

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LIX 1–2 (231–232) 2016

Przegląd Historyczno-Oświatowy
The Journal of History and Education
www.pho.znp.edu.pl

NAUKOWA RADA REDAKCYJNA

MGR SŁAWOMIR BRONIARZ, DR HAB. PROF. UAM WIESŁAW JAMROŻEK,
DR JÓZEF KRASUSKI, PROF. DR HAB. ADAM MASSALSKI,
PROF. DR HAB. LECH MOKRZECKI, PROF. DR HAB. FRANK TOSCH (NIEMCY),
PROF. DR HAB. STEFANIA WALASEK, KS. PROF. DR HAB. EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

PROF. DR HAB. MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)
DR HAB. PROF. UJK WITOLD CHMIELEWSKI (z-ca red. naczelnego i sekretarz redakcji)

CZŁONKOWIE REDAKCJI

DR HAB. PROF. WSEI JERZY DOROSZEWSKI, PROF. DR HAB. JÓZEF MIĄSO,
PROF. DR HAB. KAROL POZNAŃSKI,
PROF. DR HAB. HALINA TABORSKA (WIELKA BRYTANIA)

RECENZENCI TOMU

JACEK CHACHAJ, EWA DANOWSKA, PIOTR DASZKIEWICZ (FRANCJA),
KS. CZESŁAW GALEK, ROMUALD GRZYBOWSKI, JUSTYNA GULCZYŃSKA,
JOANNA KRÓL, ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA, EWA KULA,
WIESŁAWA LEŻAŃSKA, HANNA MARKIEWICZOWA, LECH MOKRZECKI,
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK, WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH

Liczba arkuszy: 17,5



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-250 Kielce, ul. Targowa 7A/1
tel./faks 41 346 21 80, 41 346 21 81, 41 366 07 01
www.wydped.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.pl
www.wydped.pl

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANNA JABŁOŃSKA: Nauczyciel szkoły parafialnej w siedemnastowiecznej Rzeczypospolitej na przykładzie archidiakonatu gnieźnieńskiego – założenia a rzeczywistość	7
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Henryka Wernica	26
KS. CZESŁAW GALEK: Szkolnictwo w zaborze pruskim na przełomie XIX i XX wieku w świetle literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej	40
MIROSLAW ŁAPOT: Placówki wychowania przedszkolnego we Lwowie do roku 1939	63
JERZY DOROSZEWSKI: Pochodzenie społeczne uczniów seminariów nauczycielskich w Polsce w latach 1918–1937	88
HANNA WÓJCIK-ŁAGAN: Szkoła z lat 20. XX w. w oczach Władysława Bienkowskiego, autora powojennych koncepcji edukacyjnych z lat 40. i 50. XX w.	103
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” (1958–1991)	124
EDYTA KAHL-LUCZYŃSKA: Działalność oświatowa Związku Nauczycielstwa Polskiego w okresie „propagandy sukcesu” (1970–1980)	142

MATERIAŁY

EWA KULA: Język wykładowy w szkołach zaboru rosyjskiego jako przedmiot obrad Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego	159
ALBIN GŁOWACKI: Problemy edukacji dzieci polskich zesłańców (1941–1946)	173

SYLWETKI

PIOTR PALUCHOWSKI: Henryk (Heinrich) Kühn (1690–1769) – wybitny matematyk, profesor Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego	194
--	-----

RECENZJE

Władysława Szulakiewicz: <i>O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej</i> , Toruń 2014, s. 274 – JOANNA KRÓL	210
--	-----

Zygmunt Zieliński: <i>Educatrix et Advocata. Wychowawca i obrońca. Miejsce Kościoła w dziejach Narodu. Studia i szkice</i> , Lublin 2015, s. 294 – KS. EDWARD WALEWANDER	214
<i>Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku – ciągłość i zmiana. Zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin</i> , red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 637 – HANNA MARKIEWICZOWA	217
Wiesław Jamrożek: <i>Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)</i> , Poznań 2015, s. 196 – JUSTYNA GULCZYŃSKA	221
Eleonora Sapia-Drewniak: <i>„Oświata Dorosłych” (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych</i> , Opole 2014, s. 282 – PAULINA DEPCZYŃSKA	224
Ks. Robert Strus: <i>Wychowanie patriotyczne na katechezie</i> , Lublin 2012, s. 80 – KS. EDWARD WALEWANDER	227
Natalia Rykowska: <i>Polacy w Kazachstanie jako środowisko wychowawcze</i> , Lublin 2015, s. 243 – KS. ZYGMUNT ZIELIŃSKI	230
Witold Jan Chmielewski: <i>Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)</i> , Warszawa 2014, s. 261 – JOANNA KRÓL	233

KRONIKA

ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ, ANNA KRÓLIKOWSKA, BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA: Konferencja naukowa <i>Instytucje edukacyjne w Krakowie i na ziemiach polskich w XIX wieku i początkach XX wieku</i> , Kraków, 1–2 kwietnia 2016 roku	239
HALINA ROTKIEWICZ: Nadzwyczajny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa, 11 maja 2016 roku	248

CONTENT

ARTICLES AND DISSERTATIONS

ANNA JABŁOŃSKA: Parish schools teacher in 17th century Poland: The example of the Archdiocese of Gniezno: intentions and reality	7
WIESŁAWA LEŻAŃSKA: The positivistic image of the early childhood teacher in Henryk Wernic's pedagogy	26
FR. CZESŁAW GALEK: Education in the territory of Poland occupied by Prussia at the turn of the twentieth century on the basis of memoirs and fiction literature	40
MIROŚLAW ŁAPOT: The institutions of pre-school education in Lviv (until the year 1939)	63
JERZY DOROSZEWSKI: Social background of the students of Teacher Training Colleges in Poland from 1918–1937	88
HANNA WÓJCIK-ŁAGAN: The school from the 1920s in the eyes of Władysław Bieńkowski, author of the post-war educational concepts from the 1940s and 1950s ...	103
ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: "The Opole Teacher's Quarterly" [„Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”] (1958–1991)	124
EDYTA KAHL-ŁUCZYŃSKA: Educational activity of The Polish Teacher's Association during the „propaganda of success” (1970–1980)	142

MATERIALS

EWA KULA: The issue of instruction in the Russian language in schools in the Polish Kingdom	159
ALBIN GŁOWACKI: Educational problems of deported Polish children (1941–1946)	173

PROFILES

PIOTR PALUCHOWSKI: Henryk (Heinrich) Kühn (1690–1769) – talented mathematician and professor of the Academic Gymnasium in Gdańsk	194
--	-----

REVIEWS

Władysława Szulakiewicz: <i>Of teachers and learners. An outline of the historic pedagogy of teaching</i> , Toruń 2014, s. 274 – JOANNA KRÓL	210
Zygmunt Zieliński: <i>Educatrix et Advocata. Educator and Defender. The place of the Church in the activities of the nation. Study and outline</i> , Lublin 2015, s. 294 – FR. EDWARD WALEWANDER	214

<i>Polish educational heritage from the 16th to the 20th century – continuity and changes. A collection of studies and essays in honour of Profesor Lech Mokrzecki on the occasion of his 80th birthday</i> , red. R. Grzybowski, K. Jakubiak, M. Brodnicki, T. Maliszewski, Toruń 2015, s. 637 – HANNA MARKIEWICZOWA	217
Wiesław Jamrożek: <i>Conferences and pedagogical meetings in the development of ideas and applications in Polish education (until 1939)</i> , Poznań 2015, s. 196 – JUSTYNA GULCZYŃSKA	221
Eleonora Sapia-Drewniak: <i>“Education of Adults” (1957–1990) as a source for the history of adult education</i> , Opole 2014, s. 282 – PAULINA DEPCZYŃSKA	224
Fr. Robert Strus: <i>Teaching patriotism in the catechism</i> , Lublin 2012, s. 80 – FR. EDWARD WALEWANDER	227
Natalia Rykowska: <i>Poles in Kazakhstan as an educational community</i> , Lublin 2015, s. 243 – FR. ZYGMUNT ZIELIŃSKI	230
Witold Jan Chmielewski: <i>Stanisław Skrzyszewski among scholars on the basis of his own notes, letters and writings (1944–1950)</i> , Warszawa 2014, s. 261 – JOANNA KRÓL	233

CHRONICLE

ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ, ANNA KRÓLIKOWSKA, BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA: Academic Conference <i>Educational institutions in Cracow and on Polish territory in the 19th and early 20th centuries</i> , Kraków, 1–2 kwietnia 2016 roku	239
HALINA ROTKIEWICZ: Special meeting of the delegates of the Polish Pedagogical Society, Warszawa, 11 maja 2016 roku	248

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2016, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ANNA JABŁOŃSKA
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.1_2.01

NAUCZYCIEL SZKOŁY PARAFIALNEJ W SIEDEMNA- STOWIECZNEJ RZECZYPOSPOLITEJ NA PRZYKŁADZIE ARCHIDIAKONATU GNEŹNIŃSKIEGO – ZAŁOŻENIA A RZECZYWIŚTOŚĆ

Po kilku wiekach kształtowania się tożsamości nowej Europy, powstałej po upadku imperium rzymskiego i zastanawiającej się nad jego dziedzictwem, coraz wyraźniej zaczął się rysować nowy ład i powstawały organizmy państwowe, które następnie stworzyły tradycję średniowiecznej cywilizacji. Z jednej strony cechowała ją różnorodność, z drugiej – uniwersalizm. Ten ostatni tworzyła także kultura oraz edukacja. Ostatecznie okazało się, że decydującym czynnikiem jest feudalizm jako system społeczno-polityczno-gospodarczy oraz chrześcijaństwo. Nauczanie, szeroko pojęte, ale również to pod postacią szkół, znalazło się w gestii Kościoła, a za oficjalnie uznawaną naukę i kulturę odpowiadało duchowieństwo¹.

W średniowiecznej Polsce, po jej chrystianizacji, zinstytucjonalizowana edukacja istniała tylko pod egidą Kościoła. Były to najpierw szkoły klasztorne, katedralne i kolegiackie, a w miarę upływu czasu i rozwoju sieci parafialnej powstawało coraz więcej parafialnych. W końcu średniowiecza powołano do życia uniwersytet w Krakowie².

¹ M.in.: *Czasy katedr – czasy uniwersytetów. Źródła jedności narodów Europy*, red. W. Sajdek, Lublin 2005; G. Minois, *Kościół i nauka. Dzieje pewnego niezrozumienia. Od Augustyna do Galileusza*, Warszawa 1995; P. Riché, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI–VIII w.)*, Warszawa 1995.

² Na temat szkolnictwa i wychowania w Europie i Polsce średniowiecznej zob.: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996, s. 118–197; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 56–80; E. Wiśniowski, *Parafie w średniowiecznej Polsce. Struktura i funkcje społeczne*, Lublin 2004, s. 279–317.

W następnych epokach, aż do czasów reform w XVIII wieku, ten system instytucji, ulegając pewnym zmianom, wciąż odgrywał niezwykle ważną rolę. W okresie renesansu i reformacji pojawiło się szkolnictwo protestanckie, reprezentujące poziom bardzo dobrej szkoły średniej lub nawet wyższej. W dobie reformy Kościoła w szkolnictwie katolickim ogromną rolę, zarówno pozytywną, jak i negatywną, odegrały szkoły jezuitów dla młodzieży szlacheckiej kształcające na poziomie szkół średnich. Edukacją zajmowały się poza tym liczne zakony męskie i żeńskie. Powstały nowe szkoły wyższe, w tym Akademia Zamojska. Pojawiły się również seminaria – uczące duchowieństwo oraz szkoły dla dziewcząt prowadzone przez nowe typy zakonów żeńskich. W 1632 r. zostało powołane do życia Kolegium Kijowsko-Mohyleńskie w Kijowie³.

Tak więc w epoce staropolskiej Rzeczpospolita dysponowała szkolnictwem katolickim, protestanckim, prawosławnym oraz kilkoma podstawowymi etapami edukacji – podstawową, na szczeblu średnim oraz wyższym. Szkolnictwo to jednak nie tworzyło jednolitego systemu. Najważniejszą rolę w jego funkcjonowaniu odgrywał Kościół katolicki wspierany przez rozwiniętą sieć administracyjną. Jego podstawową jednostką była parafia, a składało się na nią *wiele różnych elementów: kościół, kapłan, cura animarum, jurysdykcja kościelna, okręg parafialny, wierni, przymus parafialny, uposażenie kapłana i kościoła, rezydencja kapłana*⁴. Odgrywała ona ogromną rolę, ponieważ miały z nią styczność nie tylko elity świeckie, ale ogół społeczeństwa, i to zarówno w mieście, jak i na wsi.

Jedną z ważnych funkcji parafii stanowiło nauczanie dzieci i młodzieży. Z racji jej charakteru była to edukacja elementarna, a więc niezwykle istotna, ponieważ obejmująca ludzi różnych stanów, głównie tzw. niższych, i różne miejsca ich zamieszkania, dostarczająca podstawowej dawki wiedzy i umiejętności. Ponadto szkoła parafialna, zwłaszcza na wsi, była często jedyną dostępną formą tego typu nauczania. Nic więc dziwnego, że najwyższe władze Kościoła zwracały baczną uwagę zarówno na szkoły, jak i na osoby uczące młodzież, wydając stosowne przepisy na szczeblu soborów powszechnych i synodów lokalnych. Pierwsza formalna decyzja w kwestii istnienia szkół parafialnych zapadła w 529 r. na synodzie w Vaison⁵, natomiast do najważniejszych, także dla tego typu szkolnictwa, należało dzieło Innocentego III – synod laterański IV (1215). Zalecał on tworzenie i utrzymywanie szkół przy każdym kościele, który na to stać, czyli także przy parafialnym, oraz utrzymywanie nauczyciela, mającego za zadanie wprowadzać

³ Szczegółowo na temat kształcenia i wychowania w XVI–XVIII w. zob. m.in.: M. Ausz, *Szkoły pijarskie na Lubelszczyźnie w wiekach XVII–XIX*, Lublin 2006; *Dokumenty soborów powszechnych, t. IV/2 (1511–1870): Lateran, Trydent, Watykan I*, oprac. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2007, kanon 18; s. 705–713; B. Fabiani, *Życie codzienne na zamku królewskim w epoce Wazów*, Warszawa 1996, s. 98–104; S. Litak, *Historia wychowania...*, s. 85–158, 207–218; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 245–340, 367–404; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1983, s. 46–168.

⁴ E. Wiśniowski, *Parafie...*, s. 18.

⁵ Szerzej na temat początków szkolnictwa parafialnego zob.: S. Litak, *Historia wychowania...*, s. 60.

uczniów w arkana ówczesnej podstawowej wiedzy⁶. Celem takiej edukacji było lepsze zaznajomienie wiernych z przebiegiem liturgii oraz stworzenie bardziej sprzyjających warunków dla naboru młodzieży do stanu duchownego. Ponadto decyzja kładąca nacisk na szkolnictwo elementarne stanowiła część szerokiego planu wzmocnienia i odnowy struktury i duchowieństwa Kościoła katolickiego.

Na nauczyciela szkoły parafialnej szczególną uwagę zwrócono w epoce reformy Kościoła katolickiego, gdy formacja młodego pokolenia była jednym z bardzo ważnych zagadnień i dróg wiodących do owego Kościoła. Znalazł się on w bardzo trudnej sytuacji w wyniku własnych błędów i rozwijającej się reformacji, podjęto więc działania mające na celu wzmocnienie doktryny, struktury i stanu duchownego – jego poziomu intelektualnego i moralnego. Szeroko pojęte wychowanie społeczeństwa stało się przedmiotem wielkiej troski ustawodawców oraz celem różnego typu zabiegów⁷. Bardzo ważną rolę w owym procesie miała odegrać parafia i pełnione przez nią funkcje społeczne, w tym podlegająca jej szkoła.

W przypadku Polski postanowienia soboru trydenckiego, zakończonego w 1563 r., już w następnym roku zaakceptował król na sejmie w Parczewie, ale dopiero w 1577 r. zostały one przyjęte przez Kościół⁸. Formalno-prawne przy stosowywanie i przekazywanie ogólnych zaleceń odbywało się dzięki synodom i biskupom. Zajęto się przy tym obszernie i szczegółowo także nauczycielem szkoły parafialnej. Pewne działania zostały podjęte jeszcze przed oficjalnym przyjęciem ustawodawstwa soboru trydenckiego.

Przede wszystkim należało w ogóle zadbać o to, aby ta szkoła funkcjonowała, tak więc przypominano o konieczności zatrudnienia osoby nauczającej przy każdym kościele parafialnym oraz o stworzeniu jej warunków do życia i do działania, w tym także o tym, że należy się odpowiednia zapłata za wykonywaną pracę⁹.

Bardzo ważnym zagadnieniem była kwestia wiążąca się z powyższym – kto powinien zatrudniać nauczyciela, a więc przed kim powinien on odpowiadać. Zalecano w tym względzie zwierzchnictwo plebanów, ale też niekiedy przyjmowano rozwiązanie, że nauczyciel może zależeć od plebana, który jednakże powinien konsultować sprawę zatrudnienia z władzami miasta lub też, że zatrudnianie i wynagradzanie znajdują się w gestii rajców¹⁰.

⁶ Szerzej na temat soboru zob. np. A. P. Bagliani, *Kościół rzymski od Innocentego III do Grzegorza X*, w: *Historia chrześcijaństwa. Religia. Kultura. Polityka*, t. 5: *Ekspansja Kościoła rzymskiego 1054–1274*, red. A. Vauchez, Warszawa 2001, s. 458–463.

⁷ *Dokumenty soborów powszechnych, t. IV/1–IV/2 (1511–1870). Lateran V, Trydent, Watykan I*, oprac. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2007, s. 185–867.

⁸ T. Glemma, *Przyjęcie reformy trydenckiej w Kościele polskim*, w tym B. Kumor, *Synod piotrkowski w roku 1577*, w: *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1: *do roku 1764*, cz. 2: *od roku 1506*, red. B. Kumor, Z. Ober-tyński, Poznań–Warszawa 1974, s. 173–191.

⁹ Synod prowincjonalny 1561, 1577, synod przemyski 1641 – A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983, s. 69.

¹⁰ Synod chełmiński 1605 r., synod warmiński 1575 r., synod poznański 1642 – R. Pelczar, *Ustawodawstwo synodów diecezjalnych i listy pasterskie biskupów wobec szkolnictwa kościelnego dla świeckich w Polsce od XIII do XVIII wieku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1997, 67, s. 320; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 70.

Z zatrudnienia nauczyciela wynikało niezwykle istotne zagadnienie, czyli określenie kwalifikacji kandydatów oraz tego, kto powinien decydować, czy nadają się oni na tego typu stanowisko. Ustawy proponowały, aby byli to sami biskupi lub oficjałowie¹¹. Na pewno zapewniałoby to odpowiedni dobór personelu, ale raczej nie należy się spodziewać, że duchowni o tej pozycji mieliby czas i ochotę zajmować się każdym nauczycielem, zwłaszcza tym w odległej i niewiele znaczącej parafii. Tak więc odpowiedzialność najprawdopodobniej spadała na plebana. Tym bardziej należało określić wymagania wobec kandydata. Ogólnie stwierdzano, że nauczyciele powinni być ludźmi odpowiednimi, uczonymi, dojrzałymi, a w szczególności podkreślano takie cechy jak uczciwość, trzeźwość i skromność¹². Chodziło bowiem przede wszystkim o właściwe kwalifikacje moralne i intelektualne. Nauczyciel powinien przede wszystkim dawać przykład swoim uczniom, ale także innym parafianom, należąc do personelu kościelnego i reprezentując parafię.

Tak więc wymagano, aby osoba ubiegająca się o stanowisko nauczyciela szkoły parafialnej posiadała referencje od poprzedniego plebana – zaświadczenie o prowadzeniu właściwego i obyczajnego życia¹³. Z jednej strony było to zaświadczenie o jego kwalifikacjach moralno-zawodowych, ale jednocześnie, z drugiej, pewna forma kontroli nad postępowaniem nauczyciela. Kwestia zaświadczenia wiązała się także z jej kolejnym elementem – koniecznością posiadania przez kandydata na nauczyciela zaświadczenia od poprzedniego pracodawcy o zwolnieniu, zakazywano bowiem samowolnego porzucania pracy w szkole pod groźbą kary pieniężnej, a nawet ekskomuniki¹⁴. Był to spory problem, ponieważ niekiedy jedyną formę sprzeciwu wobec plebana i jego niewłaściwego postępowania w stosunku do nauczyciela stanowiła nieoczekiwana ucieczka z miejsca pracy i pozostawienie dotychczasowego przełożonego samego z obowiązkami kościelnymi, w których wspierał go nauczyciel. Dlatego też przełożeni szkół, aby tym bardziej dopieć plebanowi, często opuszczali parafię w okresie, kiedy ich najbardziej potrzebowano, a więc w okolicy najważniejszych świąt. W odpowiedzi wyłoniła się więc pewna nieoficjalna tendencja istniejąca w praktyce, aby zatrudniać ludzi żonatych jako tych, którzy mając na utrzymaniu rodzinę, będą

¹¹ Synod prowincjonalny 1589 r. – A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 69.

¹² M.in. synod prowincjonalny 1577 r., przemyski 1641, żmudzki 1639, *Pastoralna* Bernarda Maciejowskiego 1601 r., *Reformationes Generales* – R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 321; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 69, 72; warmiński 1610 – J. Hochleitner, *Szkolnictwo elementarne na Warmii w dobie potrydenckiej reformy katolickiej (1565–1623)*, „Echa Przeszłości”, 2000, t. I, s. 54.

¹³ Synod warmiński 1610 r. – A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 69.

¹⁴ Synod krakowski 1593, *Pastoralna* Bernarda Maciejowskiego 1601 r., *Reformationes Generales – Concilia provincionale R. Polonie quo Paulo V Pontifice Bernardus Maciejowski [...] Archiepiscopus Gnesnensis [...] Petricoviae Anno Domini MDCVII Cracovia [...] AD 1609, s. 32–33; Reformationes generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes Ab Illustrissimo Reverendis Dno Martino Szyszkowski Dei et Apostolica Sedis Gratia Episcopo Crac. Duce Sever In Synodo Dioeciesiana Sancitae et promulgata AD. MDCXXI die decima Februar*, s. 45; R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 322–323; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 71–72.

mniej skłonni do buntowniczych postaw i ryzykownych kroków grożących tułaczym stylem życia i wędrówką po gościńcu.

Zdecydowanie ważniejsze, zwłaszcza w okresie wpływów nurtów reformacyjnych, było natomiast złożenie przez kandydata wyznania wiary¹⁵. Starano się w ten sposób uniknąć niebezpieczeństwa kształcenia, a przede wszystkim wychowywania, przez osobę podejrzaną, o poglądach, które mogłyby grozić przemycaniem wyznania reformowanego lub innych niewłaściwych pomysłów w katolickiej szkole parafialnej.

Tak zwaną trydencką formułę wyznania wiary opierano na bulli Piusa IV z 1564 r.¹⁶ Tekst z *Iniunctum Nobis* wygłaszano podczas oficjalnego wyznania wiary, które przynajmniej w niektórych przypadkach mogło przybierać formę ceremonii. Klękano wówczas i z prawą ręką położoną na Ewangelii wypowiadało przepisane słowa¹⁷. Niektóre synody wymagały nawet prowadzenia specjalnych ksiąg z imionami i nazwiskami tych, którzy złożyli takie wyznanie wiary. Nakazywały również, aby nie dopuszczać do pracy tych, którzy takowego nie złożyli, a także postulowały ukaranie plebana, który mimo tego braku zatrudniłby nauczyciela¹⁸.

Tak sformułowane wnioski dotyczące zatrudnienia i wymaganych kwalifikacji nauczyciela wskazują jednoznacznie na rolę, jaką pełniła szkoła i on sam w omawianym okresie. Podstawowym zadaniem było bowiem wychowywanie w określonym duchu religijnym, i to nie tylko młodzieży, ale również całej społeczności parafialnej. Ministrantura i znajomość rytu były tak samo ważne, a nawet ważniejsze niż określona wiedza. W dodatku nauczyciel wraz z uczniami uczestniczył w liturgii, wspomagając pracę duchownego. Tak więc w przypadku osoby odpowiedzialnej za szkołę zupełnie oczywista i zrozumiała stała się ścisła koordynacja obowiązków z kwalifikacjami moralnymi i obyczajnością. Nic więc dziwnego, że w tym kontekście zwrócono uwagę także na wygląd zewnętrzny ludzi tworzących szkołę: nauczycieli, ale także kantorów, domagając się, aby był nim tzw. strój klerycki¹⁹, a więc długa, ciemna szata przewidziana dla stanu duchownego.

¹⁵ Synod prowincjonalny 1577, 1621, łucki 1607, warmiński 1610, poznański 1642, krakowski 1601, 1621, 1643, przemyski 1641 – R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 319; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 69–70; *Sposób kształcenia młodzieży. Ustawa dla szkół parafialnych z roku 1612*, w: *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 4: *Wiek XVII*, oprac. S. Mozdzeń, Kielce 1993, s. 98; *Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich. Wybór tekstów ze zbioru Jana Wężyka z r. 1761*, oprac. J. Subera, Warszawa 1981, s. 284.

¹⁶ A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 70.

¹⁷ Synod wrocławski 1568, chełmski 1604 – *Constitutiones in dioecesana synodo Wladislaviensi, praesidente Reverendissimo In Christo Patre atque Domino, D. Stanislao Carnovio, Episcopo Wladislaviensi editae sub Pontificatu S. D. N. Pii Papae V ad Sacrosanctae Sedis Apostolicae et universalis Ecclesiae Romanae gubernacula sedentis. Cum Indice verborum et rerum locupletissimo [...] Anno M. D. LXXII*, s. 82–83; R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 320; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 71.

¹⁸ Synod brzeski 1607 – A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 71.

¹⁹ *Pastoralna* B. Maciejowskiego 1601, synod żmudzki 1639 – A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 73; *Synody prowincjonalne...*, s. 285.

Baczenie przyjrano się także programowi nauki w szkole parafialnej. Z inicjatywy biskupa krakowskiego Piotra Tylickiego powstał *Modus Instituendas Iuventutis*, przygotowany przez profesorów Akademii Krakowskiej. Został on przyjęty i zalecony do wykonania przez synod rzeszonego biskupa w 1612 r., a następnie odwoływano się do niego w wielu innych okolicznościach, jak choćby w ustaleniach słynnego *Reformationes* synodu biskupa Marcina Szyszkowskiego w 1621 r.

Owa ustawa dla szkół parafialnych z 1612 r. proponowała określony zakres materiału i jego rozplanowanie w czasie, podstawę literaturową, metodykę oraz dydaktykę²⁰, natomiast według niej przede wszystkim *konieczne jest, by trzy czynniki były ze sobą nierozdzielnie zjednoczone, a mianowicie: pobożność, kierownictwo i sposób uczenia. Otóż pobożność zaiste najpierw, jako że z niej kult Boga i inne cnoty się wywodzą. Nauka Chrystusowa powinna być wpajana młodym umysłem zarówno jako podawanie wiedzy, jak i przez zachęcanie do cnoty częstymi napomnieniami, do których stwarza sposobność tok lekcji*²¹. W związku z tym żądano, aby zajęcia rozpoczynać modlitwą, podobnie jak rozpoczynać i kończyć nią dzień, i aby uczniowie uczestniczyli we mszy, śpiewali podczas nieszporów, słuchali pilnie kazań, przystępowali do sakramentów pokuty i komunii, codziennie robili rachunek sumienia. Szkoła powinna też nauczyć na pamięć katechizmu, który w niedziele oraz święta *w czasie zgromadzeń kościelnych przy pomocy wzajemnych pytań* powinni głośno recytować uczniowie, *aby zaś nieokrzesany lud korzystał z owoców ich nauki [...] A ponieważ bardziej pobudzają umysł i stają się dostępnejsze te wiadomości, które uzyskujemy za pomocą oczu niż za pomocą słuchu, tak młodzież patrząc na życie i obyczaje nauczyciela jak na obraz, z niego bierze przykłady i reguły życia; trzeba więc usilnie czynić starania, by nauczyciel nie tylko był wykształcony, ale także napelniony wiarą katolicką i obyczaje miał nieskazitelne [...] a jego biblioteka będzie skrupulatnie przetrząśnięta, aby jakieś trucizny herezji czy inne przewrotności nie były tajemnie ukrywane*²².

Ustawodawstwo kładło nacisk na naukę wiary (w tym katechizm), ministranturę, nieodzowny w rycie śpiew, dobre obyczaje, łacinę, czytanie, pisanie, rachunki²³. Tak więc w świetle zarysowanych priorytetów nie tylko wiedza, ale przede wszystkim postawa etyczna nauczyciela i jego zachowanie okazywały się niezwykle ważne.

Kontrolę nad kościelną szkołą elementarną dla świeckich, a więc przede wszystkim nad jejrektorem, sprawowała oczywiście instytucja Kościoła pod postacią plebana oraz wizytacji odgórnej²⁴ – archidiacona lub dziekana.

²⁰ Całość ustawy – *Sposób kształcenia młodzieży...*, s. 97–102.

²¹ Tamże, s. 97.

²² Tamże, s. 98.

²³ M.in. list pasterski J. Radziwiłła 1593, synod lwowski 1593, *Pastoralna*, synod przemyski 1641, synod poznański 1642 – R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 327–328.

²⁴ M.in. synod chełmiński 1605, warmiński 1610, krakowski 1621, przemyski 1641, wrocławski 1641, poznański 1642 – R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 318.

Szczególne miejsce w ustawodawstwie polskim dotyczącym szkolnictwa zajmuje tzw. *Pastoralna* Bernarda Maciejowskiego, stojącego na czele diecezji krakowskiej, czyli biskupi list pasterski odnoszący się do zaleceń soboru trydenckiego w kontekście polskiego Kościoła katolickiego. *Pastoralna* zamieszczona wraz z postanowieniami synodu diecezjalnego krakowskiego z 1601 r., opublikowana 1607 r., była *pierwszym potrydenckim zarysem teologii pastoralnej*²⁵ i na długie dziesięciolecia stała się zbiorem wytycznych dla postanowień kolejnych synodów, kongregacji dekanalnych itp. Przykazywała utrzymywanie nauczyciela przy każdym kościele, przy zatrudnianiu wymagała złożenia wyznania wiary według bulli Piusa IV i zakazywała opuszczania miejsca pracy bez pozwolenia i pisma plebana. Przełożeni szkoły mieli bowiem podlegać zwierzchnictwu plebana. Nakazywano również ich stosowny ubiór.

Według wytycznych Maciejowskiego uczący winni dbać przede wszystkim o pobożność i naukę chrześcijańską, o znajomość podstawowych modlitw i katechizmu, natomiast zakres typowej szkolnej wiedzy obejmował gramatykę, sztuki wyzwolone stopnia trivium oraz „humanioribus litteris”. Zakazano tzw. książek heretyckich²⁶.

Kolejnym, całościowym, niezwykle ważnym elementem prawnym wskazującym właściwe postępowanie w dobie reformy Kościoła w warunkach polskich był dokument *Reformationes generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes Ab Illustrissimo Reverendis Dno Martino Szyszkowski Dei et Apostolica Sedis Gratia Episcopo Crac. Duce Sever In Synodo Dioecesiana Sancitae et promulgata AD. MDCXXI die decima Februar*. Poświęcono w nim uwagę także szkołom, przywołując przy tym zalecenia Piotra Tylickiego i jego synodu diecezjalnego²⁷. W *Reformationes generales...* nakazywano między innymi zachowywać „in erudienda iuventute” rektorów oraz kantorów i pomocników potrzebnych dla właściwego wykonywania śpiewu kościelnego. Wszyscy oni winni zachowywać trzeźwość (na co położony jest spory nacisk), a przełożony szkoły miał być jeszcze dodatkowo „diligens” (pilny, staranny) i „modestus” (umiarkowany, skromny, obyczajny, opanowany, przyzwoity). Personel ten we wszystkim miał służyć swego plebana, był mu podległy i oceniany przez niego. Od plebana zależało też zatrudnienie i oficjalne zwolnienie, natomiast za pracę szkoły, także w święta, należała się zapłata od przełożonego.

Aby szkoły służyły wiedzy chrześcijańskiej, należało je regularnie wizytować i w razie nieprawidłowości karać odpowiedzialnych za nie. Nakazywano również, aby przełożeni szkół byli katolikami. Zalecano również, aby wiedzieć, jakich czytają autorów i jaką metodą uczą. Uważać też należało na tzw. księgi heretyckie i pogańskie, które nie miały prawa szerzyć się w szkole.

²⁵ T. Glemma, *Przyjęcie reformy trydenckiej w Kościele polskim*, w: *Historia Kościoła...*, s. 184; R. Pelczar, *Ustawodawstwo...*, s. 316.

²⁶ *Concilia provinciale...*, s. 33; *Synody prowincjonalne...*, s. 284–285.

²⁷ *Reformationes generales...*, s. 44.

Reformationes generales... określiło też wymagany program nauczania. Tworzyła go muzyka, której miano uczyć każdej soboty jedną godzinę rano i jedną po południu, cyzjojany, arytmetyka i komput kościelny (w szkołach większych miast). Wśród zaleceń znalazł się także fragment dotyczący uczenia katechizmu. Miało to być opracowanie wskazane przez ustawy, np. Piotra Kanizjusza. Zabroniono jakichkolwiek zmian, a należało go uczyć na pamięć i w taki sposób, aby chłopcy mogli go wyraźnie i łatwo recytować²⁸.

Tak więc list pasterski Maciejowskiego oraz *Reformationes generales*... z jednej strony doskonale wpisywały się w ogólnie obowiązujący nurt przywoływany powyżej, a z drugiej wyznaczały wyraźne, obowiązujące odtąd trendy w prawie i postępowaniu, a więc także i w kontroli w systemie szkolnictwa elementarnego²⁹.

Zarysowały one miejsce w strukturze kościelnej oraz wymagania dotyczące kwalifikacji moralnych i merytorycznych osób odpowiedzialnych za nauczanie na poziomie elementarnym. Tak więc został nakreślony pewien stan postulatywny, natomiast niezwykle istotną kwestią jest próba prześledzenia stanu faktycznego i recepcji formalnych odgórných zaleceń. Postanowiłam do tego celu posłużyć się terenem archidiakonatu gnieźnieńskiego w XVII wieku.

Bardzo ważny jest okres chronologiczny. Wiek XVII w Rzeczypospolitej oznaczał czas, kiedy próbowano dokonywać reform Kościoła potrydenckiego oraz gdy wyznania reformowane zaczęły tracić na znaczeniu, a następnie znalazły się w defensywie. W przypadku Wielkopolski oraz całej Rzeczypospolitej w połowie rzczonego XVII wieku doszło do przełomu – od połowy stulecia coraz wyraźniej widać, jak mija potęga państwa i rosną kolejne kłopoty, które doprowadzą do upadku. Cezurę wyznaczyły wojny z Rosją, Kozakami, a przede wszystkim potop szwedzki. Wojny, zarazy, wyniszczenie demograficzne i materialne, zmiana szlaków handlowych, coraz bardziej anachroniczna i zacofana gospodarka, agraryzacja i upadek miast, brak właściwego zarządzania finansami w skali mikro i w skali państwa, narastające wynaturzenia demokracji szlacheckiej i paraliż władzy centralnej, coraz większa prywatna i lekceważenie prawa znaczący kolejne stopnie upadku w II połowie XVII i pierwszej XVIII wieku. W XVII wieku kulturowe nurty renesansu zastąpił manieryzm i przede wszystkim – barok³⁰.

²⁸ Całość danych – *Reformationes generales*..., caput XIII, s. 44–46.

²⁹ Zebranie i wydanie zbioru ustaw synodalnych, w tym wyżej wymienionych, zawdzięcza się Janowi Zęzykowi, arcybiskupowi gnieźnieńskiemu – szerzej T. Glemma, *Przyjęcie reformy*, w: *Historia Kościoła*..., s. 184.

³⁰ Szczegółowo na temat sytuacji politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturalnej Rzeczypospolitej w XVII wieku zob.: J. A. Gierowski, *Rzeczpospolita w dobie złotej wolności (1648–1763)*, w: *Wielka historia Polski*, t. 3, red. S. Grodziski, J. Wyrozumski, M. Zgórniak, Kraków 2003; M. Markiewicz, *Historia Polski 1492–1795*, Kraków 2002; *Polska XVII wieku. Państwo. Społeczeństwo. Kultura*, red. J. Tazbir, w: „*Konfrontacje historyczne*”. *Prace Instytutu Polskiej Akademii Nauk*, red. B. Leśnodorski, Warszawa 1969; J. Topolski, *Polska w czasach nowożytnych. Od środkowoeuropejskiej potęgi do utraty niepodległości (1501–1795)*, w: *Polska. Dzieje narodu, państwa i kultury*, t. 2, red. J. Topolskiego, Poznań 1999.

W przypadku omawianego przeze mnie regionu cezurę wręcz traumatyczną stanowił najazd szwedzki w latach pięćdziesiątych XVII wieku.

Wybrany przeze mnie teren archidiaconatu gnieźnieńskiego, otaczający jedną z najważniejszych i najstarszych stolic Kościoła w Polsce, jest położony, ogólnie rzecz biorąc, we wschodniej Wielkopolsce. W XVII w. składał się on z 8 dekanatów i zajmował mniej więcej 1/5 część archidiecezji gnieźnieńskiej. Na tym obszarze istniało około 170 parafii miejskich i wiejskich (liczba zmieniała się w ciągu wieku), o zróżnicowanej sytuacji i możliwościach działania³¹. Tak więc jest to obszar, który może dać pewien obraz grupy osób zajmujących się kształceniem w szkołach parafialnych w pewnym bardzo ważnym okresie.

Dla określenia stanu rzeczywistego w stosunku do postulatywnego zostały wykorzystane źródła proveniencji kościelnej, a więc także o określonym charakterze. Są to przede wszystkim wizytacje przeprowadzone przez archidiacona, które miały na celu dokonanie całościowej kontroli parafii i spisanie jej wyników według określonego formularza. Oprócz nich informacje dostarczają także księgi konsystorza gnieźnieńskiego, zawierające akta rozmaitych spraw podlegających kompetencjom oficjała, oraz księgi metrykalne, przede wszystkim chrztów.

Według zaleceń podstawową kwestią dla istnienia szkoły było zatrudnienie przy każdej parafii nauczyciela. W archidiaconacie gnieźnieńskim sytuacja na tym polu przedstawiała się bardzo dobrze na początku omawianego okresu – czyli na początku XVII w., kiedy szkoły funkcjonowały w ponad 86% jednostek kościelnych. Na pewno nie było ich w ponad 1%, a prawdopodobnie w 1,5%. O 10,5% brak danych, przy czym były w tym także kościoły przejęte przez protestantów³². Ten stan odpowiadał ogólnym ustawom reformacyjnym, ale niekoniecznie musiał być skutkiem wprowadzenia ich w życie. Stanowił raczej efekt odpowiedniego poziomu życia gospodarczego i społecznego w minionych wiekach, czyli rozwoju końca średniowiecza oraz XVI w. Zdecydowany regres widoczny jest natomiast w latach dziewięćdziesiątych XVII w., kiedy wizytacja odnotowała około 48% istniejących szkół, ich brak dotyczył 4,3%, prawdopodobny brak 20,4%, a dla 26,8% jednostek brak informacji. Są to przybliżone obliczenia³³.

Kolejną ważną kwestią była osoba zatrudniającego, płacącego wynagrodzenie i w związku z tym – podległości. W przypadku archidiaconatu gnieźnieńskiego uczący prawie we wszystkich szkołach zależał od plebana. Inny typ finansowania i odpowiedzialności (np. całościowo lub częściowo przez władze miejskie) stanowił wyjątek³⁴. Tak więc ten stan odpowiadał zaleceniom ustaw.

³¹ Szczegółowo na temat archidiaconatu zob.: A. Jabłońska, *Funkcje społeczne parafii archidiaconatu gnieźnieńskiego w XVII wieku*, Kielce 2013, s. 23–33.

³² Tamże, s. 96.

³³ Tamże, s. 97.

³⁴ Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej (dalej: AAG), *Archiwum Konsystorza Generalnego* (dalej: ACons), *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Wincentego de Seve 1608–1609*, sygn. E 40 (dalej: E 40); *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Adama Leśniewskiego (bez dekanatu konińskiego) 1632–1633*, sygn. E 2b (dalej: E 2b); *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Stanisława Lipskiego 1696–1699*,

Jeśli chodzi o wymagane przez ustawodawstwo wyznaczenie wiary składane przy przyjmowaniu do pracy, to w przypadku danych zachowanych z archidiaconatu gnieźnieńskiego zwracają uwagę dwie kwestie. Pierwsza z nich to fakt, że w znikomym stopniu zauważano ten element i to tylko wówczas, gdy obowiązek ten nie był wypełniany. Optymistyczne podejście pozwalałoby na założenie, że być może dlatego, iż respektowanie go stanowiło normę. Drugą interesującą kwestię stanowią adnotacje, że choć nauczyciel nie złożył owego wymaganego wyznania, to i tak pełnił swoją funkcję, a w dodatku często chwalono go za jego pracę³⁵.

Rektor pracujący na terenie archidiaconatu gnieźnieńskiego dostawał od przełożonego uposażenie, zazwyczaj składające się z kilku elementów, którego wartość mogła się bardzo różnić w zależności od parafii. Wynagrodzenie za pracę dostawali także kantor i organista³⁶. W przypadku niewywiązywania się plebana z obowiązku płacenia nauczycielom przysługiwało prawo upominania się o ich uposażenie. W pierwszej połowie wieku rektorzy z archidiaconatu gnieźnieńskiego korzystali z niego, występując z oskarżeniami, jak się okazywało, często słusznymi, przed konsystorzem gnieźnieńskim³⁷.

Na omawianym terenie zdarzało się także, że nauczyciele, nie widząc możliwości dalszej współpracy z plebanem-pracodawcą, korzystali z broni bardzo dotkliwej, czyli opuszczali dotychczasowe miejsce pracy³⁸. Co więcej, w niektórych przypadkach ciąg dalszy wydarzeń wskazywał na to, że rektorzy ci znajdowali zatrudnienie w innym miejscu. Jak się można spodziewać, zostali tam przyjęci bez wymaganego zaświadczenia z poprzedniej parafii. Nieoczekiwane odejście oczywiście nie podobało się plebanowi, który z kolei występował przeciwko nauczycielowi, oskarżając go o opuszczenie miejsca pracy bez stosownego powiadomienia³⁹.

W archidiaconacie gnieźnieńskim dla określenia nauczyciela – przełożonego szkoły używano następujących terminów: *rector/rector scholae* (najczęściej), *minister scholae*, *baccalaureus*. Incydentalnie pojawiają się także: *gimnasiarcha*, *archirektor*, *pedagogus*, *direktor scholae*, *moderator scholae*.

Pracą w szkole zajmowali się nie tylko nauczyciele sensu stricto. Byli to również kantorzy i organiści. Nieodzowny w świetle omawianego ustawodawstwa i zadań stawianych przed szkołą parafialną śpiew wymagał obecności specjalisty – kantora. W synodach i przepisach uszczegółowiano, że powinien on przeka-

sygn. E 6 (dalej: E 6). W księgach często występuje sformułowanie, że pleban „trzyma”, „ma”, „utrzymuje” (lub nie) rektora – np. E 2b, s. 15, 204 i in.; *Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Świętosława Strzałkowskiego i Jakuba Dubickiego 1639–1640*, sygn. E 3 (dalej E 3), k. 12v, 50, 76 i in.

³⁵ AAG, ACons, E 40, k. 184v, 175v i in.

³⁶ A. Jabłońska, *Funkcje...*, s. 66–74.

³⁷ AAG, ACons, *Acta causarum Consistorii Gnesnensis* (dalej A) 115, k. 115, 119, 604; A 116a, np. k. 86v, 103, 177, 223; A 118, k. 271; A 123, k. 265.

³⁸ AAG, ACons, A 118, k. 278v; A 116b, k. 39.

³⁹ AAG, ACons, A 125, k. 59.

zywać znajomość śpiewu gregoriańskiego, a nawet opisywano czas oraz sposób ćwiczeń z uczniami⁴⁰. Oczywiście, umiejętności muzyczne należały także, a czasem nawet przede wszystkim, do kwalifikacji wymaganych od rektora i często to właśnie on był jedynym odpowiedzialnym za tę stronę kształcenia. Niemniej jednak na terenie archidiaconatu gnieźnieńskiego w pierwszej połowie, a zwłaszcza w początkach XVII w. często pojawia się kantor w towarzystwie rektora lub też zaznaczona jest jego nieobecność, co wskazuje na oczekiwany stan⁴¹.

Kantor, zatrudniany przez plebana, który go także oceniał w kontekście wykonywanej pracy i obyczajów, w tym okresie bezpośrednio podlegał rektorowi. Od tego ostatniego otrzymywał wówczas część jego uposażenia⁴².

Na terenie archidiaconatu struktura i sytuacja personelu zajmującego się szkoleniem zmieniała się w ciągu XVII w. Rektor zostaje stopniowo zrównany, a pod koniec wieku wręcz jakby ustępuje miejsca najpierw kantorowi, a następnie – organście⁴³. Kantor, a w okresie późniejszym organista, przejmują jego obowiązki oraz uposażenie, przestają mu podlegać i to ich przede wszystkim daje się zauważyć w księgach metrykalnych jako rodziców chrzestnych, co świadczy o stałej obecności w przestrzeni kościoła parafialnego.

Przez wiele wieków w Kościele dominowała muzyka wokalna. Pierwszy akceptowany instrument (nie licząc dzwonów), czyli organy, pojawił się na terenie Polski pod koniec średniowiecza i w początkach XVII w. w parafiach archidiaconatu gnieźnieńskiego był to wciąż jeszcze rzadki widok, zwłaszcza poza dużymi i bogatymi ośrodkami⁴⁴. W związku z tym występowanie organisty pojawiającego się jako trzecia lub druga (po rektorze i kantorze) osoba personelu także jest rzadkie, a na jego pozycję i niedawną genezę wskazuje również typ pobieranego uposażenia. Sytuacja zmieniła się jednak i pod koniec wieku organista był równie ważny co kantor, czasem nawet ważniejszy. Zdarza się przy tym, że w kontekście szkoły nie wspomina się w ogóle o rektorze. W dodatku w źródłach zachowały się wzmianki, które utożsamiają rektora odpowiedzialnego za szkołę z kantorem oraz rektora z organistą⁴⁵, a więc to oni w części szkół przejęli funkcję typowego nauczyciela. Miało to również związek ze zmianą zadań, jakie stanęły przed szkołą, czyli zdecydowane położenie nacisku nie na wiedzę merytoryczną, a na wspomaganie kultu.

⁴⁰ Synody przemyskie z 1641, także 1723; synod warmiński 1610; przepisy dla szkoły w Nowym Sączu z 1608 – *Concilia Poloniae, Źródła i studia krytyczne*, t. 8, oprac. J. Sawicki, Wrocław 1955, s. 251, 338; M. Różański, *Szkoły parafialne w XVI–XVIII wieku w archidiaconacie uniejowskim*, Łódź 2003, s. 131; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912, s. 19.

⁴¹ Zjawisko to ilustrują zestawienia danych źródłowych w czasie i przestrzeni – A. Jabłońska, *Funkcje...*, aneks oraz tabela 1. Szkolnictwo w świetle wizytacji 1608–1609.

⁴² AAG, ACons, E 2b, m.in. s. 11, 204, 367; E 40, np. k. 44v, 164v, 188v, 211v i in.

⁴³ Zjawisko to daje się zaobserwować także na innych, nawet odległych terenach Rzeczypospolitej – zob. J. Chachaj, *Łacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2003, s. 229.

⁴⁴ AAG, ACons, E 40, E 2b.

⁴⁵ AAG, ACons, E 6, k. 119, 143, 333.

Tak więc osobą odpowiedzialną za kształcenie i wychowywanie młodzieży w XVII-wiecznej szkole parafialnej archidiakonatu gnieźnieńskiego był rektor (nauczyciel w dosłownym tego słowa znaczeniu, pełniący też czasem inne funkcje w kościele), kantor i organista. Występowali pojedynczo lub też w konfiguracji 2-, rzadko 3-osobowej. W świetle ustawodawstwa i zgodnie z założeniami decydujące stawały się ich wiedza, umiejętności, a głównie postawa moralna i obyczaje.

W przypadku XVII-wiecznego archidiakonatu gnieźnieńskiego czasem pisano o rektorze, że posiada odpowiednie kwalifikacje i wykształcenie, albo wręcz przeciwnie – zaznaczano, że jest nieukiem lub nie zna zbyt dobrze śpiewu i gramatyki⁴⁶. Odwoływanie się do strony intelektualnej nie występowało jednak zbyt często. Pewną wskazówkę mogłoby stanowić wykształcenie. Jego poziom na terenie interesującego mnie archidiakonatu precyzyjnie odnotowano jedynie dla kilku przełożonych szkół – bakałarzy sztuk wyzwolonych i filozofii Akademii Krakowskiej pracujących w Gnieźnie i innych znaczących ośrodkach miejskich. W innych przypadkach terminologia może być myląca, ponieważ wydaje się, że „baccalaureus” wcale nie musiał wiązać się ze stopniem naukowym, lecz był używany po prostu na określenie uczącego, przełożonego szkoły. Co więcej, bakałarką nazywano na przykład żonę bakałarza, czyli nauczyciela⁴⁷.

Dokonując oceny uczącego, przywoływano przede wszystkim te elementy, o których mówiły synody. Tak więc głównie zapisywano, że rektor jest dobry, odpowiedni, pilny w swoich obowiązkach, obyczajny i przyzwoity. Odnotowano również, że pleban chwalił swoich podwładnych⁴⁸. Zwracano także uwagę na to, że *ktos pędzi żywot spokojny i skromny, że jest prawy, „honestus, bona fama, modestus, [...] modestus in omnibus” że ma dobre świadectwa*⁴⁹.

Adnotacje o świadectwach i zdaniu plebana na temat uczących w szkole nabierają dodatkowego znaczenia w świetle przywoływanych wcześniej zaleceń co do konieczności posiadania takowych. Okazują się one istotnym elementem nie tylko w przypadku poszukiwania pracy, ale też jako ważna część oceny już pracujących. Zwracano więc przede wszystkim uwagę na stronę moralną, zachowanie i obyczajowość. Do cech, których oczekiwano od uczącego (nie tylko w przypadku omawianego archidiakonatu), należała obowiązkowość, skromność, posłuszeństwo, pilność, uczciwość, odpowiednie obyczaje⁵⁰.

W paru przypadkach, tłumacząc się z braku uczącego w szkole parafialnej, podano jako przyczynę, że *trudno jest znaleźć odpowiedniego rektora*⁵¹. Nie wia-

⁴⁶ AAG ACons, E 40, k. 85v, 217, 126v, 198v, 55, 151v, 221, 293.

⁴⁷ Szczegółowo zob. Aneks, w: A. Jabłońska, *Funkcje...*, s. 229–264.

⁴⁸ AAG, ACons, E 40, m.in. k. 26, 61v, 123v, 116, 241, 265, 343v, 320v; E 2b, m.in. k. 107, 93, 30, 53, 294; E 3, m.in. k. 97v, 37v, 16, 59v.

⁴⁹ A. Jabłońska, *Funkcje...*, s. 77.

⁵⁰ M.in. W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, do druku przyg. K. Matwijowski, Wrocław 1971, s. 112–113; M. Różański, *Szkoły...*, s. 141–142.

⁵¹ A. Jabłońska, *Funkcje...*, s. 55; ACons, E 2b, s. 333, 68.

domo, co to właściwie znaczyło i czego ów brak dotyczył – poziomu wiedzy czy też wymaganego zachowania i obyczajów.

W wizytacjach znacznie rzadziej i w zdecydowanie mniejszym zakresie omawia się cechy kantora, przywołując zresztą przy tym jako punkty odniesienia te same wartości, co w przypadku rektora, czyli odpowiednie wypełnianie obowiązków, właściwe zachowanie oraz pozytywną ocenę przełożonego. W przypadku organisty w zachowanych wizytacjach niestety nie występuje analogiczna charakterystyka.

Z zachowanych wzmianek dotyczących personelu zajmującego się XVII-wieczną szkołą parafialną w archidiaconacie gnieźnieńskim wyłania się obraz grupy ludzi, którzy starali się wypełniać swoje obowiązki zgodnie z oczekiwaniami – w związku z tym w większości odpowiadali swoją postawą zaleceniom ustawodawczym.

Obraz grupy oczywiście nie był idealny. Do podstawowych wykroczeń należało nadużywanie alkoholu. Zdarza się, że źródła opisują nauczycieli opojów, spędzających czas w karczmie, jak można się domyślać w towarzystwie parafian. Z nadużywaniem alkoholu łączyło się również w dowolnej konfiguracji niechlujstwo, niestosowny wygląd, brak okrzesań, niedbalstwo⁵².

Obecność i ilość alkoholu spożywanego w Polsce nowożytnej wzrastała w miarę upływu kolejnych wieków, stając się jednym z dominujących elementów życia społecznego i kulturalnego różnych stanów. Od końca XVI w. w użyciu było już nie tylko piwo, ale – masowo – także gorzałka⁵³. Stan upojenia i picie w towarzystwie nie było więc niczym dziwnym. Natomiast niewłaściwe zachowanie i wygląd personelu szkolnego jako efekt nadużywania napojów wysokokochanych podlegał negatywnej ocenie tym bardziej, że chodziło nie tylko o niewłaściwy wychowawczo przykład dla młodzieży, ale również o to, że byli to przecieży ludzie reprezentujący Kościół i jego powagę wobec ogółu wiernych. Dlatego też na konieczność zachowania trzeźwości niejednokrotnie zwracało uwagę ogólnie obowiązujące ustawodawstwo.

