uczestników konferencji w świat współczesnej edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Jako pierwsza wystąpiła dr Martyna Pryszmont-Ciesielska, która prezentując *Oblicza macierzyństwa w fotografii Zorka Projekt*, przedstawiła niezwykle interesującą analizę odważnych zdjęć, będących ilustracją macierzyństwa realnego. Z kolei macierzyństwem wyidealizowanym zajęła się dr Ewa Jurczyk-Romanowska, przedstawiając w ramach dyskusji wnioski z analizy treści forów i portali kreujących *Wizerunek „wzorowej matki” w Internecie*. Kolejnym mówcą był pełniący jednocześnie funkcję moderatora prof. nadzw. dr hab. Andrzej Ładyżyński, który zaprezentował temat *Rodziny w obiektywie studenckiego aparatu*, a w jego ramach przedstawił interesujące fotografie wykonane przez studentów i będące ich ilustracją (a czasem i metaforą) rodziny. *Wizerunkiem współczesnej polskiej rodziny w podręcznikach dla edukacji wczesnoszkolnej* zajęła się dr Katarzyna Kochan, która wskazała na jego nadmierne wyidealizowanie, wywołujące u dzieci frustrację oraz poczucie izolacji. Z kolei mgr Paulina Litwicka przedstawiła *Role rodziny w samotnym życiu i twórczości współczesnego pisarza – Jana Rybowicza*. W dalszej kolejności słuchacze zostali przeniesieni w świat fantazji za pośrednictwem mgr Agnieszki Gil, która opowiedziała o *Rodzinie z bajki – o modelu współczesnej rodziny na przykładzie Ice Age*. Po fotografii, Internecie, podręcznikach, poezji oraz bajce przyszedł czas na seriale. Tym zagadnieniem zajęło się dwoje ostatnich referentów: mgr Ewelina Piecuch przedstawiła *Obraz dziecka w polskim serialu telewizyjnym*, natomiast mgr Jacek Gulanowski omówił *Rodzinne opowieści z morałem: polskie telewizyjne seriale paradokumentalne*. Kolorytu całej sekcji dodała obecność słuchaczy, którzy z uwagą śledzili wystąpienia referentów i swoimi dociekaniem wpłynęli na zdecydowane ożywienie dyskusji naukowych.

Sekcja piąta, zatytułowana *Dziecko w rodzinie*, moderowana przez dr Elżbietę Zięję, miała z kolei bardzo pragmatyczny charakter. Referenci w dużej mierze bowiem okazali się być przedstawicielami praktyki. Mgr Anna Stasiak-Przybylska omówiła *Jak sobie radzić z „małym geniuszem” – metody wspierania dziecka zdolnego*, przedstawiając mechanizm powstania wybitnego talentu, a także sposoby rozwijania przez rodziców myślenia twórczego u dzieci. Z kolei ks. dr Grzegorz Godawa wygłosił referat wskazujący na konieczność *Wsparcia zdrowego rodzeństwa dziecka objętego opieką hospicyjną*. Wygłoszona przez niego kontrowersyjna teza, iż w takiej rodzinie gorszą pozycję i sytuację ma dziecko zdrowe, stała się przyczynkiem do bardzo burzliwej i jednocześnie konstruktywnej dyskusji. Dwa referaty można określić jako interdyscyplinarne – łączące w sobie wątki prawne i pedagogiczne. Do tej grupy zaliczyć można wystąpienie dr Teresy Wejner – *Prawa dziecka i rodziny – zasady interwencji w rodzinie* oraz dr Małgorzaty Kamińskiej – *„Kocham, nie biję”* – o zagrożeniach praw dziecka w rodzinie. Również z pogranicza tych dwóch nauk okazał się być referat dr Haliny Dmochowskiej, która poruszyła problem *Modyfikacji funkcji przedszkola wobec sytuacji rodzinnej dziecka*. Właśnie ten referat, zamykający obrady sekcji piątej, stał się zarzewiem polemiki nad reformami oświatowymi, która rozbrzmiewała nawet po oficjalnym zakończeniu obrad, a jej uczestnicy stwierdzili, iż w bardzo interesujący sposób udało się w dyskusjach połączyć teorię z praktyką pedagogiczną.

Prof. dr hab. Krystyna Ferenz pełniła funkcję moderatora w sekcji szóstej, poświęconej *Formom wsparcia rodziny w XX i XXI wieku*. Obrady w tej sekcji wskazywały na ciągłość form wsparcia rodzin, które mając swoje korzenie w historii, ustawodawstwie oraz praktyce społeczno-oświatowej, przyjmują zróżnicowane kształty. Obrady w tej sekcji rozpoczęto wystąpieniem dr Agaty Samsel zatytułowanym *Rodziny potrzebujące*

wsparcia w II Rzeczypospolitej: jakość życia, realizacja podstawowych funkcji, opieka społeczna. Wskazała ona na przyczyny dysfunkcyjności rodziny w dwudziestoleciu międzywojennym (biedę oraz niski stan wiedzy i świadomości rodziców), których znajomość pozwoliła na wytyczenie określonych kierunków działań świadomej i celowej polityki społecznej II RP. Również w tej samej cezurze czasowej osadzony został referat dr Elżbiety Magiery, która przedstawiła *Przysposobienie spółdzielcze wiejskiej młodzieży pozaszkolnej w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*. Na grunt trzeciego sektora przeniosła słuchaczy mgr Katarzyna Szajda, która wygłosiła referat na temat *Roli organizacji społecznych w procesie wychowania dzieci i młodzieży w Euroregionie Nysa*. Z kolei wystąpienie dr Kamili Gandeckiej: *Rodzina w krzysie – przykłady dobrych praktyk w zakresie systemowych form pomocy*, okazało się być interesującą prezentacją zastosowanych przez organizacje społeczne procedur wspierania rodziny będącej w trudnej sytuacji. Kolejna prelegentka – dr Iryna Kierzkowska, w swoim wystąpieniu *Wychowanie w rodzinie i dla rodziny osób dorosłych w świetle współczesnej praktyki instytucji oświatowych* skierowała dyskusję w stronę instytucji publicznych. W tym obszarze plasował się również ostatni referat przedstawicielki pragmatycznego podejścia, mgr Anny Szalast na temat *Roli ośrodków wsparcia dziennego we wspomaganiu funkcjonowania rodziny z dorosłym dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną i/lub psychiczną*. Jej wystąpienie można określić jako praktyczne, a przez to nacechowane autentyzmem, wskazanie na specyfikę pracy, konieczność odpowiedniego kształtowania kadr, które powinny cechować się powołaniem do pracy, a także rozumieniem jej specyfiki. Każde z wystąpień stało się przyczynkiem do dalszych dyskusji i rozważań, które przebiegały w nader przyjaznej atmosferze. Dało się zaobserwować zafascynowanie prelegentów tematyką wygłaszanych przez siebie referatów, wyraźnie odczuwalna była pasja, z jaką referowali, a także dyskutowali na temat wykluczenia rodziny i przyczyn tego zjawiska. Konkluzją obrad było stwierdzenie, iż formy wsparcia powinny mieć systemowy charakter i być oparte na zespołach interdyscyplinarnych zajmujących się całą rodziną.

Siądmo sekcja tematyczna zatytułowana została: *Obraz rodziny w percepcji społecznej*, a przewodniczył jej prof. nadzw. dr hab. Witold Chmielewski. Pierwszą referentką była dr Iwona Rudek, która przedstawiła *Rodzinę w procesie konstruowania obrazu osób niepełnosprawnych*. Z kolei dr Małgorzata Helena Herudzińska skupiła się na zagadnieniu *Rodziny w świadomości społecznej. Społecznego (re)konstruowania definicji rodziny*. Skonfrontowała ona definicję rodziny nuklearnej z funkcjonującymi w świadomości społecznej modelami życia rodzinnego oraz ich wzorcami. Trzecia prelegentka – dr Danuta Opozda zajęła się problemem *Wychowania w rodzinie w percepcji rodziców różniących się oceną jakości relacji małżeńskiej*. Dr Elżbieta Minczakiewicz wystąpiła z bardzo interesującym, opierającym się na doświadczeniach wyniesionych z praktyki referatem *Rodzina w budowaniu „obrazu siebie” oraz postaw wobec siebie i swojej przyszłości u osób po zabiegu laryngektomii a poczucie sensu jednostki*. Przedostatnie wystąpienie w opisywanej sekcji wygłosiła dr Maja Piotrowska, omawiając *Rodzinę – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia dorosłych dzieci rozwiedzionych rodziców*. Obrady w sekcji zakończyła omówieniem *Barier komunikacyjnych w rodzinie* dr Barbara Koc-Kozłowiec. Należy zauważyć, iż każde wystąpienie cieszyło się dużym zainteresowaniem ze strony słuchaczy i było szeroko dyskutowane przez uczestników obrad.