O właściwym stroju, którego braki zauważano w przypadkach opojów, ale nie tylko ich, była również mowa w przywoływanym już wcześniej ustawodawstwie. Domagano się przyzwoitej odzieży i wyglądu. Dlatego też i uczącym w archidiaconacie gnieźnieńskim wytykano dodatkowo np. niewłaściwą tonsurę i habit lub nakazano usunięcie brody⁵⁴.

Niewłaściwe zachowanie przybierało także wymiar poważniejszych wykroczeń, zdarzały się bowiem sprawy wytoczone rektorom o przywłaszczenie dóbr

⁵² AAG, ACons, E 40, k. 72, 195v, 230, 239v; E 2b, s. 318; E 3, k. 41v, 110v.

⁵³ J. S. Bystroń, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 2, Warszawa 1976, s. 184–192; M. Ferenc, *Czasy nowożytne*, w: *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa 2005, s. 153–156; Z. Kuchowicz, *Człowiek polskiego baroku*, Łódź 1992, s. 39–49.

⁵⁴ AAG, ACons, E 40, k. 186v, 275v; A 129, k. 673–673v.

ruchomych będących własnością kościelną, plebańską lub oddanych pod opiekę Kościoła⁵⁵. Personel uczący w szkole stawał się także stroną pozywającą lub pozywaną w zatargach i procesach dotyczących zazwyczaj niewielkich sum pieniężnych⁵⁶. W porównaniu jednak do ekscesów, jakich dopuszczali się uczący na innych terenach, nie były to odstępstwa od normy ani też wielkie przestępstwa⁵⁷.

Odrębną kwestią pozostaje fakt, że nauczyciele archidiakonatu gnieźnieńskiego, od których wymagano stroju i zachowania stosownego dla duchowieństwa, byli co najmniej w 38% żonaci. Niekiedy znani są także członkowie ich rodzin⁵⁸.

W przypadku archidiakonatu gnieźnieńskiego wymagania co do nauczyciela zależały zapewne od miejsca, w którym znajdowała się szkoła. Wiązało się to zarówno z oczekiwanym poziomem, jak i możliwościami finansowymi. Na pewno były one inne w większym, dobrze prosperującym ośrodku miejskim typu Trzemeszno, Żnin czy parafia Świętej Trójcy w Gnieźnie, a inne w małej i znacznie biedniejszej wsi.

Niemniej jednak ludzie odpowiedzialni za nauczanie w XVII-wiecznych szkołach parafialnych archidiakonatu gnieźnieńskiego stanowią pewną reprezentację określonej grupy.

Poziom i działalność tego typu szkoły zasadały się na osobie prowadzącego, zatrudnianego przez plebana, który w archidiakonacie gnieźnieńskim w ogromnej większości przypadków decydował o istnieniu tej placówki. Nauczyciele nie tworzyli jednolitej, odrębnej grupy zawodowej⁵⁹. Opiekę nad procesem kształcenia i wychowania mógł sprawować rektor, kantor, organista. Sytuacja uczącego była zróżnicowana w zależności od parafii archidiakonatu. Dotyczyło to wymaganego poziomu wiedzy i umiejętności, otrzymywanego uposażenia, zakresu obowiązków, traktowania, warunków mieszkaniowych i pomieszczeń przeznaczonych na szkołę. Różny był też zakres wymaganej od niego wiedzy – w zależności od ośrodka. Nauczyciel mógł być osobą duchowną lub świecką, a w dodatku posiadającą także rodzinę. Różne komponenty tej sytuacji zmieniały się w zależności od czasu i ogólnych uwarunkowań polityczno-gospodarczych.

Na terenie archidiakonatu gnieźnieńskiego nie znalazłam przypadku żadnej szkoły o określonych wymaganiach co do wykształcenia posiadanego przez nauczycieli, choć pewne szczegółowe dane dotyczące konkretnych osób mogłyby wskazywać na to, że niektórzy z nich prezentowali wysoki poziom, także wiedzy

⁵⁵ AAG, ACons, A 117, k. 152v–153; A 118, k. 62v; A 129, k. 195v; A 131a, k. 214; A 146a, k. 313–314.

⁵⁶ AAG, ACons, np. A 115, k. 87v; A 116, k. 103; A 116a, k. 248; A 136, k. 32.

⁵⁷ W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo...*, s. 113–116; A. Zapart, *Szkolnictwo...*, s. 208–211.

⁵⁸ A. Jabłońska, *Funkcje...*, Aneks.

⁵⁹ Szczegółowa analiza struktury szkoły i nauczycieli w różnych wiekach zob. m.in. J. Chachaj, *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii łwowskiej w epoce nowożytnej*, Lublin 2005; A. Smolański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1: *Zagadnienia polityki edukacyjnej*; t. 2: *Funkcjonowanie szkoły*; t. 3: *Zagadnienia administracji edukacyjnej*, Kraków 1999; A. Smolański, *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Opole 1996.

i formalnie posiadanych stopni naukowych, cieszyli się dobrą sytuacją materialną, znani byli ze swojej działalności w grupie społecznej, tworzonej przez wiernych parafii i mieszkańców danej miejscowości, i cieszyli się szacunkiem członków owej grupy⁶⁰.

Nie istniało natomiast żadne osobne, wyspecjalizowane kształcenie pedagogiczne, ani też placówki przygotowujące do pracy nauczyciela, dlatego też nie stawiano tego typu wymagań kandydatom na nauczycieli. W przypadku uczącego w szkołach parafialnych archidiakonatu liczyły się przede wszystkim kwalifikacje moralne i takie cechy jak obowiązkowość, pilność, obyczajność, skromność. Uczący podlegali Kościołowi i należeli do personelu kościelnego. Szkoła stanowiła element parafii, a jej zasadniczym celem było ugruntowywanie wiary katolickiej. Do zadań szkoły należała nie tylko znajomość podstawowych elementów, takich jak katechizm czy modlitwy, ale też znajomość rytu i ministrantury. Tak więc nauczyciel i jego uczniowie uczestniczyli w liturgii (nabożeństwie, modlitwie, procesjach, pogrzebach itp.) w przestrzeni kościoła, ale i poza nim. Znaczenie katolickiej szkoły parafialnej polegało na szeroko pojętej edukacji nie tylko dzieci i młodzieży, ale całej, także dorosłej części społeczności wiernych. Chodziło przy tym nie zawsze i nie tyle o wiedzę, lecz przede wszystkim o ukształtowanie odpowiedniej formacji religijnej.

Nauczanie i wychowanie świeckich realizowane pod postacią szkoły elementarnej stanowiły jedną z podstawowych funkcji społecznych parafii, która pełniła rolę ośrodka danej społeczności⁶¹. Nauczyciel z jego obowiązkami był integralnym elementem parafii⁶². Informacje z archidiakonatu gnieźnieńskiego stwarzają obraz nauczycieli i szkół, którzy zasadniczo odpowiadają założeniom przedstawionym w ustawodawstwie doby reformy Kościoła, choć oczywiście nie jest to obraz idealny i zdarzają się mniejsze lub większe odstępstwa wynikające z różnych przyczyn, w tym słabości ludzkiej, możliwości istniejących w określonym miejscu i czasie itp. Potwierdzają również regułę, że nauczanie i nauczający szkół parafialnych, mimo pewnych odgórnych prób regulowania i narzucenia jednolitych reguł, koniecznych w epoce reformy Kościoła, byli bardzo uzależnieni od lokalnych uwarunkowań i nie tworzyli ani jednolitego systemu wiedzy, ani tym bardziej jednolitej grupy zawodowej⁶³. Postulaty proponowane przez prawo

⁶⁰ Przykład stanowi Trzemeszno i rektor tamtejszej szkoły Jakub Skubaczewski – szczegółowo zob. A. Jabłońska, *Funkcje...*, s. 51, 55, 58, 60, 72, 137, 142–144, 240.

⁶¹ Szerzej na temat tego aspektu istnienia religii zob. W. Piwowarski, *Socjologia religii*, Lublin 2000; *Socjologia religii. Wprowadzenie*, oprac. F. Houtart, Kraków 1962.

⁶² O strukturze, znaczeniu, formach działalności parafii szczegółowo: S. Litak, *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku. Struktura, funkcje społeczno-religijne i edukacyjne*, Lublin 2004.

⁶³ O tym, jak kształtowała się sytuacja w różnym miejscu i czasie, zob. m.in.: S. Kot, *Szkolnictwo parafialne...*; J. Krukowski, *Nauczyciele szkół parafialnych Krakowa w XVI wieku*, Kraków 2007; tegoż, *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001; S. Olczak, *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Lublin 1978; W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo...*; M. Różański, *Szkoły...*; A. Zapart, *Szkolnictwo...*

próbowano wprowadzać w życie, i niekiedy nawet się to udawało, ale rzeczywistość i tak dokonywała ich modyfikacji.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

I. Rękopiśmienne:

Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej, *Archiwum Konsystorza Generalnego, Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Wincentego de Seve 1608–1609*, sygn. E 40.

Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej, *Archiwum Konsystorza Generalnego, Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Adama Leśniewskiego (bez dekanatu konińskiego) 1632–1633*, sygn. E 2b.

Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej, *Archiwum Konsystorza Generalnego, Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Świętosława Strzałkowskiego i Jakuba Dubickiego 1639–1640*, sygn. E 3.

Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej, *Archiwum Konsystorza Generalnego, Wizytacja archidiaconatu gnieźnieńskiego Stanisława Lipskiego 1696–1699*, sygn. E 6.

Archiwum Archidiecezji Gnieźnieńskiej, *Archiwum Konsystorza Generalnego, Acta causarum Consistorii Gnesnensis*, sygn. A 115, 116a, 116b, 118, 123, 125.

II. Starodruki:

Concilia provinciale R. Poloniae quo Paulo V Pontifice Bernardus Maciejowski [...] Archiepiscopus Gnesnensis [...] Petricoviae Anno Domini MDCVII Cracovia [...] AD 1609.

Constitutiones in dioecesana synodo Wladislaviensi, praesidente Reverendissimo In Christo Patre atque Domino, D. Stanislao Carncovio, Episcopo Wladislaviensi editae sub Pontificatu S. D. N. Pii Papae V ad Sacrosanctae Sedis Apostolicae et universalis Ecclesiae Romanae gubernacula sedentis. Cum Indice verborum et rerum locupletissimo [...] Anno M. D. LXXII.

Reformationes generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes Ab Illustrissimo Reverendis Dno Martino Szyszkowski Dei et Apostolica Sedis Gratia Episcopo Crac. Duce Sever In Synodo Dioecesiana Sancitae et promulgata AD. MDCXXI die decima Februar.

III. Drukowane:

Concilia Poloniae, Źródła i studia krytyczne, t. 8, oprac. J. Sawicki, Wrocław 1955.

Dokumenty soborów powszechnych, t. IV/1–IV/2 (1511–1870): Lateran, Trydent, Watykan I, oprac. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2007.

Sposób kształcenia młodzieży. Ustawa dla szkół parafialnych z roku 1612, w: *Teksty źródłowe do dziejów wychowania*, cz. 4: *Wiek XVII*, oprac. S. Możdżeń, Kielce 1993.

Synody prowincjonalne arcybiskupów gnieźnieńskich. Wybór tekstów ze zbioru Jana Wężyka z r. 1761, oprac. J. Subera, Warszawa 1981.

Artykuły z czasopism:

Hochleitner J., *Szkolnictwo elementarne na Warmii w dobie potrydenckiej reformy katolickiej (1565–1623)*, „Echa Przeszłości” 2000, t. I.

Pelczar R., *Ustawodawstwo synodów diecezjalnych i listy pasterskie biskupów wobec szkolnictwa kościelnego dla świeckich w Polsce od XIII do XVIII wieku*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne” 1997, 67.

Opracowania:

Ausz M., *Szkoły pijarskie na Lubelszczyźnie w wiekach XVII–XIX*, Lublin 2006.

Bagliani A. P., *Kościół rzymski od Innocentego III do Grzegorza X*, w: *Historia chrześcijaństwa. Religia. Kultura. Polityka*, t. 5: *Ekspansja Kościoła rzymskiego 1054–1274*, red. A. Vauchez, Warszawa 2001.

Bystroń J. S., *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*, t. 2, Warszawa 1976.

Chachaj J., *Łacińskie szkolnictwo parafialne na Rusi Koronnej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2003.

Chachaj J., *Łacińskie szkoły parafialne na terenie metropolii lwowskiej w epoce nowożytnej*, Lublin 2005.

Czasy katedr – czasy uniwersytetów. Źródła jedności narodów Europy, red. W. Sajdek, Lublin 2005.

Fabiani B., *Życie codzienne na zamku królewskim w epoce Wazów*, Warszawa 1996.

Ferenc M., *Czasy nowożytne*, w: *Obyczaje w Polsce. Od średniowiecza do czasów współczesnych*, red. A. Chwalba, Warszawa 2005.

Gierowski J. A., *Rzeczpospolita w dobie złotej wolności (1648–1763)*, w: *Wielka historia Polski*, t. 3, red. S. Grodziski, J. Wyrozumski, M. Zgórniak, Kraków 2003.

Glemma T., *Przyjęcie reformy trydenckiej w Kościele polskim*, w tym B. Kumor, *Synod piotrkowski w roku 1577*, w: *Historia Kościoła w Polsce*, t. 1: *do roku 1764*, cz. 2: *od roku 1506*, red. B. Kumor, Z. Obertyński, Poznań–Warszawa 1974.

Jabłońska A., *Funkcje społeczne parafii archidiaconatu gnieźnieńskiego w XVII wieku*, Kielce 2013.

Kot S., *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996.

Krukowski J., *Nauczyciele szkół parafialnych Krakowa w XVI wieku*, Kraków 2007.

Krukowski J., *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001.

Kuchowicz Z., *Człowiek polskiego baroku*, Łódź 1992.

Litak S., *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004.

Litak S., *Parafie w Rzeczypospolitej w XVI–XVIII wieku. Struktura, funkcje społeczno–religijne i edukacyjne*, Lublin 2004.

Markiewicz M., *Historia Polski 1492–1795*, Kraków 2002.

Minois G., *Kościół i nauka. Dzieje pewnego niezrozumienia. Od Augustyna do Galileusza*, Warszawa 1995.

Możdżeń S. I., *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006.

Olczak S., *Szkolnictwo parafialne w Wielkopolsce w XVII i XVIII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, Lublin 1978.

Ostrowski W., *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku (w świetle wizytacji kościelnych)*, do druku przygotował K. Matwijowski, Wrocław 1971.

Piwowarski W., *Socjologia religii*, Lublin 2000.

Polska XVII wieku. Państwo. Społeczeństwo. Kultura, red. J. Tazbir; w: *Konfrontacje historyczne. Prace Instytutu Polskiej Akademii Nauk*, red. B. Leśnorski, Warszawa 1969.

Riché P., *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI–VIII w.)*, Warszawa 1995.

Różański M., *Szkoły parafialne w XVI–XVIII wieku w archidiecezji wrocławskiej*, Łódź 2003.

Smolański A., *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1: *Zagadnienia polityki edukacyjnej*; t. 2: *Funkcjonowanie szkoły*; t. 3: *Zagadnienia administracji edukacyjnej*, Kraków 1999.

Smolański A., *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku*, Opole 1996.

Socjologia religii. Wprowadzenie, oprac. F. Houtart, Kraków 1962.

Topolski J., *Polska w czasach nowożytnych. Od środkowoeuropejskiej potęgi do utraty niepodległości (1501–1795)*, w: *Polska. Dzieje narodu, państwa i kultury*, t. 2, red. J. Topolskiego, Poznań 1999.

Wiśniowski E., *Parafie w średniowiecznej Polsce. Struktura i funkcje społeczne*, Lublin 2004.

Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, Warszawa 1983.

Zapart A., *Szkolnictwo parafialne w archidiecezji krakowskiej od XVI do XVIII wieku*, Lublin 1983.

Parish schools teacher in 17th century Poland: The example of the Archdiocese of Gniezno: intentions and reality

Summary

In time of Church reform a special attention was paid on parish schools because of their influence on believers, not only pupils. A great importance of teacher was recognized. Church laws recommended creation of schools in all parishes and rules for teachers' employment. This analyses confrontation of this rules and expectations with reality of life in Gniezno archdeaconry in the 17th century (when Church tried to establish rules of the Council of Trent).

Schools were integral parts of the parishes. They reflected not only situation in the parishes but also social, economic and cultural conditions of particular region in particular period. In Easter Greater Poland changes in situation of education in following decades could be observed: condition of schools on the beginning of the 17th century were good, but on the end of the century – situation got decidedly worse.

Keywords: teachers, XVIIth century, parish school, church laws.

WIESŁAWA LEŻAŃSKA
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/2016.1_2.02

WIZERUNEK NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI W PEDAGOGICE HENRYKA WERNICA

KILKA SŁÓW WPROWADZENIA

Upadek powstania styczniowego oraz reforma uwłaszczeniowa wyznaczyły w dziejach narodu polskiego nową epokę. Represyjna polityka caratu zmobilizowała Polaków do poszukiwania nowych metod i form działalności, gwarantujących możliwość utrzymania odrębności narodowej. Zniesienie poddaństwa spowodowało kryzys ekonomiczny większości średniej warstwy ziemiaństwa i jej migracje do miast. Tam utworzyła ona nową grupę społeczną – warstwę inteligencji pochodzenia szlacheckiego, która przez wiele lat tworzyła kulturę narodu polskiego.

Powstawanie nowych fabryk, warsztatów pracy, instytucji i zakładów handlowych umożliwiało zubożałej szlachcie, a także bezrolnym chłopom podejmowanie pracy w przemysłowych miastach Królestwa lub za granicą. W dużym stopniu dzięki ich pracy mógł rozwijać się polski przemysł.

Głębokie przemiany w mentalności polskiego społeczeństwa, jego strukturze i sytuacji ekonomicznej stworzyły podatny grunt dla pragmatycznego empiryzmu, racjonalizmu i innych zdobyczy cywilizacyjnych Europy. Nasiliły się dyskusje nad sformułowaniem *nowego programu działania, opartego na doświadczeniach kłęski powstania i na wynikających z niej przemysleniach*¹. Wynikiem tego było, największe spośród trzech zaborów, zaangażowanie Królestwa w spory ideowe dotyczące pytań o przyszłość narodu polskiego. I to właśnie ono stało się głównym ośrodkiem działalności literackiej najwybitniejszych pisarzy i publicystów epoki.

Zmiany w życiu gospodarczym wyznaczyły zmiany w życiu społecznym. Towarzyszyła im walka ideologiczna, bowiem romantycznym ideałom powstańczym

¹ *Historia literatury polskiej w zarysie*, t. I, red. M. Stępień, A. Wilkoń, Warszawa, PWN, 1987, s. 293.

coraz częściej przeciwstawiano realizm polityczny. Spór dotyczący ideologii i programów społecznych, nazwany „walką młodych ze starymi”, osiągnął swoje apogeum w latach siedemdziesiątych. Obóz młodych zwalczał jako przeżytki ideologię szlachecką i pozostałości feudalnych instytucji. Źródeł społecznego dobrobytu upatrywał w powszechnej oświacie. Pozytywiści czerpiąc wzory z nauk społecznych Zachodu, stworzyli program wszechstronnego ekonomicznego i kulturalnego rozwoju społeczeństwa w oparciu o hasła pracy organicznej, pracy u podstaw, scjentyzmu, utylitaryzmu i równouprawnienia wyznań i płci.

Upowszechnienie oświaty (szkoły ludowej jako narzędzia wyzwolenia społecznego) stało się jednym z podstawowych haseł epoki. Problemy wychowawcze, dydaktyczne i oświatowe zajmowały umysły nie tylko wąskiego grona pedagogów, ale także nauczycieli i publicystów. W przodujących państwach europejskich szkoła ludowa miała już status szkoły obowiązkowej i bezpłatnej. **Projekt organizacji wychowania publicznego** (1792) Jeana Antoine’a Condorceta głosił, że system oświatowy, który nie jest jednakowo dostępny dla wszystkich, staje się źródłem najbardziej jaskrawej niesprawiedliwości społecznej. Zaniedbania na ziemiach polskich były ogromne. To, co dla Francji czy Anglii było rzeczywistością, dla Polaków istniało tylko jako marzenie lub w najlepszym przypadku jako odległy cel. Tak duże były różnice cywilizacyjne i ekonomiczne między burżuazyjną Europą a pofeudalnymi ziemiami polskimi².

W Królestwie Polskim po likwidacji przez zaborcę polskich instytucji naukowych i kulturalnych ogromnego znaczenia nabrała prasa i literatura. To one wzięły na siebie ciężar przebudowy życia społecznego. Tym samym pozytywizm polski miał raczej charakter ruchu publicystycznego, programu społecznego, a nie doktryny teoretycznej³. W ten nurt działań oświatowo-społecznych włączył się Henryk Wernic, którego liczne artykuły poświęcone sprawom pedagogicznym i społecznym odnajdujemy w „Przeglądzie Pedagogicznym”, „Opiekunie Domywym”, „Bluszczu”, „Kronice Rodzinnej”, „Wieczorach Rodzinnych” i „Przyjacielu Dzieci”.

O ŻYCIU I DZIAŁALNOŚCI HENRYKA WERNICA

Henryk Wernic (1829–1905) to jeden z największych pedagogów polskiego pozytywizmu. W domu rodzinnym w Warszawie otrzymał staranne wychowanie domowe, które dało mu podstawy do ukończenia gimnazjum. W wieku 22 lat rozpoczął pracę nauczyciela języka polskiego i geografii. Zajęcie to w sposób naturalny rozbudziło jego zainteresowania literaturą pedagogiczną. Pierwszym dziełem, które w dużym stopniu ukierunkowało jego działania pedagogiczne, była **Chowanna** Bronisława Trentowskiego. Po kilku latach pracy guwernera w za-

² J. Kulczycka-Saloni, *Pozytywizm*, Warszawa, PZWS, 1971, s. 30.

³ R. Wroczyński, *Pozytywizm warszawski*, Warszawa, PZWS, 1948, s. 136–137.

możnych dworach ziemiańskich wiedzę i umiejętności Wernic zaczął zdobywać w Paryżu, Londynie i Dreźnie. Pracę nauczycielską łączył wówczas ze studiowaniem literatury pedagogicznej oraz poznawaniem systemów oświatowych. Bardzo rozczarował go system angielski, który zdecydowanie uznał za niewłaściwy. Z pobytu w szkole angielskiej odnotował, że w *jednej obszernej sali uczyło się przeszło trzydziestu wychowanków różnego wieku i bardzo różnego uzdolnienia. Obok dzieci, które zaledwie czytać poczynaly, siedziała młodzież ucząca się łaciny i greckiego*⁴. Za niezwykle interesujący i pouczający natomiast uznał pobyt w Dreźnie. Liczne kontakty z niemieckimi nauczycielami przyczyniły się do ukształtowania jego poglądów dydaktycznych. W roku 1868 powrócił na stałe do Warszawy dotknięty poważną chorobą oczu, a w jej konsekwencji utratą wzroku. *Odtąd – pisał we wspomnieniach – czytałem wiele przy pomocy osób, które łaskawie czytać mi raczyły, i począłem pisać, a raczej dyktować artykuły treści wychowawczej, szukając w pracy pociechy i osłody, wreszcie założenie „Przeglądu Pedagogicznego” otworzyło mi drogę do szerszej działalności*⁵.

Opieka najbliższej rodziny oraz krótki związek małżeński z francuską nauczycielką, panną Wan-Bewer⁶, pozwoliły mu odnaleźć się w trudnej rzeczywistości i nadal zajmować się pedagogiką. Po śmierci żony zamieszkał u swojego rodzeństwa i tworzył pedagogikę. Pedagogikę na miarę wielkich zmian społecznych i politycznych.

Henryk Wernic zmarł w styczniu 1905 roku w Warszawie.

Największy bodaj wpływ na oświatowe poglądy „młodych” wywarła pedagogika Herberta Spencera, a zwłaszcza jego książka *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* (1861). Tezy Spencera, m.in. utylitaryzm, kult nauk ścisłych, negacja kar cielesnych oraz nacisk na wychowanie fizyczne, pojawiały się w licznych publikacjach polskich pedagogów i publicystów. Odnaleźć je można było także w literaturze pięknej dla młodzieży.

Tezy Spencera odnajdujemy także w pedagogice Wernica. Co prawda nie chciał on zerwać z filozofią romantyzmu i w jego pierwszym dziele pt. *Przewodnik wychowania* (1868) mamy swoisty eklektyzm. Romantyczną tezę o miłości jako dominancie wychowania uzupełnia idea utylitaryzmu, pożytku społecznego, *interesu ku materialności albo też, jak dziś nazywają, ku praktyczności*⁷. *Przewodnik*... napisany w Dreźnie, wydany u progu wielkiego przewrotu w stosunkach społeczno-ekonomicznych w Królestwie Polskim, nie jest jednolitą, zwartą konstrukcją myślową. Klóćą się w nim wyobrażenia wyniesione z *Chowanny* B. Trentowskiego z poglądami – wychowanych na Herbarcie – pedagogów drezdeńskich, wreszcie z utylitaryzmem Spencera.

⁴ H. Wernic, *Myśli o wychowaniu i nauczaniu, Z mojego życia*, Warszawa, Wyd. Gebethner i Wolff, 1895, s. 15.

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ Tamże, s. 28.

⁷ H. Wernic, *Przewodnik wychowania*, Warszawa, Wyd. Gebethner i Wolff, 1868, s. 157.

Akceptację postulatów pozytywistycznych, a nawet ich apoteozę, wyrażał Wernic w licznych artykułach, najczęściej publikowanych na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”. Potrzeba upowszechniania wychowania fizycznego dla chłopów i dziewcząt, zwłaszcza w zakresie higieny, przy niewiedzy rodziców w tym zakresie, stawała się ważnym problemem wychowawczym⁸. Przygotowanie młodzieży do praktycznego życia miało być receptą na niezaradność życiową. *Albowiem każdy człowiek – pisał Wernic – musi być wychowany dla swego czasu, dla swego narodu i dla stosunków, w których ma żyć i działać*⁹. W broszurach *Znakomici rzemieślnicy i przemysłowcy* (1898) oraz *Co i jak robią rzemieślnicy. Opis rzemiosł dla młodzieży* poznajemy Wernica jako entuzjastę rozwoju gospodarczego i zdobywania majątku. Zamiłowanie do pracy, szczególnie technicznej, określał mianem *niewyczerpanego źródła pomyślności narodowej*¹⁰.

Obóz „młodych” wyznaczał oświacie bardzo ważne zadania. Miała ona rozwinąć gospodarkę, zlikwidować ubóstwo, poprawić stosunki społeczne, przynieść powszechny dobrostan. Kreowanym ideałem wychowawczym stał się zatem człowiek świątły, dobry fachowiec i oddany działacz społeczny. W walce o byt narodowy nie liczyła się siła oręża, lecz wiedza, przemysł, handel i rolnictwo. Dlatego pozytywiści, a wśród nich H. Wernic, usiłowali nadać wychowaniu realny i życiowo przydatny kierunek, poszukując w tym celu wskazówek do rozstrzygnięcia problemu granic i możliwości w naukach ścisłych.

Zważywszy na ociemniałość, Wernic był pisarzem niezwykle płodnym. Rozległy też był zakres jego zainteresowań. Jednym z ważnych obszarów, któremu poświęcił liczne artykuły i prace zwarte, była pedagogizacja rodziców i wychowawców, popularyzacja wiedzy pedagogicznej w możliwie szerokich kręgach społecznych¹¹. Drugi dział to liczne podręczniki¹²: do edukacji początkowej, do nauki języka polskiego, francuskiego, historii, arytmetyki oraz utwory dla dzieci i młodzieży¹³. Wydał także kilkanaście przekładów z języka angielskiego i niemieckiego z zakresu fizjologii, higieny, logiki, psychologii, geologii, a nawet elektryczności.

⁸ H. Wernic, *Kształcąc młodzież żeńską nie lekceważmy praw higienicznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1885, nr 14; *Kilka uwag o wychowaniu fizycznym*, „Przegląd Pedagogiczny” 1887, nr 17.

⁹ H. Wernic, *Przewodnik...*, s. 40.

¹⁰ H. Wernic, *Co i jak robią rzemieślnicy. Opis rzemiosł dla młodzieży tuteż przewodnik przy wyborze powołania, słowo wstępne*, Warszawa 1898; *Znakomici rzemieślnicy i przemysłowcy*, Warszawa 1898.

¹¹ Przykładowe tytuły opublikowane w „Przeglądzie Pedagogicznym”: *Czy i jak karać należy małe dzieci*, 1885, nr 22; *Jak należy postępować z chorym dzieckiem*, 1886, nr 2; *O kształceniu charakteru*, 1887, nr 19–23; *Kilka słów o wychowaniu moralnie zaniebanych dzieci*, 1888, nr 4–5; *Przesada w pochwałach i nagradzaniu*, 1889, nr 5; *Otwartość w wychowaniu*, 1894, nr 20.

¹² H. Wernic, *Przewodnik wychowania* (1868); *Nauka o rzeczach* (1874); *Pogadanki o życiu. Popularny wykład nauki obyczajowej* (1882); *Pierwszy rok nauki systematycznej dla nauczycieli i wychowawców* (1883); *Początkowa metoda nauki języka francuskiego* (1884); *Praktyczny przewodnik wychowania* (1891); *Historia powszechna, opowiedziana i zaopatrzona pytaniami* (1897); *Stanisław Konarski, jego życie i działalność wychowawcza. Zarys biograficzny* (1900).

¹³ H. Wernic, *Pierwsza książeczka do czytania* (1890); *Wybór bajeczek i wierszyków* (1894); *Co opowiadać dzieciom do lat siedmiu* (1900).

U współczesnych duże uznanie zdobył Wernic publikacjami popularnymi, tymi, w których odważnie krytykował *niedomogi charakteru narodowego*, takie jak: *lekkomyślność i zamilowanie bezczynności*, ale także tymi, które przynosiły konkretne rady, jak z tymi *niedomogami* walczyć, oraz porady pedagogiczne i społeczne. Według Wernica nie to jest ważne, czy literatura ma charakter naukowy, czy popularny, ważne jest, by miała praktyczne przesłanie i krąg czytelników.

Stanowisko Wernica jest na wskroś pozytywistyczne, bowiem czasopisma tego okresu spełniały funkcje instytucji koordynujących polityczne poczynania narodu. Organizowały życie społeczne i kulturalne, kierowały polityką oświatową. Wreszcie, a może przede wszystkim, kształciły rzesze swoich odbiorców, a przez nich oddziaływały na szerokie kręgi społeczne.

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI W TWÓRCZOŚCI HENRYKA WERNICA

Druga połowa XIX wieku w Królestwie Polskim to okres wzmożonej rusyfikacji szkolnictwa polskiego. Niedostateczna sieć szkół rządowych, niski poziom kształcenia oraz nieodpowiednie dla potrzeb polskiego społeczeństwa kierunki kształcenia spowodowały rozwój edukacji domowej oraz szkół prywatnych. Społeczeństwo nie miało bowiem żadnego wpływu na pracę dydaktyczno-wychowawczą szkół publicznych ani na ich zacofanie programowe i organizacyjne.

Początkowo nauczanie domowe dotyczyło tylko rodzin ziemiańskich i bogatego mieszczaństwa, stopniowo zaczęło obejmować również biedniejsze warstwy społeczne, najczęściej w postaci tajnych kompletów. Możemy wręcz mówić o masowej akcji nauczania początkowego dzieci mieszczańskich, do której przyczynił się program społeczno-oświatowy propagowany przez pozytywistów warszawskich. Za jedno z ważniejszych zadań przyjęli oni tłumaczenie i opracowanie dzieł, rozpraw, artykułów, poradników, wydawnictw metodycznych oraz prac popularnonaukowych o tematyce pedagogicznej, służących praktyce nauczania i wychowania domowego. Twórczość pedagogów tej miary co Henryk Wernic, Adolf Dygasiński, Aniela Szyćówna pojawiała się głównie na łamach czasopism. Szczególną rolę w dziedzinie nauczania domowego odegrał „Przegląd Pedagogiczny”, który oprócz publikacji z zakresu teorii pedagogicznej wprowadził specjalne działy mające systematyzować i ujednoczyć nauczanie domowe. Były to: „Poradnik wychowawczy”, „Ogródek dziecięcy”, wreszcie „Metodyczny kurs nauk”. Kurs ten był programem nauczania początkowego, którego realizację rozłożono na kilka lat. Autorzy programu (między innymi H. Wernic, Aniela Szyćówna, Waldemar Osterloff, Ludwik Szczerbowicz) przewidzieli jego wykorzystanie w warunkach domowych i szkolnych, indywidualnie i zespołowo. Była to próba ujednoczenia programowego i metodycznego edukacji domowej i szkolnej. Nakładem „Przeglądu Pedagogicznego” w roku 1898 ukazało się jego zwarte wy-

danie pod tytułem *Metodyczny kurs nauk, Rok I–II. Nauka o rzeczach, nauka czytania i pisania, arytmetyka, kaligrafia*.

Poza dyskusjami programowymi i metodycznymi odrębny problem, wielokrotnie rozważany na łamach czasopisma, stanowił nauczyciel wczesnej edukacji. Z oczywistych powodów najczęściej dyskutowano na temat nauczyciela domowego. Jego zatrudnienie zależało nie tylko od kondycji finansowej danej rodziny, ale także od liczby nauczycieli w danym regionie. Dobrą praktyką było umieszczanie na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” bezpłatnych ogłoszeń. Oprócz rodziców ogłoszenia umieszczali także nauczyciele, szczególnie młodzi, nieposiadający jeszcze rekomendacji, ale już z określonymi kwalifikacjami. Nauczyciel domowy nie cieszył się należnym mu prestiżem społecznym i nie był wysoko opłacany, chociaż bywało, że traktowany był jak członek rodziny. Najczęściej jednak zajmował miejsce należne służbie.

Próbie rozwiązania problemów na linii rodzic–nauczyciel, obok „Przeglądu Pedagogicznego”, podjęło także czasopismo „Kronika Rodzinna”. W odpowiedzi na liczne krytyczne wypowiedzi rodziców dotyczące zatrudnianych nauczycieli na łamach obu czasopism podejmowano dyskusje na temat poziomu wykształcenia i sposobów samokształcenia nauczycieli domowych¹⁴. Krytykowano ich za braki w zakresie teorii pedagogicznej, za nadmierne poleganie na własnym doświadczeniu, za rutynę i przecenianie intuicji w prowadzeniu zajęć¹⁵. Wskazywano nauczycielom ich podstawowe braki w pracy dydaktycznej. Zaliczano do nich schematyczność i szablonowość w prowadzeniu zajęć, niewłaściwy dobór form i metod dydaktycznych do wieku i psychiki dziecka, a także przeciążanie uczniów nadmierną ilością prac domowych¹⁶. Zachęcano zatem nauczycieli do samokształcenia, które w zasadzie było wówczas jedyną drogą zdobywania wiedzy pedagogicznej.

Jako *niezwykle trudną sztukę wychowania* określał pracę nauczyciela domowego Henryk Wernic¹⁷. To właśnie jego poglądy uznano za najlepszą teorię i wiodący przewodnik edukacji domowej. A. Szyćówna pisała: *Jeśli Jeske dał pierwsze hasło do reformy początkowego nauczania, jeśli Dygasiński słowem gorącym i pełnym zapału zagrzał do pracy młodych nauczycieli, to Henryk Wernic najbardziej wchodził w ich położenie i przez długie lata służył im radą i wskazówką i w domu i w szkole*¹⁸.

Potrzebom nauczania domowego Wernic poświęcił kilka najważniejszych w swoim dorobku prac pedagogicznych: *Przewodnik wychowania, Praktyczny*

¹⁴ Dr J. Olszyc, *Proletariat kobiety, Bony czyli dozorczyńnię małych dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1877, nr 23, s. 354.

¹⁵ W. Krauze, *O naszych wykładach matematyki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 8, s. 91.

¹⁶ T. A., *Z powodu odezwy „Starego Nauczyciela”*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, s. 247.

¹⁷ H. Wernic, *Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu. Słowo wstępne*, Warszawa 1881, s. 4.

¹⁸ A. Szyćówna, *Historia nauczania języka polskiego*, „Nowe Tory” 1905.

przewodnik wychowania, Myśli o wychowaniu i nauczaniu wraz z autobiografią i portretem autora.

Problem był ważki, ponieważ na przełomie XIX i XX wieku nauczanie w domach stało się zajęciem niemal całej inteligencji. Jak pisała Iza Moszczeńska, uczyli *uczni, artyści, literaci, przyrodnicy, lekarze nie obarczeni zbyt wielką praktyką, adwokaci, którzy jeszcze wystarczającej klienteli nie zdobyli, korespondenci handlowi, urzędnicy, studenci, kobiety wszelkich zawodów i kobiety nieposiadające żadnych zawodowych kwalifikacji, wszyscy słowem, którzy się czegoś nauczyli, uczą innych*¹⁹.

W trosce zatem o efekty takich amatorskich działań Wernic domagał się wiedzy pedagogicznej i psychologicznej od każdego, kto podejmie się nauczania – zarówno w domu, jak i w szkole. Tę właśnie wiedzę traktował jako podstawowe narzędzie pracy każdego nauczającego. Nikt nie osiągnie dobrych efektów wychowawczych i dydaktycznych bez dobrej znajomości psychologii i pedagogiki. Dlatego pierwsze przewodniki Wernica to obszernie wykłady z psychologii rozwojowej i wychowawczej, w których uzasadniał konieczność dostosowania metod wychowawczych do faz rozwojowych dziecka. W tym obszarze napisał Wernic także kilka artykułów, bardziej popularnych niż naukowych, w których przekazywał podstawowe zasady (autor używał raczej pojęć: środki, warunki, czynniki) i metody pracy pedagogicznej²⁰. Zachęcał nauczycieli do nieustannego samokształcenia, zwracając ich uwagę na *nowe odkrycia* zarówno w psychologii, jak i w pedagogice. Studiowanie literatury naukowej połączone z własną obserwacją oraz doświadczeniami wychowawczymi i dydaktycznymi miało służyć kształtowaniu umiejętności metodycznych nauczyciela. Nauczyciel, który posiada wiedzę i umiejętności metodyczne, jest bowiem w stanie stworzyć najkorzystniejsze warunki dla rozwoju zdolności dziecka i jego osobowości²¹. W nauczaniu początkowym zachęcał nauczycieli do stosowania nauki pogłądowej, którą utożsamiał z nauką o rzeczach. Zaspokaja ona bowiem potrzebę kształcenia zmysłów w połączeniu ze zdobyciem wiedzy użytecznej i praktycznej. *Wzbogaca ducha dziecięcęgo rozliczną treścią braną z otaczającego je świata. Następnie kształci jego zmysły – wrota duszy przez które świat otaczający przechodzi jakby na włas-*

¹⁹ M. Bell (I. Moszczeńska), *Sprawa szkolna w Królestwie Polskim 1905–1910*, Lwów 1911, za: R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, PZWS, 1963, s. 99–100.

²⁰ H. Wernic, wszystkie artykuły opublikowane w „Przeglądzie Pedagogicznym”: *Czy przynosi korzyść sztuce wychowania teoria zdolności wrodzonych czy dziedzicznych?* (1882, nr 12); *Kształtowanie moralnego uczucia i przekonania* (1883, nr 17); *Postulęstwo w trzeciej epoce wieku młodocianego* (1884, nr 2); *Kilka myśli o wychowaniu fizycznym* (1884, nr 17); *Zahartowanie* (1884, nr 6); *Nowy postęp w pedagogice* (1889, nr 4); *Nauka śpiewu* (1891, nr 5).

²¹ H. Wernic, *Czy przynosi korzyść sztuce wychowania teoria zdolności wrodzonych czy dziedzicznych?* „Przegląd Pedagogiczny” 1882, s. 234–237.

*ność umysłu ludzkiego i wreszcie najwłaściwiej służy do ukształtowania i rozwoju mowy dziecka*²².

Wernic bardzo mocno podkreślał, że dzięki nauce pogładowej uczniowie uczą się używać wszystkich swoich zmysłów celowo i świadomie oraz ogarniać wszystko, co ich dotyczy, możliwie wieloma zmysłami, i równocześnie radzić sobie z tym językowo. Twierdził, że dzięki nauce pogładowej, bardziej niż przy jakiegokolwiek innej, dziecko uczy się wyrażać swoje myśli jasno i dokładnie. Dopóki dziecko nie zna przedmiotu, nie czuje potrzeby *objęcia go wyrazem*. Dopóki zaś nie włada mową, nie może nazwać rzeczy spostrzeganej i w ten sposób utrwalac nabytego wyobrażenia w swoim umyśle²³.

Zalecał zatem organizować dzieciom różnorodne zajęcia praktyczne, wycieczki po najbliższej okolicy, a nawet, jeśli to możliwe, do teatru, na wystawy i pokazy. Szczególną wartość miały te wycieczki, w których uczestniczyli również rodzice. Rozszerzały nie tylko wiedzę uczniów, ale stanowiły cenny materiał wychowania moralnego, za które odpowiedzialnymi czynił Wernic przede wszystkim rodziców.

Nauczanie domowe najczęściej odbywało się w grupach zróżnicowanych wiekowo. Najbardziej cenioną w takiej sytuacji, przez uczniów i rodziców, była metoda koncentryczna. Niestety przy słabo przygotowanych nauczycielach zamieniała się po prostu w chaos. Nauczyciele nie stosowali żadnych planów i programów. Wernic przestrzegał przed *nadmiernie spontaniczną* edukacją. Szczegółowe zasady postępowania z dziećmi różnicował w zależności od faz rozwoju psychicznego i *usposobienia umysłowego* wychowanków. Dlatego usilnie przekonywał nauczycieli o potrzebie stosowania zasady stopniowania trudności i systematyczności²⁴.

Każdy nauczyciel powinien mieć świadomość, że *przed rozpoczęciem nauki systematycznej dziecko posiada znaczną liczbę wyobrażeń dla wyrażenia których używa mowy swego otoczenia, ale podobnie jak jego pojęcie, tak i mowa jego są bardzo niedostateczne, niejasne i pełne niedoskonałości*²⁵.

Tymczasem rozwój mowy dziecka, kształcenie językowe to podstawa edukacji początkowej. Wernic stawiał jej dwa cele: *aby uczeń dokładnie rozumiał mowę osób go otaczających i język książkowy. Drugi, aby umiał wyrażać swe myśli w sposób jasny i zrozumiały, tak ustnie, jak i na piśmie*²⁶.

W swojej metodyce (*Metodyczny kurs nauki*) wszystkich nauczających ukierunkowywał za pomocą bardzo konkretnych wskazówek, uświadamiając im jednocześnie potrzebę takich działań. Krok po kroku uczył nauczycieli, jak stosować metody czytania i pisania, jak walczyć z seplenieniem, bełkotaniem i niewyraź-

²² H. Wernic, *Pierwszy rok nauki systematycznej*, Wilno, Wyd. J. Blumowicz, 1883, s. 40.

²³ Tamże, s. 44–45.

²⁴ Tamże, s. 33.

²⁵ Tamże, s. 48.

²⁶ Tamże, s. 44.

nym mówieniem. *Nauczyciel chcąc wykorzenić te i tym podobne błędy z nienaganą konsekwencją i z pedantycznym uporem winien je poprawiać i zmuszać ucznia do lepszego wymawiania*²⁷.

Nauczyciel edukacji początkowej otrzymywał od Wernica gotowe wzory w postaci opracowanych scenariuszy (porządek lekcji): edukacji językowej, matematycznej, estetycznej i wychowania fizycznego. Przykładowo liczenie pamięciowe i rachunek pamięciowy, wyjaśniał Wernic, musi poprzedzać rachunek pisany i dlatego każdy nauczyciel jest zobowiązany przy opracowaniu tych treści do podjęcia następujących działań z każdą liczbą:

1. *Utworzyć nową liczbę z poprzedniej.*
2. *Porównać z poprzednimi liczbami w stosunku różnicowym (dodawanie i odejmowanie).*
3. *Porównać w stosunku ilorazowym (mnożenie i mieszczanie).*
4. *Zastosować dzielenie właściwe*²⁸.

Lekcja przeprowadzona według takich wskazań nie powinna być długa, ale wyzwalająca zainteresowanie ucznia i zaangażowanie nauczyciela.

Obowiązkiem nauczyciela przystępującego do lekcji powinno być zrozumienie tego, czego chce nauczyć i w jakim celu. Postawiony zaś cel wyznaczy metody, jakie zastosuje. Jego zadaniem jest pobudzanie uczniów do samodzielnego odkrywania i poznawania. Musi zatem stworzyć uczniom warunki działania na miarę ich możliwości, powinien pomagać, ale nie wyręczać, dawać możliwości do sprawdzania teorii w praktyce. Biorąc pod swoje skrzydła dzieci, spełnia rolę ich drugiego rodzica. Często rolę najważniejszą.

Wernic miał przekonanie, że w nauczaniu domowym nauczyciel może być czynnikiem decydującym, nie tylko z powodu wiedzy, jaką posiadał, czy umiejętności metodycznych, lecz także z powodu obyczajowości. Dlatego istotnym elementem domowego procesu nauczania była kultura pedagogiczna nauczycieli i rodziców.

Stosunkowo dużo miejsca w charakterystyce nauczyciela przeznaczał Wernic na jego cechy osobowe. Poza, wymienianymi już, wiedzą psychologiczno-pedagogiczną i umiejętnościami metodycznymi to one właśnie decydują o prawidłowych relacjach nauczyciela i ucznia oraz o efektach wychowawczych i dydaktycznych. Wśród najważniejszych Wernic wymienia: uczciwość, sumienność, stanowczość i konsekwencję w postępowaniu z uczniem²⁹. Za nieodzowne uważał także odwagę, energię i optymizm pedagogiczny.

Tak jak Jan Jakub Rousseau czy Adolf Dygasiński, Wernic chciał, żeby uczeń widział w nauczycielu swojego przyjaciela, a także pewien wzorzec moralny.

²⁷ H. Wernic, *Metodyczny kurs nauki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 18, s. 152.

²⁸ H. Wernic, *Nowy postęp w pedagogice*, „Przegląd Pedagogiczny” 1889, nr 4, s. 176–179.

²⁹ H. Wernic, *Osobistość nauczyciela*, „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 1, s. 12–14.

Przytaczając Wernica, nauczyciel powinien być *nie tylko surowym sędzią i pracodawcą, lecz prawidłowym jego przyjacielem a to dlatego, aby wychowanek nabrał przekonania i czuł żywo, że znamy jego potrzeby i robimy wszystko w tym kierunku, by go coraz wyżej podnieść pod względem moralnym*³⁰.

Taka postawa ze strony nauczyciela wymagała taktu pedagogicznego. [...] *nauczycielowi potrzebny jest takt, któryby mu pozwolił w każdej chwili, w każdym zdarzeniu, postąpić z wszelką stanowczością, ale bez surowości*³¹. Jednakże, twierdził Wernic, tak taktownie potrafi postępować tylko nauczyciel o silnej (*energicznej*) i rozumnej woli.

Moralne przymioty nauczyciela powinny iść w parze ze zdolnościami umysłowymi. Ponieważ całe nauczanie opiera się głównie na żywym słowie nauczyciela, podstawowym wymogiem jest jego nienaganna polszczyzna. *Ponieważ nauczyciel jest wzorem, który dzieci naśladowują we wszystkich szczegółach, dlatego i mowa jego powinna odznaczać się dobitnością, dokładnością i dźwięcznością*³².

Obok poprawności językowej Wernic dostrzegał potrzebę umiejętności niemal aktorskich. Jeżeli nauczyciel ma opowiadać, to tak, żeby dzieci go słuchały. *Opowiadacz* ma działać na fantazję dziecka, zaciekawić, pobudzić wyobraźnię, a poprzez umiejętne zadawanie pytań zachęcić do logicznego myślenia. *Zdolność ta, pisał Wernic, ogromna i arcy potrzebna, bo jest jedyną kontrolą mającą nas przekonać, jakie i jak głębokie pozostały ślady w duszy dziecka*³³.

Wszystkie te zalecenia adresował Wernic zarówno do nauczycieli szkolnych, jak i domowych, których, wzorem epoki, często nazywał *ochmistrzami*. Zastrzegł jednak, że powinności nauczycieli domowych są znacznie trudniejsze od nauczycieli szkolnych, ponieważ ich wpływ na wychowanek, ze względu na indywidualny tok nauczania, jest znacznie większy. Nauczyciel domowy ustawicznym przebywaniem z dzieckiem ma mu pod każdym względem służyć za wzór do naśladowania, zwłaszcza w zakresie punktualności, sumienności i zasad dobrego wychowania. Był *jakoby rycerz, rzeźbiarz, który z kamienia rzeźbi całą postać i w nią wlewa swego ducha*³⁴. Zaś nauczyciel szkolny, przebywając w szkole zaledwie kilka godzin, pokazuje się tylko takim, za jakiego chce uchodzić, ukrywając swoje nienajlepsze strony osobowości.

*Dom wychowuje i uczy, szkoła uczy i wychowuje*³⁵. Takim stwierdzeniem Wernic podkreślał znaczenie nauczyciela domowego, który, również z tego powodu, musi być wzorem moralnym i człowiekiem *nowoczesnym umysłowo*. Potrzebna jest mu zatem wiedza o wychowaniu, ale także określone umiejętności wychowawcze, które pomogą mu w zjednaniu wychowanek czy wychowanków.

³⁰ H. Wernic, *Kształcenie moralnego uczucia i przekonania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 17, s. 28.

³¹ Tamże, s. 34.

³² Tamże, s. 35–36.

³³ Tamże, s. 38.

³⁴ H. Wernic, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa, Wyd. G. Centerszwer, 1891, s. 75.

³⁵ Tamże, s. 79–81.

Wypracowanie przyjacielskich relacji z uczniami to pierwsze ważne zadanie nauczyciela. Sprzyjać temu powinny pewne cechy nauczyciela, którymi może zaimponować swoim podopiecznym. Zgodnie z duchem epoki nauczyciel powinien być wysportowany, jeździć konno, pływać i tańczyć. Jego zachowania mają przypominać *dzielnego żołnierza a nie mola książkowego*. Nie do przecenienia jest według Wernica osobisty kontakt nauczyciela z wychowankiem. To on każe pamiętać nauczycielom, że poświęcenie budzi poświęcenie, że autentyczność wyzwala w wychowanku autentyczność, odpowiedzialność wzmagą odpowiedzialność, kreatywność nauczyciela kształtuje twórczą postawę ucznia, cierpliwość i opanowanie rozładowują skrepowanie. Poprzez takie otwarte relacje nauczyciel mógł osiągnąć znacznie więcej niż przez schematyczne zajęcia.

*Wychowawcy powinni pamiętać zawsze, że to, co mówią w obecności dzieci, nie ginie bez śladu, lecz prędzej czy później, znajdzie oddźwięk w ich duszach*³⁶.

Ważne są także relacje nauczyciela z najbliższym otoczeniem: rodzicami, opiekunami i innymi mieszkańcami domu. W tych kontaktach powinien dominować rozsądek i takt. Na poparcie swoich rad Wernic odwoływał się do Bronisława Trentowskiego: *ochmistrze powinni mieć pedagogiczny charakter, to jest spokojność duszy, wyrozumiałość, szybki namysł, cierpliwość i wytrwałość bez granic, skromność, sprawiedliwość, nieugiętą wolę, silne uczucie własnej godności, miłości swego powołania, wesołość, ciągle humor dobry, a to wszystko na podstawach religii, moralności i upolerowanego obyczajaju*³⁷.

Wernic zakładał, że stawiając określone wymagania nauczycielom domowym, można zapobiec przypadkowości w wyborze takiej profesji. Wysoko ustawiona poprzeczka jest niezbędna – im lepszy nauczyciel, tym lepsze wychowanie. A zatem silny charakter, łagodność idąca w parze ze stanowczością, zmysł spostrzegawczy i *wielka praktyczność w życiu domowym*.

Organizacja edukacji domowej (dobór przedmiotów, programów, treści i metod) w dużym stopniu zależała od kwalifikacji i kompetencji nauczyciela, ale dobór nauczyciela zależał głównie od zasobności majątkowej rodziców, ich świadomości pedagogicznej oraz postaw wobec edukacji swych dzieci. Najczęściej edukacją domową obejmowano dzieci w wieku 6–7 lat, ale zdarzało się, że już 4-, 5-latki miały swoich nauczycieli, a właściwie nauczycielki. W przypadku chłopców nauka domowa trwała zwykle do 10 roku życia i poprzedzała podróż do szkół publicznych w kraju bądź za granicą. W przypadku dziewcząt zaś mogła trwać nawet do lat 19 i stanowić jedyną formę edukacji.

Dlatego nauczycielkom (gubernantkom) wychowującym przyszłe kobiety Wernic wyznaczył bardzo ważne zadania. Od najmłodszych lat nauczycielka ma przygotowywać dziewczęta do pełnienia ról społecznych, jakie jej przyna-

³⁶ H. Wernic, *Pierwszy rok...*, s. 16.

³⁷ Tamże, s. 91–93.

leżą, rozwijać takie przymioty, które w dorosłym życiu będą cennymi zaletami, np. w zarządzaniu domem. Sama wychowawczyni powinna być *aniołem, który przewodniczy i wskazuje młodzieży drogę, po której ma kroczyć i należyście czynić*³⁸. W tym zakresie powinna bezpośrednio współpracować z rodzicami, zawsze mając na uwadze takt i kulturę osobistą. Zdolna nauczycielka potrafi zaprzyjaźnić się ze swoimi wychowanekami. Ten poziom relacji przynosi według Wernica najlepsze efekty wychowawcze, ponieważ pozwala na dobre poznanie indywidualności każdej z wychowanek. To zaś pozwala zróżnicować metody nauczania i wychowania.