Ostatnią sekcją tematyczną była *Rodzina wobec wyzwań XX i XXI wieku*, która – wyjątkowo – miała dwoje następujących po sobie moderatorów: w pierwszej części przewodniczył prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski, a w drugiej funkcję tę objęła

prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Czykwin. Obrady rozpoczęły się bardzo interesującym wywodem dr Agnieszki Szczap na temat ***Rodziny w poglądach wybranych filozofów***. Prelegentka przeprowadziła słuchaczy przez wszystkie epoki, poczynając od starożytności, poprzez średniowiecze aż do czasów nowożytnych, wskazując najbardziej znaczące i charakterystyczne próby zdefiniowania rodziny. Jako druga głos zabrała dr Elżbieta Jezierska-Wiejak, stawiając słuchaczy wobec konieczności wyboru: ***Cechy charakteru czy kompetencje i umiejętności – dylematy rodziców XXI wieku***. Zwróciła ona uwagę na zjawisko przygotowywania przez rodziców już kilkuletnich dzieci do realizacji zadań w ramach przedszkola, a w dalszej kolejności – w szkole podstawowej. Referat ten zaowocował burzliwą dyskusją. W dalszej kolejności głos zabrała mgr Marta Papiernik z również ciekawym wystąpieniem na temat ***Wpływu rodziny na podejmowanie ról społecznych przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością***. Prelegentka zapoznała obradujących z metodologią planowanych badań, a następnie wskazała na fakt, iż nie otrzymała spodziewanych rezultatów. Zamiast tego zdobyła zupełnie nowe informacje na temat funkcjonowania dorosłych osób niepełnosprawnych. Taka postawa i szczerść badacza została doceniona zarówno przez moderatorkę – prof. dr hab. Elżbietę Czykwin, jak i przez słuchaczy. Z kolei referat dr Urszuli Gałęski na temat ***Roli rodziny w wyborach edukacyjno-zawodowych dorosłej młodzieży*** oparty został na przeprowadzonych badaniach empirycznych oraz na praktyce zawodowej. Tym wystąpieniem zamknięto obrady ostatniej, ósmej sekcji tematycznej.

Po zakończeniu obrad we wszystkich sekcjach odbyło się uroczyste ich podsumowanie, na którym moderatorzy w kilku zdaniach przedstawili konkluzje. Należy podkreślić, że zarówno organizatorzy, jak i uczestnicy uznali konferencję za wydarzenie niezwykle cenne i inspirujące, pobudzające do różnorodnych refleksji i przemyśleń na temat wychowania w rodzinie. Zwrócono uwagę na istotność dyskusji naukowych, w ramach których udało się uściślić wiele zagadnień merytorycznych, wskazano kwestie pozostające do rozstrzygnięcia, wymagające dalszych badań i wyjaśnień.

Następnie uczestnicy konferencji zostali zaproszeni na uroczystą kolację, która odbyła się w Hotelu Szreniowcy Dwór w Szklarskiej Porębie. W tym eleganckim miejscu, przy smacznym posiłku i symbolicznym kieliszku dobrego wina, rozmowy zogniskowane na problematyce rodziny toczyły się do późnego wieczora. Stało się to doskonałą okazją do wymiany poglądów, zawarcia nowych znajomości i nawiązania współpracy pomiędzy przedstawicielami praktyki i teorii, pomiędzy Polakami i gośćmi z zagranicy, młodymi kandydatami na naukowców i doświadczonymi badaczami.

Ostatnią atrakcją spotkania w ramach II Międzynarodowej Konferencji Naukowej ***Wychowanie w rodzinie. Konteksty historyczne i współczesne*** była edukacyjno-integracyjna wycieczka do Pragi. Po tym, ostatnim już, akcencie konferencja została zakończona obietnicą ponownego spotkania w 2014 roku.

KAMILA GANDECKA
EWA JURCZYK-ROMANOWSKA
Wrocław

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 złotych 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: PKOPPLPWXXX
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>