Zwyczajowo opieką i wychowaniem małych dzieci zajmowały się bony. *Najczęściej bonę określano jako dozorczynię dzieci z konwersacją cudzoziemską, [...] Osobę dozór mającą kojarzymy raczej z opieką niż nauczaniem. I tak też było: opieką i wychowaniem małych dzieci zajmowały się bony, nauczaniem zaś dzieci starszych – guwernantki i guwernerzy*³⁹. Bardzo często z uwagi na *konwersację cudzoziemską* były to Francuzki, Niemki a nawet Szwedki. Salonowa potrzeba konwersacji powodowała, że najchętniej zatrudniano opiekunki z Francji, tym bardziej że we Francji zawód ten był bardzo popularny. Oczekiwano zatem, iż oprócz języka będą posiadały niezbędne kwalifikacje do pracy z dziećmi⁴⁰. Liczne rozczarowania dotyczące bon cudzoziemek stworzyły rynek pracy dla polskich wychowawczyń, absolwentek kursów freblowskich. Młode dziewczyny, często zubożałe szlachcianki, nie tylko posiadały wykształcenie pedagogiczne, ale także znały się na prowadzeniu gospodarstwa domowego. Praca nauczycielska w zamożnych domach szlacheckich nie wytrącała ich z tej sfery życia, do której przywykły. Bywało, że stawały się przyjaciółkami i powiernicami domowników, uczestniczyły w życiu towarzyskim a nawet w podróżach zagranicznych⁴¹.

Wernic, podkreślając potrzeby rozwojowe małych dzieci, tym właśnie nauczycielkom stawiał zadania szczególne. Przed wszystkim wymagał od nich dobrej znajomości dziecka, *zdolności odgadywania dziecięcych uczuć*. Do niezbędnych przymiotów zaliczał zdrowie fizyczne i psychiczne, łagodność oraz *śładycz charakteru* idącą w parze ze stanowczością. Wszystko to, co jednało jej miłość i sympatię dzieci i ich rodziców. Wychowawczyni spełniała według niego funkcję *zastępczyni matki*. Spoczywała na niej zatem odpowiedzialność za wychowanie religijno-moralne, co bardzo często przekraczało możliwości, zwłaszcza młodych dziewcząt⁴².

³⁸ Tamże, s. 95.

³⁹ W. Leżańska, *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej, 2004, s. 324.

⁴⁰ I. Z., *Jakie bony otrzymujemy z Paryża*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 5, s. 52.

⁴¹ W. Leżańska, *Bony i freblanki...*, s. 325.

⁴² H. Wernic, *Praktyczny przewodnik...*, s. 79–81.

W drugiej połowie XIX wieku mamy do czynienia z próbami unowocześnienia nauczania domowego, dostosowania go do rozwoju nauk o wychowaniu i nauczaniu. Henryk Wernic należał do tego grona specjalistów, którzy tworzyli zaplecze teoretyczne dla praktyki nauczania domowego. Jak wielu innych pedagogów pozytywizmu nauczanie domowe na poziomie początkowym uważał za trudną konieczność podyktowaną sytuacją polityczną. Dlatego z całą troską pochylił się nad tym etapem kształcenia, a zwłaszcza nauczycielem, który go realizował.

Doceniając wagę zawodu nauczycielskiego, Wernic przyrównywał go do profesora uniwersyteckiego. Zarówno bowiem jeden, jak i drugi *na swoich szczeblach edukacji* mają ogromne zadanie do spełnienia – *wychować przyszłe pokolenia Polaków*, mimo wszelkich istniejących trudności natury politycznej, oświatowej i kulturowej.

BIBLIOGRAFIA

Źródła:

Prace Henryka Wernica

Pozycje zwarte:

Przewodnik wychowania, Warszawa, Wyd. Gebethner i Wolff, 1868.

Wychowanie dziecka włącznie do lat sześciu, Warszawa–Lublin, Wyd. S. Arct, 1881.

Praktyczny przewodnik wychowania, Warszawa, Wyd. G. Centerszwer, 1891.

Pierwszy rok nauki systematycznej, Wilno, Wyd. J. Blumowicz, 1883.

Myśli o wychowaniu i nauczaniu, Z mojego życia, Warszawa Wyd. Gebethner i Wolff, 1895.

Artykuły:

Czy przynosi korzyść sztuce wychowania teoria zdolności wrodzonych czy dziedzicznych? „Przegląd Pedagogiczny” 1882.

Osobistość nauczyciela, „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 1.

Kształcenie moralnego uczucia i przekonania, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 17.

Kształcąc młodzież żeńską nie lekceważmy praw higienicznych, „Przegląd Pedagogiczny” 1885, nr 14.

Kilka uwag o wychowaniu fizycznym, „Przegląd Pedagogiczny” 1887, nr 17.

Nowy postęp w pedagogice, „Przegląd Pedagogiczny” 1889, nr 4.

Metodyczny kurs nauki, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 18.

Pozostałe źródła:

Bell M., (I. Moszczeńska), *Sprawa szkolna w Królestwie Polskim 1905–1910*, Lwów 1911, za: R. Wroczyński, *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, PZWS, 1963.

Krauze W., *O naszych wykładach matematyki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 8.

Olszyc J., *Proletariat kobiety, Bony czyli dozorczyńnie małych dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1877.

Szycówna A., *Historia nauczania języka polskiego*, „Nowe Tory” 1905.

T. A. *Z powodu odezwy „Starego Nauczyciela”*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888.

Z. I., *Jakie bony otrzymujemy z Paryża*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 5.

Opracowania:

Kulczycka-Saloni J., *Pozytywizm*, Warszawa, PZWS, 1971.

Leżańska W., *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego*, w: *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej, 2004.

Historia literatury polskiej w zarysie, t. I, red. M. Stępień, A. Wilkoń, Warszawa, PWN, 1987.

Wroczyński R., *Pozytywizm warszawski*, Warszawa, PZWS, 1948.

Wroczyński R., *Mysł pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa, PZWS, 1963.

The positivistic image of the early childhood teacher in Henryk Wernic's pedagogy

Summary

The Author presents her second paper in the cycle “The early childhood education teacher in the Polish literature of the positivism”. It discusses the conception of home education given by Henryk Wernic. The first part of the paper introduces to the Polish positivism circumstances. It presents the positivism as a social program and a publication movement, not a theoretical doctrine. The second part it is the biography of H. Wernic. The main analysis of the title problem is given in the third part of the paper. In his works, Wernic discusses basic professional requirements for a teacher as well as his/her knowledge and methodological skills. Wernic devotes also a lot of attention to issues related to human qualities of the home education teachers. Wernic's works provided a kind of handbooks for everyone engaged in the home education.

Keywords: Henryk Wernic, positivism, early childhood teacher.

KS. CZESŁAW GALEK
Wyższa Szkoła Zarządzania
i Administracji w Zamościu

DOI: 10.17460/2016.1_2.03

SZKOLNICTWO W ZABORZE PRUSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU W ŚWIETLE LITERATURY PAMIĘTNIKARSKIEJ I BELETRYSTYCZNEJ

Na temat szkolnictwa w zaborze pruskim przełomu XIX i XX wieku istnieją liczne opracowania, oparte najczęściej na źródłach archiwalnych. Natomiast główną bazą źródłową dla niniejszego studium jest literatura pamiętnikarska i beletrystyczna, której autorami najczęściej są dawni uczniowie, nauczyciele lub postronni obserwatorzy funkcjonowania szkolnictwa, bezpośrednio doświadczeni tym, w jaki sposób suche wytyczne władz pruskich dotyczące szkolnictwa były realizowane w codziennej praktyce szkolnej¹. W pierwszej kolejności zostanie omówiony kontekst historyczno-prawny funkcjonowania szkolnictwa w zaborze pruskim, następnie jego germanizacja oraz metody wychowawcze stosowane w szkołach.

KONTEKST HISTORYCZNO-PRAWNY POLITYKI OŚWIATOWEJ WŁADZ PRUSKICH

W drugiej połowie XIX wieku państwo pruskie pod przywództwem kanclerza (od 1862) Otto von Bismarcka (1815–1898) zaczęło odgrywać coraz większą rolę na arenie międzynarodowej. W latach sześćdziesiątych XIX wieku wygrało z Austrią batalię o zjednoczenie Niemiec (1866 r.) i sukcesywnie powiększało swoją powierzchnię, wcielając do niego nowe terytoria. W dniu 1 lipca 1867 r. został ogłoszony nowy podmiot polityczny zwany Związkiem Północno-Niemieckim.

¹ Na temat użyteczności literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej w badaniach historyczno-pedagogicznych zob.: C. Galek, *Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach monarchii austro-węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*, Zamość, WSZiA w Zamościu, 2012, s. 9–17.

Należało do niego 19 państw położonych na północ od Menu. Bismarck został jego kanclerzem, a prezydentem – król pruski. Z kolei po zwycięstwie Niemiec w wojnie z Francją w 1871 r. powstało Cesarstwo Niemieckie. W dniu 18 stycznia 1871 r. w paryskim Wersalu król Prus Wilhelm I został obwołany cesarzem niemieckim².

Kanclerz Bismarck po uporaniu się z problemami związanymi z polityką zagraniczną Rzeszy przystąpił do spacyfikowania przeciwników wewnętrznych. W 1871 r. rozpoczęła się długofalowa akcja rządu zwana „walką o kulturę” (Kulturkampf). Głównym jej celem była ostateczna germanizacja wschodnich prowincji Rzeszy oraz osłabienie Kościoła katolickiego, który – zdaniem Bismarcka – na terenach niemieckich zagrażał jednolitości państwa, a na terenach zaboru pruskiego był dodatkowo ostoją polskości³. W związku z tym władze Rzeszy wydały szereg aktów prawnych ograniczających działalność Kościoła. W 1872 r. zostali wydaleny z całego terytorium Rzeszy jezuici. Wydane w dniach 11–14 maja 1873 r. tzw. ustawy majowe ograniczyły jurysdykcję Kościoła i jego wpływ na społeczeństwo. Odebrały duchowieństwu m.in. dotychczasowe uprawnienia w dziedzinie szkolnictwa, które całkowicie zostało podporządkowane władzom państwowym, oraz zlikwidowały prowadzone przez Kościół instytucje wychowawcze⁴.

Konsekwencją ustaw i zarządzeń związanych z Kulturkampfem miała być germanizacja Polaków oraz totalna walka z polskością, do której Bismarck nawoływał osobiście w takim duchu: *Bijcie Polaków, by odeszła im ochota do życia; mam wszelkie współczucie dla ich położenia, ale pragnąc istnieć, nie pozostaje nam nic innego, jak wytepić ich; wilk też nie odpowiada za to, że Bóg stworzył go takim, jakim jest, toteż zabija się go, jeśli może*⁵.

W latach 1872–1885, zgodnie z założeniami polityki Kulturkampf, władze pruskie zintensyfikowały politykę germanizacyjną, której celem była jak najszybsza asymilacja ludności polskiej. W dniu 19 czerwca 1876 r. sejm pruski przyjął ustawę wprowadzającą język niemiecki na wszystkich poziomach administracji i sądownictwa, a język polski miał być traktowany na równi z innymi językami obcymi⁶. Powodowało to wielkie trudności dla ludności polskiej zaboru pruskie-

² Z. Zieliński, *Niemcy. Zarys dziejów*, Katowice, Wyd. Unia, 1998, s. 154–162; H. Korwin-Milewski, *Siedemdziesiąt lat wspomnień (1855–1925)*, Poznań, Księgarnia Uniwersytecka, 1930, s. 93.

³ J. Kłoczowski, L. Müllerowa, J. Skarbak, *Zarys dziejów Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków, Zak, 1986, s. 247; M. Rosalak, *Póki my żyjemy*, w: *Dziedzictwo zaborów. Wybór tekstów*, wybór tekstów i red. nauk. J. Osica, Warszawa, KAW, 1983, s. 228.

⁴ P. Wandycz, *Pod zaborami. Ziemia Rzeczypospolitej w latach 1795–1918*, Warszawa, PIW, 1994, s. 328; J. M. Małecki, *Zarys dziejów Polski 1864–1939*, Kraków, Zak, 1991, s. 48–49; J. Jasiński, *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku. Narodziny i rozwój*, Olsztyn, Pojezierze, 1983, s. 228–229.

⁵ Cyt. za: B. Leśnodorski, *Czy Polska utraciła wiek XIX?* w: *Dziedzictwo...*, s. 120.

⁶ L. Wasilewski, *Ziemia polskie pod berłem pruskim*, Warszawa, Skład Główny Księgarni Naukowej, 1904, s. 9–10; A. Mańkowski, *Pod rządami pruskiemi*, w: *Pomorze i Ziemia Chełmińska w przeszłości*, Poznań, Nakładem Towarzystwa Miłośników Historii w Poznaniu, 1927, s. 301; L. Trzeciakowski, *Pod pruskim zaborem 1850–1918*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973, s. 127.

go, o czym pisał działacz warmiński i pisarz ludowy Franciszek Kwas (1871–1948): *Do roku 1870, tj. do wojny niemiecko-francuskiej, prawie nikt nie umiał z ludności wiejskiej po niemiecku mówić, z czym musiały się władze liczyć. Tak więc w starostwie, sołtysi i nauczyciele rozmawiali z ludnością po polsku. Ten stosunek zmienił się, gdy po wojnie niemiecko-francuskiej rozpoczęto w szkole dzieci niemieczyć. Władze po urzędach jeszcze przez kilka lat były znośne, lecz później z klientem tylko po niemiecku rozmawiały, albo przez tłumaczy, podobnie i sądy postępowaly*⁷. [tu i dalej pisownia i interpunkcja zgodne z oryginałem – red.].

Władze pruskie przystąpiły również do germanizacji szkolnictwa. Uchwalona przez sejm pruski ustawa o dozorcze szkolnym z 11 marca 1872 r. wprowadziła świeckich inspektorów szkolnych i zapewniła państwu pełną kontrolę nad szkolnictwem elementarnym. Przez tę ustawę Bismarck chciał włączyć życie polskie w obszar kultury niemieckiej i odizolować lud polski od jego duchowych przywódców, którymi byli księża katolicy. Jej konsekwencją była likwidacja języka polskiego w szkolnictwie ludowym i średnim⁸. Władze centralne przekazały kompetencje dotyczące germanizacji szkolnictwa ludowego strukturom lokalnym, które miały uwzględnić specyficzne uwarunkowania poszczególnych prowincji, a nawet regencji. Zmian dokonywano poprzez wydawanie odpowiednich rozporządzeń, co pozwalało na pewną elastyczność w ich stosowaniu oraz natychmiastowe ich wdrażanie w życie, pomijając przez to przewlekłe procedury sejmowe⁹.

Najbardziej radykalne przedsięwzięcia podjęto w regencji opolskiej, w której zarządzeniem z dnia 2 września 1872 r. wprowadzono obowiązek prowadzenia lekcji w języku niemieckim na wszystkich stopniach nauczania. Język polski miał być używany tylko na lekcjach religii na stopniu niższym i jako pomocniczy na stopniu średnim. W regencji wrocławskiej na mocy rozporządzenia z dnia 10 grudnia 1872 r. język polski miał być tylko pomocniczym w nauczaniu innych przedmiotów. Odnośnie religii zasady były takie same jak w regencji opolskiej. W regencji koszalińskiej zgodnie z rozporządzeniem z dnia 22 stycznia 1873 r., język polski miał pełnić funkcję pomocniczą w nauczaniu na niższym i średnim poziomie. W języku polskim wykładana miała być tylko religia. By dzieci mogły się jej uczyć, przewidziano naukę czytania po polsku w dwu pierwszych klasach. Na mocy zarządzeń z dnia 24 lipca 1873 r. podobne zasady obowiązywały w regencji pruskiej. Lekcje religii wykładano po polsku na stopniu niższym. Natomiast w jej nauczaniu na stopniu średnim i wyższym język polski pełnił tylko rolę pomocniczą. Dla ułatwienia uczniom zrozumienia *Biblii*, przewidziano

⁷ F. Kwas, *Wspomnienia z mego życia*, Olsztyn, Pojezierze, 1957, s. 13.

⁸ J. Buzek, *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków od traktatu wiedeńskiego do ustaw wyjątkowych z roku 1908*, Lwów, Nakł. Księgarni H. Altenberga; E. Wende i Spółka, 1909, s. 160–161; Ł. Borodziej, *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie „Kulturkampf”*, Warszawa, PWN, 1972, s. 88.

⁹ L. Trzeciakowski, *Pod pruskim...*, s. 124–125; Ł. Borodziej, *Pruska...*, s. 99–100.

nauczanie języka polskiego w trzech końcowych klasach. Najbardziej radykalnie były posunięcia w Wielkim Księstwie Poznańskim, gdzie dotychczas język polski miał większe przywileje niż w innych dzielnicach. Rozporządzeniem z dnia 23 października 1873 r. zdecydowano, że język niemiecki ma być wykładowym, a język polski ma pełnić tylko rolę pomocniczą. W języku polskim mogła być prowadzona tylko nauka religii. Język polski miał być też stopniowo rugowany ze stopnia średniego i wyższego¹⁰.

Proces germanizacji szkół ludowych był bardziej silny i bezwzględnie realizowany w Prusach Zachodnich niż na Śląsku i w Poznańskim. Na Kaszubach już od czerwca 1873 r. zaczęto usuwać język polski ze szkół. W całych Prusach Zachodnich proces ten został zakończony w latach 80. XIX wieku¹¹. Odnośnie Poznańskiego jedna z uczennic wspomina: *Jak wiadomo wykład przedmiotów i wszelkie podręczniki, nawet języków francuskiego i angielskiego były przepisowo niemieckie, a w czasie mojego pobytu w szkole coraz to nowe spiętrzały się dekrety to kasujące zbyt liczne lekcje polskiego lub religii, to usuwające ten lub ów podręcznik nie dość prawomyślny i nie dość ogłupiający polskie uczennice*¹². Według późniejszego nauczyciela Mieczysława Jabczyńskiego (1885–1960) w Poznaniu wprowadzenie języka niemieckiego do nauczania dotyczyło [...] zarówno tych części miasta, które pod względem językowym były mieszane, jak i tych dzielnic, w których [...] dziecko poza szkołą nie słyszało ani słowa po niemiecku¹³. W lipcu 1900 roku zostało wydane przez Konrada von Studta (1838–1921) (ministra oświaty Rzeszy Niemieckiej w latach 1899–1907) rozporządzenie, w którym wyrażał zgodę na naukę religii w języku polskim tylko na najniższym stopniu szkoły ludowej¹⁴. Od 1901 r. zaczęto wprowadzać obligatoryjne nauczanie religii w języku niemieckim. Władze pruskie przekazały nieodpłatnie dzieciom polskim z biedniejszych rodzin podręczniki do religii w tym języku¹⁵.

Procesowi germanizacji poddano również szkolnictwo średnie, w którym według dotychczasowych przepisów język polski obowiązywał w różnym stopniu. Na terenie Poznańskiego i Prus Zachodnich w niektórych gimnazjach uczono religii w języku polskim. W języku tym wykładano w czterech niższych

¹⁰ L. Burzyńska-Wentland, *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2009, s. 37–38; I. Żniński, *Nauka języka polskiego w szkołach pruskich według „Historii polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków” Józefa Buzka i innych źródeł*, Grudziądz, Wyd. W. Kulerski, 1914, s. 34–37; A. Wakar, *100 lat walki o szkołę polską na Mazurach i Warmii*, Warszawa, PZWS, 1955, s. 29; A. Mańkowski, *Pod rządami...*, s. 301; P. Wandycz, *Pod zaborami...*, s. 330–331.

¹¹ J. Buzek, *Historia...*, s. 131.

¹² P. Cegielska, *Przechadzki po mieście. Z moich wspomnień*, Poznań, Wyd. Miejskie, 1997, s. 111.

¹³ M. Jabczyński, *Na Warcie zatrzymał się czas*, w: *Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1960, s. 81.

¹⁴ M. Warneńska, *Ulica dzieci wrzesińskich*, Poznań, KAW, 1983, s. 11; M. Pirko, *Niemiecka polityka wywłaszczeniowa na ziemiach polskich w l. 1907–1908*, Warszawa, MON, 1963, s. 60–61; L. Trzeciakowski, *Kulturkampf w zaborze pruskim*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1970, s. 307–308.

¹⁵ C. Poniecki, *Jesienny obrachunek*, Warszawa, LSW, 1983, s. 35–38; M. Warneńska, *Ulica...*, s. 11; L. Gomolec, *W obronie mowy ojców*, Poznań, KAW, 1986, s. 4–6.

klasach w gimnazjach katolickich w Poznaniu i Ostrowie oraz w szkole realnej w Poznaniu, natomiast w nauce religii obowiązywał we wszystkich klasach. Na mocy rozporządzeń wydanych w latach 1872–1874 dokonano totalnej germanizacji szkolnictwa średniego. Wyeliminowano z niego zupełnie język polski. Jako pomocniczy używany był tylko na niższych szczeblach nauki w katolickich gimnazjach w Poznaniu i Ostrowie, i był przedmiotem nadobowiązkowym. Na skutek prześladowań w 1876 r. zamknęła swoją działalność Szkoła Rolnicza w Żabikowie koło Poznania, założona w 1870 r. przez znanego działacza i myśliciela społecznego i politycznego Augusta Cieszkowskiego (1814–1894)¹⁶.

Promulgowana w 1886 roku ustawa dotycząca minowania nauczycieli przez administrację państwową odebrała uprawnienia w tym względzie samorządom. W Rejencji Poznańskiej wydano do tej ustawy poufny okólnik, zlecający wzmocnienie żywiołu niemieckiego w polskich szkołach, na mocy którego władze państwowe otrzymały prawo przenoszenia nauczycieli z jednych szkół do innych, z którego bardzo chętnie i często korzystały, przenosząc nauczycieli pochodzenia polskiego w głąb Rzeszy lub na wcześniejsze emerytury, a na ich miejsce zatrudniając Niemców. Do końca 1886 r. przeniesiono 68 nauczycieli szkół ludowych i średnich pochodzenia polskiego na tereny rdzennie niemieckie¹⁷. W 1891 r. w typowo polskiej parafii Gutkowo na Warmii na czterech nauczycieli uczących w tamtejszej szkole tylko jeden był Polakiem¹⁸. Władze szkolne zwalniały nauczycieli Polaków i przenosiły w inne strony, również w celu uniemożliwienia im uczenia języka polskiego prywatnie. Na ich miejsce zatrudniały *gorliwych krzewicieli niemieckiej mowy i obyczajów*¹⁹.

Nauczycieli – Polaków dyrektorzy pozbywali się także poprzez wysyłanie ich na wcześniejszą emeryturę, przez co w naturalną śmiercią obumierał język polski w gimnazjach²⁰. W poznańskim gimnazjum Św. Marii Magdaleny w 1901 r. poszedł na emeryturę ostatni polski świecki nauczyciel o nazwisku Sioda i skończyła się nauka języka ojczystego dla polskich uczniów tego gimnazjum. Jedynym Polakiem w gronie pedagogicznym, aż do wyzwolenia Wielkopolski, był ks. Janicki, który oprócz religii nauczanej wyłącznie w języku niemieckim uczył również języka francuskiego. *Język polski zamilkł [...] w zupełności w zakładzie naukowym liczącym z górą czterystu Polaków* – konstatuje z bólem jeden z uczniów²¹. W gimnazjum w Ostrowie ostatni nauczyciel Polak przestał pracować w 1903 r.²²

¹⁶ I. Możdżeń, *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce, Wyd. Stachurski, 2000, s. 301–302.

¹⁷ P. Cegielska, *Przechadzki...*, s. 112; L. Wasilewski, *Ziemie...*, s. 8–9; J. Szews, *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815–1920*, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975, s. 52; L. Trzeciakowski, *Pod pruskim...*, s. 126–127.

¹⁸ A. Wakar, *Przebudzenie narodowe Warmii 1886–1893*, Olsztyn, Pojezierze, 1982, s. 110.

¹⁹ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 12–13, 78 (cyt. s. 14). Zob. T. Jeske-Choiński, *Nad Wartą. Powieść*, Warszawa, Druk Wł. L. Anczyca, 1888, s. 166; M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 81; A. Wakar, *Przebudzenie...*, s. 58.

²⁰ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 86.

²¹ Tamże, s. 90–91 (cyt. s. 91).

²² T. G. Jackowski, *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972, s. 107; M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 81, 86.

Władze pruskie, poczynawszy od 1873 r., motywowały nauczycieli do prowadzenia akcji germanizacyjnej poprzez przyznawanie im wysokich gratyfikacji pieniężnych za wybitne osiągnięcia w nauczaniu języka niemieckiego²³. W 1903 r. wprowadziły dodatek do pensji dla nauczycieli, którzy mieli szczególne osiągnięcia w germanizacji, tzw. *Ostmarkenzulagen*, który sprawił, że nawet nauczyciele pochodzenia polskiego uczący w szkołach ludowych chętnie z niego korzystali i byli germanizatorami polskich dzieci²⁴. Dla przykładu: w 1904 r. znaczna część nauczycieli powiatu olsztyńskiego otrzymała dodatki do pensji w wysokości 100 marek (ok. 10–12% stałej pensji), które były wyrazem uznania dla prowadzonej przez nich polityki germanizacyjnej²⁵.

GERMANIZACJA PROCESU WYCHOWANIA W SZKOŁACH PRUSKICH

Znany obrońca polskości na Warmii i Mazurach Wojciech Kętrzyński (1838–1918) pisał, że *szkoły najskuteczniej przyczyniają się do rozszerzania języka niemieckiego, gdyż nauczyciele z dobrą chęcią łączą odpowiednią metodę*²⁶. Pruska szkoła nie tylko rozszerzała język niemiecki, ale także wychowywała polskich uczniów w duchu niemieckim²⁷. Na terenie szkoły dzieciom nie wolno było rozmawiać po polsku, co według oficjalnej wersji miało im dopomóc w perfekcyjnym opanowaniu języka niemieckiego. Ci uczniowie, którzy mówili po polsku, byli uważani za *demoralizujących innych* i publicznie piętnowani, co było dla nich źródłem olbrzymiego stresu²⁸. Tak było m.in. we Wrześni, gdzie dyrektor Fedke zakazał dzieciom posługiwania się językiem polskim nawet w prywatnych rozmowach w obrębie szkoły, czego uczniowie na ogół nie respektowali²⁹. Również na Śląsku – jak wspomina jeden z dawnych uczniów – *bito i dręczono [uczniów – C. G.] za mówienie po polsku. [...] Zabronione surowo było po polsku rozmawiać w szkole i koniec*³⁰.

Zdarzało się, że dziecko, które rozmawiało po polsku, musiało za karę pisać 100 razy: *Nie mam po polsku mówić*³¹. Na Warmii uczniom nie wolno było mówić

²³ Zob. J. Szews, *Język...*, s. 140–145.

²⁴ T. Becela, *Spotkanie z nowym*, wyd. 2, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1977, s. 76; M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, oprac. i wstępem poprzedził B. Grześ, wybór i oprac. A. Sieradzki, Warszawa, WSiP, 1985, s. 28, 34–35; J. Dembieński, *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzana z lat 1879–1920*, oprac., przygotował do druku i wstępem poprzedził A. Bukowski, Warszawa, PAX, 1985, s. 131; J. Boenigk, *Minęły wieki, a myśmy ostali*, Warszawa, LSW, 1971, s. 105.

²⁵ J. Jasiński, *Świadomość...*, s. 267.

²⁶ W. Kętrzyński, *Szkice*, Olsztyn, Pojezierze, 1984, s. 75–76.

²⁷ *Wspomnienia opolan*, [cz. 2], red. A. Glińska, K. Malczewski, A. Pałosz, Warszawa, PAX, 1965, s. 259.

²⁸ H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, w: tenże, *Nowele*, t. 3, Warszawa, PIW, 1987, s. 176. Por. J. Boenigk, *Minęły...*, s. 107.

²⁹ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 57.

³⁰ *Wspomnienia opolan*, [cz. 1], red. W. Kornatowski, K. Malczewski, Warszawa, PAX, 1960, s. 203.

³¹ K. B., *Tu jestem i tu będę*, w: *Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków*, wybór i oprac. J. Landy-Tołwińska, H. Kasperowicz, Warszawa, LSW, 1968, s. 158.

po polsku także w drodze ze szkoły do domu³². Dzieci rozmawiające w ojczystym języku nazywano pogardliwie *Polackami* i zawieszano na ich szyjach tabliczki z napisem: *mówilem po polsku*³³. W 1888 r. jeden z nauczycieli z powiatu olsztyńskiego nakazał dwojgu dzieciom rozmawiającym po polsku noszenie tabliczki na piersi oznajmiającej, że nigdy nie będą rozmawiać w tym języku³⁴. Również inni nauczyciele za używanie polskiego bili dzieci lub je upokarzali poprzez nakazywanie im noszenia tabliczek na szyi z napisem *Pollack, Strafe für polnische Sprache* itp.³⁵

W Gutkowie za używanie języka polskiego karano następująco: *Kazano iść kilkadziesiąt metrów i krzyżeć: „Ich soll nich polnisch sprechen”. Bito kijem trzciniowym po rękach, a chłopców po tyłku. Czasem niepoprawnych bito do krwi. Dzieciom, które nie słyszały w domu ani słowa po niemiecku, przychodziło bardzo trudno pojąć ten „szwargot”. Musiały się zachowywać w szkole jak niemowli, bo nawet cicha rozmowa jeden z drugim podczas przerwy podsłuchiwał szpicel i zaraz donosił nauczycielowi*³⁶.

Również w Rudniku k. Raciborza na Śląsku jeden z nauczycieli zaprowadził tabliczki z napisem niemieckim, który w języku polskim brzmiał: *Ja rozmawiałem po polsku*. Taką tabliczkę otrzymywał uczeń, który rozmawiał po polsku – zarówno w szkole, jak i poza nią. Każdego dnia nauczyciel bił te dzieci, które taką tabliczkę posiadały. Dzieci mogły się jej pozbyć jedynie poprzez założenie jej na szyję koleżance lub koledze mówiącym po polsku. Był to bardzo perfidny sposób wzajemnego denuncjowania się uczniów. Jednak były takie dzieci, które pomimo codziennej chłosty nie chciały oskarżać innych uczniów rozmawiających po polsku przez zawieszenie na szyi któregoś z nich tabliczki³⁷.

Na Śląsku także prześladowano dzieci i młodzież polską pochodzenia śląskiego. Nauczyciele niemieccy wpajali dzieciom przekonanie, że gwara śląska jest niegodna człowieka wykształconego. Można ją mówić *jedynie do bydłat i o bydłych sprawach*. Uczniowie, którzy w mowie posługiwali się tą gwarą, byli karani okrutną chłostą³⁸.

Nauczyciele przekonywali też polskie dzieci, że język niemiecki jest językiem panów i ludzi wykształconych. Stąd, jeśli ktoś chce się dobrze wykształcić, powinien tym językiem posługiwać się także w domu, by opanować go perfekcyjnie.

³² M. Lengowski, *Na Warmii i w Westfalii. Wspomnienia*, wstęp i oprac. J. Jasiński, Warszawa, PAX, 1972, s. 54–55.

³³ L. Wasilewski, *Ziemie...*, s. 9. Zob. J. Jasiński, *Hańbiący system kar za posługiwanie się językiem polskim w szkolnictwie pruskim na Warmii i Mazurach w XIX i XX wieku*, „Rocznik Olsztyński” 1983, t. 14–15, s. 223–234.

³⁴ A. Wakar, *Przebudzenie...*, s. 62.

³⁵ Tenże, *100 lat...*, s. 30.

³⁶ Cyt za: J. Jasiński, *Świadomość...*, s. 265.

³⁷ *Wspomnienia opolan*, [cz. 2]..., s. 329–330.

³⁸ A. Gruszecki, *Szarańcza. Powieść współczesna*, t. 3, Warszawa, Nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, 1899, s. 18, 22–23 (cyt. s. 18).

Ten argument był przekonujący dla wielu młodych ludzi. Niektóre dzieci nalegały czasem na rodziców, by w ich domach mówiono po niemiecku, lecz ci najczęściej nieugięcie trwali przy ojczystej mowie i tradycji³⁹. Szczególnej presji poddano urzędników państwowych i wojskowych, których awans był często uzależniony od używania przez ich dzieci języka niemieckiego⁴⁰.

Nauczyciele wymagali od dzieci perfekcyjnej znajomości języka niemieckiego, w tym gramatyki i poprawnego akcentu w wymowie, co najczęściej przekraczało ich możliwości. Nadmiar nauki odbierał dzieciom radość dzieciństwa, a przemoc stosowana przez nauczycieli powodowała u nich olbrzymi stres, który uniemożliwiał wykazanie się posiadaną wiedzą. Nauczyciel uważał takie dziecko za „tępe” i „leniwe”, co jeszcze bardziej załamywało je psychicznie i obniżało samoocenę. Przeciążenie nauką i złe traktowanie uczniów było przyczyną chorób niektórych z nich, a nawet śmierci⁴¹.

Nauczyciele niemieccy wyśmiewali polskie tradycje i zwyczaje, co uczniowie odczuwali bardzo boleśnie⁴². W czasie lekcji wychwalali też niemieckich pisarzy i poetów. Jeden z nich chciał nawet pożyczyć dzieciom książkę *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza (1846–1916) przetłumaczoną na język niemiecki, jednak te nie skorzystały z jego oferty⁴³. Nauczyciele represjonowali uczniów, którzy zgodnie z prawdą stwierdzili, że autorem jakiegoś wynalazku jest Polak⁴⁴.

Szkoła na wszelkie sposoby zwalczała u uczniów polską tożsamość, wpajając im równocześnie pruski patriotyzm i krzewiąc szacunek i miłość do państwa pruskiego, jego władców i historii. Okazją do tego były lekcje historii, akademie szkolne, upamiętniające pruskie rocznice historyczne oraz rocznice związane z osobą cesarza i jego rodziny⁴⁵. W czasie lekcji historii i geografii nawet nie wspomniano o Polsce, co osłabiało u uczniów świadomość narodową. Poeta ludowy i działacz społeczny Michał Lengowski (1873–1967) pisze: *Otóż temu polskiemu dziecku, które nie znało innej mowy, tylko tę, którą od zarania słyszało od swej rodzonej matki, wpajano teraz codziennie przez długie lata, że jest Niemcem, bo żyje w niemieckim Vaterlandzie. W geografii wskazywano granice cesarstwa i mówiono mu: „tu nasz król cesarz rządzi tym wielkim krajem, a tam Austria, a tam Rosja, a o Polsce nic, bo jej na mapie nie było”*⁴⁶. Na Pomorzu Gdańskim w czasie oficjalnych uroczystości państwowych przemawiający nauczyciele obrażali uczucia narodowe Polaków, nazywając ich np. „bezojczyźnianymi pacholkami”, co uczniów bardzo bolało i budziło wrogość do zaborcy⁴⁷.

³⁹ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia...*, s. 32–33.

⁴⁰ S. Szenic, *Garść wspomnień*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1990, s. 10.

⁴¹ Zob. H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika...*, s. 167–182; M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia...*, s. 29.

⁴² H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika...*, s. 172–173.

⁴³ L. Boniewicz, *Na przestrzeni wieków. Wspomnienia z lat 1860–1956*, Warszawa, LSW, 1979, s. 232.

⁴⁴ Zob. J. Dembieński, *Radości...*, s. 99–100.

⁴⁵ J. Jasiński, *Świadomość...*, s. 266.

⁴⁶ M. Lengowski, *Na Warmii...*, s. 55. Zob. J. Boenigk, *Minęły...*, s. 31–33.

⁴⁷ J. Dembieński, *Radości...*, s. 60–61.

Dzieci wychowywano w duchu wierności cesarzowi. Stąd w salach szkolnych wisiały portrety aktualnie panującego cesarza oraz jego poprzedników⁴⁸. Dzień, w którym przypadała rocznica urodzin cesarza, był wolny od zajęć szkolnych. Po południu w szkole odbywały się akademie, w czasie których przemawiano, śpiewano i deklamowano dytyramby na jego cześć⁴⁹. Na Warmii dzieci musiały się nauczyć na pamięć wszystkich informacji dotyczących poszczególnych członków panującej rodziny Hohenzollernów⁵⁰. W Poznańskim uczniowie musieli uczyć się na pamięć niemieckich wierszy apoteozujących niemiecką mowę jako ojczystą, co ich bardzo bolało. Wmawiano też im, że Prusacy są prawowitymi właścicielami Wielkopolski⁵¹. W gimnazjach podręczniki szkolne z historii i geografii pomijały zupełnie zagadnienia związane z Polską, albo traktowały je marginalnie, podając je drobnym drukiem⁵². Natomiast na Śląsku uczono, że ten region był zawsze pruski. Uczeń, który podczas lekcji historii wypowiedział się o piastowskich korzeniach Śląska, został ukarany przez nauczyciela biciem linijką po rękach i klęceniem w kącie sali szkolnej. Nauczyciele niemieccy wmawiali polskim dzieciom, że są Prusakami urodzonymi na Śląsku oraz że Ślązacy całokształt swojej kultury materialnej i duchowej zawdzięczają Niemcom⁵³.

Jeden z dawnych uczniów na temat ducha, w jakim nauczyciele wychowywali polskich uczniów na Śląsku Opolskim, pisze następująco: *Od pierwszej do ostatniej klasy prymitywnymi metodami urabiano dzieci polskie w duchu niemieckim, na lekcjach historii fałszowano dzieje Polski; podkreślano panującą ponoć na ziemiach Małopolski i Kongresówki biedę i nędzę, polską anarchię i polskie nieporządki itp., zaś pisemka szkolne wypisywały niesamowite bzdury w tym samym duchu. To państwo pruskie, wyjaśniano nam w szkole, dźwignęło nas z nędzy, zaniedbania i zacofania kulturalnego, za co powinniśmy być wdzięczni państwu pruskiemu, być przywiązani do niego, a w końcu i czuć się Niemcami, gdyż i tak nie mamy nic wspólnego z narodem polskim. W szkole komentowano także wybory parlamentarne, starając się wpłynąć przez dzieci i na rodziców. Gdy kandydat niemiecki do Parlamentu Rzeszy w powiecie opolskim poniósł porażkę, a w Chróścicach doznał wprost druzgocącej klęski, kierownik szkoły August Hiller wygłosił nazajutrz po wyborach przemówienie do dzieci, w którym ubolewał nad niewdzięcznością ich rodziców i nad ich ciemnotą⁵⁴.*

W szkole powszechnej na Śląsku Opolskim, do której uczęszczał Karol Jachymczyk, nauczyciele, otrzymując „Ostmarkenzulage” dokładali się do tego, by

⁴⁸ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia...*, s. 28.

⁴⁹ J. Dembieński, *Radości...*, s. 76.

⁵⁰ Zob. J. Boenigk, *Minęły...*, s. 105–107.

⁵¹ T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 109–111.

⁵² M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 91.

⁵³ A. Gruszecki, *Szarańcza...*, t. 3, s. 16–17, 20–22, 24–25; K. Malczewski, *Ze wspomnień śląskich*, Warszawa, PAX, 1958, s. 15.

⁵⁴ *Wspomnienia opolan*, [cz. 2]..., s. 168–169.

dzieciom polskich rodziców wszystko, co polskie, obrzydzić. Nieraz posługiwali się kłamstwem, nie zważając na to, że uczeń kiedyś dorośnie i rozważy sobie dobrze to, czego nauczał go nauczyciel. Na przykład nauczyciel Wustmann w Bobrku, wykładając poemat Maksa von Schenkendorfa o mowie ojczyźnej (przepiękny poemat dla Niemców, zbliżony w treści do wiersza Lubińskiego „Ojców mowa to skarb drogi”), starał się przekonać uczniów, że ich ojczystym językiem jest język niemiecki, bo są obywatelami pruskimi⁵⁵.

Poetka, nauczycielka i działaczka warmińska Maria Zientara-Malewska (1894–1984) pisze, że nauczycielowi niemieckiemu przeszkadzały nawet polskie gazety, którymi rodzice okładali książki swoich dzieci. Zrywał je, ale następnego dnia książki znów były oprawione w polską gazetę. Trwało to dotąd, aż nauczycielowi znudziło się ich zrywanie⁵⁶. Tak samo było również w Poznaniu⁵⁷. Również pochodzący ze Śląska Opolskiego Antoni Wilczek wspomina, że nauczyciel udzielił mu nagany z powodu owiniętych w polską gazetę kanapek i książek⁵⁸. W Prusach Wschodnich nauczyciele niemieccy przestrzegali polskie dzieci przed – w ich ocenie – szkodliwością polskiej gazety „Mazur” i rozdawali im za darmo wychodzące w Królewcu (a później w Olsztynie) germanizacyjne czasopismo „Pruski Przyjaciel Ludu”⁵⁹.

Uczniowie, którzy po ukończeniu szkoły ludowej chcieli zdawać egzamin do gimnazjum, musieli pobierać korepetycje z języka niemieckiego, którego bardzo dobra znajomość była wymagana⁶⁰. Podczas egzaminów wstępnych do gimnazjum w Bytomiu eliminowano dzieci, które nie znały perfekcyjnie języka niemieckiego, uniemożliwiając przez to naukę dzieciom pochodzenia śląskiego. Na terenie gimnazjum w ogóle nie wolno było mówić po polsku. Nauczyciele niemieccy, szczególnie młodzi, za złamanie tego zakazu bili uczniów trzcina. W gimnazjum w Bytomiu były rozwieszane napisy informujące, że na terenie szkoły nie można rozmawiać w gwarze śląskiej. Za rozpowszechnianie śląskiej literatury i śląskie śpiewy uczniowie byli wydalani ze szkoły⁶¹.

W pruskich gimnazjach język polski został zupełnie wyeliminowany. W gimnazjum w Nowym Mieście Lubawskim był zakaz mówienia na terenie szkoły po polsku. Młodzieży „wbijano do głowy”, żeby również poza nią posługiwała się językiem niemieckim. W celach germanizacyjnych zmuszano ją do również do czytania niemieckich książek. Uzasadniano to jej rzekomym dobrem: *Po co wy macie mówić po polsku – tak zwykle tłumaczono – wszak to wy już umiecie. Zresz-*

⁵⁵ *Wspomnienia opolan*, [cz. 1]..., s. 182.

⁵⁶ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia*..., s. 30–31.

⁵⁷ S. Nogaj, *Za bramą*..., w: *Poznańskie*..., s. 108.

⁵⁸ *Wspomnienia opolan*, [cz. 1]..., s. 402.

⁵⁹ K. Jaroszyk, *Wspomnienia z Prus Wschodnich (1908–1920)*, oprac. i wydał W. Chojnacki, Olsztyn, Pojezierze, 1969, s. 29–31.

⁶⁰ M. Jabczyński, *Na Warcie*..., s. 82.

⁶¹ A. Gruszecki, *Szarańcza*..., t. 2, s. 41, 39. Zob. tamże, t. 3, s. 46–54.

tą wam tu w szkole nic to nie pomoże. Wasze powodzenie w szkole i postępy zależą tylko od dobrej znajomości języka niemieckiego⁶². Dyrektorzy szkół i nauczyciele czuwali nad tym, by uczniowie nie rozmawiali po polsku⁶³.

W Poznaniu uczniowie gimnazjum byli szykanowani za nieznaną niemieckiego oraz nie otrzymywali promocji do następnej klasy⁶⁴. W nauczaniu akcentowano naukę języków starożytnych i kultury klasycznej, marginalizowano natomiast naukę geografii, historii i nauk przyrodniczych, by wyizolować uczniów od zagadnień dotyczących współczesnego świata. Uczniowie ucząc się języków antycznych, musieli doskonale opanować także język niemiecki, ponieważ w tym języku były one wykładane i na język niemiecki tłumaczono starożytne teksty⁶⁵.

Do potrzeb germanizacji były dostosowane także podręczniki szkolne do nauki języka polskiego. Gdy w gimnazjach można jeszcze było wykładać język polski, to wykładano go z podręczników pozbawionych wszelkich odniesień patriotycznych, *wszak cała tendencja wychowawcza szkół pruskich zmierzała ku temu, by urobić uczniów polskich na po polsku mówiących Prusaków*⁶⁶. Na Pomorzu Gdańskim obowiązywały wypisy autorstwa Hipolita Cegielskiego (1813–1868), które były jednak starannie wypreparowane z wątków patriotycznych. Jedyną ich zaletą było to, że uczniowie nieposiadający żadnej wiedzy na temat literatury polskiej mogli poznać nazwiska niektórych polskich poetów i powieściopisarzy⁶⁷. Nauczyciele niemieccy nie tolerowali podręczników wydanych po polsku poza granicami Prus⁶⁸. Nachodzili także stancje, w których mieszkała młodzież, sprawdzając, czy nie ma tam książek zakazanych przez władze⁶⁹. Dostępnym miejscem wynaradawiania Polaków były też same internaty⁷⁰.

Gimnazjalistom wmawiano, że udział Prus w rozbiórce Polski był konieczny z powodu anarchii, jaka w tym kraju zapanowała. Król Pruski Fryderyk II wziął udział w rozbiórce Polski z obawy, by ta anarchia nie przeniosła się na jego kraj⁷¹. Nawiązywanie przez uczniów do autentycznej historii Polski spotykało się z brutalną reakcją ze strony nauczycieli niemieckich⁷². W gimnazjach uroczystości obchodzono rocznicę zwycięskiej bitwy wojsk pruskich nad francuskimi pod Sedanem w 1870 r. W tym dniu zamiast nauki, odbywały się uroczyste akademie⁷³.

⁶² J. Dembieński, *Radości...*, s. 52.

⁶³ T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 105; J. Dembieński, *Radości...*, s. 53; F. Kozanecki, *Pod znakiem Rodła*, w: *Pamiętniki nauczycieli w 75-lecie ZNP*, red. J. Chałasiński, Warszawa, WSiP, 1980, s. 213.

⁶⁴ K. Raszewski, *Wspomnienia z własnych przeżyć do końca roku 1920*, Poznań, Księgarnia Wysyłkowa i Wydawnicza Józef Liczbiński, 1938, s. 11.

⁶⁵ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 83–85.

⁶⁶ J. Dembieński, *Radości...*, s. 83.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 91.

⁶⁹ J. Dembieński, *Radości...*, s. 85.

⁷⁰ Tamże, s. 131.

⁷¹ Tamże, s. 97–98.

⁷² T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 106.

⁷³ J. Dembieński, *Radości...*, s. 98.

METODY WYCHOWAWCZE STOSOWANE W PRUSKIEJ SZKOLE

Liczne wspomnienia wskazują na to, że wychowanie szkolne miało charakter represyjny i było oparte o charakterystyczną dla mentalności pruskiej dyscyplinę. Pedagodzy wychodzili z założenia, że *uczniowie są przedmiotem tresury, szkołą zaś, tak jak całym państwem, rządzi rygor*⁷⁴, który zaczynał się z chwilą wejścia uczniów na teren szkoły. Publicysta, pisarz i działacz społeczno-polityczny Tadeusz Becela (1907–1992) wspomina: *Przed wejściem do klasy wyciągali wszyscy szmatki z kieszeni i plując na nie, wycierali kurz z trzewików. Potem pluli z kolei na ręce i czyścili je nie mniej gorliwie. Młode cieleta szkolne naśladowały starsze, wykonując wszystko, czego żądał szkolny rygor i jego bezwzględni wykonawcy*⁷⁵.

W jego ocenie w pruskiej szkole ludowej *ideałem [...] był uczeń, który poza obowiązkowymi odpowiedziami milczał, jakby był niemową. Ażeby nam zbliżenie do ideału ułatwić i wszystkie pokusy do psich figłów oddalić, stosował [nauczyciel – C. G.] ten geniusz wychowawczy postawę zasadniczą, którą każdy zobowiązany był przyjmując na komendę: – Aufpassen! [uważać – C. G.] – Postawa ta polegała na siedzeniu na baczność, z rękoma płasko położonymi na stole. Uczyl nas tego codziennie, jak rekruta uczy się musztry. Szkoła pruska była przecież wstępniakiem do koszarowego drylu, przez który pruski poddany musiał przejść, aby stać się pożytecznym kółkiem w mocarstwowej maszynie*⁷⁶.

Zdaniem cytowanego autora wychowawcze zastosowanie koszarowego drylu nie ograniczało się tylko do murów szkolnych. Jego szeregów, szeregów czy grup. Dla powiększenia efektu zorganizowano również przy szkole zespół flecistów i doboszy, którzy ćwiczyli pod okiem Brosterhusa. Nieszczęśnicy wybrani do zespołu powtarzali po setki razy melodie i zwroty, aż doszli do takiej perfekcji, że chodzili jak wielonożny automat. Takt wybijany przez nich wprowadzał nas w czasie spaceru w rytm parade–marszu. Szkoła była więc prawdziwym rekruckim przedszkolem i ułatwiała robotę feldfeblom w koszarach. Brosterhus nie dawał nam spokoju nawet poza szkołą. Gdy po lekcjach wybiegaliśmy z krzykiem na ulicę, gwizdek jego przywoływał nas szybko do porządku. – Ruhe und Ordnung mussi bytysz safsze! – krzyknął i ustawiał nas w pary, chłopców do przodu, dziewczęta z tyłu. Potem komenderował: – Marsch! – intonował: – Ich hatt einen Kameraden [Miałem kolegę, przyjaciela... – C. G.] – i wymachując rękoma, maszerował obok kolumny. [...] Podchwytywaliśmy melodię i trzymając się za ręce, maszerowaliśmy do domu. Odprowadziwszy nas poza obręb szkoły, stawał i patrzył za nami tak długo, póki nie zniknęliśmy za zakrętem. Tu już jego władza nie sięgała, więc kolumna marszowa pękała. Rozbiegaliśmy się z krzykiem po całej drodze i na

⁷⁴ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 11.

⁷⁵ T. Becela *Spotkanie...*, s. 77.

⁷⁶ Tamże, s. 79–80. Zob. M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 81–82.

śasiadnią łakę. Siła magnetyczna, która trzymała nas razem, została nagle jakby wyłączona i pryskał czar pruskiego nakazu. Rozbicie kolumny było oczywiście jeszcze jednym powodem do lania, gdy się Brosterhus o tym dowiedział. Za zakręt szosy wzrok jego wprawdzie nie sięgał, ale nazajutrz wiedział o wszystkim. W każdej klasie znajdował się zawsze jakiś podlizajek, który Ślepkowi donosił o wszystkim⁷⁷.

Podobnie było w szkole ludowej w Poznaniu. Jeden z uczniów wspomina: *Uczono nas pieśni do marszu, tzw. Wanderlieder. Doskonale nadawały się one do śpiewów chóralnych. Z takimi piosenkami, których słowa, niezrozumiałe dla nas, przekręcaliśmy okropnie. Wychodziliśmy w czasie przerwy na dziedziniec i obchodziliśmy go uszeregowani w czwórki. Nauczyciele pilnie przestrzegali, by panował ład i porządek w szyku marszowym. Niejeden więc z nas oberwał porządnie, gdy próbował przekraść się do innego szeregu*⁷⁸.

Wychowanie oparte o zaprezentowane założenia było nacechowane przemocą psychiczną, słowną i fizyczną. Nauczyciele za jej pomocą starali się „formatować” dzieci na model pruski, co było dla nich przyczyną olbrzymiego stresu. Jeden z nauczycieli na początku lekcji *ze wzrokiem skierowanym w punkt za katedrą, w którym zwykle znajdowała się jego głowa, sztywniał na chwilę jakby w zachwyceniu. Potem wstawał i według pokazanego przed chwilą wzoru formował każdego ucznia osobno. Prostował, uderzywszy jedną ręką w plecy, a drugą w piersi, nastawiał głowę, przyciskał brodę i wyprostowywał grube, pozginalne, czerwone od mrozu paluchy chłopskie. Uporawszy się z wszystkimi, stawał przed katedrą i lustrował całą klasę. Widok zastygłych w przedziwnych pozach i zamarłych bez ruchu dzieci był tak komiczny, że nie wytrzymało tego nawet pozbawione poczucia humoru serce pruskiego belfra. Nikły uśmiech przebiegał przez zasuszone oblicze, z którego grymas niezadowolenia nie schodził prawie nigdy*⁷⁹. Nauczyciele faworyzowali dzieci pochodzenia niemieckiego, natomiast poniżali dzieci polskie⁸⁰.

Znęcanie się nad uczniami miało miejsce także w gimnazjach. Stanisław Przybyszewski (1871–1927), pisarz i myśliciel nurtu dekadentyzmu, opisuje napiętnowanie przez nauczyciela jednego z biednych uczniów, nieślubnego syna akuszerki. Nauczyciel robił wszystko, żeby ten uczeń opuścił szkołę. Ośmieszał go na każdej lekcji i stosował wobec niego przemoc fizyczną. Uczeń ten był także izolowany przez kolegów. Jedynie autor wspomnień starał się okazywać mu swoją życzliwość⁸¹.

⁷⁷ T. Becela, *Spotkanie...*, s. 83–84.

⁷⁸ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 81–82.

⁷⁹ T. Becela, *Spotkanie...*, s. 80.

⁸⁰ *Wspomnienia opolan*, [cz. 2]..., s. 29.

⁸¹ *Moi współcześni*, Warszawa, Czytelnik, 1959, s. 48–49.

Nauczyciele pruscy obrażali uczniów pochodzenia polskiego, kierując pod ich adresem różnego rodzaju obraźliwe epitety⁸², nazywając ich np. *psem*⁸³, *przeklętym ścierwem*⁸⁴, *zapowietrzonym ścierwem*⁸⁵ czy też *polskimi świniami*⁸⁶. W Bytomiu, już podczas egzaminów wstępnych do gimnazjum, nauczyciel niemiecki obrażał ucznia pochodzenia śląskiego, mówiąc o nim, że *o kilometr śmierdzi on Szlązakiem*⁸⁷.

Nauczyciele stosowali wobec uczniów szeroką paletę kar. Jedną z nich było zamykanie ich po lekcjach w tzw. kozie, nieraz nawet na kilka godzin⁸⁸. Dzieci strajkujące na Pomorzu w latach 1906–1907 karano aresztem szkolnym⁸⁹. Długotrwałą karę anulowano niekiedy po odbyciu jej części⁹⁰. Powszechnie też stosowano karę polegającą na klęczeniu w kącie sali szkolnej⁹¹. Nauczyciele starali się też zastraszać uczniów, uderzając np. trzcina lub pięścią w katedrę albo ławkę⁹². We Wrześni dzieciom grozono, że jeśli nie będą słuchać zaleceń władz szkolnych, to po ukończeniu 14 roku życia nadal będą musiały chodzić do szkoły albo zostaną cofnięte do niższej klasy⁹³.

Niejednokrotnie nauczyciel zmuszał uczniów do właściwego zachowania poprzez nakazywanie im wielokrotnego powtarzania pewnych czynności. T. Becela pisze: *Przy wyciąganiu tabliczek i rysików czyniliśmy wiele hałasu, od którego Ślepok [nauczyciel – C. G.] dostawał napadu hysterii. Tupiąc nogami, bił trzcina w ławę, zatykał wskazującymi palcami uszy i krzyczał: – Still! still... [...] Wtedy, nakazując schować wszystko pod stół, mruczał: – Üben [ćwiczyć – C. G.]. Przez kilka minut ćwiczyliśmy wyjmowanie tabliczek i piórników z torby. Gdy czynność ta wychodziła całkiem bezszelestnie, zaczęliśmy lekcję*⁹⁴.

Również w pruskich gimnazjach przestrzegano dyscypliny. W gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu dyrektor odnotowywał każdego spóźniającego się ucznia, by potem wyciągnąć wobec niego stosowne konsekwencje⁹⁵. W szkołach była specjalna księga, tzw. klasówka, w której gospodarz klasy wpisywał tzw. „Tadel”, czyli nagany, które później były umieszczane w świadectwach

⁸² T. Jeske-Choiński, *Nad Wartą...*, s. 24.

⁸³ J. Wojciechowski, *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985, s. 81; W. S. Reymont, *W pruskiej szkole*, w: tenże, *Nowele*, t. 3, Kraków, WL, 1957, s. 243.

⁸⁴ T. Becela, *Spotkanie...*, s. 85.

⁸⁵ W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 243.

⁸⁶ H. Sienkiewicz, *Bartek zwycięzca*, w: tenże, *Nowele...*, t. 1, s. 335; W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 242.

⁸⁷ A. Gruszecki, *Szarańcza...*, t. 2, s. 39–40.

⁸⁸ J. Dembieński, *Radości...*, s. 70; M. Warneńska, *Ulica...*, s. 15; A. Gruszecki, *Szarańcza...*, t. 3, s. 14–19; T. Jeske-Choiński, *Nad Wartą...*, s. 25.

⁸⁹ J. Dembieński, *Radości...*, s. 169.

⁹⁰ Tamże, s. 70.

⁹¹ A. Gruszecki, *Szarańcza...*, t. 3, s. 21.

⁹² T. Becela, *Spotkanie...*, s. 80; W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 241–244.

⁹³ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 27.

⁹⁴ T. Becela, *Spotkanie...*, s. 80.

⁹⁵ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 86.

kwartalnych⁹⁶. Za postępowanie niezgodne z zaleceniami nauczyciela uczniowi groziło obniżenie oceny ze sprawowania⁹⁷, a nawet umieszczenie go w zakładzie poprawczym⁹⁸. Największą karą było usunięcie ucznia ze szkoły, nieraz z tzw. wilczym biletem, co skutkowało tym, że nie mógł on być przyjęty do innej⁹⁹. Karę tę stosowano zwłaszcza za przestępstwa o charakterze politycznym¹⁰⁰. Na Pomorzu za udział w strajkach szkolnych w latach 1906–1907 wyrzucono ze szkół 80 uczniów¹⁰¹. Na Śląsku w ten sposób karano uczniów, którzy rozpowszechniali polskie książki i publicznie śpiewali śląskie pieśni¹⁰². Podobnie było w innych regionach zaboru pruskiego¹⁰³.

Niekiedy dzieci były wyrzucane ze szkoły tylko dlatego, że miały poczucie polskiej godności narodowej. O jednym z takich uczniów H. Sienkiewicz pisze, że został wyrzucony ze szkoły, ponieważ w opinii niemieckich profesorów to tylko dziecko dobrze się sprawiało, które płaciło śmiechem za ich drwiny z „polskiego zacofania”, języka i tradycji. Skutkiem takich pojęć etycznych Michaś, jako niedający widoków, by mógł na przyszłość słuchać z korzyścią wykładów, a zabierający na próżno miejsce innym, został usunięty ze szkoły¹⁰⁴. Takie potraktowanie dziecka było traumatycznym przeżyciem dla niego i jego rodziców, a zwłaszcza dla matki.

S. Przybyszewski pisze, że najwspanialszym środkiem pedagogicznym w Prusach była naonczas chłosta cielesna, a przy każdym zająknięciu się – bicie po twarzy¹⁰⁵. W podobnym duchu pisze działacz niepodległościowy i społeczny ks. Józef Dembieński (1879–1962): Kara cielesna w szkołach pruskich odgrywała ważną rolę wychowawczą, była ona stale w użyciu¹⁰⁶. Również Monika Warneńska (1922–2010), autorka m.in. książki na temat strajku szkolnego we Wrześni z 1901 r., stwierdza, że tamtejsi nauczyciele opanowali technikę chłosty do perfekcji¹⁰⁷. Takie samo świadectwo dają inni autorzy¹⁰⁸. W szkole ludowej narzędziem w wymierzaniu chłosty była najczęściej trzcina, o której T. Becela pisze następująco: *Trzcina, tak systematycznie używana, musiała wbić się w umysł*

⁹⁶ T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 109.

⁹⁷ J. Dembieński, *Radości...*, s. 70.

⁹⁸ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 78.

⁹⁹ H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika...*, s. 177; J. Dembieński, *Radości...*, s. 91.

¹⁰⁰ Tamże, s. 112–113; T. Powidzki, *Ze świata dziennikarskiego*, w: *Poznańskie...*, s. 198.

¹⁰¹ J. Dembieński, *Radości...*, s. 170.

¹⁰² Zob. A. Gruszecki, *Szarańcza...*, t. 3, s. 46–54.

¹⁰³ W. Jakóbczyk, *Towarzystwo Czytelni Ludowych 1880–1939*, Poznań, KAW, 1982, s. 7.

¹⁰⁴ H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika...*, s. 177.

¹⁰⁵ S. Przybyszewski, *Moi współcześni*, s. 48–49. Zob. F. Kozanecki, *Pod znakiem...*, s. 210; I. K., *Tłumaczeniem naszym była różga*, w: *Laknaliśmy...*, s. 121; J. Z., *Ślązak – kolejarz – poeta*, w: tamże, s. 130.

¹⁰⁶ J. Dembieński, *Radości...*, s. 160.

¹⁰⁷ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 15. Zob. T. Skorupka, *Kto przy Obrze temu dobrze. (Wspomnienia rolnika wielkopolskiego 1862–1935)*, Warszawa, LSW, 1980, s. 70; E. Maruszewski, *Coś z życia, które minęło. Felietony pisane po wyjściu z archiwum*, Olsztyn, Pojezierze, 1986, s. 167–170.

¹⁰⁸ T. Jeske-Choiński, *Nad Wartą...*, s. 27–28; M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia...*, s. 32; J. Dembieński, *Radości...*, s. 47, 53.

dzieci jako symbol bezwzględnej posłuszeństwa, od którego nikt wobec władzy uchylić się nie może. [...] Niemcy zrobili z trzciny główne narzędzie wychowawcze. Używali go codziennie jako podręcznego środka pomocnego do skupienia uwagi uczniów i wymuszenia posłuszeństwa¹⁰⁹. O ilości i rodzajach trzciny cytowany autor pisze następująco: *Całe snopy jedno- i dwumetrowych trzciny leżały na strychu: krótkie do bicia łap, długie do przecinania siedzenia. Imperatyw kategoryczny Kantowskiej filozofii sprowadzał się w praktyce do półtorametrowej trzciny, moczonyj w wodzie dla lepszej skuteczności. Woda nie była wprawdzie święcona, jak o tym pisze Heine, niemniej trzcina działała skutecznie i trudno było się do niej przyzwyczaić¹¹⁰. Dyplomata II Rzeczypospolitej Tadeusz Gustaw Jackowski (1889–1972) pisze, że również w pruskich gimnazjach, zwłaszcza w młodszych klasach, trzcina należała do nieuniknionych akcesoriów¹¹¹. Natomiast w Gimnazjum im. Bergera w Poznaniu geograf Schultz, stary kawaler, miał niemily zwyczaj bicia młodszych uczniów po głowie dużym ołówkiem¹¹².*

Przemoc nauczyciela nad uczniami Polakami była wpisana w program germanizacji uczniów pochodzenia polskiego. Prawdziwą gehennę przeżyły dzieci we Wrześni w 1901 r., które nie chciały uczyć się katechizmu w języku niemieckim, modlić się i czytać książek¹¹³. Potraktowano je w sposób niezwykle brutalny: *Każde z czternaściorga dzieci miało [...] otrzymać cztery do ośmiu uderzeń: 'dziewczeta po rękach, chłopcy po siedzeniu' [...]. Cały ceremoniał tej kary przygotowany został z pruską pedanterią i dokładnością. [...] Jeśli uczeń po kilkakrotnym żądaniu odpowiedzi nie chciał jej udzielić, otrzymywał trzy uderzenia. Potem robiono mu różne obietnice, wreszcie, jeśli to nie skutkowało, grożono karami. Potem następowały jeszcze raz pytania – i bito ponownie, aż krew lała się z przeciętych dłoni¹¹⁴.*

W ten sam sposób wobec strajkujących uczniów postępowali nauczyciele w innych szkołach¹¹⁵. Podobnie traktowano dzieci polskie w czasie strajków szkolnych na Pomorzu w latach 1906–1907¹¹⁶. W Poznaniu, gdy dzieci nie chcia-

¹⁰⁹ T. Becela, *Spotkanie...*, s. 82–83.

¹¹⁰ Tamże, s. 83.

¹¹¹ T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 109.

¹¹² Tamże, s. 106.

¹¹³ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 11, 15–19.

¹¹⁴ Zob. tamże, s. 15–23 (cyt. s. 15); Zob. W. S. Reymont, *W pruskiej...*, s. 241–244; L. Boniewicz, *Na przestrzeni...*, s. 175; T. G. Jackowski, *W walce...*, s. 107–108. Z taką brutalnością spotykały się dzieci przez cały czas trwania strajku szkolnego. Ilustracją tego procederu może być jeden z opisów: *19 sierpnia uczeń Nowaczewski, chwycony za gardło przez rozwścieżonego „pedagoga”, krzyknął w strachu, że zawoła policję. Otrzymał za to sześć bolesnych razów. Uczennicę Borecką Koralewską uderzył w twarz, usiłując przemocą otworzyć jej usta i kalecząc przy tym wargi. W październiku Schöltzchen podczas wymierzania kary uczniowi Kałamańskiemu jednym ciosem rozciął mu skórę ręki. Dwadzieścia uderzeń po dłoni i trzy po plecach otrzymała uczennica Maciejewska.* (M. Warneńska, *Ulica...*, s. 28).

¹¹⁵ Zob. tamże, s. 27–28; L. Boniewicz, *Na przestrzeni...*, s. 173–177.

¹¹⁶ J. Dembiński, *Radości...*, s. 169–170; K. J., „Zakazane” książki, w: *Łaknęliśmy...*, s. 179–181; L. Boniewicz, *Na przestrzeni...*, s. 174.

ły odmawiać pacierza w języku niemieckim, nauczyciel *najbliżej stojącego* [...] [ucznią – C. G.] *uderzył w twarz*¹¹⁷.

Nauczyciele bili polskie dzieci „po pysku” tylko dlatego, że były one Polakami i katolikami. W jednej ze swoich nowel H. Sienkiewicz ukazuje przyczyny codziennego znęcania się niemieckiego nauczyciela nad jednym z polskich uczniów: *Jeno Boege nawymyślał mi od polskich świń i dał mnie w pysk, i powiedział, że jak teraz Francuzów zwojowały, to nas będą nogami kopać, bo ony najmocniejsze. A ja jemu nic nie zrobiłem, jeno on się pytał, jaka jest największa osoba na świecie, a ja powiedziałem, że Ojciec święty, a on mi dał w pysk, a ja począłem krzyżeć, a on nawymyślał mi od polskich świń*¹¹⁸. W innej szkole wszyscy uczniowie otrzymali karę chłosty, bo na rocznicę urodzin cesarza nie upleśli wianka dla ozdobienia jego portretu wiszącego w klasie: *Chłopcy to dostali cztery na portki, a dziewczęta po cztery na ręce*¹¹⁹.

We Wrześni dzieci były bite również za to, że nie chciały uczestniczyć w uroczystości upamiętniającej rocznicę zwycięstwa armii pruskiej nad francuską pod Sedanem¹²⁰. W Tomaszowie na Warmii dzieci zostały pobite przez nauczyciela za to, że nie potrafiły wymienić w kolejności wszystkich panujących z rodziny Hohenzollernów¹²¹. Tak samo było na Pomorzu. Jeden z dawnych uczniów pisze: *Szczególnie często otrzymywaliśmy lanie za genealogie cesarskiej rodziny. Rodzina była bogata zarówno w przodków, jak i w ich żyjących potomków. Cesarz żył po bożemu i dawał przykład swym poddanym ku naszemu utrapieniu. Członkowie domu cesarskiego patrzyli z obrazów surowo na nasze daremne wysiłki zapamiętania ich imion i danych biograficznych. Spośród wielu pryńców, których imiona Brosterhus wbijał nam do głowy, pozostały mi dziś w pamięci zaledwie trzy: Eitel Friedrich, Joachim i Luiza. Joachim*¹²².

M. Zientara-Malewska daje świadectwo prawdzie o szykanowaniu i biciu dzieci polskich za używanie języka polskiego na terenie szkoły¹²³. Jan Śruba pisze, że w Opolu nauczyciel bił trzcina dzieci za to, że uczestniczyły w nielegalnych lekcjach religii prowadzonej przez księdza oraz za rozmowy prowadzone w języku polskim¹²⁴. Na Śląsku uczniowie byli bici za używanie gwary śląskiej¹²⁵.

Przyczyną bicia była też słaba znajomość przez dzieci języka niemieckiego. Nauczycielka w szkole w Kunowie biła uczniów wyznania rzymskokatolickiego, którymi byli tylko Polacy, za błędy popełniane w wymowie wyrazów niemieckich, oszczędzała natomiast uczniów wyznania ewangelickiego, którymi byli

¹¹⁷ S. Nogaj, *Za bramą*..., s. 106.

¹¹⁸ H. Sienkiewicz, *Bartek*..., s. 335.

¹¹⁹ J. Wojciechowski, *Życiorys*..., s. 103.

¹²⁰ M. Warneńska, *Ulica*..., s. 29.

¹²¹ J. Boenigk, *Minęły*..., s. 107.

¹²² T. Becela, *Spotkanie*..., s. 82.

¹²³ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia*..., s. 30–31. Zob. H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika*..., s. 176.

¹²⁴ *Wspomnienia opolan*, [cz. 2]..., s. 375.

¹²⁵ A. Gruszecki, *Szarańcza*..., t. 3, s. 22–23.

Niemcy¹²⁶. Podobnie było w innych szkołach¹²⁷. Nauczyciele pruscy taktowali chłostę jako specyficzną „metodę dydaktyczną”. Dziennikarz Stanisław Nogaj (1897–1971) pisze, że w Poznaniu *naukę w pruskiej szkole wpajano przy pomocy kija trzciniowego. Zapoznałem się z nim już w pierwszych dniach chodzenia do szkoły, gdy przed nauczycielem popisywałem się moją umiejętnością pisania liter. [...] W pruskiej szkole uczono pisać gotykiem. Trudno mi było przejść na to pisanie niemieckie. Dopiero przy pomocy trzciny nauczyciel pomógł mi opanować również i ten sposób pisania*¹²⁸.

Podobnie było na Śląsku. Józef Kuc wspomina: *Od szóstego roku życia mojego chodziłem do szkoły niemieckiej na miejscu [Zimnicach Wielkich w powiecie opolskim – C. G.]. Teraz zaczęła się dla mnie, jak i dla innych dzieci, straszna męczarnia, bo nauczyciel mówił do nas tylko po niemiecku. Rzekomo po polsku nie umiał, my zaś nie rozumieliśmy nic po niemiecku. Cierpienia moralne dla mnie osobiście były piekielne. Nauczyciel latał po ławkach i bił nas niemiłosiernie kijem, strasznie wyzywając. Każde dziecko było wystraszone. Jedyne ratunkiem były nasze, matki, do których uciekaliśmy się wszyscy; zaś matki i ojcowie pomagali, jak tylko mogli, ale morze łez wylewaliśmy wszyscy, bo dziecku nie było tak łatwo nauczyć się obcego języka niemieckiego*¹²⁹.

Na Pomorzu Zachodnim jeden z nauczycieli pochodzenia polskiego o nazwisku Derkowski w sposób okrutny bił dzieci za nieprawidłowe rozwiązywania zadań z matematyki: *Żaden dzień i żadna lekcja bez kija się nie odbyła. A walił zwykle z całych sił, chłopisko zaś było silne*¹³⁰. Kierownik szkoły z tego terenu pytając uczniów z historii *brał ich po kolei, pytał, a później przekładał przez ławkę i bił trzcina aż trzaskała, a na dodatek mówił każdemu: – Zostaniesz po lekcji. W szkole powstał lament. [...] Płacz coraz się wzmagal*¹³¹. Bił też trzcina po rękach dziewczęta¹³².

Nieraz nauczyciel zadawał celowo trudne pytanie. Jeśli uczeń nie potrafił na nie odpowiedzieć, był przez nauczyciela w sposób okrutny bity¹³³. W Chróścicach na Śląsku Opolskim *nauczyciel niemiecki bił uczniów za nieopanowanie materiału, którego uczniowie mniej uzdolnieni nie byli w stanie przy najlepszych chęciach opanować, bił za brak słuchu przy śpiewie, co gorliwszy nauczyciel bił za*

¹²⁶ J. Wojciechowski, *Życiorys...*, s. 103.

¹²⁷ M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 81–82.

¹²⁸ S. Nogaj, *Za bramą...*, s. 105.

¹²⁹ *Wspomnienia opolan*, [cz. 1]..., s. 203. W podobnym duchu o Poznaniu pisze M. Jabczyński: *Najbardziej [...] obfitowała w dotkliwie bity nauka pisania i czytania. Pamiętam pierwsze dyktando niemieckie, napisane, zdaje się w klasie II pod dyktando nauczyciela. U góry w prawym narożniku trzeba było napisać datę: Posen [Poznań – C. G.] den... Ja zrozumiałem i napisałem Hosen [spodnie – C. G.], den... Nauczyciel uznał błąd ten za bezczelną prowokację i wlepił mi za karę kilka potężnych „lap”, od których popuchły mi palce obu rąk* (M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 82).

¹³⁰ J. Dembieński, *Radości...*, 47.

¹³¹ L. Boniewicz, *Na przestrzeni...*, s. 203.

¹³² Tamże, s. 204.

¹³³ Tamże, s. 174.

używanie języka polskiego, a już z wyjątkową zaciętością bił ucznia, który ośmielił się sprostować fałszerstwa głoszone w klasie, a mające za cel poniżyć i zozydzić w oczach uczniów naród polski i jego dzieje. Bito nas kijem, pięścią¹³⁴.

Jeśli uczeń nie umiał zadanej lekcji, to za karę był bity trzcina. *To nie było dnia, żeby ja bicia nie dostał od pana Sauera* – wspomina jeden z dawnych uczniów¹³⁵. Podobnie pisze pamiętnikarz Tomasz Skorupka (1862–1935): *Uczyliśmy się więcej po niemiecku niż po polsku. Tylko katechizm i historia były po polsku. Te przedmioty musieliśmy mówić na pamięć. Kto nie umiał to [nauczyciel – C. G.] na siwka, to jest na portki, pięć lub sześć kijów mu dał. Dziewczeta dostawały na łapę, uderzenia trzcinką na otwartą dłoń¹³⁶.*

Niejednokrotnie bito dzieci za błahe przewinienia. Dla przykładu późniejszy duchowny Ludwik Bielerzewski (1905–1999) został srodze ukarany tylko za to, że idąc schodami, trzymał się poręczy obydwoma rękoma¹³⁷. Poza tym *bito* [uczniów – C. G.] *za hałas w przerwie, za niezmazanie tablicy. Gdy na korytarzu słychać było hałas z klasy w czasie nieobecności nauczyciela, a na tablicy nie były wypisane nazwiska uczniów hałasujących, brał w siedzenie dyżurny¹³⁸.* Karano także za brak posłuszeństwa, nawet w najdrobniejszej sprawie. Jeden z nauczycieli *nachylając głowę delikwenta pomiędzy swoje nogi, walił po jego półrzytku cztery piekące przypomnienia o obowiązku bezwzględnego wykonywania rozkazu¹³⁹.* Według jednego z dawnych uczniów, cytowanego przez M. Warneńską, *trzcina była w ruchu za niespokojne siedzenie, nieuwagę, podpowiadanie, rozmowę na lekcji, złe czytanie. Brak pilności, czy porządku w zeszytach lub w tornistrze¹⁴⁰.*

Brutalnie wymierzane kary chłosty miał negatywny wpływ na psychikę uczniów. Jeden z nich pisze, że *był to za każdym razem wstrząs, który wywoływał bunt i złość lub lęk w zależności od siły uderzenia. Nad tymi uczuciami górował jednak ból, który przypominał, że człowiek żyje i chodzi do pruskiej szkoły. Razy*

¹³⁴ *Wspomnienia opolan*, [cz. 1]..., s. 182.

¹³⁵ J. Wojciechowski, *Życiorys...*, s. 64. Zob. J. Dembieński, *Radości...*, s. 47; F. Kozanecki, *Pod znakiem...*, s. 207–208.

¹³⁶ T. Skorupka, *Kto przy Obrze...*, s. 59. Zob. J. Dembieński, *Radości...*, s. 47; F. Kozanecki, *Pod znakiem...*, s. 207–208. T. Becela opisuje okrucieństwa, jakich dopuszczał się na polskich dzieciach niemiecki nauczyciel: *Gdy zdarzyło się w czytanie więcej pojęć niezrozumiałych, dla klasy zaczęła się Sodoma i Gomora. Delikwenci wychodzili z ław i ustawiali się rzędem – chłopcy przed pierwszą ławą, a dziewczeta pod ścianą. [...] [Nauczyciel – C. G.] Weichert brał z katedry trzcinę, badał ją z namysłem, potem odkładał i wyciągał z szafy nową, półtorametrowej długości. Zamachnąwszy się bił w powietrze dla wprawy. Potem mówił krótko: – Hinlegen [położyć się – C. G.] – i walił z rozmachem na wypięte tyłki porcję małą po dwa lub dużą po cztery uderzenia. Następnie systematycznie bił łapy dziewczętom. [...] Ukarani, pochlipując po cichu, aby nie oberwać dolewki, siadali na miejsca i wiercili się, by rozetrzeć ból. [...] Takie masowe lanie miało oczywiście różne formy organizacyjne, zależnie od nauczyciela i jego nastroju (T. Becela, *Spotkanie...*, s. 81). Zob. M. Lengowski, *Na Warmii...*, s. 54.*

¹³⁷ L. Bielerzewski, *Książd nie zostaje sam. Wspomnienia*, Poznań, Księgarnia św. Wojciecha, 1976, s. 12. Zob. W. T., *Szukaj rozrywki dla kształcenia siebie*, w: *Łaknęliśmy...*, s. 164.

¹³⁸ J. Wojciechowski, *Życiorys...*, s. 81.

¹³⁹ Tamże, s. 81–82.

¹⁴⁰ M. Warneńska, *Ulica...*, s. 15–16.

pozostawiały na siedzeniu sine cięgi, które piekły wściekle. Oglądaliśmy je zbiorowo w ustępie i smarowali masłem, zebrany z chleba¹⁴¹. U wielu uczniów trauma przeżywana w zaborczej szkole pozostawiła negatywne ślady w ich dalszym życiu. Dzieci traktowały ją jako obcą, ponieważ, jak się wyraził jeden z nich, nie była matką, naszą matką, lecz macochą¹⁴².

Reasumując, należy stwierdzić, że w szkołach zaboru pruskiego przełomu XIX i XX wieku była realizowana wytyczona przez Bismarcka polityka wynaradawiania Polaków mieszkających na terenach zaboru pruskiego. Celowi temu służyły wydawane przepisy prawne realizowane z pruską dokładnością przez władze szkolne i poszczególnych nauczycieli. W szkołach starano się wychować polskie dzieci i młodzież na lojalnych obywateli państwa pruskiego poprzez kształtowanie w nich tożsamości pruskiej, ośmieszanie i poniżanie polskości oraz represyjne metody wychowawcze. Na koniec trzeba podkreślić, że ze względu na ograniczone ramy objętościowe niniejszego studium nie zostały poruszone wszystkie kwestie związane z podjętym tematem. Osobnego omówienia domaga się chociażby zagadnienie oporu przeciwko germanizacji ze strony patriotycznie nastawionych uczniów i nauczycieli pochodzenia polskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Becela T., *Spotkanie z nowym*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1977.
- Bielerzewski L., *Książd nie zostaje sam. Wspomnienia*, Poznań, Księgarnia św. Wojciecha, 1976.
- Boenigk J., *Minęły wieki, a myśmy ostali*, Warszawa, LSW, 1971.
- Boniewicz L., *Na przestrzeni wieków. Wspomnienia z lat 1860–1956*, Warszawa, LSW, 1979.
- Borodziej Ł., *Pruska polityka oświatowa na ziemiach polskich w okresie „Kulturkampfu”*, Warszawa, PWN, 1972.
- Burzyńska-Wentland L., *Strajki szkolne w Prusach Zachodnich w latach 1906–1907*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2009.
- Buzek J., *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków od traktatu wiedeńskiego do ustaw wyjątkowych z roku 1908*, Lwów, Nakł. Księgarni H. Altenberga; E. Wende i Spółka, 1909.
- Cegielska P., *Przechadzki po mieście. Z moich wspomnień*, Poznań, Wyd. Miejskie, 1997.
- Dembieński J., *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzana z lat 1879–1920*, oprac., przygotował do druku i wstępem poprzedził A. Bukowski, Warszawa, PAX, 1985.

¹⁴¹ J. Wojciechowski, *Życiorys...*, s. 82.

¹⁴² M. Jabczyński, *Na Warcie...*, s. 96.

Dziedzictwo zaborów. Wybór tekstów, wybór tekstów i red. nauk. J. Osica, Warszawa, KAW, 1983.

Galek C., *Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach monarchii austro-węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*, Zamość, WSZiA w Zamościu, 2012.

Gomolec L., *W obronie mowy ojców*, Poznań, KAW, 1986.

Gruszecki A., *Szarańcza. Powieść współczesna*, t. 2–3, Warszawa, Nakładem Redakcji „Gazety Polskiej”, 1899.

Jackowski T. G., *W walce o polskość*, Kraków, WL, 1972.

Jakóbczyk W., *Towarzystwo Czytelni Ludowych 1880–1939*, Poznań, KAW, 1982.

Jaroszyk K., *Wspomnienia z Prus Wschodnich (1908–1920)*, oprac. i wydał W. Chojnacki, Olsztyn, Pojezierze, 1969.

Jasiński J., *Hańbiący system kar za posługiwanie się językiem polskim w szkolnictwie pruskim na Warmii i Mazurach w XIX i XX wieku*, „Rocznik Olsztyński” 1983, t. 14–15.

Jasiński J., *Świadomość narodowa na Warmii w XIX wieku. Narodziny i rozwój*, Olsztyn, Pojezierze, 1983.

Jeske-Choiński T., *Nad Wartą. Powieść*, Warszawa, Druk Wł. L. Anczyca, 1888.

Kętrzyński W., *Szkice*, Olsztyn, Pojezierze, 1984.

Kłoczowski J., Müllerowa L., Skarbek J., *Zarys dziejów Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków, Znak, 1986.

Korwin-Milewski H., *Siedemdziesiąt lat wspomnień (1855–1925)*, Poznań, Księgarnia Uniwersytecka, 1930.

Kwas F., *Wspomnienia z mego życia*, Olsztyn, Pojezierze, 1957.

Lengowski M., *Na Warmii i w Westfalii. Wspomnienia*, Warszawa, PAX, 1972.

Łaknęliśmy wiedzy jak chleba. Pamiętniki samouków, wybór i oprac. J. Landy-Tołwińska, H., H. Kasperowicz, wstęp i adnotacje pamiętników J. Landy-Tołwińska, Warszawa, LSW, 1968.

Malczewski K., *Ze wspomnień śląskich*, Warszawa, PAX, 1958.

Małecki J. M., *Zarys dziejów Polski 1864–1939*, Kraków, Znak, 1991.

Maruszewski E., *Coś z życia, które minęło. Felietony pisane po wyjściu z archiwum*, Olsztyn, Pojezierze, 1986.

Mozdzeń I., *Historia wychowania 1795–1918*, Kielce, Wyd. Stachurski, 2000.

Pamiętniki nauczycieli w 75-lecie ZNP, red. J. Chałasiński, Warszawa, WSiP, 1980.

Pirko M., *Niemiecka polityka wywłaszczeniowa na ziemiach polskich w l. 1907–1908*, Warszawa, MON, 1963.

Pomorze i Ziemia Chełmińska w przeszłości, Poznań, Nakładem Towarzystwa Miłośników Historii w Poznaniu, 1927.

- Poniecki C., *Jesienny obrachunek*, Warszawa, LSW, 1983.
- Poznańskie wspominki. Starzy poznaniacy opowiadają*, przedmowę napisał J. Maciejewski, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1960.
- Przybyszewski S., *Moi współcześni*, Warszawa, Czytelnik, 1959.
- Raszewski K., *Wspomnienia z własnych przeżyć do końca roku 1920*, Poznań, Księgarnia Wysyłkowa i Wydawnicza Józef Liczbiński, 1938.
- Reymont W. S., *Nowele*, t. 3, Kraków, WL, 1957.
- Sienkiewicz H., *Nowele*, t. 1–3, Warszawa, PIW, 1987.
- Skorupka T., *Kto przy Obrze temu dobrze. (Wspomnienia rolnika wielkopolskiego 1862–1935)*, Warszawa, LSW, 1980.
- Szenic S., *Garść wspomnień*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1990.
- Szews J., *Język polski w szkolnictwie średnim Pomorza Gdańskiego w latach 1815–1920*, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1975.
- Trzeciakowski L., *Kulturkampf w zaborze pruskim*, Poznań, Wyd. Poznańskie, 1970.
- Trzeciakowski L., *Pod pruskim zaborem 1850–1918*, Warszawa, Wiedza Powszechna, 1973.
- Wakar A., *100 lat walki o szkołę polską na Mazurach i Warmii*, Warszawa, PZWS, 1955.
- Wakar A., *Przebudzenie narodowe Warmii 1886–1893*, Olsztyn, Pojezierze, 1982.
- Wandycz P., *Pod zaborami. Ziemie Rzeczypospolitej w latach 1795–1918*, Warszawa, PIW, 1994.
- Warneńska M., *Ulica dzieci wrzesińskich*, Poznań, KAW, 1983.
- Wasilewski L., *Ziemie polskie pod berłem pruskim*, Warszawa, Skład Główny Księgarni Naukowej, 1904.
- Wojciechowski J., *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985.
- Wspomnienia opolan*, [cz. 1], red. W. Kornatowski, K. Malczewski, Warszawa, PAX, 1960.
- Wspomnienia opolan*, [cz. 2], red. A. Glińska, K. Malczewski, A. Pałosz, Warszawa, PAX, 1965.
- Zieliński Z., *Niemcy. Zarys dziejów*, Katowice, Wydawnictwo Unia, 1998.
- Zientara-Malewska M., *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, Warszawa, WSiP, 1985.
- Żniński I., *Nauka języka polskiego w szkołach pruskich według „Historii polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków” Józefa Buzka i innych źródeł*, Grudziądz, Wyd. W. Kulerski, 1914.

Education in the territory of Poland occupied by Prussia at the turn of the twentieth century on the basis of memoir and fiction literature

Summary

At the turn of the twentieth century, the territory of most Poland was occupied by Prussia. After the victorious war with France in 1871, Otto von Bismarck

(1815–1898), Chancellor of Prussia, declared his *Kulturkampf* – the war on the Catholic Church and Germanisation of the Eastern provinces of German Reich – the territory of Poland occupied by Prussia. Schooling was to be one of the tools. As a result of Prussian acts and orders passed over 15 years, the Polish language was eliminated from elementary and secondary schools and replaced with German (with the exception of Religious Education classes). However, successively, German also replaced Polish in RE classes. Polish teachers were resettled to German Reich and their place was taken by German teachers. The students could not use the Polish language at school. In the educational process they were brought up as loyal Prussian citizens by trying to shape their Prussian identity and humiliating their Polish identity. Repressive educational methods were used, based on verbal, psychological and physical violence. This unfavourable atmosphere at school had a negative impact on the students' psyche and their accomplishments.

Keywords: territory of Poland occupied by Prussia at the turn of the twentieth century, Germanisation, Polish schools, educational methods.

MIROSŁAW ŁAPOT
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie

DOI: 10.17460/2016.1_2.04

PLACÓWKI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO WE LWOWIE DO ROKU 1939¹

Idea kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym przyobiekła się w formy instytucjonalne dopiero w wieku XIX. Grunt pod nie przygotowały ochronki, które pojawiły już pod koniec XVIII w. Pierwsze tego typu placówki, służące opiece nad dzieckiem będącym ofiarą wyzysku wczesnego kapitalizmu, założyli Jan Oberlin, Robert Owen i Karol Fourier. Miały one charakter filantropijny, były bezpłatne. Z czasem jednak doczekały się własnej metodyki. Na terenie monarchii habsburskiej autorem oryginalnej koncepcji pracy ochronek był Czech Jan Vlasimir Svoboda (1803–1844). Propagatorem owych „szkółek” był pedagog austriacki Leopold Chimani (1774–1844), jeden z czołowych organizatorów ochron wiedeńskich². Kolejnym krokiem w rozwoju wychowania przedszkolnego były ogródki dziecięce Fryderyka Fröbela. Ich twórca zwrócił uwagę nie tylko na zapewnienie dziecku bezpieczeństwa i opieki, tak jak czyniono w ochronkach, lecz także na wychowanie i nauczanie. Zajęcia ogródkowe Fröbel oparł na autorskim systemie pedagogicznym, uwzględniającym specyfikę aktywności dziecka, czyli czynności ludyczne. Zabawa miała rozwijać ciało, umysł i duch dziecka, kształtując w ten sposób osobowość harmonijnie powiązaną ze światem przyrody. Służyły temu m.in. specjalnie zaprojektowane przez pruskiego pedagoga zabawki nazywane „darami”. W odróżnieniu od ochronek freblówki były płatne, korzystały z nich zamożniejsze warstwy społeczeństwa. Dalszy postęp w zakresie edukacji przed-, a także wczesnoszkolnej wnieśli na początku XX w. przedstawiciele Nowego Wychowania. Największą popularność zyskały domy dziecięce Marii Montessori. Ich autorka twierdziła, że podstawową formą aktywności dziecka

¹ Opracowanie artykułu zostało sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki (DEC-2011/01/D/HS6/03173).

² B. Sandler, *Ochronki dziecięce Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1965, t. 8, s. 108, 110.

jest praca, a zajęcia powinny mieć charakter swobodny, nie zaś odbywać się pod dyktando wychowawcy. Opracowany przez nią materiał dydaktyczny obejmował pomoce rozwijające wszystkie sfery osobowości młodego człowieka.

Dorobek pedagogiki zachodniej nie pozostawał bez echa na ziemiach polskich. Ochronki, freblówki, wreszcie progresywistyczne innowacje w szkolnictwie elementarnym przecierały drogę oświacie przedszkolnej. Reforma jędrzejwiczowska ustanowiła przedszkola początkowym szczeblem ustroju oświatowego w Polsce.

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie rozwoju oświaty przedszkolnej we Lwowie, stolicy jedynej z zaborów, w którym szkolnictwo polskie, począwszy od roku 1867, czyli powołania Rady Szkolnej Krajowej (dalej: RSK), mogło się rozwijać w miarę swobodnie. Oparto go na nieznanych dotychczas dokumentach archiwalnych przechowywanych w Centralnym Historycznym Archiwum Ukrainy we Lwowie oraz w Państwowym Archiwum Obwodu Lwowskiego, na źródłach drukowanych oraz czasopismach galicyjskich. Tekst uzupełnia dotychczasowy skromny stan badań, ograniczający się przede wszystkim do artykułu Belli Sandler³.

1. OKRES AUSTRIACKI

Początki ruchu ochroniarskiego we Lwowie sięgają doby przedautonomicznej. Najstarsza lwowska ochronka powstała w 1840 r. w budynku nazywanym „Na kręconych słupach”. Przeznaczono ją dla dzieci chrześcijańskich, zapewniając im całodzienną opiekę i wyżywienie. Zarząd sprawowało Towarzystwo Chrześcijańskich Ochronek Małych Dzieci, którego działalność opierała się na filantropii⁴.

Zainteresowanie zagadnieniem wychowania przedszkolnego w Galicji w dobie autonomicznej rozbudziło powołane w 1868 r. Towarzystwo Pedagogiczne. W tym samym roku na łamach organu prasowego towarzystwa – „Szkoly” pojawił się artykuł E. Bęczalskiego zatytułowany *Ogródki wychowawcze Fröbla*, w którym autor propagował system niemieckiego pedagoga, akcentując jego szczególne znaczenie w pobudzaniu aktywności dziecka. Przekonywał on o wyższości freblówek nad ochronkami, wyrabiającymi jedynie sztywną dyscyplinę⁵.

Podstawy prawne placówek charakteryzowanych przez E. Bęczalskiego dała ustawa szkolna z 14 maja 1869 r. Obligowała ona RSK do zakładania przy

³ B. Sandler, *System Froebla w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1959, t. II.

⁴ M. Balukiewicz, *Protektoraty lwowskie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Katowice 2000, s. 34. W Wiedniu pierwsza ochronka (Kleinkinderbewahranstalt) powstała w maju 1830 r. Po niej powołano kolejne, a w 1832 r. utworzono Centralny Związek Ochronek w Wiedniu. E. Malleier, *Jüdische Frauen in Wien. 1816–1938. Wohlfahrt – Mädchenbildung – Frauenarbeit*, Wien 2003, s. 166–167.

⁵ E. Bęczalski, *Ogródki wychowawcze Fröbla*, „Szkoła” 1868, s. 267. W Królestwie Polskim system Fröbla po raz pierwszy wprowadzono w roku 1867 w ochronce im. ks. Baudouina w Warszawie, a pierwszą freblówkę założyła w 1870 r. Teresa Mleczkowa. B. Sandler, *System...*, s. 208; M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 17.

szkołach ludowych *zakładów dla pielęgnowania, wychowania i nauczania dzieci jeszcze nie obowiązanych do uczęszczania do szkoły*⁶. W treści ustawy opisano różnice między ogródkiem freblowskim a ochronką, zatwierdzając obie formy instytucjonalne.

Ustawa wskazywała na wiodącą rolę władz w powoływaniu omawianych instytucji oświatowych, pierwszy jednak ogródek dziecięcy we Lwowie był inicjatywą prywatną⁷. Otóż w roku 1871 przy ul. Szerokiej 11 placówkę wychowania przedszkolnego założyła Paulina Pietraszewska. RSK przyznała jej koncesję 8 lipca 1871 r. Właścicielka nie miała żadnych kwalifikacji nauczycielskich, a swoje przedsięwzięcie oparła na osobistych obserwacjach i doświadczeniach zdobytych podczas trzyletniego pobytu w Szwajcarii, gdzie poznała system Fröbla. We lwowskim ogródku wprowadziła podział na trzy klasy. W klasie I umieściła chłopców i dziewczynki w wieku 3–5 lat. Uczono ich wiadomości elementarnych poprzez prezentację, rozmowy, opowiadania, śpiew, wiersze. Dzieci poznawały także słówka francuskie i niemieckie, rysunki poprzedzające pisanie i czytanie, rachunki patyczkami i grochem, Fröblowskie „dary”, dające wyobrażenie figur geometrycznych. Układano z nich sprzęty codziennego użytku, a następnie bawiono się nimi. Dzieci nabywały także wprawy w kreśleniu rysunków symetrycznych kół, półkul, w liczeniu patyków, wykłuwaniu rysunków na papierze w kratkę, a także w tzw. tkactwie papierowym. Wszystkie zajęcia przeplatano tańcami w kółku i śpiewem, zabawami gimnastycznymi w ogrodzie lub sali, zabawą z piłkami, rzucaniem do celu, ogrodnictwem z praktyczną nauką o roślinach uprawnych. Klasa II również była koedukacyjna, a znajdowały się w niej dzieci w wieku 5–7 lat. Wprowadzono w niej początki pisania i czytania polskiego, francuskiego i niemieckiego, praktyczną naukę języków, śpiew chóralny, rysunki i rachunki patyczkami. Nauczanie objęło również wiadomości z historii naturalnej i geografii z rozmów i zabaw, podstawy moralności. Korzystano z zabawek Fröbla, a dziecięca aktywność przejawiała się w składaniu i wycinaniu papieru, modelowaniu w wosku, kicie i glinie owoców, kwiatów i zwierząt, robótkach kombinacyjnych, w tkactwie z kolorowego papieru (wykłuwanie, wyszywanie i kolorowanie rysunków, rysunki z patyczków okrągłych i płaskich, wyroby koszykarskie) oraz w zabawach gimnastycznych, tańcu, śpiewie, zabawach piłką i zajęciach w ogrodzie. Klasa III była przeznaczona tylko dla dziewcząt w wieku 7–9 lat. Kształcenie w niej obejmowało pisanie, czytanie polskie, niemieckie i francuskie, a także wpajanie zasad moralności i religii. Historii naturalnej i geografii uczono poglądowo, używając rycin, globusa i mapy, a także podczas spacerów. Plan nauczania obejmował również rachunki, rysunki, zabawy geometryczne w modelowaniu, roboty jak w klasie II i kwaciarstwo, śpiew chóralny, gimnastykę, taniec, ogrodnictwo. Freblówka była otwarta przez

⁶ J. Buzek, *Studia z administracji wychowania publicznego*, Lwów 1904, s. 53.

⁷ B. Sandler pisze, iż pierwsze ogródki freblowskie w Galicji były zastugą RSK. W świetle jednak przeprowadzonej kwerendy archiwalnej pierwszeństwo w tym względzie należy dać P. Pietraszewskiej.

cały rok w godzinach od 9 do 12 i od 14 do 16 oprócz dni świątecznych. Opłaty wynosiły: klasa I – 2 złr., II i III po 3 – złr., a także wpisowe na zakup zabawek, narzędzi i materiałów – też 3 złr.⁸

Przeszczepianie zatem na grunt galicyjski idei freblówek zaczęło się od inicjatywy prywatnej. Pierwsze zaś w Galicji publiczne ogródki freblowskie powołano przy utworzonych w roku 1871 żeńskich seminariach nauczycielskich we Lwowie, Krakowie i Przemyślu (Iwowski powstał w 1874). Ich kierowniczkami zostały pierwsze absolwentki seminariów, którym RSK przyznała stypendium i wysłała na dziesięciomiesięczny kurs freblowski w tyrolskim Kufstein (prowadził je od 1872 r. Matthäus Hoerfarters). We freblówkach seminarzystki odbywały praktykę przygotowującą do pracy w systemie Fröbela. Większość uczennic seminariów podejmowała jednak pracę w szkołach ludowych lub jako guwernantki, nie zaś w ogródkach i ochronkach. Aby rozbudzić zainteresowanie wśród szerszych kręgów kobiet, od roku 1875 przy seminariach uruchomiono ogólnodostępne roczne kursy przysposobienia do pracy ochroniarskiej. Uczono metodyki Fröbela, śpiewu dla dzieci, robót ręcznych, języka polskiego i przyrody. Jednak i owe kursy nie przyciągnęły wielu kandydatek – we Lwowie na pierwszy zapisało się 17 kobiet, a w następnym roku zaledwie 9⁹.

Pierwsze ogródki freblowskie wzbudziły dyskusję nad ich zasadnością w warunkach galicyjskich. Podczas XII walnego zgromadzenia Towarzystwa Pedagogicznego 20 lipca 1878 r. w Nowym Sączu nauczyciel jednego z gimnazjów lwowskich dr Anatol Lewicki wystąpił z rezolucją następującej treści: *Szkołki freblowskie są tylko dobrze urządzonymi ochronkami. Dlatego należy posyłać do tych szkólek tylko dzieci zaniedbane, nie mające należytej opieki lub narażone na zgorzenie w domu. Dzieci żyjące w prawidłowych stosunkach domowych powinny być wychowywane wyłącznie w domu i przez rodziców; pożądanem jest tylko, aby się rodzice z systemem freblowskim zaznajamiali*¹⁰. A. Lewicki przestrzegał m.in., iż ogródek freblowski rywalizuje z rodziną, że wprowadzanie nauki dla małych dzieci jest szkodliwe oraz że opieranie dydaktyki przedszkolnej na czynności ludycznej nie przyniesie dobrych efektów w wieku dorosłym¹¹. Swe wywody zakończył stwierdzeniem: *Szkołki freblowskie są jednym dowodem więcej, że nie wszystko dobrym jest dla nas, co jest dobre zagranicą. Tam nie ma już prawie rodziny – i z tym jako faktem nie dającym się już odwrócić liczyli się ci szlachetni ludzie, co pourządzali tam szkołki w wieku przedszkolnym [...]. Czysty pozyty-*

⁸ Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Oblasti (dalej: DALO) fond 3, opis 1, sygn. 2679, k. 1–3.

⁹ B. Sandler, *System...*, s. 212. W ogródkach seminaryjnych korzystano z następujących podręczników: J. Strzemeska, M. Weryho, *Wychowanie przedszkolne* (Warszawa 1895), M. Weryho, *Gimnastyka dla dzieci w wieku od lat 4–9* (Warszawa 1887), J. Chrzęszczewska, *Pogadanki z dziećmi* (Warszawa 1905) oraz *Śpiewnik polski dla ochronek, szkół ludowych i wydziałowych*, cz. I i II, autorstwa Jana Czubskiego, nauczyciela w seminarium nauczycielskim we Lwowie. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwowi (dalej: CDIAUL) fond 178, opis 2, sygn. 2026, k. 121.

¹⁰ A. Lewicki, *W sprawie ogródków freblowskich*, „Szkoła” 1878, nr 34, s. 282.

¹¹ Tamże, s. 282–284 i nr 36, s. 295–297.

wizm! «*Biada słabemu!*» – oto hasło tamtejsze¹². Według niego większe usługi społeczeństwu świadczyła ochronka. Rezolucję poparli uczestnicy posiedzenia, m.in. prezes Towarzystwa Pedagogicznego Zygmunt Sawczyński¹³.

Z A. Lewickim na łamach „Szkoły” polemizowała jedna z pionierek freblizmu, kierowniczka ogródka przy żeńskim Seminarium Nauczycielskim we Lwowie, Fryderyka Zielonka¹⁴. Zarzuty pod adresem wychowania freblowskiego uznała za nieuzasadnione. Przyjęcie zaś rezolucji przez uczestników zjazdu według niej wynikało z braku wiedzy, na czym ów system polega. F. Zielonka stwierdziła, iż podczas jej czteroletniej pracy w freblówce *tylko sześciu panów profesorów odwiedziło na chwilę ogródek, a nie więcej ciekawymi byli panowie w Krakowie i Przemysłu [...]*¹⁵; większość zaś pedagogów podpisanych pod rezolucją nie zetknęła się z ogródkiem freblowskim w ogóle.

Freblówki zatem miały początkowo złą prasę, nie tylko zresztą w Galicji. Ich rozwój w monarchii habsburskiej powstrzymywał zakaz wprowadzony w Prusach w roku 1851, gdy na fali represji po Wiośnie Ludów freblizm oskarżono o propagowanie idei demokartycznych. Ponadto społeczeństwo było przyzwyczajone do ochronek. Pierwszy w monarchii ogródek freblowski powstał co prawda dość wcześnie, bo w 1848 r. (założyła go w Grazu Ida Wieder), czyli 11 lat po uruchomieniu zakładu Fröbela w Blankenburgu, lecz kolejny powołano dopiero w roku 1863 (freblówka Georga Hendla w Wiedniu). Pierwszy zaś zakład kształcenia „przewodniczek zabaw dziecięcych” (Spielführerinnen) założono w 1868 w stolicy. Od tego też roku rozpoczął się intensywniejszy rozwój freblówek, utrzymywanych przez kraje koronne, gminy, kościoły, stowarzyszenia społeczne oraz osoby prywatne¹⁶.

Rosnąca popularność freblówek w monarchii habsburskiej nie pozostawała bez echa w stolicy Galicji. W roku 1888 do ochronek lwowskich wprowadzono pewne elementy systemu Fröbela (dzieci dzielono na grupy starszych i młodszych,

¹² Tamże, nr 36, s. 297.

¹³ Szerzej na temat owego pedagoga: E. Głaz, *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 9, Rzeszów 1997, s. 41–57.

¹⁴ Fryderyka z Zielonków Grottowa (1844–1911). Jedna z pierwszych propagatorek freblówek na ziemiach polskich. Podjęła pracę w ogródku Pietraszewskiej jako początkująca nauczycielka. Zwróciła na siebie uwagę władz szkolnych, które sfinansowały jej kurs w Kufstein. Po rocznej praktyce w 1874 r. objęła obowiązki kierowniczki ogródka przy żeńskim seminarium nauczycielskim we Lwowie. „*Ciocia Frynia*”, jak ją z miłością *działwa nazywała, stała się niedługo znaną i cenioną osobistością w całym mieście. Do jej ogródka garnęły się dzieci wszystkich stanów, bo każde z nich znajdowało tam nie tylko miłą towarzyszkę zabaw, ale zarazem najczulszą matkę. [...] kierowniczka starała się zawsze utrzymać ogródek na wysokim stopniu intelektualnym: wszystkie zdobycze kultury pedagogicznej przeschębiała na nasz grunt ze zrozumieniem i odczuciem indywidualności duszy dziecka polskiego*. Zob. B. Żulińska, *Ś.p. Fryderyka z Zielonków Grottowa*, „Szkoła” 1911, s. 56–57. Funkcję kierowniczki ogródka i kursu dla freblanek opuściła w 1909 r., przechodząc na emeryturę. Jej imieniem nazwano fundusz na rzecz budowy bursy dziewczęcej Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej. Jej wychowanką była m.in. s. Barbara Żulińska.

¹⁵ F. Zielonka, *W sprawie ogródków freblowskich*, „Szkoła” 1878, nr 39, s. 320.

¹⁶ M. Berger, *Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen*, Internet, (dostęp: 27.09.2015 r.), dostępny: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html>

inaczej prowadzono zajęcia)¹⁷. W roku 1896 interesującą relację z wystawy stowarzyszeń freblowskich w Berlinie na łamach „Szkoły” opublikował językoznawca dr Franciszek Krček. Omówił w niej rozwój i organizację istniejących w stolicy Prus ogródków dziecięcych, wykazując ich zalety, a także wady. Ceną uwagą było podkreślenie militarnego charakteru wolnych zabaw (tzw. Freispiel) dzieci w okresie letnim, polegających na wznoszeniu wałów obronnych i wykopów za pomocą niewinnych atrybutów dziecięcej zabawy, czyli łopatki i wiaderka, a także kastowość owych ogródków (osobne dla zamożnych i dla niższych warstw społecznych). Za niewskazany dla swobodnego rozwoju dziecka, jego samodzielności i spostrzegawczości autor uznał także [...] *ogrom przyborów i środków pomocniczych do nauki* [...]. *Tak jak w dziale przemysłowym na wszystko masz wzory, tak tu skwapliwie firmy dostarczają malcowi wszystkiego tak, że sporządzenie zabawek i przedmiotów użytecznych ogranicza się chyba do sklejanina, zszywania i składania części gotowych*¹⁸. Dowodem na błędne mechaniczne kierowanie zajęciami dziecka w berlińskim ogródku miał być, wedle F. Krčeka, bujny rozwój nauki zręczności w szkole średniej w Prusach, mającej nauczyć umiejętności, których dzieci nie posiadały w wieku przedszkolnym. Autor relacji jako wzór do wykorzystania w Galicji wskazał nie model pruski, lecz czeski¹⁹ ogródka dziecięcego, w nim bowiem ilość pomocy dydaktycznych nie przytłaczała dziecka i nie ograniczała jego samodzielności. Co więcej, przybory owe nie były drogie i nie wymagały zaprężenia przemysłu do ich produkcji. Korzystano na przykład z makulatury, w postaci chociażby pudełek po zapalkach. Dziecko mogło rozwijać wyobraźnię i inwencję twórczą oraz artystyczną, niekępowane zaprojektowanymi przez dorosłych schematycznymi darami²⁰.

Stopniowo wzrastała świadomość zawodowa personelu placówek przedszkolnych. W 1896 r. we Lwowie odbył się zjazd wychowawczyń ochronek i freblówek, absolwentek seminariów żeńskich. Jego inicjatorką była wspomniana Fryderyka Zielonka-Grottowa.

Zmiany w świadomości społecznej w odniesieniu do spraw owego działu oświaty pobudzała coraz bogatsza recepcja dorobku niemieckiego pedagoga i jego naśladowców, przede wszystkim jednak stan opieki nad najmłodszymi w stolicy Galicji. Pod koniec XIX w. lwowskie Towarzystwo Chrześcijańskich Ochronek Małych Dzieci utrzymywało cztery ochronki przy ul. Gródeckiej,

¹⁷ B. Sandler, *System...*, s. 217.

¹⁸ F. Krček, *Wystawa berlińskich stowarzyszeń freblowskich*, „Szkoła” 1896, nr 28, s. 269.

¹⁹ Chodzi o system wspomnianego uprzednio J. V. Svobody.

²⁰ Tamże, s. 269. Również w kolejnych numerach „Szkoły” redakcja przybliżała funkcjonowanie ogródków w innych krajach Europy. Zob. np.: Jadwiga K., *Szólki dziecięce w Szwajcaryi*, „Szkoła” 1896, nr 39, s. 382; M. Pogorzelska, *Idee Froebela, na których opierają się wszystkie zajęcia w „Ogródku”*, „Szkoła” 1911, s. 356–362, 434–441; *Kartka z notatek o Froebelu (z papierów pośmiertnych ś.p. Maryi Bartusówny)*, „Szkoła” 1911, s. 734–736. Niechęć do szkolnictwa freblowskiego Władysława Szulakiewicza tłumaczy panującą w Galicji „obsesją germanizmu”, obawą przed wynarodowieniem Polaków. W. Szulakiewicz, *Władysław Serebyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 7, Rzeszów 1995, s. 62–63. Zob. także: M. Balukiewicz, *Protektoraty...*, s. 34–35.

Staszica, Ochronek i Zamarstynowskiej. Były one przepelnione, znajdowało się w nich około 600 dzieci w wieku 3–6 lat, a opiekę sprawował personel zakonny. Były także 2–3 ochronki prywatne, finansowane przez filantropów. Oprócz nich funkcjonowały także ogródki przy szkole ludowej im. S. Zimorowicza i przy żeńskim seminarium. Ochronek i freblówek było zatem mało, ponadto nie były rozmieszczone równomiernie we wszystkich dzielnicach miasta²¹.

Do uporządkowania spraw ochronek przystąpiono w 1898 r. Wówczas to Mieczysław Tytus Baranowski powrócił do postulatu z roku 1869 mówiącego o zorganizowaniu sieci placówek opiekuńczo-wychowawczych przy szkołach ludowych we Lwowie. W kolejnych latach powołano siedem freblówek publicznych. Przed wybuchem I wojny światowej magistrat lwowski utrzymywał ich już 11. Ponadto w statystykach odnotowano wówczas 11 freblówek prywatnych²².

Lwów był miastem kresowym, zamieszkiwała go ludność zróżnicowana pod względem narodowym i religijnym. Aby uzyskać pełny obraz rozwoju placówek przedszkolnych w grodzie nad Pełtwią, należy także zająć się freblówkami i ochronkami żydowskimi (Żydzi stanowili około 30% mieszkańców – zarówno w okresie austriackim, jak i polskim) oraz ukraińskimi (około 15%).

W okresie autonomii galicyjskiej we Lwowie funkcjonowały trzy freblówki żydowskie, utrzymywane przez miejscową gminę izraelską. Dwie z nich utworzono przy Szkole Ludowej im. A. Kohna. W 1890 r. jako pierwsza powstała placówka męska przy ul. św. Stanisława 5²³. Freblówka miała wspierać proces dydaktyczny w klasach początkowych szkoły ludowej, zapoznając dzieci żydowskie, jeszcze przed rozpoczęciem regularnej nauki szkolnej, z obcym dla nich językiem wykładowym. Była bezpłatna z uwagi na status materialny większości rodzin. Freblówką kierowała, prowadząc jednocześnie zajęcia, Klara Rabner²⁴. Miała ona przygotowanie pedagogiczne: ukończyła kurs freblowski oraz kurs dopełniający dla szkół wydziałowych. Podczas wizytacji w 1895 r. M. T. Baranowski ocenił ją pozytywnie: *Mistrzynie ogródka freblowskiego zachowuje się*

²¹ Gustaw Kubik-Horodyński na łamach „Szkoly” krytykował wyznaniowy charakter ochronek i ich złą lokalizację. Wyliczył także zarzuty odnośnie do freblówek – osłabienie roli matki, zbyt wczesny wiek nauki, złe przygotowanie wychowawczyń, lecz jednocześnie stwierdził, że „szkółki” i „przytulki” i tak są pożądane. G. Kubik-Horodyński, *O ochronkach i ogródkach dziecięcych*, „Szkola” 1898, nr 9, s. 79. Zob. także: I. Nowicki, *Głos w sprawie ogródków i ochronek dziecięcych*, „Szkola” 1898, nr 48, s. 434–435; nr 50, s. 450–452.

²² DALO 3, 1, sygn. 5017, k. 1–37; *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych Król.[ewskiego] Stoł.[ocznego] Miasta Lwowa za lata szkolne 1904/05 i 1905/06 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tękście*, Lwów 1907, s. 182–183; A. Ostanek, *Życie kulturalne i szkolnictwo polskie we Lwowie w latach 1921–1939*, „Szkice Podlaskie” 2009–2010, nr 17–18, s. 166–167. Jeśli chodzi o Galicję, w roku 1906/07 było zaledwie 18 freblówek i kilkadziesiąt ochronek. W roku poprzedzającym wybuch I wojny światowej odnotowano w całym kraju koronnym 32 freblówki i około 200 ochron. Zatem rozwój ochronek był bardziej dynamiczny niż freblówek. W. Bobrowska-Nowak, *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego, cz. I. Teoria pedagogiczna i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1978, s. 224–228; B. Sandler, *System...*, s. 223.

²³ CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 71. W Wiedniu pierwsza ochronka żydowska, w której rozpoczęto także kształcenie „ogrodniczek” (Bildungsanstalt für Kindergärtnerine in Wien), powstała w roku 1843. E. Malleier, *Jüdische...*, s. 166–167.

²⁴ CDIAUL 701, 2, sygn. 1287, k. 34–35; 179, 2, sygn. 1919, k. 113.

przyzwyczajcie, pracuje gorliwie i z zamięłowaniem ze skutkiem wcale dobrym²⁵. Sama zaś freblówka na inspektora [...] zrobiła korzystne wrażenie, dzieci są grzeczne, rozwinięte, schludne, w ogóle szkołka rozwija się korzystnie i rezultaty są zadowalniające²⁶.

Prowadzono także zajęcia z języka hebrajskiego. Choć działanie to nie było zgodne z ustawą o freblówkach publicznych, M. T. Baranowski aprobował je zgodnie z zasadą „cel uświęca środki”. *Cieszę się też* – stwierdził on – *że uczą tam języka hebrajskiego, przez co można wydobyć młodzież z obskurnych chajderów*²⁷. Język hebrajski miał przekonać ortodoksyjnych rodziców do posłania dziecka do freblówki, nie zaś do tradycyjnego chederu, w którym posługiwano się jidysz.

21 listopada 1905 r. freblówkę wizytował inspektor Filip Borecki. Ze sprawozdania wynika, że znajdowała się ona w jednym pokoju z przedpokojem na pierwszym piętrze, miała osobne wejście niż szkoła. W sprawozdaniu znalazła się także krótka charakterystyka zajęć i zachowania oraz wyglądu podopiecznych: *Jedne [dzieci] układają klocki przy długim stoliku, inne zaś przy drugim stoliku rysowały ołówkiem krótkie kreski pionowe na centymetrowych zeszytach rysunkowych. Dla popisania się później, co umieją, bawiły się w mrućka, gołąbeczka, piekarza, a zabawy te były połączone ze śpiewem i odpowiednimi ruchami rąk i całego ciała, po czym jeden z chłopczków wygłosił krótkie wierszyki wcale udatnie. [...] też ich robótki, jak wyplatanki, wyszywanki [...] dobrze się przedstawiały. Dzieci sprawiały w ogóle dość przyjemne wrażenie, były czysto umyte i chłudnie ubrane*²⁸.

Inspektor był wyraźnie zaskoczony faktem, iż dzieci uczą się także języka hebrajskiego. Nauczycielka – czytamy w sprawozdaniu – [...] *na dowód wyjęła z szafy litery i słowa hebrajskie, pisane grubym drukiem, na pojedynczych, małych kartonach, pokazywała je dzieciom, które chórem odczytywały. Oprócz tego posiada p. Rabnerówna elementarz hebrajski, według którego przeprowadza naukę czytania, oświadczając przy tym, że jest zmuszoną do tej nauki, gdyż rodzice koniecznie tego żądają i że w przeciwnym razie nikt by nie zapisał swoich dzieci do tej szkółki, lecz wszystko poszłoby do chajderów*²⁹.

Nadzór pedagogiczny nie prezentował zatem jednolitej linii ewaluacji. Podczas gdy M. Baranowski z aprobatą odniósł się do obecności języka hebrajskiego, F. Borecki wykazał mniej tolerancji. Władzom RSOM bliższa była opcja Baranowskiego, w następnych bowiem latach nadal nauczano języka hebrajskiego³⁰.

Freblówkę żeńską przy szkole im. A. Kohna otwarto 1 września 1898 r., dzięki ówczesnemu kierownikowi szkoły żeńskiej Henrykowi Biegeleisenowi. Celem była – podobnie jak w przypadku oddziału męskiego – propedeutka ję-

²⁵ CDIAUL 178, 2, sygn. 5696, k. 89.

²⁶ Tamże, k. 109.

²⁷ Tamże.

²⁸ CDIAUL 178, 2, sygn. 4161, k. 41–42.

²⁹ Tamże, k. 41–42.

³⁰ CDIAUL 178, 2, sygn. 4263, k. 60.

zyka polskiego. Zainteresowanie społeczności żydowskiej przerosło oczekiwania organizatorów – w ciągu kilku dni przyjęto około stu dziewczynek. Środowisko Żydów ortodoksyjnych chętniej godziło się na postanie do freblówki czy szkoły publicznej córek, nie ciążył bowiem na nich przymus kształcenia religijnego, tak jak w przypadku chłopców. Podstawowym problemem żeńskiej freblówki była lokalizacja. Dzieliła ona salę z jedną z klas szkoły³¹. W urządzenie freblówki wiele pracy włożyła Józefa Auerbach-Witryol.

Zachowane statystyki z lat 1899, 1900 i 1903–1905 podają, iż w obu placówkach przebywało po około 30 dzieci³². W kolejnych latach ich liczba rosła, tak że w roku 1911 w obu freblówkach było po około 70 podopiecznych³³.

Trzecią freblówkę gmina żydowska powołała w 1895 r. przy ul. Słonecznej 17³⁴. Znajdowała się w budynku wynajmowanym od Lazara Wolfa Kuczera, a wychowawczynią (tzw. ochmistrzynią) była Zofia Freiberger-Schatz (ur. 1.10.1871 we Lwowie), absolwentka szkoły wydziałowej (1889) i kursu freblowskiego. Kierownikiem freblówki był Herman Mildwurm³⁵.

Oprócz trzech wymienionych źródła informują o istnieniu jeszcze dwóch prywatnych ochronek żydowskich. Pierwszą, przy ul. Kościuszki 5, założyły w roku 1897 Regina Goldfarb (praktykantka w szkole ewangelickiej) i Laura (Lea) Bloch (była kierowniczką freblówki należącej do fundacji barona Maurycego Hirscha). Koncesję uzyskały w roku 1898. Freblówkę adresowano do warstw zamożniejszych. Cieszyła się dobrą frekwencją, uczęszczało tu około 35–40 dzieci³⁶. Wiadomo także, iż 28 lipca 1905 r. pozwolenie na prowadzenie freblówki uzyskała Perla Jonas-Izrael. Freblówkę odnotowano w statystykach Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie z roku 1905/06³⁷.

Warto dodać, że charakter żydowski miała freblówka publiczna przy szkole ludowej im. Sobieskiego, utrzymywana przez miasto. Szkoła bowiem znajdowała się w dzielnicy uchodzącej za żydowską i uczęszczała do niej głównie dziatwa wyznania mojżeszowego. Podobnie jak w przypadku freblówek przy szkole A. Kohna, ta również przygotowywała dziecko żydowskie do nauki w polskim języku wykładowym. W roku szkolnym 1904/05 przebywało w niej 101, a w następnym – 132 dzieci. Wychowawczyniami były Rochme (Róża) Wank i Ryfka Gruder, a pomocnicami Róża Kutten, Małka Berlstein i Sara Freund³⁸.

³¹ CDIAUL 701, 2, sygn. 964, k. 1, 5, 10, 13, 52.

³² CDIAUL 701, 3, sygn. 315, k. 6–7.

³³ Tamże, k. 6–7.

³⁴ W Warszawie pierwsza żydowska freblówka została otwarta dopiero w roku 1915. M. Woźniak, *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, w: *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, pod red. S. Walasek, „Prace Pedagogiczne” CIII, Wrocław 1994, s. 94.

³⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 2804, k. 83; 701, 2, sygn. 914, k. 11, 22.

³⁶ CDIAUL 701, 2, sygn. 1065, k. 1–3; *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej...*, s. 290.

³⁷ *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej...*, s. 290; B. Sandler, *System...*, s. 215.

³⁸ *Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej...*, s. 182–183.

Również ludność ukraińska organizowała podobne placówki. W ostatniej dekadzie XIX w. cerkiew podjęła inicjatywę tworzenia ochronek („zachoronok”) i ogródków dziecięcych („ditjacznych sadkiw”), angażując w nią parafie. Były one czynne przez cały rok z wyjątkiem miesięcy letnich, gdy rodzice byli zajęci pracami polowymi. Ich utrzymaniem zajmowali się parafianie, a opiekę sprawowały najczęściej bazylianki i siostry Niepokalanej Marii Panny³⁹.

Natomiast organizacją społeczną zajmującą się wychowaniem przedszkolnym była Ruska Zachoronka. Natalija Kobrinska⁴⁰ i K. Cileckij w 1892 r. założyli pierwszą na ziemi lwowskiej społeczną ochronkę ukraińską we wsi Żuzeli (powiat Sokal). Na początku 1899 r. działacze ukraińscy zwrócili się z pismem do Namiestnictwa we Lwowie o zatwierdzenie Towarzystwa Ruska Zachoronka. W dołączonym do prośby statucie czytamy: *Towarzystwo ma na celu zakładać po całej Galicji ochronki dla dzieci, które nie chodzą do szkoły, i przyjmować je do ochronki pod dozór i opiekę przeznaczonych do tego przez Wydział towarzystwa kobiet, które mają te dzieci przez cały dzień, odpowiednio do danego im przez wydział regulaminu, doglądać i dbać o ich umysłowy rozwój i dawać im odpowiednie do wieku zajęcia*⁴¹. Po dopełnieniu formalności Towarzystwo zatwierdzono w 1900 r.; później przemianowano je na Ukraińską Zachoronkę. Pierwsze ogródki dziecięce we Lwowie założono w 1902 r. W latach 1910–1913 Ukraińska Zachoronka utrzymywała 4–5 ochronek⁴².

Ochronki prowadziło również inne towarzystwo ukraińskie, a mianowicie Ridna Szkoła. W wykazie placówek prowadzonych przez ową organizację w roku 1914 w Galicji widniały pozycje: *ditjacznych sadkiw 10; zachoronok 13*⁴³. Ich zadaniem było dożywianie i opieka, ale także rozwijanie sił duchowych dzieci i przygotowywanie „nacyjalnego gruntu”.

Podsumowując, rozwój placówek wychowania przedszkolnego we Lwowie przebiegał opornie. Wokół freblówek wytworzyła się atmosfera niechęci, budowana również przez pedagogów dokonujących krytycznej oceny „pruskiej nowinki”. Wady czy niedoskonałości systemu ogólnokształcącego wychowania

³⁹ A. Nahirniak, *Istorija blahodijnosti ta stanowljennja socialnych proham Ukrajinskoj hreko-katolickoj cerkwi*, w: *Skarbnycja ukrajinskoj kultury*, zbirnyk naukowych prac, wydanie 8, Czernichiw 2007, s. 158.

⁴⁰ Natalija Kobrynska (1851–1921, ur. i zm. w Bolechowcie). Pisarka, twórczyni ukraińskiego ruchu kobiecego. I. Knisz, *Smoloskip u tjemrjawi. Natalija Kobrinska i ukrajinskij žinoczij ruch, z pieriedmowoju Oleni Kisilewskoj*, Winnipeg 1957, s. 302; J. Kupidura, *Ukraińska prasa kobieca w Galicji Wschodniej w latach 1884–1939*, „Studia Ucrainica Posnaniensia”, vol. 1, 2013, s. 265–270.

⁴¹ CDIAUL 146, 58, sygn. 632, k. 1–2, 6; N. M. Dmitriszina, *Dijalnist doszkilnych nawczalnych zakladiv ta sirotinciw pid egidiju ukrainskoho czernietwa Halyczyny (kiniec XIX–poczatok XX st.)*, w: *Teoreticzni pitannja kulturi, oswiti ta wichowanija: Zbirnyk naukowych prac*, Kijiw 2010, s. 61–64; L. S. Piscocka, *Poczatkowi etapi zarodżennja stanowlennja suspilnoho doszkilnoho wychowanja w Ukraini*, „Pedahohicznyj diskurs” 2015, wip. 15, s. 549–553.

⁴² N. Fedorak, *Rol hromadskosti Halyczyny w socialnomu zachysti Ukrajinskoj molodi (20–30-ti roki XX storiczja)*, „Schid” 2009, nr 8, s. 23; M. Balukiewicz, *Protektoraty...*, s. 34; L. S. Piscocka, *Poczatkowi...*, s. 551.

⁴³ CDIAUL 206, 1, sygn. 34, k. 1.

dziecka stworzonego przez Fryderyka Fröbela w okresie przed wypełnianiem obowiązku szkolnego wyolbrzymiano, nie dostrzegając jego oczywistych zalet i postępowości. Istniejące zatem freblówki ograniczały funkcje kształcące na rzecz opiekuńczych, siła tradycji bowiem wyższość przyznawała instytucji ochronki. I ona jednak stopniowo zmieniała swój charakter, przejmując elementy systemu freblowskiego. Zazwyczaj utrzymujących je stowarzyszeń nie było stać na zakup odpowiednich pomocy dydaktycznych (tzw. darów), w związku z czym ograniczono się do pogadek religijnych, nauki na pamięć wierszy i piosenek. Krytyka freblówek uświadomiła realizatorom polityki społecznej, że ochronka nie może się ograniczać jedynie do nadzoru i pielęgnacji dziecka, a jej utrzymanie nie powinno zależeć od działań filantropijnych, lecz stać się elementem polityki społeczno-oświatowej państwa, władz municypalnych czy też samorządu.

I wojna światowa zniszczyła zarodki systemu wychowania przedszkolnego w mieście. W warunkach wojennych ważniejsze niż wychowanie i nauczanie było ratowanie życia i zdrowia sierot wojennych. Tworzono zatem w pierwszej kolejności przytułki i sierocińce.

2. OKRES MIĘDZYWOJENNY

Na okres międzywojenny przypada formowanie się sieci państwowych placówek przedszkolnych w całym kraju. W 1921 r. odnotowano ich 1041 z 33 944 dziećmi. Ich funkcjonowanie określał *Tymczasowy regulamin ochron z 1918 r.*, zatwierdzony przez Zjazd Nauczycielski w 1919 r.⁴⁴

W utworzonym w Warszawie Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołano Referat Wychowania Przedszkolnego. Prowadziła go główna organizatorka oświaty przedszkolnej na ziemiach polskich Maria Weryho-Radziwiłłowiczowa⁴⁵. Niestety, nadzorem objęto tylko centralne dzielnice kraju. Utrzymanie przedszkoli miały gwarantować państwo i samorząd, nie opracowano jednak ustawodawstwa regulującego ich działanie. Funkcjonowanie przedszkoli zależało zatem od dobrej woli samorządów⁴⁶.

W latach 1930–1931 najlepiej rozwiniętą sieć placówek przedszkolnych miało województwo warszawskie ze stolicą, gdzie funkcjonowało ich 282. Na Śląsku

⁴⁴ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys...*, s. 314; A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (cz. I)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 8, s. 463.

⁴⁵ Autorka przybliżyła w nich systemy Fröbela, Montessori, Decroly’ego. Opracowała także tematy pogadek, ćwiczenia mowy, gry i ćwiczenia ruchowe, rachunkowe i zajęcia praktyczne (m.in. wycinanie, modelowanie, wyszywanie, rysunek, pielęgnacja roślin i zwierząt). M. Weryho-Radziwiłłowiczowa, *Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców*, Lwów–Warszawa 1931; K. Wira-Świątkowska, *Przemiany w zakresie organizacji instytucji wychowania przedszkolnego w okresie II Rzeczypospolitej*, w: *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2009, s. 101–122; I. Adamek, *Teoria i praktyka przygotowania dzieci do szkoły w warunkach rozwoju polskiego przedszkola (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)*, Kraków 2000.

⁴⁶ *Historia wychowania wiek XX*, t. I, pod red. J. Miąso, Warszawa 1984, s. 100.

przedszkoli było 252, w województwach: poznańskim – 217, kieleckim – 169, a we lwowskim – 149⁴⁷.

Niedomagania wychowania przedszkolnego władze oświatowe próbowały usunąć w ustawie szkolnej z 11 marca 1932 r. Reforma jędrzejewiczowska wprowadziła nazwę „przedszkole” na określenie różnych instytucji dla dzieci w wieku przedszkolnym. Nadzór nad przedszkolami przekazano kuratorom okręgów szkolnych. Ustawa określała też podstawy prawne funkcjonowania przedszkoli, włączając je formalnie w system oświaty *jako instytucje oświatowo-wychowawcze, poprzedzające szkołę podstawową i przygotowujące do niej, czyli stanowiące pierwszy szczebel w systemie oświaty i wychowania*⁴⁸. Planowano też ujednoczenie systemu kształcenia wychowawczyń przedszkolnych i zrównanie ich w prawach z nauczycielami innych typów szkół⁴⁹. W ustawie nie wskazano jednak organu zakładającego i utrzymującego przedszkola. Co prawda wydana jednocześnie ustawa ***O prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych*** regulowała warunki powoływania i funkcjonowania przedszkoli prywatnych, lecz władze unikały jednoznacznej deklaracji wsparcia finansowego najniższego szczebla szkolnictwa. W efekcie od roku 1932 upadały i tak nieliczne przedszkola samorządowe. W roku szkolnym 1938/39 odnotowano jedynie 1506 przedszkoli, w których zajmowano się 74 800 dziećmi. Wśród nich większość, bo 1173, stanowiły placówki prywatne, podczas gdy państwo i samorządy utrzymywały zaledwie 486⁵⁰. Ponadto trudna sytuacja gospodarcza kraju i ludności na plan pierwszy wysunęła funkcje opiekuńcze tego typu placówek. 30 maja 1936 r. minister WRiOP wydał okólnik o zakładach dla dzieci w wieku 3–7 lat, który oznaczał powrót do dawnych ochronek. Legalizował on bowiem istniejące instytucje społeczne i zakonne, które przypominały właśnie ochronki⁵¹. Przedszkola stawały się zatem nie placówkami edukacji, lecz dożywiania, odziewania i opieki nad dziećmi.

W budowanie fundamentów organizacyjnych oświaty przedszkolnej w odrodzonej Polsce włączyło się środowisko lwowskie. Już w roku 1920 Lwowskie Towarzystwo Pedagogiczne wydało ***Poradnik dla ochroniarek***, rozpowszechniony i ceniony w całym kraju. Podobną rolę jak w Warszawie M. Weryho-Radziwiłłowiczowa w stolicy Galicji odegrała Natalia Cicimirska (1881–1959). Doświadczenie nauczycielskie zdobyła ona w szkolnictwie ludowym, a w 1910 r. podjęła pracę w przedszkolu. Wiele wysiłku włożyła w samokształcenie, zwiedzając wielokrotnie przedszkola zagraniczne. Podróże edukacyjne sprzyjały poznawaniu i przyswajaniu bujnie wówczas rozwijających się w zachodniej Europie koncepcji edukacji przed- i wczesnoszkolnej. W 1922 r. N. Cicimirska zorganizowała we

⁴⁷ Tamże, s. 101.

⁴⁸ A. Samsel, *Wychowanie...*, s. 465.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ W. Bobrowska-Nowak, *Zarys...*, s. 314.

⁵¹ Tamże, s. 466.

Lwowie wystawę pomocy dydaktycznych, używanych w ochronkach i ogródkach. Zgromadziła na niej dary Fröbela, materiał dydaktyczny Montessori, a także efekt pracy lwowskich wychowawczyń oraz przyrządy stosowane w psychologii eksperymentalnej. W latach 1923–1925 odbyła kurs pedagogiczno-psychologiczny prowadzony przez Édouarda Claparède'a w Instytucie im. J. J. Rousseau w Genewie, zapoznając się z metodyką M. Montessori i ośrodkami zainteresowań O. Decroly. Jako delegatka władz oświatowych zwiedzała przedszkola europejskie w Austrii, Niemczech, Francji i Szwajcarii. Efektem podróży były bezcenne wobec braku tego typu opracowań poradniki metodyczne dla ochraniarek: *Moja ochronka* (11 wydań), *Nowe systemy wychowania przedszkolnego* (1925), *Gry i zabawy w przedszkolach zagranicą* (Lwów 1931). N. Cicimirska była też jedną z autorek *Poradnika dla ochraniarek*, opracowując rozdział poświęcony wychowaniu muzycznemu, wydała *Piosenki i zabawy różnej treści* (1925), a także (wraz z Marią Weryho) redagowała książkę *Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym*⁵².

N. Cicimirska podniosła poziom kwalifikacji personelu przedszkoli. Miała duży udział w utworzeniu Seminarium dla Ochraniarek im. S. Jachowicza we Lwowie⁵³. Wykładała w nim metodykę i prowadziła zajęcia w przyseminaryjnym przedszkolu ćwiczeń, a także w kursach seminaryjnych⁵⁴.

Z istniejących przed wybuchem I wojny światowej jedenastu przedszkoli utrzymywanych przez magistrat w niepodległej Polsce przetrwało sześć⁵⁵. W następnych latach ich liczba wzrosła nieznacznie – w 1926 r. istniało dziewięć przedszkoli miejskich: przy szkołach powszechnych żeńskich im. św. Antoniego, M. Konopnickiej, T. Kościuszki, T. Lenartowicza, św. Marcina, E. Orzeszkowej, H. Sienkiewicza, K. Tańskiej i męskiej S. Zimorowicza. Przebywało w nich w sumie 322 dzieci⁵⁶. W roku zaś 1928/29 było jedenaście przedszkoli przy szkołach powszechnych (odtworzono zatem stan z okresu sprzed I wojny światowej). Jedynie XI Przedszkole Miejskie we Lwowie nie stanowiło przybudówki szkoły powszechnej – mieściło się przy ul. Stryjskiej 54, a prowadziła je Stanisława Jarema. Do przedszkoli uczęszczało wówczas 278 dzieci (wyjąwszy przedszkole XI,

⁵² DALO 2, 33, sygn. 400, k. 66. A. Meissner, *Natalia Cicimirska (1881–1959)*, w: *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. A. Meissner, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, Rzeszów 2002, s. 201–206; E. Łatacz, V. Kwiatkowska, *Natalia Cicimirska a współczesne przedszkole*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1991, nr 1, s. 18–19.

⁵³ A. Samsel, *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (część II)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9, s. 518; E. Łatacz, V. Kwiatkowska, *Natalia...*, s. 18.

⁵⁴ *Historia wychowania...*, s. 103. Oleksij Karamanow, autor rozprawy doktorskiej na temat rozwoju idei reformatorskich w oświacie galicyjskiej, wymienił N. Cicimirską wśród głównych przedstawicieli Nowego Wychowania, propagowała bowiem ona zabawy rozwijające, kładąc nacisk na indywidualność uczniowską. Zob. O. W. Karamanow, *Rozwytok reformatorskich idei oswity i wychowania u schidnij Halyczyny w perszij tretyni XX st.*, Awtoferat dysertacji na zdobytta naukowoho stupenja kandydata pedagogicznych nauk, Prikarpatskij Nacionalnyj Uniwersytet imeni Wasylija Stefanyka, Iwano-Frankiwsk 2004, s. 11. Cicimirska współpracowała także z miesięcznikiem „Przedszkole”.

⁵⁵ A. Ostaneck, *Życie...*, s. 166–167.

⁵⁶ DALO 2, 33, sygn. 400, k. 1.

dla którego nie podano liczby podopiecznych). Czesne wynosiło 5 zł, lecz wiele dzieci było z niego zwolnionych z powodu ubóstwa⁵⁷.

Podstawowym problemem było stworzenie odpowiedniego zaplecza dydaktycznego. Rada Szkolna Miejska we Lwowie 14 marca 1928 r. pisała do magistratu: *Nauka i wychowanie w tych przedszkolach cierpi bardzo wskutek braku odpowiedniego wyposażenia. Brak im więc przede wszystkim dostatecznych środków i pomocy naukowych, a to: tablic z linoleum, na których dzieci swobodnie mogłyby kreślić, brak odpowiednich przyborów do zabaw wychowawczych oraz brak obrazów do pogadanek*⁵⁸. Funkcje kierownicze sprawowały najczęściej nauczycielki zatrudnione w szkołach powszechnych, legitymujące się dyplomem ukończenia kursu przedszkolnego, oraz wychowawczynie z wykształceniem kierunkowym (zob. tabela).

Kierowniczkki przedszkoli lwowskich (1 XII 1929)

Lp.	Przedszkole miejskie przy szkole powszechnej	Kierowniczka	Kwalifikacje
1.	Żeńskiej im. św. Antoniego	Maria Celewicz	Matura, egz. kwalifikacyjny, egz. wydziałowy i kurs freblowski
2.	Żeńskiej im. Konopnickiej	Halszka Hofmolk	Matura licealna, matura seminaryjna
3.	Żeńskiej im. Kościuszki	Stanisława Kisielewska	Matura z uzdolnieniem do kier. przedszkolem i egz. kwal.
4.	Żeńskiej im. Lenartowicza	Kazimiera Fedorowska	Matura, egz. kwal. i kurs ochraniarski P. German z 1928/29 r. oraz kurs wych. fiz.
5.	Żeńskiej im. św. Marcina	Władysława Czaporowska-Wondrausch	Matura, egz. kwal. i egz. j. franc. dla szkół wydz., 4 kursy rytmiki
6.	Żeńskiej im. Orzeszkowej	Helena Czaporowska	Matura, egz. kwal. i kurs rzeźby w szkole przemysłowej
7.	Żeńskiej im. Tańskiej	Natalia Cimirska	Matura, egz. kwal.
8.	Żeńskiej im. Sienkiewicza	Waleria Czernikowa	Matura, egz. kwal. i egz. na mistrzynię ogródka freblowskiego
9.	Męskiej im. Zimorowicza	Irena Bałaban	Matura seminaryjna i egz. ochraniarski
10.	Mieszanej św. Mikołaja	Maria Kriwald	Państwowe Seminarium Ochraniarskie im. S. Jachowicza we Lwowie
11.	Przedszkole miejskie przy ul. Stryjskiej	Stanisława Jarema	

Źródło: DALO 2, 33, sygn. 400, k. 21.

Kierowniczkki wspomagały pomocnice, których wynagrodzenie było niskie; nie miały kwalifikacji zawodowych. Z braku innych możliwości często zatrudniano bowiem żony lub córki woźnych szkolnych, tzw. terejanów⁵⁹.

W roku szkolnym 1930/31 pobory pomocnic podniesiono do 80 zł miesięcznie i pozyskano nowe siły pracownicze po seminarium ochraniarskim. W nowo utworzonym przedszkolu przy szkole im. św. Marii Magdaleny na owo stanowisko mianowano Marię Wowkonowicz, w placówce przy szkole im. Sienkiewicza

⁵⁷ DALO 2, 33, sygn. 478, k. 1, 18

⁵⁸ Tamże, k. 22.

⁵⁹ DALO 2, 33, sygn. 400, k. 20.

pomocnicą została Janina Satke, przy św. Marcina – Janina Bielecka, a w przedszkolu im. Konopnickiej – Janina Kuśnierz. Jedynym wyjątkiem była Józefa Pop, zatrudniona w przedszkolu przy ul. Stryjskiej, która nie posiadała żadnego wykształcenia (otrzymała jednak taką samą płacę – 80 zł)⁶⁰.

Zmiany kadrowe objęły także stanowiska kierownicze. W tym samym roku magistrat na kierowniczkę przedszkoli mianował: Marię Zofię Gancarz (przedszkole przy szkole powszechnej im. Lenartowicza), Konstancję Helenę Strzeleską (im. Marii Magdaleny), Halszkę Hofmolk (im. Konopnickiej), Irenę Bałaban (im. Zimorowicza), Marię Kriwald-Kogut (im. Mikołaja), Stanisławę Jareme (przedszkole przy ul. Stryjskiej)⁶¹.

Tuż po wojnie przedszkola oraz pracujące w nich wychowawczynie były utrzymywane z funduszu szkolnego MWRiOP. Jednak w roku 1926 Okręg Szkolny Lwowski praktykę tę uznał za niezgodną z przepisami ustawy z 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymaniu szkół. Wytworzyła się sytuacja patowa, grożąca zwolnieniem wychowawczyń i zamknięciem placówek. Kuratorium OSL postanowiło zatrudnić wychowawczynie przedszkoli jako nauczycielki publicznych szkół powszechnych, z jednoczesnym przeniesieniem ich na płatny urlop. Wynagrodzenie dla urlopowanych nauczycieli ponosiło MWRiOP z działu szkolnictwa powszechnego. Koszty utrzymania lokalu, służby i opału przejął magistrat. Przedszkola pozostały instytucjami miejskimi⁶².

19 czerwca 1931 r. magistrat sporządził sprawozdanie z funkcjonowania podlegających mu przedszkoli. Odnotowano w nim, iż Halszka Hofmolk nie nadawała się na kierowniczkę dużej placówki, jaką było przedszkole przy szkole powszechnej im. M. Konopnickiej. Zapisanych w nim było 75 dzieci, lecz ich liczba spadła do 28, a w czasie wizytacji inspektora było tylko 12–13 dzieci. Sugerowano także przeniesienie H. Hofmolk na kierowniczkę w mniejszym przedszkolu, a w kontrolowanej placówce zamierzano zatrudnić na tym stanowisku obiecującą Kuśnierzównę i przydzielić jej pomocnicę⁶³.

Zatrudnianie sił pedagogicznych przez magistrat często rozmijało się z opinią Rady Szkolnej Miejskiej. Placówka przy ul. Stryjskiej była jaskrawym przykładem powierzenia kierownictwa nieodpowiedniej osobie. Dobrze wyposażone przedszkole powinno liczyć co najmniej 80 dzieci. Kierowniczką Stanisława Jarema, choć miała formalne kwalifikacje, okazała się osobą nieodpowiedzialną. *Dzięki jej niedbalstwu i nieudolności, stwierdzonym kilkakrotnie przez organy nadzorcze, frekwencja w przedszkolu obniżyła się do 9 [...] dzieci. Efekt ten nie*

⁶⁰ DALO 2, 33, sygn. 400, k. 33.

⁶¹ Tamże, k. 28.

⁶² Tamże, k. 2. Zachowała się korespondencja między personelem przedszkoli a magistratem dotycząca podpisywania umów o pracę ze zmniejszoną pensją. Osobami dotkniętymi rotacją były m.in. Natalia Cicimirska, Maria Celewicz i Helena Czaporowska. Zob.: H. Czaporowska, *Dokształcanie wychowawczyń przedszkoli na terenie Kuratorium O. S. Lw.*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego” 1939, nr 5, s. 217–218; DALO 2, 33, sygn. 400, k. 66, 68, 70; CDIAUL 179, 1, sygn. 229, k. 2.

⁶³ DALO 2, 33, sygn. 400, k. 29.

pozostaje w żadnym stosunku do wysokości wkładów materialnych, poniesionych tu przez Gminę. Lecz nie koniec na tem. Stwierdzono, że kierowniczka przedszkola [...] jeszcze przed rozpoczęciem tegorocznych ferii wielkanocnych przedszkole zamknęła i odtąd po dziś dzień [19 czerwca – M. Ł.] nie pokazała się w przedszkolu⁶⁴.

Przedszkola miejskie były otwarte dla dzieci bez żadnych ograniczeń. O tym, jaka narodowość w danej placówce przeważała liczebnie, decydowała jej lokalizacja. Polacy dominowali w dzielnicach I (Halicka) i IV (Łyczakowska), wspólnie z Żydami zamieszkiwali w dzielnicach III (Żółkiewska) i V (Śródmieście), podczas gdy dzielnica II (Krakowska) uchodziła za żydowską. Ukraińcy byli rozproszeni po wszystkich dzielnicach, nigdzie jednak nie przeważali liczebnie.

Obok przedszkoli miejskich funkcjonowały również placówki stowarzyszeniowe. W odróżnieniu jednak od przedszkoli utrzymywanych przez magistrat miały one charakter wyznaniowy. Najliczniejsze były przedszkola-ochronki polskie. Najprężniej działało Towarzystwo Miejskich Ochronek Chrześcijańskich, utrzymując sześć placówek przy ul. Kaleczej 9, Bema 3, Stalmacha 2, Zamarstynowskiej 46, Żółkiewskiej 102 i Pijarów 31. Aktywne było Towarzystwo Szkoły Ludowej, które prowadziło w mieście pięć ochronek: przy ul. Zamarstynowskiej 46, ul. Kleparowskiej 31, na Wulce i dwa na Majerówce. Z kolei Towarzystwo Gospodarczego Wykształcenia Kobiet prowadziło ochronkę przy ul. Snopkowskiej 95, Towarzystwo Pań św. Wincentego à Paulo – ul. Pełtewnej 49, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet „Jagódka” – na Persenkówce, a Towarzystwo Rodziny Wojskowej w Hołosku Małym. Działały także ochronki Kolonii Krzywczyckiej przy ul. Rozkosz 15, kolejowa przy ul. Gródeckiej 127, im. W. Bełzy na Lewandówce, im. J. Piłsudskiego przy ul. Jabłonowskich 7, im. J. Aleksandrowicza na Batorówce, im. ks. G. Szymda przy Drodze Wuleckiej 61, Obrony Lwowa na Sygniówce. Ponadto zakony rzymskokatolickie prowadziły w sumie pięć ochronek: przy kościele św. Elżbiety, przy ul. Sieniawskiej 1, Pasicznej 5, Potockiego 61 i Karpińskiego 1⁶⁵.

Funkcjonowały także polskie przedszkola prywatne, ich liczbę ograniczał jednak kryzys. Symptomatyczne były losy placówki o nazwie „Raj dla Dzieci” przy ul. Wypiańskiego 32. Jej właścicielką była Elżbieta Langner, absolwentka żeńskiego Gimnazjum im. królowej Jadwigi we Lwowie (1925) oraz lwowskiego seminarium nauczycielskiego (1926). Prowadziła swe przedszkole od roku 1926 do 19 marca 1931 r., kiedy to zmuszona je była zamknąć ze względu na małą liczbę podopiecznych. Zaopiniowana pozytywnie przez inspektora Alojzego Wańczurę szukała potem posady w jednym z przedszkoli miejskich⁶⁶.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ M. Bałukiewicz, *Protektoraty...*, s. 137.

⁶⁶ Jedną z prywatnych placówek była ochronka Marii Neuman na Kleparowie. Wychowawczyni ukończyła Państwowe Seminarium Ochroniarskie im. S. Jachowicza we Lwowie. Gdy prywatne przedsięwzięcie upadło, w 1930 r. M. Neuman przydzielono jako pomocnicę w przedszkolu przy szkole im. Lenartowicza. DALO 2, 33, 400, k. 141, 142.

W okresie międzywojennym rozwinęły się także żydowskie placówki przedszkolne. Wiele z nich powstało jeszcze podczas wojny, przekształcając się z przytułków i placówek opiekuńczych dla sierot i dzieci opuszczonych. Jedną z nich prowadziło przy placu Strzeleckim 4 Koło Kobiet Żydowskich we Lwowie (z przewodniczącą Różą Pomeranc-Melcer)⁶⁷. Ochronka działała zgodnie z *Ustawą o ogródkach freblowskich*⁶⁸, pochodzącą jeszcze z czasów austriackich. Jej celem była opieka dzienna nad dziećmi w wieku przedszkolnym, których rodzice pracowali. Zajęcia odbywały się według metodyki Fröbela. Starsze dziewczęta uczyły się języków: polskiego, niemieckiego, hebrajskiego, a także historii, geografii, etyki, rachunków, księgowania, przyrody, higieny i slöjdu. Wychowawczynią była Róża Bund, absolwentka Państwowego Seminarium Ochraniarskiego we Lwowie, a asystentką Elza Sigal (ukończyła kurs robót ręcznych i gimnastyki oraz miała wieloletnie doświadczenie ochraniarskie). Prowadziły one dwa oddziały ochronki; w godzinach od 9 do 17 zajmowano się głównie dziećmi biednymi, często sierotami. Obok wychowania zapewniano wyżywienie, odzież, bieliznę i obuwie. Trzeci oddział miał charakter freblówki. Przebywały w nim dzieci z rodzin średniozamożnych, płacących chesne w wysokości 8–12 zł miesięcznie. Z opłat owych utrzymywano ochronkę⁶⁹.

Kolejna żydowska ochronka mieściła się przy ul. Bernsteina 5. Prowadziło ją Towarzystwo Ochronek dla Dzieci Żydowskich we Lwowie z przewodniczącą Pauliną Reiser. Kierowniczką była Ida Grünhaut, a znajdowało się w niej 50 dzieci⁷⁰. W latach trzydziestych pracowały w niej: kierowniczką Stefania Gottlieb (absolwentka Państwowego Seminarium Ochraniarskiego we Lwowie⁷¹), wychowawczyni Cecylia Ritel (skończyła kurs prywatny i kurs dokształcający seminarium we Lwowie), pomocnica Binia Silberberg oraz lekarz dr Sonia Löwenstein⁷².

Kolejną placówką wymienionego towarzystwa była ochronka przy ul. Janowskiej 54⁷³. Funkcjonowała ona już w roku 1919, kiedy to przebywało w niej aż 165 podopiecznych, głównie sierot. Kierowniczką była Róża Pruelmlov⁷⁴. Gdy uporano się z problemem sieroctwa wojennego, lokując sieroty w utworzonym już w warunkach Drugiej Rzeczypospolitej systemie opieki zamkniętej, liczba

⁶⁷ CDIAUL 701, 3, sygn. 520, k. 2.

⁶⁸ *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1904, s. 379 i nast.

⁶⁹ CDIAUL 179, 5, sygn. 104, k. 1–20.

⁷⁰ CDIAUL 701, 3, sygn. 1052, k. 3, 4, 7.

⁷¹ W 1931 r. ubiegała się o posadę w mającym powstać przedszkolu miejskim przy szkole powszechnej im. Reja. Jej prośbę zaopiniowano pozytywnie. DALO 2, 33, sygn. 400, k. 30.

⁷² CDIAUL 701, 3, sygn. 1052, k. 32.

⁷³ W roku 1933 władze towarzystwa stanowili: przewodniczący dr Maks Schaff, dr Ada Reichenstein, dr O. Pinski, dyr. Juliusz Weinberg jako zastępcy przewodniczącego, radca Samuel Owide jako sekretarz, dr Klara Feuerstein jako zastępczyni sekretarza, kpt. Distenfeld jako skarbnik i M. Münz jako zastępca skarbnika. *Kronika. Walne zgromadzenie Towarzystwa Kolonii i Ochronek Ogrodniczych dla Młodzieży i Działwy Żydowskiej we Lwowie*, „Przegląd Społeczny” 1933, nr 9–10, s. 215.

⁷⁴ CDIAUL 701, 3, sygn. 550, k. 8–10, 15.

podopiecznych się obniżyła. W roku 1929 ochronka utrzymywała 50 dzieci w wieku przedszkolnym oraz do 8–9 roku życia. Prowadzono zajęcia wychowawczo-dydaktyczne według programu obowiązującego w miejskich ochronkach państwowych. Dzieci otrzymywały wychowanie narodowe i religijne. Oprócz przedmiotów obowiązkowych nauczano języka hebrajskiego i początków historii żydowskiej. Dzieci starsze przygotowywano do zajęć szkolnych. Wszystkich podopiecznych żywno (trzy posiłki dziennie), wyposażano w bieliznę, obuwie i odzież. Nadzór lekarski sprawował Henryk Berger⁷⁵.

Wychowanie i nauczanie prowadzono zgodnie z zasadami Nowego Wychowania. Ochronkę wizytowali przedstawiciele inspektoratu pedagogicznego z Żydowskiego Towarzystwa Opieki nad Sierotami Żydowskimi „Centos”, do którego należała, oraz inspektorzy Miejskiej Rady Szkolnej we Lwowie, dając jej pozytywne oceny⁷⁶. Na początku lat trzydziestych ochronkę przeniesiono do budynku przy ul. Świętokrzyskiej 11 a. W roku 1935 i 1936 opiekowano się ponad 120 dziećmi w wieku przedszkolnym. Największą grupę wśród nich stanowiły dzieci bezrobotnych⁷⁷. Placówkę tę współfinansowała również żydowska gmina wyznaniowa we Lwowie⁷⁸.

Przedszkole hebrajskojęzyczne przy ul. Zygmuntowskiej 17 prowadziło Żydowskie Towarzystwo Szkół Ludowych i Średnich we Lwowie. Jego celem było przygotowanie językowe uczniów podejmujących później naukę w hebrajskojęzycznej szkole powszechnej oraz gimnazjach owego towarzystwa. W roku szkolnym 1928/29 do przedszkola chodziło 29 dzieci, wychowawczyniami były Gienia Eisner i Jetty Sofer. Natomiast w roku 1936 przedszkolem kierowała Rachel Weniger, a uczyły G. Eisner i pomocnica Sara Grabstein⁷⁹.

Również ludność ukraińska rozwijała placówki przedszkolne. Ukraińska Zachoronka w latach 1925–1928 prowadziła we Lwowie 6–9 ochronek dla około 350 dzieci, a w 1933 r. – 8 placówek dla 500 dzieci⁸⁰. Ujawniały się dwie tendencje wychowawcze. Pierwsza kładła nacisk na wychowanie patriotyczne, choć kwestie opieki były priorytetowe, druga – pełnienie funkcji ochronki-przytułków, w tym dla sierot wojennych. Przez pierwsze lata powojenne nie miały one własnych statutów, ich działalność nie była określona organizacyjno-metodycznie. Dzieci otrzymywały opiekę pedagogiczną, moralną i materialną. Wielu rodziców

⁷⁵ CDIAUL 701, 3, sygn. 1165, k. 1.

⁷⁶ Tamże, k. 1, 2.

⁷⁷ Tamże, k. 1.

⁷⁸ Tamże, k. 2.

⁷⁹ CDIAUL 179, 1, sygn. 505, k. 17–18. Borys Oracz twierdzi, że w latach trzydziestych owo towarzystwo prowadziło: dwa przedszkola dla 58 dzieci w wieku 6–8 lat; B. Oracz, *Gimnazja na Zygmuntowskiej. K 80-letiu jęwejskiej gimnazii wo Lwowie*, w: tenże, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwów 2013, s. 184–185. Por. *Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–36*, [Lwów 1936], s. 2. Szerzej na temat działalności żydowskich placówek opiekuńczych: M. Łapot, *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772–1939)*, Gliwice 2011.

⁸⁰ *Zahalni Zbori T-wa „Ukrajinska Zachoronka” u Lwowi*, „Dilo” 24 czerwca 1933, s. 4.

było bezrobotnych (40% dzieci zwolniono z opłat). Koszt miesięczny utrzymania jednej ochronki wynosił około 350 zł. Na przychody towarzystwa składały się: składki członków (było ich wówczas 478), subwencje metropolity greckokatolickiego i organizacji ukraińskich, magistratu (np. w 1937 r. 1000 zł⁸¹) i dochody z imprez. W roku 1936 towarzystwo uzyskało koncesję na prowadzenie każdej ochronki, zatrudniło wykwalifikowane nauczycielki. Wizytacje władz magistratu, województwa i kolumn sanitarnych wydały opinie pozytywne.

Latem 1933 r. po raz pierwszy Ukraińska Zachoronka zorganizowała sześć półkolonii w mieście. Wcześniej dzieci ukraińskie korzystały z kolonii innych organizacji. Punkty zbiórek stanowiły ochronki: przy ul. Piotra Skargi 2 (w kościele św. Jura) dla 150 dzieci, przy ul. Żółkiewskiej 62 dla 150 dzieci, przy ul. Łyczakowskiej 92 dla 270 dzieci, przy ul. Supińskiego 21 (dzielnica Stryjska) dla 70 dzieci i na Kleparowie dla 70 dzieci⁸².

Kolejne po Ukraińskiej Zachoronce stowarzyszenie – Ukraińskie Krajowe Towarzystwo Ochrony Dzieci i Opieki nad Młodzieżą we Lwowie – zostało zatwierdzone reskryptem Namiestnictwa z 28 czerwca 1917 r. Jak czytamy w statucie: *Celem Towarzystwa jest ochrona dzieci i młodzieży narodowości ukraińskiej, a szczególnie opieka nad ukraińskimi sierotami wojennymi. Swoją działalnością obejmuje Towarzystwo obszar Galicji*⁸³. W szerokim spektrum działalności znalazło się także prowadzenie ochronek. W 1918 r. prezydentem towarzystwa był dr Stefan Fedak, a sekretarzem dr Stefan Witickij. W roku 1929 było 37 filii towarzystwa, w tym także we Lwowie⁸⁴.

Z myślą o najmłodszych w II Rzeczypospolitej organizacje ukraińskie wydawały pisma „Dzwonoczek” i „Swit dytyny” („Świat Dziecka”) – pierwsze dla dziecka wiejskiego, drugie dla inteligenckiego. Wkład w rozwój organizacyjno-metodyczny placówek ukraińskich wniosło pismo „Ukrajinskie Doszkilja”, ukazujące się od marca 1938 r.⁸⁵

Obok przedszkoli stowarzyszeniowych nadal funkcjonowały ochronki zakonne. Odgrywały one dużą rolę w opiece i wychowaniu dzieci ukraińskich szczególnie na wsi, nie współpracowały jednak z organizacjami świeckimi. Pionierka wychowania przedszkolnego na terenie Galicji Natalija Kobrinska, jak pisze Iryna Myszcyszyn, *w swoich pracach zachęcała do organizowania placówek przedszkolnych wyłącznie dla świeckich kobiet, nie zgadzając się z tym, że*

⁸¹ *Subwencje dla Towarzystw i organizacji dobroczynnych*, „Gazeta Lwowska” 1937, nr 72, s. 2; Ukrainiec, *O ukraińskiej literaturze dla dzieci*, „Biuletyn Polsko-Ukraiński” dodatek do „Tygodnika Ilustrowanego” 20 maja 1934, nr 20, s. 8–12.

⁸² *Zahalni Zbori T-wa „Ukrajinska Zachoronka” u Lwowi*, „Diło” 24 czerwca 1933, s. 4.

⁸³ CDIAUL 146, 25, sygn. 3574, k. 2.

⁸⁴ CDIAUL 321, 1, sygn. 6, k. 1–2; *Zahalni Zbori „Ukrajinskoho Krajowego t-wa ochoroni ditej i opiki nad moloddju” u Lwowi*, „Diło” 9 czerwca 1929, s. 3; *Ukrajinskie Krajowe towaristwo ochoroni ditej i opiki nad moloddju” u Lwowi*, „Diło” 11 czerwca 1928, s. 1–2; S. E. Luparenko, *Dijalnist cerkownych i hromadskich orchanizacij iz zachystu ji rozwtiku ditej na zachidnoukrajinskich zemljach (1900–1930 rr.)*, w: *Pedahohika ta psihohohija*: zb. nauk. pr., wyp., Charkiw 2014, s. 207–216.

⁸⁵ Tamże.

wychowywaniem dzieci mogą zajmować się zakonnice. Według niej, w zdrowym społeczeństwie, motorem postępu powinien być interes ogółu, a nie poświęcanie się jednych dla drugich⁸⁶.

Obraz stanu ilościowego placówek wychowania przedszkolnego we Lwowie i uczęszczających do nich dzieci (z uwzględnieniem narodowości) szkicują statystyki z roku szkolnego 1936/37. Pod opieką magistratu pozostawało 10 placówek z 479 dziećmi⁸⁷, Towarzystwo Miejskich Ochronek Chrześcijańskich utrzymywało 6 przedszkoli (457 dzieci), inne towarzystwa i związki polskie – 8 (375), zgromadzenia zakonne – 5 (174), towarzystwa ukraińskie – 8 (239), towarzystwa żydowskie – 6 (484), towarzystwo ewangelickie – 1 (20). Ponadto funkcjonowały jeszcze przedszkola przy Państwowym Seminarium Ochroniarskim im. S. Jachowicza (40 podopiecznych), przy Prywatnym Seminarium Ochroniarskim im. B. Prusa (19), Prywatnym Seminarium Ochroniarskim ss. Bazyliank (19), a także trzy przedszkola prywatne (49). W sumie do 50 przedszkoli uczęszczało 2337 dzieci⁸⁸. Większość wymienionych placówek była jednooddziałowa. Przedszkola miejskie oraz stowarzyszeniowe pobierały najwięcej 5 zł miesięcznie od dziecka (244 dzieci). Wobec 928 dzieci stosowano zniżki, a z opłat zwolniono 882 podopiecznych⁸⁹.

A zatem rozwój oświaty przedszkolnej we Lwowie, szerzej – w Galicji, przebiegał podobnie jak na innych ziemiach polskich oraz w innych państwach europejskich. Ujawniła się tendencja do przechodzenia od czynności li tylko opiekuńczych do wychowania i wczesnej edukacji z zastosowaniem metodyki F. Fröbela, a w okresie międzywojennym także M. Montessori i O. Decroly. Odchodzono także od filantropii, starając się zapewnić trwalsze podstawy finansowania – w postaci subsydiów państwowych lub municypalnych. Znamienna w tym względzie była terminologia – dawne ochronki, a także freblówki i ogródki, zastąpiono pojęciem przedszkola, kładąc nacisk na wstępne przygotowanie dziecka do obowiązku szkolnego.

Środowisko lwowskich pedagogów miało duży wkład w rozwój ogólnopolskiej oświaty przedszkolnej. Freblówka Pauliny Pietraszewskiej była jedną z pierwszych na ziemiach polskich, Fryderyka Zielonka – jedną z pierwszych pionierek freblizmu, a „Szkoła” bodajże pierwszym polskim czasopismem pedagogicznym przybliżającym dorobek Fryderyka Fröbela. W okresie międzywojennym szczególnie zasługi położyła Natalia Cicimirska, autorka publikacji,

⁸⁶ I. Myshyshyn, *Opiekuńczo-wychowawcze placówki ukraińskich towarzystw zakonnych Galicji jako forma kompensacji wychowania rodzinnego (koniec XIX – pierwsza połowa XX wieku)*, w: *Tożsamość rodzin na przestrzeni XIX i XX wieku*, pod red. S. Walasek, A. Szerłag, seria: „Wychowanie w Rodzinie” t. IX, Wrocław–Jelenia Góra 2014, s. 269–270.

⁸⁷ Adam Ostank podaje, iż w roku 1936 było 9 miejskich przedszkoli: tenże: *Życie...*, s. 167.

⁸⁸ H. Czaporowska, *Przedszkola m. Lwowa*, „Przedszkole” 1936/37, nr 6, s. 149. Wykaz ochronek z roku 1939, opracowany przez M. Balukiewicz, obejmuje 49 placówek: polskich, żydowskich i ukraińskich; miejskich, społecznych i prywatnych – świeckich oraz zakonnych. M. Balukiewicz, *Protektoraty...*, s. 137–138.

⁸⁹ H. Czaporowska, *Przedszkola...*, s. 149.

współorganizatorka oraz wykładowczyni w powołanym we Lwowie seminarium ochroniarskim oraz wieloletnia kierowniczka przedszkoli miejskich. Obok Marii Weryho-Radziwiłłowiczowej była jedną z głównych działaczek na rzecz rozwoju edukacji przedszkolnej w Drugiej Rzeczypospolitej. We Lwowie też pierwsze kroki na niwie oświaty przedszkolnej stawiała s. Barbara Żulińska⁹⁰.

Z uwagi na wielonarodowościowy charakter miasta istotną rolę w omawianym zakresie odgrywały placówki żydowskie oraz ukraińskie. W przypadku tych pierwszych zapewniały one nie tylko opiekę, lecz i przygotowanie do polskojęzycznej szkoły. Przedszkola zatem służyły idei asymilacji ludności żydowskiej do kultury polskiej, ale także zachowaniu własnej tożsamości. Z kolei przedszkola ukraińskie bujnie rozwijały się przede wszystkim na terenach wiejskich. Ukraińska Zachoronka oraz cerkiew zapewniały w nich opiekę, ale kształtowały także tożsamość narodową. Segment edukacji przedszkolnej we Lwowie był przykładem edukacji wielokulturowej, w której kilka współżyjących ze sobą narodów – nie bez zadrażnień i animozji – miało możliwość powoływania i utrzymywania placówek uwzględniających ich potrzeby i aspiracje, zarówno w warunkach władzy austriackiej, jak i polskiej.

BIBLIOGRAFIA

Materiały źródłowe:

- Bęczalski E., *Ogródki wychowawcze Fröbla*, „Szkoła” 1868.
- Buzek J., *Studia z administracji wychowania publicznego*, Lwów 1904.
- Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, zespoły: 146 (Galicyjskie Namiestnictwo 1772–1921), 178 (Rada Szkolna Krajowa, miasto Lwów 1867–1921), 179 (Kuratorium Lwowskiego Szkolnego Okręgu m. Lwów, 1921–1939), 206 (Ridna Szkoła, ukraińskie pedahohiczne towaristwo u Lwowi), 321 (Ukraińskie krajowe towaristwo ochoroni ditej i opiki nad mołoddu, m. Lwiw), 701 (Żydowska Gmina Wyznaniowa miasto Lwów 1772–1939).
- Czaporowska H., *Dokształcanie wychowawczyń przedszkoli na terenie Kuratorium O. S. Lw.*, „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego” 1939, nr 5.
- Czaporowska H., *Przedszkola m. Lwowa*, „Przedszkole” 1936/37, nr 6,
- Derżawnyj Archiw Lwiwskoj Oblasti, zespoły: 3 (Magistrat królewskiego stołecznego miasta Lwowa 1787–1918), 2 (Magistrat miasta Lwowa 1919–1933), 110 (Lwowskie Starostwo Miejskie).
- Jadwiga K., *Szkołki dziecięce w Szwajcaryi*, „Szkoła” 1896, nr 39.
- Kartka z notatek o Froebli (z papierów pośmiertnych ś.p. Maryi Bartusówny)*, „Szkoła” 1911.
- Krček F., *Wystawa berlińskich stowarzyszeń freblowskich*, „Szkoła” 1896, nr 28.
- Kronika. Walne zgromadzenie Towarzystwa Kolonii i Ochronek Ogrodniczych dla Młodzieży i Działwy Żydowskiej we Lwowie*, „Przegląd Społeczny” 1933, nr 9–10.

Kubik-Horodyński G., *O ochronkach i ogródkach dziecięcych*, „Szkola” 1898, nr 9; nr 11 (dokończenie).

Lewicki A., *W sprawie ogródków freblowskich*, „Szkola” 1878, nr 34; nr 36.

Pogorzelska M., *Idee Froebela, na których opierają się wszystkie zajęcia w „Ogródku”*, „Szkola” 1911.

Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych Król.[ewskiego] Stoł.[ecznego] Miasta Lwowa za lata szkolne 1904/05 i 1905/06 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tektwie, Lwów 1907.

Sprawozdanie kierownictwa szkoły powszechnej z hebrajskim językiem nauczania Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie za rok szkolny 1935–36, [Lwów 1936].

Subwencje dla Towarzystw i organizacji dobroczynnych, „Gazeta Lwowska” 1937, nr 72.

Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1904.

Żulińska B., *Ś.p. Fryderyka z Zielonków Grottowa*, „Szkola” 1911.

Publikacje zwarte:

Adamek I., *Teoria i praktyka przygotowania dzieci do szkoły w warunkach rozwoju polskiego przedszkola (druga połowa XIX wieku – 1918 rok)*, Kraków 2000.

Baltruschat C., *Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Österreich*, Wien 1986.

Balukiewicz M., *Protectoraty lwowskie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*, Katowice 2000.

Bobrowska-Nowak W., *Zarys dziejów wychowania przedszkolnego, cz. I. Teoria pedagogiczna i rozwój praktyki. Materiały pomocnicze dla zakładów kształcenia nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1978.

Historia wychowania wiek XX, t. I, pod red. J. Miąso, Warszawa 1984.

Knisz I., *Smoloskip u tjemrjawi. Natalija Kobrinska i ukrajinskij żinoczij ruch, z pieriedmowoju Oleni Kisilewskoj*, Winnipeg 1957.

Łapot M., *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772–1939)*, Gliwice 2011.

Malleier E., *Jüdische Frauen in Wien. 1816–1938. Wohlfahrt – Mädchenbildung – Frauenarbeit*, Wien 2003.

Nowicki I., *Głos w sprawie ogródków i ochronek dziecięcych*, „Szkola” 1898, nr 48; nr 50 (dokończenie).

Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 7, Rzeszów 1995.

Ukrainiec, *O ukraińskiej literaturze dla dzieci*, „Biuletyn Polsko-Ukraiński”, dodatek do: „Tygodnik Ilustrowany” 20 maja 1934, nr 20.

Ukrajinskie Krajowe towarzystwo ochoroni ditej i opiki nad mołoddu” u Lwowi, „Diło” 11 czerwca 1928.

Wróbel M., *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967.

Zahalni Zbori „Ukrajinskoho Krajowoho t-wa ochoroni ditej i opiki nad mołoddu” u Lwowi, „Diło” 9 czerwca 1929.

Zahalni Zbori T-wa „Ukrajinska Zachoronka” u Lwowi, „Diło” 24 czerwca 1933.

Zielonka F., *W sprawie ogródków freblowskich*, „Szkoła” 1878, nr 39.

Artykuły:

Berger M., *Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen*, Internet, (dostęp: 27.09.2015 r.), dostępne: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1240.html>

Dmitriszina N. M., *Dijalnist doszkilnych nawczalnych zakladiw ta sirotinciw pid egidoju ukrainskoho czerniectwa Halyczyny (kiniec XIX – poczatok XX ct.)*, w: *Teoreticzni pitannja kulturi, oswiti ta wichowanija: Zbirnyk naukowych prac*, Kijiw 2010.

Fedorak N., *Rol hromadskosti Halyczyny w socialnomu zachysti Ukrain-skoj mołodi (20-30-ti roki XX storiczczja)*, „Schid” 2009, nr 8.

Głaz E., *Zygmunt Sawczyński – pedagog, polityk i działacz oświatowy*, w: *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 9, Rzeszów 1997.

Jędrzejczak K., *Jeszcze o siostrze Barbarze Żulińskiej (1881–1962)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1993, nr 1.

Karamanow O. W., *Rozwytok reformatorskich idej oswity i wychowanija u schidnij Halyczyny w perszij tretyni XX st.*, Awtoferat dysertacji na zdobytta naukowoho stupenja kandydata pedagogicznych nauk, Prikarpatyjskij Nacionalnyj Uniwersytet imeni Wasyluja Stefanyka, Iwano-Frankiwsk 2004.

Koch B., *Männer in der Geschichte des Kindergartens in Österreich*, Internet, (dostęp: 27.09.2015 r.), dostępne: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2057.html>

Kupidura J., *Ukraińska prasa kobieca w Galicji Wschodniej w latach 1884–1939*, „Studia Ucrainica Posnaniensia” 2013, vol. 1.

Luparenko S. E., *Dijalnist cerkownych i hromadskich orchanizacij iz zachystu ji rozwitku ditej na zachidnoukrajynskich zemljach (1900–1930 rr.)*, w: *Pedahohika ta psycholohija*: zb. nauk. pr., wyp., Charkiw 2014.

Lapot M., *Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914)*, „Kwartalnik Historii Żydów” 2014, nr 3.

Latacz E., Kwiatkowska V., *Natalia Cicimirska a współczesne przedszkole*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1991, nr 1.

Meissner A., *Barbara Żulińska (1881–1962)*, w: *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. A. Meissner, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, Rzeszów 2002.

Meissner A., *Natalia Cicimirska (1881–1959)*, w: *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, red. A. Meissner, seria: „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, Rzeszów 2002.

Myshyshyn I., *Opiekuńczo-wychowawcze placówki ukraińskich towarzystw zakonnych Galicji jako forma kompensacji wychowania rodzinnego (koniec XIX – pierwsza połowa XX wieku)*, w: *Tożsamość rodzin na przestrzeni XIX i XX wieku*, pod red. S. Walasek, A. Szerląg, seria: „Wychowanie w Rodzinie” t. IX, Wrocław–Jelenia Góra 2014.

Nahirniak A., *Istorija blahodijnosti ta stanovljennja socialnych prohram Ukrajinskoj hreko-katolickoj cerkwi*, w: *Skarbnycja ukrajinskoj kultury*, zbirnyk naukowych prac, wydanie 8, Czernichiw 2007.

Oracz B., *Gimnazija na Zygmuntowskoj. K 80-letiju jewrejskoj gimnazii wo Lwowie*, w: tenże, *Oczerki. Stati. Issledowanija*, Lwow 2013.

Ostaniek A., *Życie kulturalne i szkolnictwo polskie we Lwowie w latach 1921–1939*, „Szkice Podlaskie” 2009–2010, nr 17–18.

Pisocka L. S., *Początkowi etapy zarodźczenia stanowlennja suspilnoho doskilnoho wychowanja w Ukraini*, „Pedagogicznyj diskurs” 2015, wip. 15.

Samsel A., *Wychowanie przedszkolne w latach 1918–1939 (cz. I)*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 8; nr 9.

Sandler B., *Ochronki dziecięce Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. VIII, 1965.

Sandler B., *System Froebela w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. II, 1959.

Wira-Świątkowska K., *Przemiany w zakresie organizacji instytucji wychowania przedszkolnego w okresie II Rzeczypospolitej*, w: *Orientacje i kierunki w badaniach historyczno-pedagogicznych*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2009.

Woźniak M., *Żydowskie szkoły w II Rzeczypospolitej. Zarys problematyki*, w: *Studia o szkolnictwie i oświacie mniejszości narodowych w XIX i XX wieku*, pod red. S. Walasek, „Prace Pedagogiczne” CIII, Wrocław 1994.

The institutions of pre-school education in Lviv (until the year 1939)

Summary

This paper presents the development of **pre-school education** education in Lviv in 19th and at the beginning of 20th century, until the outbreak of the Second World War. The text is a contribution to the modest outcome of research conducted hitherto. First and foremost, it was based upon the source documents stored in the archives in Lviv. It contains information about the issue of the evolution of the system of pre-school education. The analysis of the documents demonstrated the tendency to evolve from solely care activities to methodical upbringing and education with the application of Friedrich Froebel's didactics, and in the period between the world wars also with the application of the ideas of Maria Montessori and Jean-Ovide Decroly. Philanthropy was phased out, and attempts were made

to find the more stable financial basis in the form of governmental or municipal subsidies. The direction of changes in an approach to the care and upbringing of a child at nursery school age was also indicated by terminology – the notion of nursery was slowly replaced with those of ‘Froebel nursery school’ and ‘children’s garden’, which, in the 1930s, were substituted for with that of nursery school, placing emphasis upon the initial preparation to compulsory school education.

Because of the multinational character of the city, a significant role in the scope of the subject of this paper was played not by Polish institutions, but also by the Jewish and Ukrainian ones. Upon the basis of the conducted research, it is possible to ascertain that it was possible for those two minorities to establish pre-school education institutions reconciling the requirements of the state, both in the case of Austria-Hungary, and the Second Polish Republic, alike, with their own cultural, religious and national needs.

Keywords: Lviv, Galicia, nursery, Froebel nursery school, pre-school education.

JERZY DOROSZEWSKI
Wyższa Szkoła Ekonomii
i Innowacji w Lublinie

DOI: 10.17460/2016.1_2.05

POCHODZENIE SPOŁECZNE UCZNIÓW SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH W POLSCE W LATACH 1918–1937

Zgodnie z decyzją władz oświatowych seminaria nauczycielskie miały mieć charakter tymczasowy. W późniejszej praktyce okazało się jednak, że posiadały charakter stały i były zakładami, które istniały niemal przez cały okres międzywojenny (funkcjonowały w latach 1918–1937). Ustawa z 11 marca 1932 roku¹ zniosła seminaria nauczycielskie, a istniejące placówki miały z dniem 1 lipca 1932 roku wstrzymać nabór kandydatów i zakończyć działalność najpóźniej 6 lat od tego dnia, wprowadzając na ich miejsce: 2-letnie pedagogia (działające faktycznie od roku 1928), które zgodnie z przyjętą koncepcją kształcenia nauczycieli miały przygotowywać kadre do nauczania w klasach wyższych szkoły powszechnej, oraz 3-letnie licea pedagogiczne. To głównie dzięki nim już w latach trzydziestych całe szkolnictwo powszechne mogło się poszczycić posiadaniem w pełni wykwalifikowanych nauczycieli. W tym miejscu trzeba podkreślić, że seminaria nauczycielskie okresu międzywojennego odegrały zasadniczą rolę w realizacji polityki oświatowej w całym XX wieku. Przede wszystkim absolwenci seminariów już w okresie międzywojennym, pracując w szkole, niezależnie od swych obowiązków dydaktycznych, byli głównymi organizatorami życia oświatowego w swoim środowisku (dla dorosłych i młodzieży poszkolnej), a także szeroko pojętego amatorskiego ruchu kulturalnego. Szczególne zadania spełnili podczas okupacji niemieckiej, organizując i prowadząc tajne nauczanie (głównie nauczycielki). Natomiast nauczyciele – mężczyźni, z racji swojego przygotowania wojskowego (najczęściej byli oficerami bądź podoficerami rezerwy), stali się głównymi twórcami walki zbrojnej z okupantem (we wszystkich formacjach wojskowych). Byli więc organizatorami ruchu oporu, pełnili stanowiska dowódców placówek i oddziałów partyzanckich, prowadzili szkolenie młodych żołnierzy

¹ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz. U. z 1932 r. Nr 38, poz. 389.

podziemia, organizowali wywiad i zajmowali się kolportażem konspiracyjnych wydawnictw. Po zakończeniu wojny jako pierwsi stanęli do odbudowy polskiej państwowości, przede wszystkim całego szkolnictwa. Stąd mówiąc o dziejach szkolnictwa w Polsce międzywojennej, ciągle trzeba podkreślać i przypominać zasługi seminariów nauczycielskich dla oświaty, ale także szeroko pojętej kultury i nade wszystko dla polskiej państwowości.

* *
*

W seminariach nauczycielskich, podobnie jak we wszystkich innych szkołach średnich, podejmowała naukę młodzież z różnych środowisk. Istniejący w nich skład społeczny przedstawiał się jednak inaczej aniżeli w średnich szkołach ogólnokształcących. Te ostatnie często posiadały charakter elitarny. W większym stopniu trafiała tam młodzież ze środowisk inteligenckich i innych dobrze sytuowanych, która mogła sobie pozwolić na ponoszenie znacznych opłat za naukę². W seminariach nauczycielskich, gdzie opłaty za naukę i internat były mniejsze, podejmowała naukę także, a właściwie przede wszystkim, młodzież biedniejsza, pochodząca z rodzin chłopskich i robotniczych³. Wymienione ogólne spostrzeżenia znalazły potwierdzenie zarówno w licznych sprawozdaniach i wspomnieniach, jak też w dokumentacji poszczególnych szkół czy odpowiedniej statystyce. Czesław Wycech w swoich wspomnieniach z okresu nauki w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Warszawie podkreślał, że nasza szkoła miała charakter chłopski. Na 26 uczniów naszej klasy było trzech z Warszawy (rzemieślnicy i robotnicy) i trzech synów oficjalistów dworskich, *pozostali to synowie wsi*⁴. Natomiast charakteryzując społeczność uczniowską w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie, po latach odnotowano: uprzywilejowaliśmy jednak stale jeden typ młodzieży, a mianowicie młodzież wiejską⁵.

Odsetek młodzieży uboższej wyraźnie przeważał w seminariach państwowych. Decydowały o tym ogólne koszty kształcenia – zawsze niższe aniżeli w seminariach prywatnych i samorządowych. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim z ukraińskim językiem nauczania we Lwowie w roku szkolnym 1924/25 najwięcej było dzieci: rolników – 22,1% i niższych funkcjonariuszy państwowych – 22,4%⁶. Jeszcze wyraźniej proporcje te kształtowały się w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadeckiego w Tarnowie, gdzie w roku szkolnym 1926/27 uczniów z rodzin włościańskich było 40%, z rzemieślniczych

² F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972, s. 183.

³ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Wrocław 1988, s. 52.

⁴ C. Wycech, *Wspomnienia 1905–1939*, Warszawa 1969, s. 57.

⁵ W. Dzierzbicka, *Dzieje jednej szkoły 1908–1949. Monografia Seminarium Nauczycielskiego i Liceum Pedagogicznego im. E. Orzeszkowej w Warszawie z posłowiem S. Dobrowolskiego*, Warszawa 1960, s. 51.

⁶ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi (dalej: CDIAUL) – Główne Państwowe Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie, f. 179, op. 3, vol. 1175, k. 127a.

12,4% i wyrobników 7%⁷. Zbliżony skład społeczny występował także w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. W. Dzieduszyckiego w Sokalu. W roku szkolnym 1929/30 uczęszczało tam 51% uczniów z rodzin rolniczych i 18,2% z rzemieślniczych⁸. W niektórych miastach, z uwagi na nieco inny skład społeczny mieszkańców, proporcje te rozkładały się nieco inaczej, choć zawsze dominowała młodzież z rodzin uboższych. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Kołomyi w roku szkolnym 1927/28 uczęszczało 24,4% uczniów pochodzących z rodzin urzędników państwowych, 16,4% – niższych funkcjonariuszy państwowych, 13,1% – emerytów oraz 13% – rzemieślników⁹. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim w Ursynowie po latach dokonano analizy pochodzenia społecznego uczniów za cały okres istnienia szkoły (1921–1937). Okazało się, że ze wsi pochodziło od 71% (w roku szkolnym 1921/22) do 87,9% uczących się (w roku szkolnym 1930/31). Na tej podstawie podkreślano, że było ono *niezawodnie* najbardziej chłopskim seminarium w całej Polsce¹⁰. Zrozumiałe, że w każdej z wymienionych szkół pewien odsetek stanowiła również młodzież ze środowisk innych, zazwyczaj lepiej sytuowanych.

W seminariach prywatnych, z uwagi na konieczność ponoszenia wydatków za naukę, skład społeczny uczniów przedstawiał się nieco inaczej, choć także dominowała w nich młodzież ze środowisk uboższych. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Drohobyczu, którego właścicielem było Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycieli Szkół Powszechnych, w roku szkolnym 1930/31 najliczniejszą grupę stanowiły dziewczęta z rodzin rzemieślniczych (21,8%) oraz urzędniczych (21,1%) i robotniczych (12,9%), a 7,5% – rolniczych¹¹. Podobnie przedstawiał się skład słuchaczek Prywatnego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego Komitetu Obywatelskiego w Tarnopolu, gdzie w roku szkolnym 1929/30 najwięcej uczennic pochodziło z rodzin pracowników drobnego przemysłu i rękodziela (27,6%) oraz urzędniczych i niższych funkcjonariuszy państwowych (19,1%) i rzemieślniczych (7%)¹². Znaczniejsze różnice występowały w seminariach prowadzonych przez lokalny samorząd (wydatkował on środki własne i dofinansowywał swoje placówki). W wyniku takiego działania obowiązujące w nich opłaty były zazwyczaj nieco niższe. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Sokalu, którego właścicielem były gmina i miasto Sokal, w roku szkolnym 1925/26 najliczniejszą grupę stanowiły uczen-

⁷ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego w Tarnowie za rok szkolny 1926/27, Tarnów 1927, s. 20.

⁸ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 122, k. 92.

⁹ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Kołomyi za rok szkolny 1927/28, Kołomyja 1928, s. 23.

¹⁰ W. Tyrankiewicz, *Seminarium Nauczycielskie w Ursynowie w latach 1920–1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1964, nr 1, s. 80.

¹¹ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 1281, k. 6.

¹² Tamże, vol. 1280, k. 166.

nice z rodzin rolniczych (27,4%), urzędniczych (25%), rzemieślniczych (16,2%) i niższych funkcjonariuszy (16%)¹³.

Przytoczone zestawienia z poszczególnych szkół znalazły potwierdzenie w opracowaniach regionalnych. W Małopolsce środkowej w 4 seminariach męskich odsetek młodzieży wiejskiej wahał się od 28% do 47%, a w 5 żeńskich: rolniczej od 21,5% do 53% i rzemieślniczej od 14% do 28%¹⁴. Dokładne zestawienie statystyczne uwzględniające pochodzenie społeczne uczniów przeprowadzono na terenie dwu okręgów szkolnych, tj. poznańskiego i pomorskiego za rok szkolny 1930/31. W obu łącznie niemal połowa słuchaczy, tj. 47,6%, pochodziła ze wsi. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, których rodzice prowadzili gospodarstwa rolne o powierzchni od 5 ha do 50 ha – 32,2%. Obok tego występował znaczny odsetek młodzieży uboższej: z gospodarstw poniżej 5 ha – 8,2% oraz robotników rolnych – 2,6%. Wśród słuchaczy pochodzących spoza rolnictwa dominowała młodzież z rodzin rzemieślniczych – 23,4%. Stosunkowo dużo było uczniów, których rodzice pracowali w komunikacji (urzędnicy, robotnicy i służby pomocnicze)¹⁵.

Pochodzenie społeczne uczniów w seminariach nauczycielskich w Polsce w roku szkolnym 1925/26

Lp.	Zawód rodziców	Liczba	%
1	Właściciele ziemscy	184	0,50
2	Włościanie i robotnicy rolni	10 040	36,08
3	Urzędnicy i oficjaliści rolni	897	2,48
4	Robotnicy rolni	287	0,97
5	Przemysłowcy	554	1,53
6	Rzemieślnicy	4 966	13,76
7	Urzędnicy fabryczni i przemysłowi	517	1,43
8	Robotnicy fabryczni i przemysłowi	1 830	5,07
9	Kupcy i przedsiębiorcy handlowi	1 398	3,87
10	Urzędnicy handlowi i bankowi	226	0,62
11	Robotnicy i służba handlowa	133	0,36
12	Urzędnicy poczty, kolei i telegrafu	1 951	5,40
13	Służba i robotnicy poczty, kolei i telegrafu	2 898	8,03
14	Wojskowi stopni oficerskich	165	0,45
15	Wojskowi stopni niższych	264	0,73
16	Wolne zawody (lekarze, inżynierowie, adwokaci)	394	1,09
17	Nauczyciele szkół powszechnych	1 702	4,71
18	Inni nauczyciele i profesorowie	223	0,61
19	Urzędnicy państwowi	2 380	6,59
20	Urzędnicy komunalni	720	1,99
21	Niżsi funkcjonariusze państwowi	1 470	4,07
22	Kapitałiści i rentierzy	211	0,58

¹³ Tamże, vol. 101, k. 43.

¹⁴ A. Meissner, *Kształcenie nauczycieli w środkowej Małopolsce 1918–1939*, Rzeszów 1977, s. 111, 147.

¹⁵ T. Eustachiewicz, *Uwagi wstępne*, w: *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego*, pod red. tegoż, Poznań 1936, s. XIII.

23	Wyrobnycy	643	1,78
24	Pracownicy innych zawodów	2 006	5,55
25	Zawód niepodany	21	0,05
Razem		36 080	100,00

Źródło: „Rocznik Statystyki Rzeczypospolitej Polskiej” 1927, s. 454.

Całościowego zestawienia statystycznego pochodzenia społecznego uczniów w seminariach nauczycielskich w Polsce po raz pierwszy dokonano w roku szkolnym 1925/26. Znajdowały się one wtedy już w pełni rozwoju i stabilizacji. Mogły się one także wykazać właściwym stanem organizacyjnym.

W wymienionym roku najliczniejszą grupę wśród uczniów w seminariach stanowiła młodzież, która pochodziła z rodzin włościańskich i drobnych rolników (36,08%) oraz rzemieślniczych (13,76%). Do najbiedniejszych zaliczali się też słuchacze wywodzący się ze środowisk robotników rolnych (0,79%), wyrobników (1,78%), robotników fabrycznych (5,07%), służby i robotników poczty, kolei, telegrafu (8,03%). Można zatem przyjąć, że około 65% młodzieży pochodziło ze środowisk materialnie najniższej sytuacji. Stosunkowo dużą grupę stanowili uczniowie o statusie materialnym przeciętnym bądź nawet nieco wyższym od przeciętnego. Należy do nich zaliczyć: kupców i przedsiębiorców handlowych (3,87%), urzędników poczty, kolei, telegrafu (5,4%), urzędników państwowych (6,59%), nauczycieli (5,32%). Tylko niewielki odsetek młodzieży wywodził się z rodzin materialnie dobrze sytuowanych, takich jak właściciele ziemscy (0,5%), kapitaliści i rentierzy (0,58%) i wolne zawody (1,09%).

Do analizy składu społecznego uczniów w seminariach nauczycielskich ponownie powrócono w roku szkolnym 1935/36. Był to już jednak przedostatni rok funkcjonowania tych szkół, a niektóre z nich zakończyły swoją działalność już wcześniej. Podobnie jak poprzednio, tak i tym razem najliczniejszą grupę stanowiła młodzież pochodząca ze wsi. Głównie wywodziła się ona z gospodarstw o powierzchni mniejszej niż 5 ha (12%) oraz w przedziale 5–15 ha (10%), a znacznie mniej spośród bogatszych rolników z gospodarstw o powierzchni 15–50 ha (3,5%). Do młodzieży wiejskiej, i to tej najuboższej, należy zaliczyć robotników rolnych (1,2%). Do najniższej sytuacji należeli także uczniowie z rodzin robotniczych (12,5%) oraz niższych funkcjonariuszy państwowych i samorządowych (14,4%). Młodzież o średnim statusie materialnym pochodziła z rodzin pracowników umysłowych zatrudnionych w instytucjach publicznych (13,4%) i handlowo-przemysłowych (3,5%). Młodzieży bogatej było mało. Pochodziła ona z rodzin większych właścicieli ziemskich (0,6%) i przedsiębiorców przemysłowych (1%)¹⁶.

Wszystkie przytoczone przykłady ze szkół oraz zestawienia statystyczne potwierdzają tezę, że seminaria nauczycielskie obok seminariów duchownych pod względem składu społecznego uczniów były najbardziej demokratycznymi szko-

¹⁶ M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 85.

łami w Drugiej Rzeczypospolitej. Miały one typowy charakter średnich szkół dostępnych dla ogółu młodzieży wiejskiej i robotniczej¹⁷.

Powodów, które decydowały o podjęciu nauki w seminariach nauczycielskich przez młodzież wywodzącą się ze środowisk wiejskich czy robotniczych, było przynajmniej kilka. Przede wszystkim okres nauki w szkole pedagogicznej był krótszy aniżeli w ośmioletnim gimnazjum, a dzięki temu ogólne koszty kształcenia stawały się mniejsze. Seminarium nauczycielskie zazwyczaj znajdowało się w bliższej odległości od domu rodzinnego, dzięki czemu dojazd stawał się łatwiejszy, tańszy oraz – co bardzo istotne – nie zmuszał do zrywania więzów z dotychczasowym środowiskiem. Nie bez znaczenia okazywały się też problemy psychologiczne zupełnie odmienne od występujących w średnich szkołach ogólnokształcących. W tych ostatnich naukę podejmowała młodzież ze środowisk materialnie dobrze sytuowanych czy też inteligentnych, która wyróżniała się wyższym ogólnym poziomem wykształcenia i obycia towarzyskiego. Zazwyczaj z nieufnością, a czasami wręcz z pogardą odnosiła się ona do rówieśników ze wsi wykazujących braki w wychowaniu domowym czy też wykazujących niedostatki językowe¹⁸. W seminariach nauczycielskich młodzież wiejska, robotnicza i z rodzin rzemieślniczych stanowiła większość. Różnice majątkowe nie odgrywały tu żadnej roli, a jeśli tak, to wynikały one z pewnych niedostatków dotyczących większości uczniów. Zupełnie inna i specyficzna była atmosfera współżycia koleżeńskiego. Cechowały ją zaufanie, wspólne dążenie do celu, troska o jak najlepsze przygotowanie się do zawodu, zwykła życzliwość i codzienna wzajemna pomoc.

Ważną rolę spełniały względy zupełnie praktyczne. Ukończenie seminarium dawało kwalifikacje i stwarzało perspektywy względnie szybkiego usamodzielnienia. Podjęcie pracy w zawodzie nauczycielskim dla większości młodzieży seminaryjnej wiązało się z awansem zawodowym i społecznym. W środowisku wiejskim, a do takiego głównie trafiali absolwenci seminarium, nauczyciel cieszył się autorytetem, prestiżem i należną pozycją.

Wśród czynników decydujących o tym, że w seminariach nauczycielskich podejmowała naukę młodzież ze środowisk uboższych, przeważały względy ekonomiczne. Ogólne koszty kształcenia były w nich zdecydowanie niższe aniżeli w średnich szkołach ogólnokształcących, a co także niezwykle istotne – uczący się mogli liczyć na czasem nawet znaczną pomoc materialną.

W państwowych seminariach nauczycielskich (a tych było zawsze najwięcej, zazwyczaj nieco ponad 60%) zgodnie z postanowieniem dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 1919 r. nauka była bezpłatna. Jedyne obciążenia, jakie musieli ponosić uczniowie, to obowiązkowe wpłaty na fundusz gier i zabaw oraz na materiały do ćwiczeń i na pomoce naukowe. Opłaty te nie były

¹⁷ S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła...*, s. 53.

¹⁸ Tamże, s. 51.

wygórowane. W roku szkolnym 1931/32, a więc w okresie, gdy kształtowały się one najwyżej, w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadeckiego w Tarnowie wynosiły 30 zł za cały rok¹⁹. Podobnie jak we wszystkich, tak i w tej szkole każdego roku znaczną część uczniów na podstawie złożonych podań zwalniano i z tych opłat. Liczba zwolnionych zawsze była duża. W roku szkolnym 1924/25 wyniosła nawet 57%²⁰. W tymże roku w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Kielcach z opłat takich zwolniono 47% (przez czym 23 podania załatwiono odmownie)²¹.

Zupełnie inaczej kształtowały się obciążenia w seminariach prywatnych, które mogły funkcjonować jedynie dzięki obowiązkowym opłatom uczniowskim. Ich wysokość ustalał właściciel, ale zawsze starano się je kształtować w wysokości niezbędnej dla utrzymania szkoły, a w stosunku do uboższych stosowano różnego rodzaju ulgi. W szkołach prowadzonych przez organy samorządowe (zazwyczaj było ich nieco mniej niż 10%) obok opłat uczniowskich przeznaczano także środki własne, ale były one zróżnicowane i każdego roku zależały od posiadanych zasobów finansowych, a także od sytuacji ekonomicznej kraju. Najwyższe opłaty obowiązywały w placówkach prowadzonych przez organizacje, stowarzyszenia i osoby fizyczne (zawsze było ich stosunkowo dużo, niekiedy nawet ponad 30%). W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Tarnobrzegu, którego właścicielem było towarzystwo tej szkoły, w roku szkolnym 1931/32 obok jednorazowej opłaty wpisowej za cały rok w wysokości 20 zł uczniowie uiszczali takse miesięczną w kwocie 50 zł oraz comiesięczną wpłatę na koło rodzicielskie 20 gr i na bibliotekę 20 gr. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Drohobyczu (właściciel: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycieli Szkół Powszechnych) w roku szkolnym 1930/31 całkowita opłata roczna wynosiła 660 zł (rozkładano ją na miesięczne raty)²².

Spośród wielu form udzielanej pomocy materialnej dla uczniów w seminariach na pierwszym miejscu wymienić trzeba stypendia państwowe. Zasady ich przyznawania zostały określone specjalnym regulaminem MWRiOP²³. Przydzielano je na okres 10 miesięcy, a korzystający z nich byli zobowiązani do pracy w wyznaczonej szkole przez tyle lat, przez ile pobierał stypendium. Liczba stypendiów w szkole i ich wysokość zależała od przyznawanych środków budżetowych, a te od stanu gospodarczego kraju. Stosunkowo korzystne dla tego rodzaju pomocy okazały się pierwsze lata niepodległości (szczególnie w byłym zaborze austriackim). W roku szkolnym 1918/1919 w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. G. Piramowicza w Lublinie przyznano takich stypendiów

¹⁹ Archiwum Państwowe w Krakowie, Oddział w Tarnowie (dalej: APKOT), Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadeckiego w Tarnowie, 110, Sprawozdanie statystyczne za rok szkolny 1931/32.

²⁰ Tamże, 10, Kronika zakładu (sprawozdanie za I półrocze roku szkolnego 1924/25).

²¹ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Kielcach, 1, k. 41.

²² CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 120, k. 86, vol. 1281, k. 3.

²³ Dz. Urz. MWRiOP, 1923, nr 3, poz. 17.

51²⁴, a w rok później w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim we Lwowie nawet 67²⁵. W następnych latach liczba przyznawanych stypendiów państwowych systematycznie zaczynała się zmniejszać i w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Brzeżanach w roku szkolnym 1922/23 wynosiła już tylko 15²⁶. W połowie lat dwudziestych uległa ona dalszemu ograniczeniu i w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadecznego w Tarnowie w roku szkolnym 1927/28 przyznano takich stypendiów 12²⁷, a w roku następnym tylko 9²⁸. Przy ciągle malejących nakładach poszczególne szkoły we własnym zakresie zaczęły się ratować w ten sposób, że przyznawano stypendia częściowe, którymi obdzielano większą liczbę uczniów. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. T. Zana w Wilnie w roku szkolnym 1926/27 przyznano 7 stypendiów całkowitych oraz 17 w połowie wysokości²⁹. Najtrudniejszy okres przypadał na lata trzydzieste, a więc czasy kryzysu gospodarczego. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Ursynowie w roku szkolnym 1929/30 przyznano tylko 4 stypendia, a w ciągu trzech kolejnych lat żadnego³⁰.

Obok stypendiów państwowych znaczną pomoc stanowiły stypendia społeczne, fundowane przez organizacje, stowarzyszenia, zespoły nauczycielskie niektórych szkół i przede wszystkim przez sejmiki powiatowe. Liczba i wysokość tych świadczeń zależała od możliwości ofiarodawców, a w przypadku sejmików – od aktualnej zasobności sejmikowej kasy. Zazwyczaj pozyskiwane w ten sposób środki nie były stałe, a terminowość ich wpływu często pozostawiała wiele do życzenia, ale zawsze były one cenne i znaczące. Szczególne zrozumienie dla potrzeb ubogiej młodzieży w seminariach wykazywały sejmiki powiatowe na Wileńszczyźnie, które każdego roku obok innych form pomocy przyznawały uczniom ze swojego terenu stypendia stałe (regularnie realizowane). W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Święcianach tylko w jednym roku szkolnym 1924/25 cztery sejmiki ufundowały łącznie 20 takich stypendiów³¹. W latach następnych zmniejszyły one wprawdzie liczbę świadczeń, ale równocześnie bardziej zwiększyły inne formy pomocy materialnej³².

Bez względu na pewne wahania rozmiary akcji stypendialnej zawsze były znaczące. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Szczeprze-

²⁴ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Lublinie za rok szkolny 1918/19, Lublin 1919, s. 16.

²⁵ CDIAUL, f. 178, op. 3, vol. 5879, k. 3–4.

²⁶ Tamże, 179, op. 3, vol. 1108, k. 6.

²⁷ APKOT, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadecznego w Tarnowie, 110, Sprawozdanie statystyczne za rok szkolny 1927/28.

²⁸ Tamże, Sprawozdanie statystyczne za rok szkolny 1928/29.

²⁹ Lietuvos Centrinis Valstybes Archyvas Vilnius (dalej: LCVAV) – Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie, f. 219, ap. 1, b. 54, s. 354.

³⁰ W. Tyrankiewicz, *Seminarium Nauczycielskie...*, s. 81.

³¹ LCVAV, f. 227, ap. 1, b. 13, s. 61.

³² Tamże, b. 29, s. 44, 67.

szynie tylko w ciągu pięciu lat (1921/22–1925/26 ze stypendiów skorzystało 102 uczniów³³, natomiast w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Ursynowie w ciągu dziewięciu (1924/25–1932/33) 178³⁴.

Niezależnie od przyznawanych stypendiów wiele szkół na pomoc materialną dla najbiedniejszych uczniów starało się pozyskiwać środki we własnym zakresie. Zgromadzone w ten sposób fundusze wykorzystywano do udzielania najbardziej potrzebującym różnego rodzaju zapomóg, najczęściej doraźnych i jednorazowych. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim z ukraińskim językiem nauczania we Lwowie przygotowywano uroczyste obchody rocznicowe połączone z bogatą częścią artystyczną (występy chóru z repertuarem ludowych pieśni ukraińskich, recytowano utwory poetów ukraińskich). Pełny program takich uroczystości za pewną opłatą powtarzano dla całego społeczeństwa w sali Towarzystwa Muzycznego. Zebrane w ten sposób pieniądze w całości przeznaczano na zapomogi³⁵. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Rzeszowie na ten cel organizowano zbiórkę datków podczas nabożeństw niedzielnych i innych świąt³⁶. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim z niemieckim językiem nauczania w Łodzi przeprowadzono specjalne zbiórki wśród społeczeństwa niemieckiego³⁷, a w kwietniu 1933 r. Towarzystwo Śpiewacze „Eol” jednorazowo przeznaczyło ze swoich środków kwotę 250 zł³⁸.

W wielu szkołach do pozyskiwania środków finansowych włączała się też sama młodzież, a forma tych działań zależała od pomysłowości oraz zaangażowania organizatorów. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie z zasobów szkolnej kasy pożyczkowo-oszczędnościowej udzielano doraźnych krótkotrwałych pożyczek³⁹. Bratnia Pomoc w Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. T. Zana w Wilnie przejęła całość samopomocową w szkole. Udzielała zarówno krótkotrwałych pożyczek, jak też jednorazowych zapomóg, a pieniądze pozyskiwano z płatnych imprez. Prowadzono również stałą wypożyczalnię poręczników⁴⁰. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. G. Piramowicza w Lublinie stworzono cały system pomocowy. W roku szkolnym 1922/23 samorząd uczniowski za pieniądze uzyskane ze sprzedaży kalendarzyków oraz urządzanych imprez szkolnych ufundował 2 stypendia. W 1923 r. maturzystki zobowiązały się, że po podjęciu

³³ L. Pawłowski, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Zamoyskich w Zamościu i Szczebrzeszynie (1916–1927)*, w: *Szkoły im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie. Zarys dziejów*, Szczebrzeszyn 1927, s. 212.

³⁴ W. Tyrankiewicz, *Seminarium Nauczycielskie...*, s. 81.

³⁵ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 1175, k. 126a.

³⁶ Sprawozdanie dyrekcji Męskiego Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie za rok szkolny 1925/26, Rzeszów 1926, s. 26.

³⁷ Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APL), Państwowe Seminarium Nauczycielskie z niemieckim językiem nauczania w Łodzi, 3, s. 12.

³⁸ Tamże, Protokół z posiedzenia rady pedagogicznej (7 IV 1933 r.).

³⁹ W. Dzierzbicka, *Samorząd w Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie*, w: *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. I, pod red. H. Kasperowiczowej, Warszawa 1960, s. 134.

⁴⁰ LCVAV, f. 219, ap. 1, b. 74, s. 49e.

pracy zawodowej będą wpłacały 1,5% swoich poborów na specjalny fundusz stypendialny. W podobny sposób opodatkowało się również grono nauczycielskie. Uzyskane w ten sposób pieniądze stanowiły zasoby stypendiów „wieczystych”, a korzystające z nich uczennice (w pełnej lub połowie ustalonej wysokości) zwracały w ratach całą kwotę po podjęciu pracy zawodowej. W ciągu trzynastu lat (1923/24–1935/36) z tej formy pomocy skorzystało 126 słuchaczek⁴¹.

Największą pomoc dla pozamiejscowej młodzieży seminaryjnej stanowiła możliwość korzystania ze szkolnego internatu. Ambicją każdej ze szkół było posiadanie własnego i tylko nieliczne nie mogły się nim pochwalić. Ministerialne zarządzenie z 5 lutego 1923 r. określało zasady jego funkcjonowania⁴². Wszystkie świadczenia rzeczowe (lokal, opał, światło, opłaty dla personelu) pokrywano z budżetu państwa. Uczniowie ponosili wydatki związane z wyżywieniem, przy czym były one kalkulowane na podstawie miejscowych cen produktów. Dla znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji materialnej przewidywano ulgi w opłatach, a nawet całkowite zwolnienia (nie mogły przekraczać 10% ogółu wpłat) oraz otrzymania z tego tytułu stypendium. Dzięki wymienionym preferencjom ogólne koszty utrzymania w internacie były znacznie mniejsze niż na stacji i, co trzeba podkreślić, zdecydowanie niższe aniżeli w internatach średnich szkół ogólnokształcących⁴³. Stosownie do przytoczonych wytycznych każda szkoła ustalała wysokość opłat w internacie we własnym zakresie i zmieniano je na bieżąco w zależności od cen kupowanych artykułów. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Święcianach w roku szkolnym 1924/25 wynosiła ona 40 zł miesięcznie⁴⁴. W rok później identyczną kwotę uiszczano w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadeckiego w Tarnowie⁴⁵, a jedną z najniższych, w kwocie 20 zł, pobierano w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Rzeszowie⁴⁶. W tej ostatniej podczas kryzysu gospodarczego, gdy ceny artykułów znacznie wzrosły, opłaty te w roku szkolnym 1929/30 podniesiono nawet do 68 zł miesięcznie⁴⁷ i były one wtedy jednymi z najwyższych w kraju. W podobny sposób kształtowały się opłaty w innych seminariach, m.in.

⁴¹ B. Szwarczyk, *Historia zakładu*, w: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie 1916–1936*, Lublin 1938, s. 25.

⁴² Dz. Urz. MWRiOP, 1923, nr 3, poz. 18.

⁴³ Opłaty w internatach średnich szkół ogólnokształcących były zróżnicowane. W roku szkolnym 1935/36 w placówkach prowadzonych przez państwo miesięczna opłata tylko w nielicznych przypadkach przekraczała 60 zł. W samorządowych wahała się w granicach od 25 zł do 50 zł, ale szkoły te zazwyczaj korzystały z dofinansowania ze środków własnych. Najwyższe miały miejsce w placówkach prywatnych, gdzie wynosiły od 100 do 175 zł (W. Czerniewski, *Internaty przy szkołach średnich ogólnokształcących w liczbach*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 2, s. 131).

⁴⁴ LCVAV, f. 227, ap. 1, b. 13, s. 14.

⁴⁵ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego w Tarnowie za rok szkolny 1925/26, Tarnów 1926, s. 22.

⁴⁶ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Rzeszowie za rok szkolny 1925/26, Rzeszów 1926, s. 26.

⁴⁷ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 122, k. 9.

w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Krotoszynie wynosiły one w latach 1924/25–1925/26 25 zł, a od roku szkolnego 1927/28 do końca istnienia szkoły 40 zł, natomiast w seminariach w Kcyni i Koźminie w ostatnich latach funkcjonowania zakładów ustalono je w wysokości 40 zł⁴⁸.

Każda ze szkół prowadzących internat podejmowała różnorodne działania mające na celu obniżenie ogólnych kosztów utrzymania i wyżywienia. Organizowano również pomoc materialną dla tych uczniów, którzy nie byli w stanie ponieść znacznie większych wydatków związanych z pobytem w internacie czy też nauką w szkole. Wszystkie takie przedsięwzięcia, czasami bardzo oryginalne, przynosiły niezwykle wymierne efekty.

Wykorzystując wcześniejsze doświadczenia wyniesione z prowadzenia preparandy, w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Płocku na początku lat dwudziestych niektórzy uczniowie swoje zobowiązania realizowali w formie naturaliów. Pochodzący ze wsi dostarczali mąkę, kaszę, ziemniaki, warzywa, mięso. Było to korzystne rozwiązanie dla obu stron – uczeń w najtańszy i najbardziej korzystny sposób realizował swoje zobowiązania, a szkoła pozyskiwała świeże produkty i zazwyczaj po cenach niższych w stosunku do obowiązujących na rynku. W wymienionej szkole dwu uczniów korzystało też ze specjalnych stypendiów, które ufundowały rada pedagogiczna i Stowarzyszenie Kupców w Płocku⁴⁹. Zarząd internatu Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego w Kcyni w kwietniu 1924 r. otrzymał zezwolenie na przeprowadzenie kwesty na terenie dziewięciu powiatów, a realizowano ją w ciągu ośmiu miesięcy⁵⁰. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Lubawie w roku szkolnym 1930/31 ukończono budowę szklarni, gdzie uprawiano warzywa z przeznaczeniem do internackiej kuchni⁵¹. Szczególnej pomocy wychowankom w internatach udzielały organy samorządowe na Wileńszczyźnie. Sejmik Powiatowy w Święcianach w październiku 1925 r. pokrył wszystkie wydatki związane z utrzymaniem w internacie 14 uczniów w miejscowym Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim⁵². W dwa lata później zrealizował rachunki związane z zakupem 5 kostiumów gimnastycznych, kompletu szczypiec do robót ręcznych i 1 skrzypiec (w ratach) dla uczniów mieszkających w szkolnym internacie⁵³. Sejmik Powiatowy w Brasławiu we wrześniu 1926 r. sfinansował kompletne wyposażenie jednego ucznia (zakup bielizny, stroju gimnastycznego, skarpetek, podręczników i wszystkich przyborów szkolnych)⁵⁴. Później podobne

⁴⁸ *Seminaria nauczycielskie...*, s. 190, 232, 254.

⁴⁹ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. B. Krzywoustego w Płocku za rok szkolny 1923/24, Płock 1924, s. 28.

⁵⁰ K. Gorzejewski, *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Kcyni*, w: *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego...*, s. 190.

⁵¹ *Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Lubawie*, w: *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego...*, s. 369.

⁵² LCVAV, f. 227, ap. 1, b. 29, s. 67.

⁵³ Tamże, b. 62, s. 65.

⁵⁴ Tamże, f. 219, ap. 1, b. 101, s. 224.

przypadki miały miejsce wielokrotnie, najczęściej sejmiki pokrywały wydatki na podstawie przesyłanych przez szkoły jednostkowych rachunków.

W wielu seminariach specjalną opieką materialną i wychowawczą otaczano młodzież dojeżdżającą czy dochodzącą z dalszych miejscowości. W Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. J. Śniadeckiego w Tarnowie została zorganizowana specjalna czytelnia, gdzie uczniowie w wolnym czasie mogli korzystać z szerokiego wyboru czasopism, podstawowych podręczników i różnego rodzaju gier⁵⁵. Podobną specjalną świetlicę dla dojeżdżających prowadzono również w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim im. T. Zana w Wilnie⁵⁶. W Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Plater w Jarosławiu podczas dużej przerwy wydawano gorącą herbatę z bułką za opłatą 5 gr, przy czym część młodzieży z opłaty tej zwalniano⁵⁷. Samorząd szkolny w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Zamościu w ramach szerokiej akcji dożywiania dla najbardziej potrzebujących wydawał bezpłatnie kilkanaście śniadań i obiadów⁵⁸, a w Prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Drohobyczu młodzież pod opieką nauczycieli przygotowywała i wydawała dojeżdżającym uczennicom obiady, a dla wszystkich chętnych herbatę (po cenach zakupu artykułów)⁵⁹. Natomiast w Państwowym Seminarium Nauczycielskim Męskim w Kielcach w 1933 r. zorganizowano półkolonie zimowe. W ich trakcie uczestnicy otrzymywali drugie śniadanie i gorącą herbatę, a w godzinach popołudniowych wszyscy chętni mogli także korzystać ze szkolnej świetlicy⁶⁰. Podobnych przykładów przytoczyć można znacznie więcej. Każda szkoła organizowała wiele akcji, które wspomagały najbiedniejszą młodzież, a forma i rozmiary pomocy były zależne od możliwości i pomysowości nauczycieli i samych uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukrainy u Lwovi (Główne Państwowe Archiwum Historyczne we Lwowie)

- Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego;
- Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie z ukraińskim językiem nauczania w Lwowie;

⁵⁵ Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego w Tarnowie za rok szkolny 1926/27, Tarnów 1927, s. 13.

⁵⁶ LCVAV, f. 219, ap. 1, b. 74, s. 49.

⁵⁷ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 120, k. 120.

⁵⁸ *Z naszych dni. Pierwsze lata rozwoju Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Zamościu*, Zamość 1927, s. 28.

⁵⁹ CDIAUL, f. 179, op. 3, vol. 1281, k. 165, 171.

⁶⁰ APK, Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Kielcach, 1, k. 169a, 171.

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. W. Działoszyckiego w Sokalu;

– Zespół: Prywatne Seminarium Nauczycielskie Żeńskie w Drohobyczu. Lietuvos Centrinis Valstybes Archyvas Vilnius (Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie)

– Zespół: Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w Wilnie;

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Święcianach;

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. T. Zana w Wilnie.

Archiwum Państwowe w Kielcach

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Kielcach.

Archiwum Państwowe w Krakowie, Oddział w Tarnowie

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. J. Śniadeckiego w Tarnowie.

Archiwum Państwowe w Łodzi

– Zespół: Państwowe Seminarium Nauczycielskie z niemieckim językiem nauczania w Łodzi.

Źródła drukowane:

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1919–1939.

Sprawozdanie dyrekcji Męskiego Seminarium Nauczycielskiego w Rzeszowie za rok szkolny 1925/26, Rzeszów 1926.

Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. Króla B. Krzywoustego za rok szkolny 1923/24, Płock 1924.

Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego w Tarnowie za rok szkolny 1925/26, Tarnów 1926.

Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Męskiego im. J. Śniadeckiego w Tarnowie za rok szkolny 1926/27, Tarnów 1927.

Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Kołomyi za rok szkolny 1927/28, Kołomyja 1928.

Sprawozdanie dyrekcji Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Lublinie za rok szkolny 1918/19, Lublin 1919.

Wycech C., *Wspomnienia 1905–1939*, Warszawa 1969.

Opracowania:

Araszkiewicz F. W., *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Araszkiewicz F. W., *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław 1972.

Bromberek B., *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce. Lata 1918–1932*, Poznań 1964.

Czerniewski W., *Internaty przy szkołach średnich ogólnokształcących w liczbach*, „Oświata i Wychowanie” 1937, z. 2.

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

Dzierzbicka W., *Samorząd w Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie*, w: *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939*, cz. I, pod red. H. Kasperowiczowej, Warszawa 1960.

Eustachiewicz T., *Uwagi wstępne*, w: *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego*, pod red. tegoż, Poznań 1936.

Falski M., *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937.

Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej? Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Warszawa 1988.

Meissner A., *Kształcenie nauczycieli w środkowej Małopolsce 1918–1939*, Rzeszów 1977.

Pawłowski L., *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie im. Zamoyskich w Zamościu i Szczebrzeszynie (1916–1926)*, w: *Szkoły im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie 1811–1926*, Szczebrzeszyn 1927.

Szwarczyk B., *Historia zakładu*, w: *Państwowe Seminarium Nauczycielskie Żeńskie im. G. Piramowicza w Lublinie 1916–1936*, Lublin 1938.

Tyrankiewicz W., *Seminarium Nauczycielskie w Ursynowie w latach 1921–1937*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1964, nr 1.

Z naszych dni. Pierwsze lata rozwoju Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego w Zamościu, Zamość 1927.

Social background of the students of Teacher Training Colleges in Poland from 1918–1937

Summary

Teacher Training Colleges educated elementary school teachers. They were meant to be temporary, but in reality, they survived almost throughout the entire interwar period, from 1918 to 1937. They existed mainly in smaller towns and even in villages, and were distributed evenly across the country. They undertook the task of teaching young people who had completed elementary school, and the training period lasted five years. The students came from different backgrounds, but mainly from poorer families. Youth from families of small farmers and craftsmen predominated. A relatively large number of students also came from the families of farm and factory workers, domestic service, railway workers and postal workers. It is assumed that approximately 65% of students came from the most materially disadvantaged backgrounds. The reason that these young people undertook studies in teacher training colleges was determined primarily by economic considerations. The tuition in the state institutions (and they were the most common, usually a little over 60%) was free of charge. The only costs were small

fees related to materials for practice and papers. Moreover, out-of-town students could live in a boarding school where fees were lower than in other lodgings. The poorest students could apply for scholarships and also for special grants in select cases. As a result of these forms of financial support, young people from poorer backgrounds were able to continue their education.

Teacher Training Colleges played an important role in the Polish educational system. Thanks to them, all public schools had fully qualified staff by the thirties. What is more, the teachers educated in teacher training colleges gained a profession that enjoyed a high level of social recognition.

Keywords: teacher training college, school, teacher, financial support, boarding school, scholarship.

HANNA WÓJCIK-ŁAGAN
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.1_2.06

SZKOŁA Z LAT 20. XX W. W OCZACH WŁADYSŁAWA BIEŃKOWSKIEGO, AUTORA POWOJENNYCH KONCEPCJI EDUKACYJNYCH Z LAT 40. I 50. XX W.

WŁADYSŁAW BIEŃKOWSKI – AKTYWNY UCZESTNIK HISTORII

Do kilku konstatacji skłoniły mnie wspomnienia Władysława Bieńkowskiego (1906–1991), ważnej postaci przemian oświatowych w pierwszych dekadach po II wojnie światowej¹. Autor zamieścił w nich obszerny fragment dywagacji o szkole polskiej, a dokładniej o tej, do której uczęszczał. Są to opinie osoby ważnej dla polskiej polityki oświatowej, która z racji bogatych losów była postacią nietuzinkową i, wydaje się, mającą własne przemyślenia na temat rzeczywistości przed i po II wojnie światowej. Z tego powodu są interesujące w znaczeniu poznawczym i w myśleniu o złożoności ludzkiego życia.

Zwykle ciekawa jest osobowość człowieka, który żył w kilku „nowych początkach” i był zależny od aktualnych w danym czasie uwarunkowań politycznych, społecznych i kulturowych. Jako przedstawiciel władzy W. Bieńkowski był postacią złożoną, skłonną do rewizjonizmu, gdy sprzeciwiał się propagandzie partyjnej prowadzącej do konfliktu ze społeczeństwem, nachalnej polityce historycznej proponującej gotowe oceny historyczne, a niekompatybilnej z bohaterскими doświadczeniami, np. uczestników powstania warszawskiego, czy z postawami identyfikacji z rządem londyńskim². Wydaje się, że lewicowość postrzegał jako

¹ S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie po II wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Zarząd Główny, 2005, s. 41–45 i nast.; W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w kresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton, 2006, s. 14–15, 24–25 i nast.

² W. Bieńkowski, *Wspomnienia*, Cz. 2, udostępnione przez E. Syzdek, „Wiadomości Kulturalne” 1997, nr 48, s. 10.

zdecydowaną reakcją na doświadczenia II wojny światowej i niesprawiedliwą – jego zdaniem – ocenę II Rzeczypospolitej, także jako zbiór wartości towarzyszących poprawie życia, rozwojowi ekonomicznemu („socjalizm demokracji”). Nie zgadzał się na przerost propagandowych haseł, które nic nie miały wspólnego z rzeczywistością społeczną i gospodarczą, prowadziły do rozrostu biurokracji i mnożenia przywilejów³. Zanim zatem o tych rzeczywistościach szkolnych, w których W. Bieńkowski funkcjonował, traktowanych jako pretekst do przybliżenia klimatu czasu szkolnego lat 20. XX w. (po II wojnie światowej w mniejszym stopniu krytykowano lata 20. XX w., niż lata 30.) i ocen W. Bieńkowskiego dokonanych z perspektywy pierwszych dekad po II wojnie światowej, czasami niezależnych, ale czasami konformistycznych, najpierw warto przypomnieć wybrane epizody z jego życia. Tym bardziej że w oczywisty sposób, jak wspominał sam W. Bieńkowski, wpłynęły one na przyszły charakter refleksji socjologa wyrażonych po wojnie.

CURRICULUM VITAE

Dziadkowie W. Bieńkowskiego pochodzili ze wsi. Ojciec z okolicy Włocławka, a matka z okolic Gostynina, z zaścianka szlacheckiego. Ojciec matki nazywał się Napoleon Nartowski i był wnuczkim napoleońskiego żołnierza. Rodzice Władysława pobrali się, gdy ojciec był już po służbie w wojsku rosyjskim i już mieszkali w Łodzi, która wówczas stawała się silnym ośrodkiem włókienniczym na ziemiach polskich. N. Nartowski rozpoczął pracę włókniarza, która w sumie trwała 35–40 lat. Władysław miał osiem lat, kiedy wybuchła I wojna światowa. Wspominał o wadze dziecięcych rozmów z ojcem, który w jego daleko późniejszej ocenie był racjonalistą i socjalistą, a nawet „socjalistą radykalnym”, który w pewnym czasie swojego życia odszedł od wartości religijnych. Zradykalizował swoją ocenę rzeczywistości społecznej pod wpływem atmosfery rewolucyjnej lat 1905 r., postawy duchowieństwa wobec robotników i deklaracji po stronie Socjaldemokracji Królestwa Polskiego i Litwy. Wydarzenia rewolucyjne z lat 1905–1906 r. spowodowały wycofanie się z aktywności politycznej, ale temperatura rozmów o tematach politycznych i społecznych nie obniżyła się, a Władysław był chętnym uczestnikiem tych debat⁴.

Wojna światowa powodowała masowe wyjazdy mieszkańców miast, także łodzian (mieszkańcy byli zależni od importu bawełny – gdy fabryki przestały pracować, poszukiwali sposobu przetrwania) na wieś. Rodzina Władysława znalazła się ponownie w stronach rodzinnych, na Kujawach, w okolicach Włocławka. Władysław na wsi przebywał pięć lat, do piętnastego roku życia i, jak sam skonstatował w swoich wspomnieniach, było to wykształcenie na „poziomie uniwersyteckim”.

³ Zob.: M. Mikołajczyk, *Rewizjoniści. Obecność w dyskursach okresu PRL*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2013, s. 128, 173.

⁴ W. Bieńkowski, *Wspomnienia*, Cz. 1..., „Wiadomości Kulturalne” 1997, nr 47, s. 14.

Polegało ono mianowicie na budowaniu światopoglądu, kształtowaniu stosunku do świata i zrozumieniu wagi wiedzy w życiu każdego człowieka. Wówczas interesował się antropologią i kosmografią. W łódzkim gimnazjum W. Bieńkowski – jak sam stwierdził – otrzymał bardzo dobre wykształcenie⁵ (będzie o tym mowa poniżej). Od 1928 r. mieszkał w Warszawie, ukończył Uniwersytet Warszawski. W latach 30. XX w. (1930–1936) działał w organizacjach młodzieżowych: Organizacji Młodzieży Socjalistycznej „Życie” i w Komunistycznym Związku Młodzieży Polskiej. Czas II wojny światowej i pierwsze dekady po jej zakończeniu były okresem dużej aktywności politycznej i publicystycznej. W 1942 r. wstąpił do Polskiej Partii Robotniczej. Od 1943 r. do 1947 r. był posłem do Krajowej Rady Narodowej. Redagował „Głos Warszawy” i współredagował „Trybunę Wolności” oraz „Przełom”. Po wojnie włączył się w nurt przemian ustrojowych, a 14 marca 1945 r. objął stanowisko wiceministra oświaty (do 16 września 1946 r.), od września 1946 r. do 17 marca 1947 r. był członkiem Sekretariatu Komitetu Centralnego PPR (odwołano go na własną prośbę). W latach 1947–1952 był posłem na Sejm Ustawodawczy. Potem realizował zadania partii jako animator działań propagandowych KC PPR (do 3 lipca 1948 r.). W okresie silnych oddziaływań polityczno-propagandowych, określonych w sferze inicjatyw oświatowych „szturmem ideologicznym”, został oskarżony przez Bolesława Bieruta i uczestników historycznego posiedzenia KC (31 sierpnia – 3 września 1948 r.) o „odchylenie prawicowo-nacjonalistyczne”. Jak sam pisał, należał do „grupy Gomułki”. W tym czasie, tzn. od 25 maja 1945 r., był członkiem KC PPR i jego Sekretariatu (ponownie od marca 1948 r.). Po „odwilży” 13 listopada 1956 r. objął stanowisko ministra oświaty w rządzie Józefa Cyrankiewicza (od listopada 1956 r., piastował je do 27 października 1959 r.)⁶. Losy W. Bieńkowskiego po czasie działalności ministerialnej potoczyły się w zupełnie innym kierunku, niżby wskazywała na to ówczesna kariera. W swoich wspomnieniach⁷ napisał o swojej niezgodzie na poczynania władzy nierespektującej nastrojów społecznych przychylnych rządowi londyńskiemu, traktowanemu przez wielu Polaków jako gwarant niepodległości. Jako uczestnik powstania warszawskiego buntował się przeciw narzuconej przez władzę narracji o rzekomej walce z Rosjanami, a nie z prawdziwym wrogiem – Niemcami.

Jako autor powojennych koncepcji edukacyjnych, jeszcze w roli wiceministra oświaty, forsował tzw. „jedenastolatkę”. Bał się zastosowania modelu szkoły radzieckiej i nie chciał jednocześnie powrotu do modelu szkoły realizowanego w latach 30. XX w. Uzasadniał to trudami powojennej sytuacji społecznej oraz gospodarczej i zaległościami edukacyjnymi młodych uczestników wojny. W. Bieńkowski krytykował także koncepcję obowiązkowej ośmioletniej szkoły

⁵ Tamże.

⁶ W. J. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, 2010, s. 153; M. Mikołajczyk, *Rezwizjoniści...*, s. 157.

⁷ W. Bieńkowski, *Wspomnienia*, Cz. 2..., s. 10.

podstawowej, a przynajmniej poszukiwał rozwiązań, które mogły zniwelować różnice w wykształceniu młodzieży wiejskiej i miejskiej⁸. Wychodził z założenia, że uczniowie szkół wiejskich nie kończyli nawet siedmiu klas. Mogło to spowodować usankcjonowanie dwóch systemów szkolnych – dla wsi i osobno dla miast (uzyskał w tej sprawie poparcie Władysława Gomułki, który był za upowszechnieniem „siedmiolatki”). Warto zauważyć iż prace nad reformą szkolną, inspirowaną w 1945 r. przez Komitet Centralny PPR, nabrały tempa, gdy W. Bieńkowski został podsekretarzem w Ministerstwie Oświaty. Jej ideą przewodnią była demokratyzacja szkoły, uczynienie powszechnym dostępu do wykształcenia dla młodzieży chłopskiej i robotniczej, która miała w przyszłości budować „nowe” społeczeństwo i stać się „nową” inteligencją w państwie o zmodyfikowanym kształcie terytorialnym, opartym na zmienionym układzie sił społecznych i innych potrzebach gospodarczych. Na Ogólnopolskim Zjeździe Oświatowym, zwołanym przez Ministerstwo Oświaty w Łodzi (od 18 do 22 czerwca 1945 r.), została zaprezentowana koncepcja ministerialna. Minister Stanisław Skrzeszewski przedstawił *Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce*, Żanna Kormanowa mówiła o *Zasadach przebudowy programów szkolnych*, a W. Bieńkowski o *Zasadach reformy ustroju szkolnego*⁹. Natomiast w 1948 r. Bieńkowski wziął udział w opracowaniu całościowej reformy ustroju szkolnego odchodzącej od wytycznych zjazdu łódzkiego (S. Skrzeszewski stał na stanowisku realizacji postulatów łódzkich), organizującej szkolnictwo oparte na 11-letnim cyklu nauczania (7-letniej szkole podstawowej i 4-letnim liceum), sterujące w kierunku upolitycznienia szkoły (intensyfikacja działań szkoleniowych wobec nauczycieli), respektującej założenia marksizmu-leninizmu i pedagogiki socjalistycznej. Siedmioletni czas nauki w szkole podstawowej – zdaniem W. Bieńkowskiego – gwarantował napływ młodzieży do szkół zawodowych, a następnie do pracy w przemyśle. Losy koncepcji oświatowych W. Bieńkowskiego zostały uznane za błędne, ale nie oznaczało to odejścia od przyjętych wówczas rozwiązań. Przyjęto mianowicie, że zaleta tkwiła w likwidacji przedwojennych cech ustroju szkolnego, a za główny cel uznano wówczas zmianę atmosfery ideowo-politycznej.

Na początku lat 50. XX w. w najbardziej oczywisty sposób uwidoczniły się związki codziennej atmosfery panującej w szkołach z sytuacją polityczną w kraju. Polityka oświatowa PZPR skoncentrowała się na poszukiwaniu „wroga klasowego” i zagadnieniach walki klasowej. W szkole ścierały się poglądy ideologiczne, pannała nieufność, eliminowano nauczycieli o poglądach „reakcyjnych”¹⁰.

⁸ W. Bieńkowski, *Drogi przebudowy oświaty w Polsce*. Odczyt wygłoszony 21 grudnia 1956 r. w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, PZWS, 1957, s. 16–19. Jako prelegent publicznie wyjaśniał swoje wątpliwości dotyczące szkoły ośmioletniej.

⁹ H. Wójcik-Lagan, *Żanna Kormanowa o nauce historycznej i nauczaniu dziejów. Wybrane refleksje (lata 40. i 50. XX w.)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 3–4, s. 58–76.

¹⁰ W. Hoszowska, *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002, s. 99; B. Jakubowska, *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce*

Okres po Październiku 1956 r. W. Bieńkowski określił jako czas *rozsyпки organizacyjnej i ideologicznej* partii i pewnej niewiadomej co do tego, w jakim kierunku miały nastąpić zmiany. Ów kierunek z czasem koncentrował się na kwestiach religii w szkole, sprawach rolnictwa i kolektywizacji. Stały się one punktem zapalnym i polem konfrontacji między władzą i społeczeństwem. Jako błąd, który pogрузzył polską oświatę, W. Bieńkowski ocenił nadmierne upolitycznienie szkoły i wychowania, nadanie programom nauczania i podręcznikom rytmu języka propagandowego, sztywnego, bezkompromisowego („drętwej mowy”), stosowanie w nauczaniu metod werbalnych. Jednocześnie konstatował, że szkoła nie mogła być apolityczna (nie można „ryb hodować bez wody”). Natomiast zdrowo pojęte wychowanie polityczne musiało być osadzone w rzeczywistości, z uwzględnieniem dynamiki zmian społecznych, oparte na znajomości mechanizmów zjawisk życia społecznego, na zrozumieniu procesów kształtowania się świadomości społecznej. Wnikliwe natomiast poznanie teorii materializmu dialektycznego było koniecznym warunkiem ich fachowego wdrożenia do praktyki szkolnej. Gwarantem dobrych efektów musiał być dobrze merytorycznie wykształcony nauczyciel, nieosaczony dyrektywami politycznymi, ale krytyczny i sam uczący uczniów krytycznego myślenia, wyjaśniający terażniejszość dla przyszłości (wychowanie socjalistyczne), przygotowujący młodzież do życia w społeczeństwie¹¹. W 1959 r. W. Bieńkowski odszedł z Ministerstwa Oświaty w proteście przeciwko usunięciu religii ze szkół.

Na jego drodze zawodowej pojawiła się również Biblioteka Narodowa w Warszawie, której był dyrektorem w latach 1949–1959. Miejsce to cenił sobie z powodu jego oddalenia od ośrodków władzy¹². Natomiast po zakończeniu misji ministerialnej pracował w Radzie Ochrony Przyrody i powrócił do swoich starych zainteresowań socjologią. W latach 1961–1969 był posłem III i IV kadencji Sejmu. Systematycznie krytykował rozwiązania oświatowe, które jego zdaniem doprowadziły do demontażu szkolnictwa zawodowego. Jego postawa polityczna ewoluowała w kierunku odrzucenia założeń realnego socjalizmu (z PZPR usunięto go w 1970 r.), o czym pisał w wydawnictwach emigracyjnych¹³. Po 1976 r. współpracował z Komitetem Obrony Robotników i Towarzystwem Kursów Naukowych.

W czasie aktywności politycznej i po jej zakończeniu publikował rozprawy, w których podejmował kwestie z zakresu socjologii i politologii. Historiozoficzne aspekty wizji przeszłości dziejowej wyrażone w publikacjach po II wojnie świato-

w latach 1944–1956, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986, s. 191–193; W. J. Chmielewski, *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Instytut Historii Nauki PAN, 2014, s. 32 i nast.

¹¹ W. Bieńkowski, *Drogi przebudowy...*, s. 3–8, 29.

¹² M. Mikołajczyk, *Rewizjoniści...*, s. 157.

¹³ W. Bieńkowski, *Drogi wyjścia. Dokumenty*, Paryż, Instytut Literacki, 1971, s. 9, 23, 41–43.

wej są pouczającą intelektualną refleksją W. Bieńkowskiego o trudnych czasach niewoli narodowej¹⁴.

WIZJE PRZESZŁOŚCI WŁADYSŁAWA BIEŃKOWSKIEGO I OPINIE O HISTORYKACH

Dla potrzeb moich rozważań, czyli wyjaśniania rzeczywistości szkolnej w czasie, kiedy W. Bieńkowski był uczniem, sięgnęłam do podręcznika jego autorstwa pt. *Nauka o Polsce współczesnej*, wydanego w Warszawie w 1948 r. przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, a przeznaczonego dla młodzieży szkół średnich, ale także dla studentów. Żywot tego kompendium był bardzo krótki, ponieważ został uznany za nie dość poprawny politycznie, czyli nie był bezapelacyjnym przyjęciem, bez możliwości krytyki, narracji władzy, nie uczył internacjonalizmu, w niewielkim stopniu gloryfikował zasługi ZSRR w pokonaniu faszyzmu i w budowie ustroju socjalistycznego. Są w nim także oceny W. Bieńkowskiego dotyczące oświatowych rozwiązań organizacyjnych i programowych z czasu po II wojnie światowej¹⁵. O ile pierwsze lata po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. przyniosły – jego zdaniem – pewien optymizm, o tyle lata 30. XX w. ocenił jako czas dyktatury J. Piłsudskiego, która w obszarze spraw oświatowych i szkolnych opisana została następująco: *Polityka szkolna, która znalazła swój wyraz w reformie 1932 roku, była odpowiednikiem polityki na innych odcinkach – polityki faszystowskiej kraju, Polski, wzrastającego ucisku mas pracujących, wydzierania im resztek społecznych zdobyczy wywalczonych w pierwszym okresie niepodległości [...]*¹⁶. Autor tych słów wskazywał na upośledzenie szkolnictwa zawodowego niedającego takich uprawnień jak szkoły ogólnokształcące. Politykę oświatową z czwartej dekady XX w. i całość polityki kulturalnej (jej celem było ideowe i moralne *rozbrojenie narodu*) określił *narzędziem społecznego panowania klas rządzących*, wpisanych w hasła wrogości (nazwał je też ideologią antydemokratyczną, jawnie faszystowską) wobec *postępowej myśli i działalności społecznej*. W naracji szkolnej oznaczało to fałszowanie historii Polski, pomijanie tych nurtów w dziejach, które wiązały się z uczestnictwem w nich *wielkich bo-*

¹⁴ Było to kilkadziesiąt publikacji o różnym charakterze, monografii, artykułów, recenzji, biogramów do *Polskiego Słownika Biograficznego*, odczytów, m.in.: *O pseudo-nauce bibliologii i o najpilniejszych zadaniach bibliografii* (1953); *Drogi przebudowy oświaty w Polsce: odczyt wygłoszony w dniu 21 grudnia 1956 r. w Zarządzie Głównym ZNP*, 1957; *Revolucji ciąg dalszy* (1957); *Motory i hamulce socjalizmu* (1969); *Socjologia klaszki. Dramat gomulłowskiego czternastolecia* (1971); *Drogi wyjścia. Dokumenty*, Paryż, 1971; *Wokół reform szkolnictwa* (1981); *Zrozumieć społeczeństwo* (1988). Wiele artykułów opublikował w „Przeglądzie Kulturalnym” i w „Po prostu”.

¹⁵ O krytyce tego podręcznika pisali: S. Mauersberg, M. Walczak, *Szkolnictwo polskie...*, s. 223–224. W. J. Chmielewski, *Polska Administracja...*, s. 153, 213, 255 i in. W. J. Chmielewski przytacza krytykę kompendium szkolnego W. Bieńkowskiego wyrażoną przez Stanisława Skrzyszewskiego. Zarzucił on autorowi, iż niewłaściwie ukazał kierunki rozwoju Polski, nie docenił znaczenia Związku Radzieckiego – pierwszego w świecie „państwa proletariackiego”, nie wskazał na negatywną rolę Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Zob: tamże, s. 4.

¹⁶ W. Bieńkowski, *Nauka o Polsce współczesnej...*, s. 194.

owników o niepodległość i demokrację: Hugona Kołłątaja, Tadeusza Kościuszki czy Adama Mickiewicza. Zaszczepianie ideologii faszystowskiej rozumiał jako kreowanie nienawiści do Związku Radzieckiego oraz odwracanie uwagi od zagrożenia niemieckiego. Powoływał się na najodleglejsze w czasie przykłady germańsko-niemieckich, nieprzyjaznych Polsce działań. We wspomnianym kompendium *Nauka o Polsce współczesnej*... pisał o tym w 1948 r. następująco: *Z mroku dziejów wylaniało się jednolite Państwo Polskie w toku walk, jakie plemiona polskie w dorzeczu Odry i Wisły toczyć musiały z grabieżczymi napadami książąt i margrabiów niemieckich. Mądrość polityczna pierwszych Piastów – Mieszka I i Bolesława Chrobrego – zjednoczyła plemiona polskie. Aktem wielkiej politycznej rozwagi i dalekowzroczności było przyjęcie przez Mieszka I chrztu z rąk czeskich [...] w kolejnych wiekach agresja niemiecka była coraz większa i doprowadziła do katastrofy, wojny „największej i najstraszniejszej”¹⁷. Swój optymizm oparł na przewidywaniach, że nowy XX wieczny kapitalistyczny porządek ustrojowy uwzględni masy ludowe. Nadzieje łączył z faktem powstania Tymczasowego Rządu Ludowego Republiki Polskiej w Lublinie (7–8.11. 1918 roku) i z jego socjalnymi zapowiedziami. Postulat siedmioletniej szkoły powszechnej uznał za osiągnięcie, ale połowiczne, ponieważ niewielu mieszkańców wsi mogło ukończyć nawet taką szkołę. Utrzymanie ośmioletnich gimnazjów określił jako odrębny tor kształcenia elitarnego, niewielu dającego szansę na dalsze kształcenie¹⁸.*

W. Bieńkowski w latach 40. i 50. XX w. pozostawał w bliskich relacjach ze środowiskami naukowymi i twórczymi. Z tego powodu wyjaśniał i sugerował zmiany, jakie powinny nastąpić w badaniach naukowych pod wpływem czynników politycznych i ustrojowych. Tkwiła w nich pewna sprzeczność między docenieniem wolności intelektualnej panującej w latach 20. a stanowiskiem obligatoryjnego zastosowania dyrektyw ideologicznych w latach 40. XX w. Posłużę się opinią W. Bieńkowskiego dotyczącą kondycji nauk historycznych w pierwszych latach po II wojnie światowej, wyrażoną w 1948 r. na lutowej naradzie partyjnych historyków w Wydziale Oświaty i Kultury PPR. Skonstatował mianowicie: *Problem nauki historii w Polsce wygląda tak, że jesteśmy tutaj dość dalecy od jakiegoś poważniejszego przełomu, przy czym przełom nie będzie najłatwiejszy. O ile w tej chwili jest bardzo poważny atak na odcinku nauk ekonomicznych – zauważyliśmy bardzo poważne zbliżenie szeregu badaczy-naukowców do naszego obozu – zwrócenie się ku myśli ekonomii marksistowskiej – o tyle na odcinku historii tego nie widzimy. Podział jest jeszcze taki, że wszyscy ludzie pracujący w tej dziedzinie hołdują dotychczasowym metodom badawczym i jest mało prawdopodob-*

¹⁷ Tamże, s. 9–10.

¹⁸ Tamże, s. 204. W pierwszych powojennych latach W. Bieńkowski pełniąc funkcje ministerialne, kreował model kształcenia i wychowania młodzieży szkolnej w duchu nowych wartości wpisanych w „nowy początek” (wyścig pracy), optował za współodpowiedzialnością za losy kraju i przekonywał, że nawet pojedynczy człowiek mógł wpływać na pomyślność Polski, pod warunkiem, że rozumiał rzeczywistość i potrafił wskazać recepty na przyszłość. Motywem przewodnim procesu wychowania ucznia i osoby dorosłej było hasło: „Co jest w Polsce do zrobienia i jaka część tego zadania spada na Ciebie”.

ne, żeby ci ludzie mogli się do nas zbliżyć ideologicznie. W tym, co przed nami leży to jest obmyślenie, jak wzmocnić te nasze środki, jak wzmocnić produktywność. I dalej, proponując pewne sposoby „pozyskania” historyków – zwłaszcza tych, którzy kariery naukowe rozpoczęli przed wojną – do marksistowskiego nurtu badań społecznych i gospodarczych i jego uzasadnień ideologicznych, stwierdzali: [...] nie można rezygnować w żadnym razie z ośrodków uniwersyteckich, które są tymi ośrodkami szerokiego zasięgu i nie można dalej idąc jeszcze – rezygnować z naszych starych historyków [...]. I na podstawie naszych codziennych doświadczeń wiemy, że są oni dla nas cenni. Oni mogą być w poszczególnych odcinkach nawet szkodliwi, ale w dłuższej perspektywie to są ludzie dla nas cenni. My musimy demaskować ich szkodliwą działalność i w miarę możliwości wyzyskać te ich możliwości twórczej pracy w takim kierunku, żeby były dla nas najkorzystniejsze. W tym celu proponował: Stworzenie zamówienia w formie udzielenia stypendiów, wydawanie prac określonego typu i niestworzenie możliwości dla pracy innego typu, to wszystko spowoduje, że młodzież studiująca i młodzi pracownicy nauki, a nawet starsi zajmą się tymi zagadnieniami, na które należy zwrócić uwagę¹⁹. Opinię W. Bieńkowskiego odczytuję jako, z jednej strony, uznanie dla dorobku „starych” dziejopisów, a z drugiej – jako pewien cynizm w stosowaniu narzędzi (stypendia, zgoda na publikację) do pozyskiwania badaczy dziejów. Zresztą po Październiku 1956 r. W. Bieńkowski, jako członek i zastępca Jerzego Morawskiego, sprawującego funkcję przewodniczącego Komisji ds. Oświaty i Nauki KC PZPR (do stycznia 1957 r. Wydział Nauki KC PZPR), angażował się w wypracowanie założeń polityki partii w stosunku do nauki.

ŹRÓDŁA REFLEKSJI O SZKOLE Z LAT 20. XX W.

Miejska Szkoła Męska w Łodzi, do której uczęszczał w latach 20. W. Bieńkowski, miała rodowód dziewiętnastowieczny. W budynku wybudowanym przy ulicy Cegielnianej 64 (obecnie Jaracza 28) w 1885 r. (budowę gmachu według projektu Hilarego Majewskiego rozpoczęto w 1881 r., a fundatorem szkoły był Karol Scheibler) od 1891 r. mieściło się Męskie Rosyjskie Gimnazjum Rządowe. W czasie wydarzeń rewolucyjnych 1905 r. uczniowie szkoły wykazali się odwagą w upominaniu się o język polski. Czas I wojny światowej był także bogaty w różne wydarzenia. W budynku szkolnym uruchomiono szpital dla jeńców rosyjskich, a z dniem 9 marca 1916 r., z powodu epidemii tyfusu płamistego w mieście, niemieckie władze okupacyjne uruchomiły w nim szpital dla chorych na tę chorobę. Natomiast w 1918 r. w gmachu szkolnym organizowały się łódzkie pododdziały Legionów Polskich. Jeszcze w czasie wojny, tzn. w 1916 r., w budyn-

¹⁹ Za: T. P. Rutkowski, *Nauki historyczne w Polsce 1944–1970. Zagadnienia polityczne i organizacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 108 i 110. Zob. też: M. Mikołajczyk, *Rewizjonści...*, s. 157, 173–174; *Cenzura w PRL*, oprac. Z. Romek, Warszawa, Wydawnictwo „Neriton”, 2000, s. 138–144.

ku uruchomiono polskie 4-klasowe gimnazjum męskie, którego dyrektorem od 2 października tego roku był Leon Starkiewicz (dyrektorował szkole do grudnia 1939 r.). W 1919 r. szkoła została przekształcona w 8-klasowe Męskie Gimnazjum o profilu przyrodniczo-matematycznym (grupa przedmiotów, które wyznaczały kierunek kształcenia i charakter szkoły²⁰). Przyjmowano tam młodzież z biednych środowisk robotniczych. W 1921 r. szkoła otrzymała imię Józefa Piłsudskiego. Natomiast w 1933 r., po wdrożeniu reformy jędrzejewiczowskiej, przekształcono klasy trzecie w klasy pierwsze czteroletniego gimnazjum. Od 1946 r. patronem szkoły – wtedy już III Liceum Ogólnokształcącego – został Tadeusz Kościuszko.

W czasie gdy do gimnazjum łódzkiego uczęszczał W. Bieńkowski, szkoła mogła się poszczycić wieloma osiągnięciami. Z całą pewnością przyczynił się do tego wspomniany dyrektor szkoły L. Starkiewicz, który był jednocześnie nauczycielem przedmiotów przyrodniczych i zachęcał swoich uczniów do zainteresowania się geologią, biologią, mineralogią i petrografią. Zabiegał także o to, aby szkoła oferowała różne możliwości spędzania czasu: *od zajęć technicznych do filozofii, od spółdzielczości do samodzielnego spreparowania szkieletu konia*²¹. Oddziaływał na młodzież szkolną także własną postawą zaangażowania w sprawy łódzkiej oświaty (był m.in. wizytatorem szkolnym), a także wcześniejszymi dokonaniem. Znany był jako bojownik o język polski w czasach strajku szkolnego 1904 r., w 1915 r., gdy współorganizował wiec (15 marca), na którym domagano się usunięcia języka rosyjskiego ze szkół, i w 1916 r. – gdy walczył o obchody 53 rocznicy powstania styczniowego. Swój udział w budowaniu dobrego wizerunku szkoły mieli też jego współpracownicy – nauczyciele, m.in. Zygmunt Lorentz.

Po 1924 r. grono pedagogiczne Miejskiego Gimnazjum liczyło 24 osoby, z których 9 posiadało ukończone studia wyższe, 5 – wyższe niedokończone, a 10 miało wykształcenie średnie (taki stan utrzymywał się do 1939 r.). Można uznać, że było to fachowe grono pedagogiczne, biorąc pod uwagę trudny czas pierwszych powojennych lat, posiadające udokumentowane osiągnięcia szkolne²². Sięgam do opinii W. Bieńkowskiego o tym gimnazjum. Jego oceny można uznać za reprezentatywne dla szkół z lat 20. XX w., które mogły się pochwalić wysokim poziomem nauczania. *Moja droga do edukacji* – pisał W. Bieńkowski – *była normalna. Inna rzecz, że chodziłem do szkoły specjalnej. To była szkoła przedziwna. To było gimnazjum męskie, wyłącznie od klasy czwartej, czwarta jako przygotowawcza,*

²⁰ Inne profile: humanistyczny, z literaturą i historią, filologiczny oraz klasycystyczny. Zob.: J. Sadowska, *Ku szkole na miarę drugiej Rzeczypospolitej. Geneza i realizacja reformy jędrzejewiczowskiej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2001, s. 17.

²¹ W. Dembowski, *Leon Starkiewicz (1881–1953). Szkic biograficzny*, w: *Dzieje szkoły. 50-lecie Gimnazjum Miejskiego w Łodzi*, red. W. Bieńkowski, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968, s. 17–22; E. Szuster, *Spotkania z dyrektorem*, w: tamże, s. 23–26. Zacytowana powyżej monografia jest profesjonalnym opracowaniem dziejów szkoły, opatrzonym rzetelnym komentarzem faktograficznym i statystycznym.

²² M. Borucki, *Męskie Gimnazjum w Łodzi w latach 1919–1939 w świetle dokumentów oraz opinii jego absolwentów*, w: *Dzieje szkoły...*, s. 64.

nadbudowa nad szkołą powszechną [W. Bieńkowski był od 1921 r. uczniem już 8-klasowego gimnazjum – H. W. Ł.²³]. *Dawało to bardzo istotny efekt, którego nasi wychowawcy nie doceniają, po prostu nie było w tej szkole dzieciarni szkolnej. Gdy bowiem chodzi się do szkoły i maturzyści pod wąsem płaczą się pierwszoklasistom pod nogami, to jest tak, jakby powiązano uczelnię z przedszkolem.*

Po drugie to była szkoła zbudowana przez ludzi dobrej woli, ludzi liberałów, niektórzy może byli z lekka socjalistami. Ale był tam też między personelem komunistą, którego aresztowali w szkole i siedział parę lat w więzieniu, lecz o tym dowiedzielismy się dopiero, gdy go aresztowali.

Poza tym to była szkoła całkowicie odbiurokratyzowana, gdzie nauka polegała na tym, że ucznia odpytywano dwa–trzy razy do roku i stawiano stopień, tyle że z uczniem pracowano cały czas, tak że u nas właściwie stopień nie liczył się. Wystawiano go z obowiązku na półrocze i na koniec roku.

To była szkoła miejska, zbudowana przez pierwszy socjalistyczny magistrat łódzki. Szkoła była opłacana całkowicie ze środków miejskich. Ona była powołana ze specjalną myślą o biednej młodzieży, której nie było stać na inną. Do naszej szkoły chodzili wyłącznie przedstawiciele proletariatu i lumpenproletariatu, młodzież z dolów społecznych. Za moich czasów z inteligencji trafił się tylko syn lekarza, ten lekarz świadczył usługi naszej szkole i wypadało jego syna przyjąć. Szkoła była całkowicie samorządna.

Poza tym życie umysłowe szkoły było fantastyczne. Było koło, które pracowało w dwunastu sekcjach. Od sekcji filozoficznej aż do sekcji fotograficznej. Tam było wszystko: i literacka, i historyczna, przyrodnicza i Bóg wie czego tam nie było. Jednym słowem, jak kończyły się zajęcia o godzinie pierwszej, czy niektóre o drugiej, to przez dwie godziny szkoła była pusta, po czym rozpoczynała się druga zmiana tej szkoły pod rządami uczniowskimi. To wielkie koło naukowe prowadziło fantastyczną działalność. Można je porównać z jakimiś panelami w szkole wyższej [...].

Były w szkole dwa przewodnie duchy; dyrektor Starkiewicz, pochodzący ze znanej rodziny [m.in. jego brat był twórcą Sanatorium dla dzieci „Górka” w Busku-Zdroju – H. W. Ł.], i drugi animator, wysokiej klasy wychowawca o niezwykłym talencie pedagogicznym, historyk Zygmunt Lorentz, syn jakiegoś przemysłowca ze Zgierza pod Łodzią, zabity w śledztwie przez Niemców. On był mocno zaangażowany w tajne nauczanie w czasie okupacji. Wtedy pracował w Warszawie, wyjechał na tajną inspekcję do Łodzi, gdzie go schwytano i zamęczono w śledztwie. Te fakty znam z opowieści człowieka, który go widział, i widział jak do celi wnoszono

²³ Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1919 r. opracowało i wydało **Program naukowy szkoły średniej** (Warszawa 1919 r.). W wytycznych zaproponowało upowszechnienie 8-klasowych gimnazjów i likwidację szkół 6, 7 czy 9-klasowych oraz progimnazjów. Kurs gimnazjalny podzielony został na 3-letni niższy, przygotowawczy i 5-letni wyższy, systematyczny, który zastąpił dotychczasowy, tradycyjny model: 4+4. Zob: J. Sadowska, *Ku szkole...*, s. 17.

człowieka, który już dogorywał po mękach, jakie zadano mu w śledztwie. To było tych dwóch. Reszta dostosowała się do nich.

Wyniosłem ze szkoły tyle, że gdy potem, już w czasach studenckich, byłem na jakimś zebraniu czy wiecu i wystąpił ktoś, kto przemawiał jak doświadczony człowiek, to od razu można było bez błędu powiedzieć, że to jest nasz wychowanek. To byli ludzie, którzy umieli myśleć i umieli przemawiać, konstruować przemówienia itd. itd. I tego uczyła nie tyle szkoła, ile my sami się uczyliśmy.

W tych dwunastu sekcjach koła naukowego byli ludzie, którzy robili wszystko, każdy podejmował się opracowania referatu, a dyskusje tam toczone trwały do późnego wieczora.

Moja kariera szkolna była całkiem osobliwa. Ja w zasadzie nigdy – co jako byłemu ministrowi oświaty wstyd się przyznać – ale nigdy nie miałem w rękach podręcznika szkolnego. Nigdy. Mogę powiedzieć nawet rzecz jeszcze bardziej obrazoburczą – było nas w klasie trzech, a może nawet pięciu, których nazywano filozofami. I my sobie ślubowaliśmy: „jak zobaczę w twoich rękach podręcznik szkolny, to nie podam ci ręki”. Bo podręcznik szkolny był dla dzieci. Mnie, jeśli coś interesowało, sięgałem do opracowań naukowych, do monografii. A to, aby odpowiedzieć nauczycielowi na pytanie, nie musiałem czytać, to wiedziałem na pamięć. Bo jeśli mnie coś nie interesowało, wystarczyły mi wiadomości z przebiegu lekcji. Natomiast to, co mnie interesowało, temu się oddawałem całkowicie. Ale to z kolei szerszego związku z programem szkolnym nie miało.

Podam przykład: W piątej klasie ośmioklasowego gimnazjum zetknąłem się z taką rzeczą. Kolega mój, rówieśnik, mieszkający w tej samej kamienicy co ja [...] – był w gimnazjum klasycznym i uczył się greki. Zobaczyłem u niego podręczniki greckie i one mnie zainteresowały. Dostałem obłędu na tle greki. Przez pół roku nie tknąłem niczego, dosłownie niczego, żadnej książki, uczyłem się greckiego. Właśnie kolega miał kurs greki już za sobą., wszystkie podręczniki leżały i ja z nich skorzystałem. W następnej klasie opanowała mnie mania czytania Szekspira. Całymi dniami nie wychodziłem z biblioteki, ponieważ nie wszystko można było wypożyczyć, czytałem Szekspira i o Szekspirze, całą szekspirologię. A więc na pytanie, z czego składała się moja szkoła filozoficzna – odpowiem z dwóch myślicieli: Szekspira i Marksa, ale z Marksem zetknąłem się później.

W domu była wielka bieda. To pewnie zabrzmia niewiarygodnie, ale poza wszystkimi pasjami miałem w sobie jakiegoś ducha trampa, włóczęgi. Uciekałem z domu, lecz to nie była ucieczka, świat mnie ciągnął. To trwało przez dwa lata. Potrafiłem zniknąć na dwa tygodnie...²⁴ W dalszych słowach swoich wspomnień W. Bieńkowski napisał, że w tej pasji związanej z podróżami, a zwłaszcza w Tatrach, miał wsparcie szkoły sprzyjającej zainteresowaniom uczniów.

Opis szkoły łódzkiej z pierwszych lat po I wojnie światowej podany przez ówczesnego ucznia W. Bieńkowskiego jest dla mnie pretekstem do skonstruowania

²⁴ W. Bieńkowski, *Wspomnienia*, Cz. 1..., s. 14.

kilku refleksji o charakterze bardziej ogólnym a dotyczącym klimatu pracy szkoły w latach 20. XX w., w wymiarze zaś szczegółowym okazją do przybliżenia ciekawej postaci – wybitnego nauczyciela historii Zygmunta Lorentza, który wywarł znaczący wpływ na rozwój osobowości przyszłego ministra.

NAUCZYCIEL WŁADYSŁAWA BIEŃKOWSKIEGO

Zygmunt Lorentz był jednym z tych pedagogów, którzy w II Rzeczypospolitej współtworzyli środowisko wybitnych nauczycieli historii i dziejopisów, zajmujących się przede wszystkim historią regionalną, zaangażowanych w sprawę szkolnictwa i wychowania w Łodzi, ale także na forum ogólnopolskim (np. w pracach Polskiego Towarzystwa Historycznego – był współorganizatorem i pierwszym prezesem łódzkiego oddziału PTH)²⁵. W. Bieńkowski w swoich wspomnieniach pisał o jego tragicznych losach wojennych.

Z. Lorentz urodził się 13 września 1894 r. w Orzeszkowie (pow. łęczycki) w rodzinie o tradycjach patriotycznych. Jego dziadek ze strony matki – Edward Boerner, walczył w powstaniu styczniowym, był więziony w Łodzi, natomiast wujek – Ignacy Boerner, członek Polskiej Partii Socjalistycznej, blisko współpracował z marszałkiem Józefem Piłsudskim i był ministrem poczty i telegrafów w rządach Kazimierza Świtalskiego, Kazimierza Bartla, Walerego Sławka, Józefa Piłsudskiego i Aleksandra Prystora. Zygmunt uczył się w domu, następnie w 1907 r. zdał do trzeciej klasy w czteroklasowej Szkole Handlowej w Zgierzu oraz kontynuował naukę w siedmioklasowej Szkole Kupiectwa Łódzkiego przy ul. Dzielnej (obecnie Narutowicza). W czasach szkolnych zgłosił akces do tajnej organizacji niepodległościowej „Zarzewie” i „Petu” (wyższy stopień organizacyjny „Zarzewia”). Następnie w 1912 r. wyjechał do Krakowa i rozpoczął studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, na Wydziale Filozoficznym. Wciąż brał udział w pracach ruchu zarzewiackiego i w stowarzyszeniu akademickim „Znicz”.

Po wybuchu I wojny światowej przerwał studia, powrócił do Zgierza i tu rozpoczął pracę jako nauczyciel historii we wspomnianej Szkole Handlowej. W kolejnych latach (1916–1920) uczył także w 7-klasowym Gimnazjum Żeńskim Janiny Pryssewiczówny i 8-klasowej Szkole Żeńskiej im. Elizy Orzeszkowej oraz w Gimnazjum Żeńskim Anieli Rother. W 1920 r. powrócił na studia historyczne na UJ. Podjął również służbę w Wojsku Polskim, gdzie odpowiadał za propagandę wojskową na terenie województwa łódzkiego. W latach 1920–1924 kontynuował studia historyczne na UJ. Natomiast w latach 1937–1939 nauczał historii w łódzkim Pedagogium – szkole przygotowującej na poziomie półwyższym przyszłych nauczycieli szkół powszechnych.

Z Lorentz pracował też społecznie w Związku Zawodowym Nauczycielstwa Polskiego, był członkiem Zarządu Sekcji Szkolnictwa Średniego, delegatem do

²⁵ Internet, (dostęp: 18.02.2016 r.), dostępny: <http://pthlodz.uni.lodz.pl/poziom2/zlorentz.html>

Zarządy Głównego w Warszawie. W końcowych latach 20. angażował się także w działalność PTH i od 30 września 1927 r. do wybuchu II wojny światowej pełnił funkcję prezesa łódzkiego oddziału Towarzystwa (od 1935 r. zasiadał we władzach PTH, we Lwowie). W 1940 r. Z. Lorentz był inicjatorem powołania Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Łodzi. Wykonywał jednocześnie swój zawód nauczyciela historii w Miejskim Gimnazjum im. Józefa Piłsudskiego, do którego uczęszczał W. Bieńkowski, oraz w Seminarium Nauczycielskim w Łodzi. Od 1936 r. związał się z łódzkim oddziałem Wolnej Wszechnicy Polskiej, gdzie wykładał historię na Wydziale Humanistycznym (łódzka WWP po II wojnie światowej stanowiła załączek ośrodka uniwersyteckiego w Łodzi).

Po wybuchu wojny Z. Lorentz zanim został wysiedlony z Łodzi (w 1940 r.), współorganizował wraz z łódzkimi działaczami Komitet Obywatelski (był jego sekretarzem). Następnie udało mu się powrócić i zamieszkać w okolicach Piotrkowa Trybunalskiego. Jako członek Sekcji Oświaty i Kultury Zarządu Miejskiego w Łodzi zapisał się w pamięci następująco: *Ruchliwy Zygmunt Lorentz gromadził w tym czasie fundusze i żywność, które głównie dzięki zmobilizowaniu swoich byłych uczniów rozsyła do żon nauczycieli, którzy nie powrócili z wojny, poza tym obejmuje opieką rodziny nauczycieli uwięzionych, pomaga w organizowaniu dożywiania w szkołach*²⁶. Od 1941 r. przebywał na terenie Warszawy, gdzie włączył się w nurt tajnego nauczania i jednocześnie rozpoczął pracę w Centralnym Archiwum Głównym Akt Dawnych (opracowywał dane dotyczące strat dóbr kultury i rozmiarów wysiedleń z terenów łódzkiego). W instytucji tej, która była aktywną komórką konspiracyjną, pracowało wielu historyków. Od 1943 r., z ramienia Delegatury Rządu RP na Kraj, pełnił funkcję Kuratora Oświaty i Kultury Okręgu Łódzkiego na terenie wcielonym do Rzeszy i należącym do Generalnej Guberni. W tym charakterze, z fałszywą przepustką, we wrześniu 1943 r. przybył do Łodzi w celu rozszerzenia akcji tajnego nauczania. Został rozpoznany 16 września, aresztowany przez łódzkie Gestapo i uwięziony w gmachu przy ówczesnej ulicy Robert Kochstrasse 16 (obecnie S. Sterlinga), gdzie po brutalnych przesłuchaniach 5 października 1943 r. został zamordowany. Zachowało się wspomnienie Stanisława Syrka, ucznia Z. Lorentza (a potem nauczyciela zawodu w Technikum Budowlanym w Łodzi) i współwięźnia w niemieckim więzieniu, który określił historyka jako takiego nauczyciela, którego *Każda lekcja, dawna lekcja, to istny poemat pedagogiczny*. Wspominający miał na myśli barwne opowiadania nauczyciela o historii Polski i Łodzi i deklamacje wierszy²⁷.

Nauczyciel historii Z. Lorentz „wszedł” do środowiska historyków okresu II Rzeczypospolitej jako twórca wartościowego dorobku naukowego. Opublikował m.in.: w 1926 r. monografię *Narodziny Łodzi nowoczesnej* oraz cykl prelekcji (np. w 1931 r. wygłosił prelekcję *Regionalizm w szkole jako czynnik*

²⁶ S. Jaśkiewicz, M. Woźniakowski, *Iskry w podziemiu. Relacje i gawędy z dziejów tajnego nauczania w Łodzi i na Ziemi Łódzkiej w latach 1939–1945*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1971, s. 53.

²⁷ Tamże, s. 201.

wychowawczy, w 1937 – *Archiwalia własne regionu łódzkiego*, a w 1938 – *Europa i Polska w roku 1863* oraz *Nauczyciel historii wobec warunków pracy dydaktycznej*) i artykuły (np. *Łódź i okręg łódzki jako przedmiot badań historycznych* w III T. „Rocznika Oddziału PTH za rok 1939) na łamach „Rocznika Łódzkiego”²⁸. Natomiast łączenie nauki z nauczaniem przyniosło skutek w postaci bardzo nowoczesnego spojrzenia na kwestie fachowości w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego. Warto zauważyć, iż postulat międzywojennych dydaktyków historii mówiący o zaangażowaniu się nauczycieli w badania naukowe został częściowo zrealizowany, a kariery naukowe przyszłych wybitnych historyków w latach 30. XX w. rozpoczynały się często od pracy w gimnazjach²⁹. Zauważył to po latach W. Bieńkowski, wychwalając swoją edukację w Gimnazjum Miejskim w Łodzi. Gdy wspominał w 1968 r. Z. Lorentza, „pedagoga fascynującego”, wskazał na te cechy osobowości nauczycielskiej, które gwarantowały sukces pedagogiczny, tzn. na jego otwartość, tolerancyjność respektującą charaktery i zainteresowania uczniów. W ocenie W. Bieńkowskiego ów sukces był determinowany poglądami Z. Lorentza na historię szkolną. Upatrywał on bowiem w myśleniu historycznym podstawową umiejętność, która przybliżała uczniom dzieje nie tylko od strony faktów, ale i od strony ich uporządkowania w ramach procesu historycznego. Chodziło zatem o zrozumienie związków przyczynowo-skutkowych, prawidłowości, syntetyczne porównania. W. Bieńkowski lokował inspiracje rozumienia historii przez Z. Lorentza w europejskiej refleksji nad teorią i metodologią historii, wypracowaną na przełomie XIX i XX w. przez wielu filozofów, socjologów i teoretyków kultury (np. H. Rickerta, H. Bergsona, M. Webera i in.), a także historyków (np. H. Berr’a, K. Lambrechta, B. Croce i in.), czyli na szkole syntetyzującej, wskazującej na wagę uogólnień, krytyki i erudycji. Bardzo nowoczesne podejście do nauczania historii wiązało się także z uwzględnianiem w historii szkolnej różnych aspektów procesu historycznego, tzn. społecznego (W. Bieńkowski dostrzegał w myśleniu Z. Lorentza wpływy powstałej na przełomie wieków XIX i XX w. francuskiej, a dokładniej Durkheimowskiej (Emile Durkheim) szkoły socjologizującej), kulturowego, gospodarczego. Powiązanie przeszłości z życiem ówczesnym także zasługuje na uwagę w analizie postawy merytorycznej Lorentza. Godne zauważenia jest dostrzeganie przez niego udziału w dziejach nie tylko *mężów, których portrety wiszą w najpierwszych galeriach świata*, ale i *prostego człowieka*³⁰. Warto jeszcze zwrócić uwagę na formę prowadzonych przez niego zajęć lekcyjnych. Były one mianowicie bliższe uniwersyteckim semi-

²⁸ H. Wójcik-Lagan, *Autorzy podręczników szkolnych i dydaktycy historii okresu II Rzeczypospolitej w świetle kart dokumentacyjnych (komunikat)*, w: *Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej*, Cz. II, Materiały konferencji naukowych w Cedzynie i Białymstoku w 1986 i 1987, red. J. Maternicki, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986, s. 361; tejsze, *Sto lat „Kwartalnika Historycznego”*, „Przegląd Humanistyczny” 1988, R. XXXII, nr 4/5, s. 158.

²⁹ W. Bieńkowski, *Pedagog fascynujący*, w: *Dzieje szkoły...*, s. 35; H. Wójcik-Lagan, *Nauczyciele historii szkół średnich i powszechnych w latach 1918–1939*, Kielce, Wydawnictwo WSP im. Jana Kochanowskiego, 1999, s. 108.

³⁰ H. Golański, *Refleksje*, w: *Dzieje szkoły...*, s. 44.

nariom. Uczniowie analizowali źródła historyczne, czytali naukowe opracowania, pisali referaty i dyskutowali. Sam Lorentz w swoich wykładach operował barwnymi „obrazami historycznymi”, z wycuciem bliższych i dalszych perspektyw³¹. Był też świetnym wychowawcą, który stworzył „warsztat wychowawczy” rozumiany przez niego w taki sposób, który jest potrzebny w każdym czasie historycznym, tzn. oparty na postawie samego nauczyciela, mądrości jego reagowania, umiejętności rozwiązywania sporów i konfliktów, rozmawiania z uczniami i ich integrowania wokół zadań³². Zdolność intelektualnej inspiracji uczniów tego nauczyciela-wychowawcy i innych nauczycieli wspomnianej szkoły przyniosła efekt w postaci wypracowania modelu nowoczesnej, zespołowej pracy szkolnej, przeniesionej przez uczniów w życie dorosłe.

MODEL WYCHOWANIA NARODOWEGO

W szkole, do której uczęszczał W. Bieńkowski, realizowano model „wychowania narodowego”, tzn. takie wartości, które były adekwatne do sytuacji społeczno-politycznej wynikającej z faktu odzyskania niepodległości w 1918 r. Zatem naturalne były działania władzy polegające na ich utrwaleniu i umocnieniu młodego państwa. Wielkie oczekiwania wiązano ze szkołą, która odgrywała pierwszoplanową rolę w wychowaniu przyszłych świadomych obywateli odrodzonego państwa. Przedstawiciele wszystkich orientacji politycznych generalnie akceptowali tak sformułowane wartości, odwołujące się do dorobku myśli edukacyjnej z czasów przedrozbiorowych, osiemnastowiecznych dokonań Szkoły Rycerskiej i Komisji Edukacji Narodowej. Ideologia wychowawcza pierwszych lat II Rzeczypospolitej kumulowała w sobie hasła adekwatne dla kierunku narodowo-chrześcijańskiego (wypracowanego przez Stronictwo Narodowo-Demokratyczne) i demokratyczno-obywatelskiego (PPS, PSL „Piast” i „Wyzwolenie”). W tym pierwszym szczególnie ujawniały się zamiary wychowania obywatela głęboko religijnego, odpowiedzialnego, honorowego, utożsamiającego naród z państwem (zaprzeczenie czasu zaborów, gdzie okupacyjne państwo było wrogiem). Natomiast demokratyczno-obywatelskie podejście, dość niejednolite (różnice w wyrażaniu stosunku do religii), było skoncentrowane na postawach obywateli chroniących byt demokratycznego państwa. Te postawy to: szacunek dla pracy, samodzielność, aktywność i gotowość do poświęcenia się ojczyźnie³³. Lata 20. XX w. były w sumie realizacją modelu wychowawczego, który enigmatycznie określa się jako „wychowanie narodowe”. W istocie składało się ono z wielu koncepcji scalonych

³¹ W. Bieńkowski, *Pedagog fascynujący...*, s. 33–34; H. Golański, *Refleksje*, w: *Dzieje szkoły...*, s. 43; M. Woźniakowski, *Było i tak i siak. Wspomnienie nauczyciela 1945–1950*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1982, s. 35–36.

³² W. Bieńkowski, *Pedagog fascynujący...*, s. 35.

³³ H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-polityczne szkoły polskiej 1918–1939*, w: H. Konopka, H. Wójcik-Lagan, A. Stepnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986, s. 16.

ideą silnego narodu, który realizował swoje potrzeby poprzez instytucje państwa. Dominująca w pierwszej dekadzie okresu międzywojennego ideologia „wychowania narodowego” zyskała oficjalny charakter w postaci oddziaływań politycznych, jak i pedagogicznych, w tym edukacyjnych. Warto dodać, że endecy opowiadali się za pracą na rzecz rozwoju przemysłu, handlu i oświaty. Wg nich tylko program pracy pozytywistycznej dawał trwałą podstawę do wzmocnienia i utrzymania narodowości polskiej (naród jako nadrzędna wartość moralna i społeczna, powiązana z tradycją państwową). Wzorcem osobowym dla młodzieży szkolnej stał się Ksawery Drucki-Lubecki, natomiast wizerunkiem doskonałym była jednostka nierozzerwalnie związana z narodem, podporządkowana mu w sensie prywatnym i postaw negocowania wartości innych narodów³⁴. Postawy patriotyczne definiowano jako *oddanie się sprawie państwa – będącego uosobieniem interesów narodu – na co dzień – a nie tylko w chwilach uniesień, podporządkowanie interesów indywidualnych zbiorowemu interesowi narodu – oto wartości obywatelskie, których zaszczepienie należeć miało do państwa – poprzez szkołę, jako jeden z jego organów*. Tak pisał socjolog i prawnik Zygmunt Balicki w 1909 r.³⁵ Odniesienie się do narodu stało się mottem programów nauczania i wychowania, zwłaszcza historii, języka polskiego i nauki o Polsce współczesnej. W opisywanej szkole podkreślano wagę wartości narodowych³⁶.

PROGRESYWISTYCZNE ŹRÓDŁA AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

II Rzeczypospolita, zniszczona po I wojnie światowej, w kwestiach szkolnych potrzebowała inspiracji ułatwiających budowę nowoczesnego modelu szkoły. Napłynęły one ze Stanów Zjednoczonych, krajów zachodnioeuropejskich i trafiły na podatny grunt. Mam na myśli chętnych do działań modernizacyjnych nauczycieli, przyjmujących pedagogiczno-psychologiczne uzasadnienia progresywizmu stawiającego na szkołę aktywną i uczniów, którzy obok nauczycieli stawali się podmiotami w edukacji. Tym zainteresowaniom „nową szkołą” sprzyjała sytuacja społeczno-polityczna państwa, które po odzyskaniu niepodległości potrzebowało prężnych, aktywnych i twórczych obywateli. Nowoczesna szkoła w niepodległym państwie miała być opozycją wobec tradycyjnej, herbartowskiej szkoły czasów zaborów. Warto zaznaczyć, że kilkadziesiąt szkół (około 30) w latach 1918–1939 przyjęło nowe rozwiązania dydaktyczne. Znacznie więcej stosowało je w ograniczonym zakresie na lekcjach niektórych przedmiotów (200–300)³⁷. Z całą pewno-

³⁴ S. Kilian, *Myśl edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918–1939*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1997, s. 72–56; A. Kozera, *Oświata w myśli politycznej polskiej prawicy społecznej w latach 1918–1939*, Kielce, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „U poety”, 2004; H. Wójcik-Lagan, *Kult bohatera narodowego. Józef Piłsudski w szkolnej edukacji historycznej w latach trzydziestych XX wieku*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2012, s. 76–78.

³⁵ Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa, druk E. Nicz i Spółka, 1909, s. 16.

³⁶ H. Golański, *Refleksje...*, s. 44.

³⁷ H. Wójcik-Lagan, *Nauczyciel historii w „nowej szkole” w latach 1918–1939*, w: *Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej*, Poznań, Instytut Historii UAM, 1996, s. 24.

ścią gimnazjum W. Bieńkowskiego należało do wiodących w realizacji progresywnych kierunków „nowej szkoły” (nauczania aktywnego).

Nauczyciel Bieńkowskiego Z. Lorentz z całą pewnością odstawał od sylwetki herbartowskiego pedagoga, będącego podmiotem w nauczaniu i najchętniej posługującego się metodami werbalnymi (o merytorycznym przygotowaniu Lorentza pisałam wyżej). „Nowy” nauczyciel miał obowiązek wykazania się fachową wiedzą merytoryczną (w zakresie swojej specjalności, np. nauczyciel historii winien poznać dorobek wszystkich subdyscyplin historycznych i stale wiedzę aktualizować) i pedagogiczną (znajomość psychologii dziecka). „Progresywny nauczyciel” musiał być samodzielny w rozwiązywaniu problemów, kreatywny w ich stawianiu, samokształcić się i rozwijać własny warsztat pracy. Tylko taki nauczyciel mógł uczyć aktywności na lekcjach, kształtować postawę krytyczną u swoich uczniów, rozwijać zainteresowania pracą badawczą dziejopisa. I tacy nauczyciele przyczynili się do recepcji na polskim gruncie szkolnym np. „szkoły pracy” (kierunek ten oferował dużą różnorodność form i metod nauczania aktywizujących uczniów w rozwiązywaniu problemów o charakterze intelektualnym i praktycznym), systemu daltońskiego (uczniowie samodzielnie analizowali źródła historyczne i poszukiwali informacji o historii w literaturze popularnonaukowej), metod: „uczenia się pod kierunkiem” (wiodąca rola nauczyciela-przewodnika, organizatora samodzielnej pracy uczniów), „projektów” i „ośrodków zainteresowań” (globalne, holistyczne traktowanie wiedzy oferowanej w postaci interdyscyplinarnych problemów), a także mniej popularnej metody Winnetki (samodzielne gromadzenie materiałów, na podstawie których uczniowie rozwiązywali testy)³⁸. Nie były to eksperymenty pedagogiczne, rządzące się prawami nauki, ale nowatorskie bądź modernizacyjne rozwiązania metodyczne, podejmowane przez takich nauczycieli, którzy mimo trudności (np. finansowych) i krytyki przeciwników (obawiano się utraty pozycji nauczyciela jako podmiotu procesu dydaktycznego) stali się autorami oryginalnych prób i tym samym wychodzenia naprzeciw uczniom chcącym poszerzać swoje zainteresowania. W Miejskim Gimnazjum w Łodzi dydaktyka herbartowska polegająca na gromadzeniu wiedzy w umyśle ucznia oraz na wypracowaniu sprawności w ich kojarzeniu została zdeklasowana przez deweyowskie podejście progresywiczne oparte na aktywności i samodzielności uczniów. Świadczą o tym posiedzenia rad pedagogicznych, na których podejmowano problematykę wdrożenia kierunków „nowego wychowania”, i sprawozdania roczne. Na przykład w 1925 r. pisano tak: *Wychodząc z założenia, że metoda pracy laboratoryjnej jest jedynie racjonalną przy nauczaniu fizyki i chemii, że demonstracje i pokazy powinny być w jak najszerszej mierze zastąpione doświadczeniami i pracami wykonywanymi przez samych uczniów, szkoła kładła duży nacisk na zorganizowanie i należyte prowadzenie laboratoriów [...] Znaczną część godzin przeznaczonych na naukę tych przedmiotów uczniowie spędzali*

³⁸ H. Wójcik-Lagan, *Nauczyciel historii...*, s. 26–27.

w pracowniach, wykonywując samodzielnie pod kierunkiem nauczycieli, odpowiednio ćwiczenia³⁹. Szkoła W. Bieńkowskiego miała profil matematyczno-przyrodniczy, a pracujący w niej nauczyciele chętnie, nawet wbrew dominującemu herbartowskiemu nauczaniu, stosowali nowatorskie rozwiązania metodyczne. Nauczyciel biologii Stanisław Kulejowski objaśniając teorie Darwina, naświetlał jej zastosowanie w życiu społecznym. Uczniowie gromadzili zbiory biologiczne i preparowali eksponaty. Uczniowie L. Starkiewicza opracowywali przyrządy do fizyki. Podobnie było na lekcjach matematyki, fizyki i chemii prowadzonych przez Jana Radwańskiego. Nauczyciel historii, wspominany wielokrotnie Z. Lorentz, proponując zajęcia referatowo-seminaryjne, organizując wystawy i wycieczki, nie tylko uczył samodzielnego i systematycznego myślenia, wzbudzał zainteresowanie procesem historycznym ale także wzbogacał ofertę dydaktyczną o dodatkowe propozycje literatury poszerzającej wiedzę⁴⁰. Na lekcjach wielu przedmiotów była też realizowana zasada „learning by doing” (uczenia przez pracę – zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych).

KOŁO ZAINTERESOWAŃ, OFERTA DLA UCZNIÓW ZDOLNYCH

W omawianej łódzkiej szkole bardzo pręźnie działało Koło Naukowe, powstałe z przekształcenia (w 1924 r.) Koła Krajoznawczego (liczące 12 sekcji, np. filozoficzną, historyczną, sportową, malarsko-plastyczną i in.), którego członkiem był przyszły minister (prężne były również inne organizacje preferujące pracę i samorządność, np. Spółdzielnia Uczniowska, Samorząd Szkolny i in.). W międzywojennych gimnazjach na ogół działały różne koła: historyczne, polonistyczne, krajoznawcze, Koła Ligi Polskiej i Kolonialnej i in. Ich działalność opierała się na wzorcach angielskich „activities” (uczniowskie czynności), a ich głównym celem było nie tyle pogłębienie wiadomości, co przede wszystkim wywołanie motywacji do samodzielnego zdobywania wiedzy (sięganie do literatury naukowej i popularnonaukowej) i ukształtowanie zmysłu organizacyjnego. Toczyła się nawet dyskusja, w jakim zakresie należało odwoływać się do skomplikowanych zagadnień metodologicznych, adekwatnych dla poszczególnych dyscyplin naukowych: matematyki, fizyki, historii i in.⁴¹ Jak wynika ze wspomnień W. Bieńkowskiego, otrzymał w nim bogatą ofertę dydaktyczną, z której skorzystał i która przyniosła mu umiejętność dyskusowania, wyrażania opinii. Opiekunem Koła był wielokrotnie wymieniany Z. Lorentz, który notabene był także opiekunem koła historyków działającego w uczelni prywatnej, czyli filii łódzkiej WWP⁴². Te do-

³⁹ K. Groszyński, *O metodach*, w: *Dzieje...*, s. 49.

⁴⁰ M. Spychalski, *Jedna jedyna, czy jedna z wielu*, w: *Dzieje...*, s. 14.

⁴¹ H. Wójcik-Lagan, *Edukacja historyczna w szkolnych kołach zainteresowań*, w: *Wartości w edukacji historycznej*, red. J. Rulka, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999, s. 194–200.

⁴² K. Baranowski, *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź, PWN, 1977, s. 89–90; H. Pelasiak, *Z historii Koła Naukowego*, w: *Dzieje...*, s. 150–152; M. Woźniakowski, *Było i tak i siak...*, s. 37.

świadczenia wyniesione z pracy „kółkowej” były podłożem przyszłej aktywności oświatowej i pisarskiej W. Bieńkowskiego. Zwłaszcza że właśnie to koło naukowe odegrało niebagatelną rolę w kształtowaniu umiejętności samodzielnego myślenia, w nawyku samodzielnej pracy nad sobą i w zespole uczniowskim, w wypracowaniu postaw kultury ogólnej, a w jej ramach – filozoficznej i historycznej. Kształtowanie charakterów, postaw życiowych dzięki stosowaniu interesujących form organizacyjnych: koncertów uczniowskich, wystaw, akcji odczytowych, przy udziale nauczycieli, uczniów i mieszkańców Łodzi, odbywało się w duchu koncepcji socjologiczno-pedagogicznej z przełomu XIX i XX w., m.in. autorstwa Emila Durkheima.

ZAKOŃCZENIE

Wspomnienia W. Bieńkowskiego są bardzo interesującym dokumentem obyczajowości szkolnej i tendencji edukacyjnych w II Rzeczypospolitej, które przysłusze ministrowi oświaty dały asumpt do tworzenia autorskich koncepcji oświatowych, mimo że był pod presją innej rzeczywistości społeczno-politycznej i oświatowej. W. Bieńkowski był – moim zdaniem – uczciwy wobec własnego doświadczenia i krytyczny wobec tendencji odrzucania dorobku przedwojennego. Wspomnienia Bieńkowskiego są ponadto interesującym źródłem wiedzy o „oddolnej” rzeczywistości szkolnej, o tzw. życiu szkolnym (zwykle trudnym do zbadania). Wiele też mówią o charakterze i osobowości oraz postawie społecznej i światopoglądowej Autora – niekonwencjonalnej, nieoportunistycznej, niepoddającej się łatwo wpływowi politycznym, mimo zaangażowania po stronie rządzących.

BIBLOGRAFIA

Źródła:

Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa, druk E. Nicz i Spółka, 1909.

Bieńkowski W., *Drogi przebudowy oświaty w Polsce*: Odczyt wygłoszony w dniu 21 grudnia 1956 r. w Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, PZWS, 1957.

Bieńkowski W., *Wspomnienia*, Cz. 1 i 2, udostępnione przez E. Syzdek, „Wiadomości Kulturalne” 1997, nr 47, 48.

Woźniakowski M., *Było i tak i siak. Wspomnienie nauczyciela 1945–1950*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1982.

Czasopisma:

„Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, nr 3–4.

„Przegląd Humanistyczny” 1988, R. XXXII, nr 4/5.

„Wiadomości Kulturalne” 1997, nr 47, 48.

Opracowania:

Baranowski K., *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Warszawa–Łódź, PWN, 1977.

Bieńkowski W., *Drugi wyjścia. Dokumenty*, Paryż, Instytut Literacki, 1971.

Cenzura w PRL, oprac. Z. Romek, Warszawa, Wydawnictwo „Neriton”, 2000.

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

Chmielewski W. J., *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim, 2010.

Chmielewski W. J., *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Instytut Historii Nauki PAN, 2014.

Dzieje szkoły. 50-lecie Gimnazjum Miejskiego w Łodzi, red. W. Bieńkowski, Warszawa, PZWS, 1968.

Hoszowska W., *Praktyka nauczania historii w Polsce 1944–1956*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2002.

Jakubowska B., *Przeobrażenia w szkolnej edukacji historycznej w Polsce w latach 1944–1956*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986.

Jaśkiewicz S., Woźniakowski M., *Iskry w podziemiu. Relacje i gawędy z dziejów tajnego nauczania w Łodzi i na Ziemi Łódzkiej w latach 1939–1945*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1971.

Kilian S., *Mysł edukacyjna Narodowej Demokracji w latach 1918–1939*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1997.

Konopka H., Wójcik-Łagan H., Stępnik A., *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986.

Kozera A., *Oświata w myśli politycznej polskiej prawicy społecznej w latach 1918–1939*, Kielce, Zakład Poligraficzno-Wydawniczy „U poety”, 2004.

Mauersberg S., Walczak M., *Szkolnictwo polskie po II wojnie światowej (1944–1956)*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Zarząd Główny, 2005.

Mikołajczyk M., *Rewizjoniści. Obecność w dyskursach okresu PRL*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet Pedagogiczny, 2013.

Nauczyciel historii. Ku nowej formacji dydaktycznej, Poznań, Instytut Historii UAM, 1996.

Rutkowski T. P., *Nauki historyczne w Polsce 1944–1970. Zagadnienia polityczne i organizacyjne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.

Sadowska J., *Ku szkole na miarę drugiej Rzeczypospolitej. Geneza i realizacja reformy jędrzejewiczowskiej*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2001.

Środowiska historyczne II Rzeczypospolitej, Cz. II, Materiały konferencji naukowych w Cedzynie i Białymstoku w 1986 i 1987, red. J. Maternicki, Warszawa, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, 1986.

Wójcik-Łagan H., *Kult bohatera narodowego. Józef Piłsudski w szkolnej edukacji historycznej w latach trzydziestych XX wieku*, Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2012.

Wójcik-Łagan H., *Nauczyciele historii szkół średnich i powszechnych w latach 1918–1939*, Kielce, Wydawnictwo WSP im. Jana Kochanowskiego, 1999.

Wartości w edukacji historycznej, red. J. Rulka, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.

The school from the 1920s in the eyes of Władysław Bieńkowski, author of the post-war educational concepts from the 1940s and 1950s

Summary

The discussion is based on the school memories of Władysław Bieńkowski, a figure living in various historical periods. It is interesting due to his valuable reflections on the Polish school of the 1920s, which considerably expand the current knowledge. Moreover, after World War II he was the author of the educational concepts present in the Polish educational system in the 1940s and 1950s. W. Bieńkowski was an unconventional and complex personality who was entangled in his contemporary political, social and cultural conditions. As a representative of the state authorities, he was inclined to revisionism; however, he went against the tide of official directives and he even became a critic of real socialism. A researcher of our times faces a certain difficulty with schematic classification of a unique historical figure – is he an opportunist, nonconformist or somewhere in the “middle”? The article is a contribution to these discussions, but does not resolve the dilemma.

Keywords: Bieńkowski, history, education, school.

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK
Uniwersytet Opolski

DOI: 10.17460/2016.1_2.07

„KWARTALNIK NAUCZYCIELA OPOLSKIEGO” (1958–1991)

WPROWADZENIE

W 1950 r. powstało województwo opolskie, utworzone z części województwa wrocławskiego i śląsko-dąbrowskiego. Miało ono swoją specyfikę, biorąc pod uwagę przeszłość historyczną, działania zmierzające do połączenia się z II Rzeczypospolitą oraz aktywność w zakresie walki o polskość w okresie międzywojennym. Oświata na ziemiach odzyskanych w okresie powojennym była organizowana w odmiennych warunkach niż w pozostałych częściach kraju. Złożyły się na to warunki historyczne, polityczne, ekonomiczne, a także bardzo zróżnicowana struktura społeczna ludności. Organizatorzy napotykali na szereg trudności, takich jak: niestabilizowany stan ludności i jej ciągle przemieszczanie się, zniszczenie gospodarki, braki w zakresie kadry nauczycielskiej, konflikty między grupami mieszkańców, brak tradycji polskiego szkolnictwa, atmosfera niepewności zarówno ze strony repatriantów, jak i autochtonów oraz zła baza materialna. Mimo tych problemów praca edukacyjna miała istotny wpływ na stabilizację życia, kształtowanie więzi terytorialnych i integracji tych ziem z resztą kraju.

Odbudowujący się po wojnie system szkolny wymagał szybkich działań, umożliwiających uruchomienie placówek edukacyjnych. Dlatego od 1945 r. nauczycieli kierowano do pracy na Ziemiach Odzyskanych, ale często zniechęcały ich warunki, w jakich mieli podejmować swą aktywność zawodową. Na Opolszczyźnie były znaczne zniszczenia wojenne, szczególnie na wsiach, dlatego bardzo trudna była sytuacja materialna ludności. Wśród dzieci zamieszkujących ten region często występowała nieznajomość języka polskiego, stąd zadania nauczycieli zgłaszających się do pracy były wyjątkowo poważne i skomplikowane¹.

¹ J. Michułowicz, *Nauczyciele szkół podstawowych powiatu oleskiego w latach 1945–1950*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1964, nr 3, s. 73.

Tworzony bezpośrednio po wojnie na Śląsku Opolskim od podstaw polski system oświatowy (do 1945 r. obowiązywał wyłącznie niemiecki) spowodował, że konieczne było przygotowanie licznej kadry nauczycielskiej znającej specyfikę regionu i jego potrzeby edukacyjne. Prace w tym zakresie podejmowały zakłady kształcenia nauczycieli, takie jak: licea pedagogiczne, studium nauczycielskie, a od 1954 r. – Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Opolu. Wykształcona kadra nauczycielska – w większości na poziomie studium nauczycielskiego – potrzebowała wsparcia zarówno merytorycznego, jak i metodycznego. Uzyskać je mogła również z publikacji zamieszczanych w regionalnym czasopiśmiennictwie pedagogicznym.

Czasopisma pedagogiczne *stały się* – jak napisał R. Grzybowski – *jednym z ważniejszych narzędzi laicyzacji szkoły i nauczyciela. Włączono je w globalny system oddziaływań skierowanych na nauczycieli, który współtworzyły: prasa codzienna, prasa nauczycielska („Głos Nauczycielski”) oraz czasopisma edytowane przez organizacyjne przybudówki partii*². Interesująca wydała się zatem analiza zawartości merytorycznej opolskiego periodyku wydawanego od 1958 do 1991 roku, początkowo przez Związek Nauczycielstwa Polskiego, a od 1981 r. dotowanego przez Kuratorium Oświaty i Wychowania w Opolu. Celem podjętej przeze mnie analizy było poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

- jaka była geneza „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego”
- jaka była struktura czasopisma?
- jaka problematyka dominowała na łamach „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego”?
- kto współtworzył ten lokalny periodyk?

Pytania te wyznaczają strukturę zawartości merytorycznej niniejszego tekstu.

Systematycznie ukazujące się czasopisma, a do takich należy zaliczyć „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, miały na celu: socjalistyczne wychowanie młodego pokolenia, upowszechnianie polityki oświatowej PZPR i państwa, doskonalenie praktyki oświatowo-wychowawczej, rozwijanie w środowisku nauczycieli ruchu intelektualnego oraz kreowanie rozwoju nauk pedagogicznych³. Te zadania miał również do spełnienia analizowany periodyk.

GENEZA CZASOPISMA

„Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” powstał z inicjatywy Kierownika Wydziału Pedagogicznego ZNP Zarządu Okręgu Wydziału Pedagogicznego w Opolu Stanisława Łukowskiego⁴. O tej inicjatywie napisano w 1 numerze: *Zarząd Okrę-*

² R. Grzybowski, *Udział czasopism pedagogicznych w procesie laicyzacji szkoły w Polsce w latach 1958–1961 (na przykładzie czasopism ZNP)*, w: *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2010, s. 93.

³ S. Frycie, *Cele, funkcje i zadania czasopism pedagogicznych w reformowanym systemie oświaty i wychowania*, w: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1981, s. 71.

⁴ B. Cioch, *50 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego na Opolszczyźnie (1945–1995)*, Opole 1995, s. 107; „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” 1960, nr 1, s. 4.

gu zamierza wydawać biuletyn organizacyjny raz na kwartał. Będzie on docierać do ognisk i oddziałów. Zwracamy się do ogniw związkowych o nadsyłanie krótkich komunikatów z ważniejszych wydarzeń życia szkolnego i związkowego dla wykorzystania ich w biuletynie⁵. Pierwszy i drugi numer, tj. z marca i kwietnia 1958 r., nosił nazwę „Biuletyn Organizacyjny Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Opolu”. Było to 8 stron powielonego maszynopisu zawierającego charakterystykę działalności ZNP na terenie województwa opolskiego. Informowano w nim o ilości oddziałów w terenie, przynależności nauczycieli i kadry administracyjnej do tej organizacji, o sprawach socjalno-bytowych, przedstawiono tematykę posiedzeń Prezydium Zarządu Okręgu oraz przekazano informacje o zakończeniu działalności komisji rehabilitacyjnej⁶. W roku 1959 tytuł został skrócony do nazwy „Biuletyn”, rok później ponownie zmieniony na „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego”, a w 1962 roku - na „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”⁷. Pod tym tytułem ukazywał się do 1991 r., wspierając rozwój kadry pedagogicznej w województwie opolskim.

Periodyki wydawane przez ZNP w swoim założeniu miały wspomagać nauczycieli w zakresie ich doskonalenia oraz samokształcenia. Wykorzystywane one były jednak do ideologicznego oddziaływania na nauczycieli. Te kwestie były bardzo ważne dla władz oświatowych na terenie tzw. Ziemi Zachodnich, włączonych do państwa polskiego po zakończeniu II wojny światowej. Szczególne znaczenie miało kształtowanie poczucia wspólnoty narodowej poprzez nawiązywanie do polskich dziejów tego regionu. Było to jednym z celów utworzenia w Opolu pisma pedagogicznego. *Nauczyciel zwłaszcza młody rozpoczynając pracę zawodową – pisano – w naszym województwie niejednokrotnie natrafia w swej pracy na ogromne trudności wynikające stąd, że nie zna środowiska, w którym się znalazł. Środowisko Opolszczyzny ma swoją odrębną specyfikę. Na odrębność specyfiki regionu wpływa fakt, że wśród ludności Opolszczyzny zarysowują się wyraźnie trzy grupy: a) ludność miejscowa, rodzima, b) osadnicy z innych dzielnic, c) repatrianci spoza granic państwa polskiego. Zaznaczyć należy, że wspólną cechą dla wielu ludzi tych trzech grup jest wyraźny brak wewnętrznej równowagi*⁸. Zawartość merytoryczna pisma koncentrowała się początkowo na przeszłości regionu. Dążono w ten sposób do przybliżenia nauczycielom wywodzącym się z innych części kraju historii i tradycji Opolszczyzny. Natomiast treści z zakresu dydaktyki miały wspierać pracę nauczycielską i ją doskonalić.

Redaktor naczelny tak o tym napisał: *Jego celem była: potrzeba ukazania prawdy o polskości Ziemi Zachodnich, dorobku w zakresie szkolnictwa, oświaty i kultury oraz kierunków pracy Związku [ZNP – E. S. D.] – Prezydium Zarządu*

⁵ Archiwum Państwowe w Opolu, zespół ZNP sygn. 3, „Biuletyn Organizacyjny Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Opolu”, k. 4.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże, zespół ZNP sygn. 4, k. 24.

Okręgu ciągle przyświecała idea wydawania stałego pisma, które docierałoby do szerokiej rzeszy nauczycielskiej naszego regionu, co szczególnie uzasadnione było wzmaganiem się w Niemczech Zachodnich kampanii rewizjonistyczno-odwetowej wymierzonej przeciw polskiej racji stanu, kampanii, która w sposób niewybredny i kłamliwy przystąpiła do systematycznego szkalowania całego dorobku Polski Ludowej, odbierając jej w szczególności prawo do Ziemi Zachodnich i Północnych, których – jak tendencyjnie próbowała informować opinię powszechną adenauerowska propaganda – Polska nie potrafiła zagospodarować⁹. Poza tymi ideologicznymi celem czasopisma było upowszechnianie założeń i kierunków socjalistycznej polityki oświatowej, popularyzowanie dorobku teoretycznego oraz badawczego pedagogiki, a także związanych z nią dyscyplin pokrewnych. Na jego łamach umożliwiano wymianę doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych poprzez prezentowanie osiągnięć nauczycieli i konkretnych placówek oświatowych. Wspierano proces dokształcania, doskonalenia nauczycieli, zaznajamiano z postępami i rozwojem naukowym pedagogiki w naszym kraju. Wiele miejsca zajmowały również opracowania związane z przeszłością regionu w kontekście walki o polską oświatę w okresie międzywojennym.

Szata graficzna periodyku początkowo była bardzo skromna. Pierwsze numery wykonano na powielaczu. Okładkę do pisma zaprojektował w 1962 r. Jakub Janczyński, artysta malarz, przez wiele lat związany zawodowo z Instytutem Pedagogiki opolskiej WSP¹⁰. Miała ona jednobarwne tło (zmieniające się wraz z każdym numerem), na którym był czarno-biały tytuł periodyku. W 1970 r. uległa całkowitej zmianie. Górną połowę czasopisma zajmowało 8 sylwetek nauczycieli na białym tle, pod tym była biało-czerwona szarfa i tytuł pisma na zmieniającym się, jednobarwnym tle. Taką pozostała do końca ukazywania się pisma.

Jego nakład nie był zbyt wysoki – kształtował się między 1500 a 3000 egzemplarzy. Było ono nieodpłatnie rozprowadzane do wszystkich szkół i placówek oświatowych województwa opolskiego. Osoby prywatne tylko w ograniczonym zakresie mogły je nabywać.

SKŁAD REDAKCYJNY I AUTORZY

Pełniącym funkcję redaktora naczelnego od początku wydawania pisma był Stanisław Łukowski. Ze Śląskiem Opolskim był związany od 1945 r., kiedy przyjechał z województwa tarnopolskiego do Baborowa w powiecie głubczyckim. Uczył się w Liceum Pedagogicznym w Głogówku. Po otrzymaniu świadectwa dojrzałości podjął pracę na stanowisku nauczyciela w Liceum Ogólnokształcącym w Niemodlinie koło Opola. Stamtąd w 1952 r. został przeniesiony do pracy w Kuratorium Okręgu Szkolnego Opolskiego na stanowisko kierownika referatu.

⁹ S. Łukowski, *W służbie szkoły i nauczyciela*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1971, nr 1, s. 4.

¹⁰ J. Jakubowski, A. Raczuń, *Bibliografia zawartości „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego” za lata 1959–1968*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1968, nr 4, s. 55.

Dalsza jego aktywność zawodowa była związana ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego w Opolu¹¹. Od 1957 r. kierował Wydziałem Pedagogicznym ZNP, a od 1972 r. – był zastępcą prezesa Zarządu Okręgu ZNP. W 1958 r. zainicjował założenie „Biuletynu ZNP”, który – po zmianach tytułu – był wydawany do 1991 r. Wspólnie z prof. dr. hab. Józefem Kokotem, dyrektorem Instytutu Śląskiego w Opolu, był inicjatorem i realizatorem współpracy pedagogów Opolszczyzny z nauczycielami z NRD, trwającej do czasów transformacji ustrojowej. Od 1972 r. do 1980 r., tj. do przejścia na emeryturę, był dyrektorem Instytutu Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Opolu.

Z wykształcenia był historykiem, absolwentem WSP w Warszawie i UMCS w Lublinie. Pod kierunkiem prof. Józefa Kokota przygotował dysertację doktorską na temat *Zbrodni hitlerowskich na Śląsku Opolskim w latach 1933–1934*, na podstawie której otrzymał stopień doktora nauk humanistycznych w opolskiej WSP w 1970 r.¹² Jest autorem opracowań o tematyce martyrologicznej, takich jak: *Zbrodnie hitlerowskie w Łambinowicach i Sławęcicach na Opolszczyźnie w latach 1939–1945* (Katowice 1965), *Zbrodnie hitlerowskie na Śląsku Opolskim w latach 1933–1934* (Wrocław 1971), *Zbrodnie nieukarane* (Opole 1981). Redaktor naczelny był też autorem artykułów publikowanych w periodyku, najczęściej mających charakter światopoglądowy i ideologiczny. Przygotowywał teksty dotyczące: szkolenia ideologicznego nauczycieli, roli PPR w odbudowie i budowie polskiego systemu szkolnego, roli PPR w powojennych przeobrażeniach na Śląsku Opolskim. Przedstawiał aktywność, zaangażowanie terenowych instancji PPR i poszczególnych działaczy w sprawy oświaty, eksponując rolę tej partii w poprawie spraw bytowych nauczycieli.

Zastępcą redaktora naczelnego był dr Zygmunt Łomny, pełniący tę funkcję w latach 1972–1982. Jest on osobą szczególnie zasłużoną dla opolskiego środowiska naukowego pedagogów. Urodzony w województwie tarnopolskim, po zakończeniu działań wojennych osiedlił się wraz z rodziną na Śląsku Opolskim. Po zdaniu matury rozpoczął studia polonistyczne w Wyższej Szkole Pedagogicznej we Wrocławiu, które ukończył w 1953 r. W tym samym roku podjął pracę nauczycielską w Liceum Ogólnokształcącym w Nysie. Został urlopowany przez Kuratorium Opolskiego Okręgu Szkolnego w celu uzupełnienia wykształcenia na studiach magisterskich w Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Pedagogicznym. Uzyskał dyplom magistra w zakresie pedagogiki i skierowano go do pracy w Liceum Pedagogicznym w Opolu. Pracował też w Studium Nauczycielskim, a od 1960 r. został zatrudniony jako asystent w WSP w Opolu. W 1963 r. uzyskał stopień doktora na podstawie dysertacji pt. *Szkolne zainteresowania uczniów w świetle badań pedagogicznych*, przygotowanej pod kierunkiem profesora Jana

¹¹ *Słownik Biograficzny Nauczycieli Śląska Opolskiego*, cz. III, red. J. Duda, A. Szelka, F. Dzionek, Opole 1997, s. 46–47.

¹² Tamże; J. Duda, F. Dzionek, J. Popera, A. Szelka, *60 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego na Śląsku Opolskim (1945–2005). Wspomnienia nauczycieli z lat 1945–1950*, Opole 2005, s. 70.

Konopnickiego. Z. Łomny był aktywny w działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od lat 60. minionego wieku był szczególnie zaangażowany w prace związane z wydawaniem „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego”, pełniąc w nim funkcję sekretarza, a następnie przez 10 lat – zastępcy redaktora naczelnego. Od 1983 r. do końca wydawania periodyku był przewodniczącym Rady Redakcyjnej. Starał się zarówno ułatwiać publikowanie wyników badań naukowych młodym adeptom nauki zatrudnionym w ówczesnej WSP, jak i zapraszać do współpracy uznane krajowe autorytety naukowe.

Z redaktorem naczelnym ściśle współpracowali sekretarze redakcji periodyku. Kolejno byli nimi: Adolf Raczuń – od 1959 do 1961 r., Zygmunt Łomny – do 1968 r. Przez jeden rok tę funkcję pełnił Bogusław Żurakowski, kolejno w latach 1971–1972 Stanisław Nyczaj oraz najdłużej – przez 18 lat – obowiązki te wykonywał Harry Duda – od 1973 r. aż do ostatniego numeru w 1991 roku.

Poza redaktorem naczelnym i sekretarzem redakcji od lat 60. byli powoływani też redaktorzy działów. Od 1963 r. byli nimi: Jan Jakubowski, Adolf Raczuń i Łazarz Brandt. Byli oni odpowiedzialni za konkretne działy czasopisma, dobór tekstów i ich recenzje.

Od 1972 r. powoływano członków redakcji. Jej pierwszy skład przedstawiał się następująco: Marian Biel, Łazarz Brandt, Jerzy Duda, Zygmunt Łomny (z-ca redaktora naczelnego), Zdzisław Mazur, Stanisław Rogala, Aleksander Żabicki i Bogusław Żurakowski i nie uległ on zmianie do 1982 roku. W 1983 r. powołano Komitet redakcyjny, który tworzyły następujące osoby: Zbigniew Bąk, Harry Duda (sekretarz redakcji), Jerzy Duda, Jan Kałuza (z-ca redaktora naczelnego), Stanisław Łukowski (redaktor naczelnny), Stanisław Szczepański. W tym samym roku powołano Radę redakcyjną w składzie: Kazimierz Burtny, Jan Cieślik, Antoni Głowacz, Michał Lis, Zygmunt Łomny (przewodniczący), Ryszard Morawiec, Ryszard Pacułt. Jej skład personalny nie uległ zmianie do końca wydawania periodyku. W pierwszych latach wydawania czasopisma, tj. od 1959 do 1964 roku, jako organ kontrolny i doradczy działała czterdziestoosobowa rada redakcyjna.

O początkach wydawania periodyku tak pisał S. Łukowski: *Przed przeszło 20 laty, w kwietniu 1958 r. ukazał się pierwszy numer naszego kwartalnika. Odbity na powielaczu, pomyślany jako biuletyn do użytku wewnętrznego i pozycja przeznaczona dla instytucji związkowych, nosił tytuł Biuletyn Zarządu Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego w Opolu. Inicjatywa tego periodyku zrodziła się w Wydziale Pedagogicznym Zarządu Okręgu ZNP (którego kierownikiem był wówczas piszący te słowa)¹³. I dalej: *Pierwsza próba wydawnicza dowiodła, że zapotrzebowanie społeczne na opracowania i publikacje dotyczące działalności ZNP i problematyki polityczno-społecznej, historycznej i kulturowej Śląska Opolskiego jest znacznie szersze. W związku z tym Wydział Pedagogiczny Zarzą-**

¹³ S. Łukowski, *W służbie szkoły i nauczyciela (20-lecie „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego” 1958–1978)*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1979, nr 2, s. 5.

du Okręgu ZNP w Opolu postanowił wydawać regularny periodyk o tematyce społeczno-pedagogicznej pod nazwą „Biuletyn” adresowany do nauczycieli, pracowników oświaty i działaczy związkowych naszego regionu. Od numeru 3–4 (1959 r.) czasopismo ukazuje się pod nazwą „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego”. W trzy lata później następuje powtórna zmiana tytułu. Czasopismo przyjmuje nazwę „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”, pod którą ukazuje się do dnia dzisiejszego¹⁴.

Wydawcą periodyku początkowo był Zarząd Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od roku 1973 pismo było wydawane wspólnie z ówczesnym Instytutem Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych (później Oddział Doskonalenia Nauczycieli). W okresie stanu wojennego zawieszono jego wydawanie (lata 1981–1982). W okresie wakacyjnym 1982 r. uzyskano pozwolenie na dalszą działalność wydawniczą. *Stanęliśmy wtedy – pisał redaktor naczelny – przed istotnym problemem zachowania ciągłości wydawniczej. Dzięki nieustającej dbałości i zapobiegliwości sekretarza redakcji Harry`ego Dudy [...] ciągłość tę udało się utrzymać, wydając numer łączony, a właściwie rocznik nr 1-4/1982*¹⁵. Od 1982 r. pismo było dotowane przez Wydział Oświaty i Wychowania w Opolu. Nie wpłynęło to na zmianę zawartości merytorycznej publikowanych tekstów.

Artykuły prezentujące teoretyczne kwestie pedagogiczne były przygotowywane przez pracowników ówczesnej WSP w Opolu, jak również czołowych polskich pedagogów. Autorami byli wszyscy członkowie redakcji czasopisma, tj. zarówno nauczyciele akademicy i nauczyciele niższych szczebli edukacji, jak i aktywiści ZNP oraz niektórzy działacze PZPR województwa opolskiego. W latach 70. zwiększyło się grono autorów wywodzących się z opolskiej WSP, a szczególnie z Instytutu Pedagogiki. Byli wśród nich zarówno młodzi, początkujący badacze, jak i doświadczeni profesorowie i docenci. W latach 80. ranga pisma wzrastała. Z regionalnego periodyku pedagogicznego stał się czasopismem dostępnym w całej Polsce, a wielu autorów artykułów było pracownikami naukowymi polskich uniwersytetów.

STRUKTURA CZASOPISMA

W pierwszych latach wydawania periodyku – ze względu na jego kilkustrońnicową objętość – nie wyodrębniono żadnych części. Od 1961 roku zawartość pisma została podzielona na działy. Początkowo były trzy: **Materiały do wykorzystania**, **Szkoła i doświadczenia nauczycieli**, **Informacje, sprawozdania, bibliografia**. Taka struktura zachowana była do 1968 r., przy czym obowiązywała ona w większości periodyków wydawanych wówczas przez ZNP.

Z biegiem czasu, i rozwoju pisma, w roku 1976 jego struktura została zmodyfikowana i poszerzona. Wyodrębniono w niej następujące stałe działy: **Z prac**

¹⁴ Tamże.

¹⁵ S. Łukowski, *Kolejny jubileusz*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1988, nr 1, s. 10.

badawczych, *Z doświadczeń nauczycieli* (od 1985 r. – *Z doświadczeń nauczycieli na rzecz postępu pedagogicznego*), *Kronika oświatowa*, *Wspomnienia* (od 1987 r. – *Wspomnienia, relacje, sylwetki nauczycieli*), *Materiały*, *Recenzje, omówienia, polemiki*. *Bibliografia* (od 1981 r. – *Zestawienia bibliograficzne*).

W 1978 r. powstał odrębny dział *Wspomnienia*, kontynuowany do końca wydawania periodyku. Zawierał on interesujące treści o charakterze wspomnieniowym autorstwa nauczycieli, którzy w okresie powojennym przyjechali na Opolszczyznę i osiedlili się w tym regionie. Związane one były z podjęciem pracy w nowym miejscu, poznawaniem specyfiki tego regionu, jak i przedstawianiem trudności w prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Chociaż ich wartość merytoryczna i faktograficzna jest zróżnicowana, to oddają one atmosferę pierwszych powojennych lat, stanowiąc materiał uzupełniający o tamtym okresie. Są to ciekawe relacje, które mogą zostać potraktowane jako źródło do historii nauczycieli opolskich.

Kilka numerów czasopisma miało charakter monograficzny, biorąc pod uwagę ich zawartość treściową, np. dotyczyły kwestii germanizacyjnych, problematyki niemieckiej, rozwoju szkolnictwa na Opolszczyźnie (1964), zagadnień oświatowych oraz związanych z działalnością partyjną w ZSRR (1967). W niektórych numerach pisma zamieszczano również utwory literackie i poetyckie autorstwa opolskich nauczycieli.

W dziale *Szkoła i doświadczenia nauczycieli* opolscy pedagodzy i metodycy dzielili się swoimi doświadczeniami z pracy dydaktyczno-wychowawczej. Najbardziej aktywni w tym zakresie byli poloniści, nauczyciele wychowania przedszkolnego, matematycy i historycy. Były to wskazówki doświadczonych nauczycieli, jak poprawnie metodycznie przygotować i prowadzić zajęcia lekcyjne na wszystkich poziomach kształcenia z różnych przedmiotów. Zamieszczane przez nich materiały mogły być pomocne dla czytelników, głównie rozpoczynających pracę zawodową w szkolnictwie.

Od 1983 r. do końca wydawania periodyku na jego strukturę składały się następujące działy: *Materiały różne* – które zawierały artykuły teoretyczne, przygotowane najczęściej przez pracowników WSP w Opolu oraz innych znaczących polskich pedagogów; *Z prac badawczych* – były to relacje z badań prowadzonych na Opolszczyźnie i w innych regionach Polski, przygotowywane przez nauczycieli praktyków oraz naukowców z Polski. Wielokrotnie były to relacje z badań prowadzonych przez młodych doktorów albo skrócone wersje ich dysertacji doktorskich. *Z doświadczeń nauczycieli* to kolejna część czasopisma, w której prezentowano doświadczenia z pracy z dziećmi i młodzieżą w placówkach edukacyjno-wychowawczych. *Kronika oświatowa* zawierała krótkie relacje z różnych wydarzeń oświatowych i kulturalnych zarówno w regionie, jak i za granicą (najczęściej z miast partnerskich Opola). *Wspomnienia i relacje* były poświęcone głównie nauczycielom, a *Recenzje i omówienia* prezentowały omówienia różnych publikacji znaczących dla pracy nauczyciela.

Ostatnią częścią były *Zestawienia bibliograficzne*. Lata 70. XX wieku były okresem wspaniałego rozwoju szkolnictwa wyższego dla pracujących nauczycieli. Stąd w „Kwartalniku Nauczyciela Opolskiego” od 1979 r. zaczęto zamieszczać bogatą bibliografię, którą nauczyciele-studenci mogli wykorzystać do przygotowania się do zajęć na uczelni, do napisania różnorodnych prac kontrolnych lub dyplomowych. Publikowanie bibliografii kontynuowano aż do 1990 r. Niewątpliwie było to dla studiujących wielkim ułatwieniem, bowiem otrzymywali bogaty wybór literatury, co zapewne oszczędzało wiele czasu na zgromadzenie publikacji podczas mozolnej pracy w bibliotekach. Ukazały się zestawienia bibliograficzne przydatne nauczycielom studiującym pedagogikę, historię i polonistykę. Dla pedagogów pomocne były następujące zestawienia literatury: *Rola wychowania przedszkolnego w nowym systemie edukacji narodowej*, *Publikacje o nauczaniu początkowym*, *Narkomania wśród młodzieży*, *Samobójstwa dzieci i młodzieży*, *Alkoholizm*, *Wychowanie w trzeźwości*, *Aspiracje młodzieży*, *System wartości młodzieży*, *Adopcja – rodziny zastępcze – rodzinne domy dziecka*, *Nikotynizm dzieci i młodzieży*, *Przestępczość nieletnich i młodocianych*, *Kultura – osobowość – wychowanie*, *Postawy młodzieży wobec religii*, *Wybrane problemy oświaty i szkolnictwa na Opolszczyźnie*, *Bibliografia podmiotowa i przedmiotowa Bogdana Suchodolskiego do roku 1945*¹⁶.

Studenci historii mogli skorzystać z następujących zestawień literatury naukowej: *Plebiscyt i powstania śląskie*, *Początki władzy ludowej 1944–1947*, *Świadomość historyczna młodzieży*, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania procesu integracji ludności Śląska*. Dla polonistów przygotowano jedynie trzy zestawienia bibliograficzne, tj.: *150 lat „Pana Tadeusza” 1834–1984*, *Bibliografia literatury fantastyczno-naukowej dla dzieci i młodzieży wydanej w Polsce Ludowej*, *Bibliografia obrzędowości nadania szkole imienia patrona*. Zauważyć można znaczącą dysproporcję w propozycjach przygotowanych bibliografii. Wynikało to zapewne z faktu, iż wówczas było kilka kierunków pedagogiki (dzisiaj są to specjalności na pedagogice) cieszących się olbrzymią popularnością. Z tym wiązała się duża liczba studiujących w porównaniu do historii bądź polonistyki, którym można było w ten sposób pomóc.

Objętość czasopisma była zróżnicowana. Na początku było to kilka stron, później kilkanaście. Od 1961 r. kwartalnik liczył około 80–90 stron. Niejednokrotnie łączono numery, wówczas ich objętość była znacznie większa – do 180 stron. Ostatni – podwójny numer z 1991 r. liczył tylko 80 stron. Wydaje się, iż była to objętość odpowiednia do potrzeb czytelników.

ZAWARTOŚĆ MERYTORYCZNA

Najobszerniejszą częścią były *Materiały* zawierające *prace o szeroko zakrojonym kręgu poznawczym, które mają wartość rozpraw naukowych – w celu do-*

¹⁶ Por. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1979, 1981–1990.

starczenia nauczycielom materiałów do pracy dydaktycznej i samokształceniowej z różnych dziedzin, m.in. z zakresu historii, pedagogiki (w powiązaniu z filozofią, socjologią i religioznawstwem), metodyki, językoznawstwa i in. – pisał redaktor naczelny¹⁷. Analizując zawartość merytoryczną artykułów zakwalifikowanych do tej części periodyku, podkreślić należy, że w pierwszych latach koncentrowała się ona głównie na historii Opolszczyzny. Starano się zapoznawać kadrę pedagogiczną, najczęściej nieznaną ani tradycji, ani historii tego regionu, z polską przeszłością. Analizowano ważne dla historii Śląska Opolskiego wydarzenia, związane z walką o polskość, takie jak: Wiosnę Ludów w regionie, powstania śląskie, ale również funkcjonowanie polskiego szkolnictwa średniego w Niemczech w okresie międzywojennym, ukazano rolę i wkład „Gazety Opolskiej” w kształtowanie poczucia świadomości narodowej ludności śląskiej w okresie międzywojennym.

Prezentowano również współczesne, powojenne osiągnięcia polskiego szkolnictwa, zadania pierwszej w dziejach regionu uczelni wyższej – WSP w Opolu, pokazywano zasłużone dla Opolszczyzny sylwetki nauczycieli Górnoślązaków. Zamieszczano również wskazówki dotyczące przygotowania i prowadzenia lekcji poświęconych śląskiej problematyce. Te zagadnienia w początkowym okresie zajmowały objętościowo najwięcej miejsca w czasopiśmie. Z biegiem czasu to się zmieniło na korzyść aktualnej problematyki pedagogicznej o charakterze bardziej ogólnym.

Ważną kwestią było też przygotowanie do pracy wykwalifikowanych nauczycieli. Podejmowana na łamach „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego” problematyka dotycząca kształcenia nauczycieli w okresie PRL koncentrowała się przede wszystkim na przygotowaniu kadr do szkolnictwa podstawowego. Miało ono szczególną rolę do spełnienia w okresie powojennym, bowiem w polityce oświatowej dążono do likwidacji analfabetyzmu i umożliwienia wszystkim obywatelom zdobycia podstawowego wykształcenia. Aby to zadanie mogło być zrealizowane, konieczne było przygotowanie kadry nauczycielskiej.

W powojennej polityce kształcenia nauczycieli w Polsce występowały dwie tendencje związane z:

- zapewnieniem odpowiedniego poziomu kształcenia nowych kadr nauczycielskich i doboru do zawodu jednostek reprezentujących odpowiednie wartości ideowe i moralne,
- zaspokojeniem przede wszystkim liczbowych potrzeb kadrowych szkół i placówek oświatowo-opiekuńczych¹⁸.

Druga z tendencji była w okresie powojennym dominującą na Śląsku Opolskim. Polskie szkolnictwo tworzone – jak już wcześniej wspomniano – od pod-

¹⁷ S. Łukowski, *W służbie szkoły...*, s. 7.

¹⁸ S. Łukowski, *Z problematyki szkolnictwa i kształcenia nauczycieli w aspekcie reformy oświaty*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1975, nr 1, s. 46.

staw. Jego organizatorzy musieli uwzględnić potrzeby zarówno ludności miejscowej, jak i napływowej. W polityce oświatowej na Ziemiach Odzyskanych wskazywano, że: *najpotężniejszym, najbardziej wszechstronnym, a więc najskuteczniejszym narzędziem osiągnięcia celu repolonizacji jest oświata. Oświacie przypadnie przodująca rola odbudowy, odradzania, rozszerzania i utrwalania polskości ziem nowych*¹⁹. Dlatego też w tym czasie inspektorzy szkolni koncentrowali się na pozyskaniu osób chętnych do podjęcia pracy przede wszystkim w szkolnictwie podstawowym. Szczególnie ważne było zaspokojenie potrzeb w zakresie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej dla szkół podstawowych na Opolszczyźnie, bowiem stanowiła ona niewielki procent zatrudnionych w tym regionie. Podejmowano różne formy mające na celu zmianę tej sytuacji, by stworzyć możliwość uzyskania kwalifikacji zawodowych nieposiadającym ich, a pragnącym pracować w szkolnictwie.

Problematyka związana z organizacją i funkcjonowaniem szkolnictwa podstawowego była szczególnie preferowana w analizowanym okresie. Autorzy przedstawiali te kwestie w oparciu o analizę zagadnienia w konkretnym powiecie bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych. Nie obejmują one jednak całego województwa, a jedynie kilka powiatów. Opisano warunki, w jakich uruchamiano szkoły, obsadę kadrową oraz wysiłki inwestycyjne związane z organizacją nowych placówek. Przykładowo: w powiecie opolskim pierwszą szkołę powszechną otwarto 9 kwietnia 1945 r. Kilka dni później przybyła grupa 40 nauczycieli i wychowawczyń przedszkoli z powiatu częstochowskiego, co pozwoliło na uruchomienie 26 dalszych placówek. W roku szkolnym 1946/47 w powiecie opolskim były 132 szkoły, w których pracowało 399 nauczycieli, a wśród nich 86 niekwalifikowanych²⁰. Była to sytuacja wyjątkowo korzystna na tle innych powiatów. W powiecie strzeleckim w 1945 r. zatrudnionych było 132 nauczycieli w szkołach podstawowych, spośród których znaczna część nie posiadała kwalifikacji do wykonywania zawodu²¹.

Poważnym problemem była również liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela. *Zaspokojenie szkół w etaty przedstawia się wprost jak najfatalniej. Na ogólną ilość 9982 dzieci, pracuje faktycznie zaledwie 154 nauczycieli, to znaczy, że na jednego nauczyciela przypada aż 65 uczniów. Są miejscowości takie jak Chocianowice, gdzie trzech nauczycieli uczy 340 uczniów i jak Wołoszów, gdzie jeden nauczyciel uczy 146 uczniów*²². Taka sytuacja zmuszała władze szkolne do zatrudniania nauczycieli niekwalifikowanych, co rzutowało niekorzystnie na przyszłość szkoły i jej wyniki nauczania. W powiecie oleskim 30% kadry nauczy-

¹⁹ Cyt. za: T. Filipkowski, *Oświata na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960*, Warszawa 1978, s. 46.

²⁰ Z. Mazur, *Z badań nad rozwojem oświaty w b. powiecie opolskim w latach 1945–1948*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1976, nr 3, s. 46.

²¹ R. Morawiec, *Formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim i pomaturalnym w latach 1948–1970*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1986, nr 1–2, s. 63.

²² Tamże.

cielskiej nie posiadało kwalifikacji do wykonywania tego zawodu²³. Publikacji prezentujących problemy organizacyjne związane z uruchomieniem placówek szkolnych na Śląsku Opolskim ukazało się kilka²⁴. Mają one dzisiaj szczególną wartość jako źródło do historii wychowania, bowiem są oparte zarówno o materiały źródłowe, kroniki szkolne, jak – co jest szczególnie wartościowe – o osobiste doświadczenia autorów tychże publikacji. W obrębie tej problematyki pozostają również artykuły przybliżające zagadnienia związane z edukacją w szkołach ponadpodstawowych. Nie publikowano ich w początkowym okresie funkcjonowania pisma (w latach 60. i 70. XX wieku pojawiały się pojedyncze teksty), a dopiero w ostatnich latach jego wydawania te zagadnienia były częściej prezentowane.

Problematyka edukacji szkolnej na poziomie szkoły podstawowej dotyczyła również osób dorosłych. Na Śląsku Opolskim nie było analfabetyzmu wśród ludności rodzimej, ale tylko nieliczni czytali i pisali po polsku. Do 1945 r. uczyć się w tym języku można było jedynie w domu, w kilku szkołach prywatnych oraz na kursach organizowanych w okresie międzywojennym przez Związek Polaków w Niemczech i inne polskie organizacje kulturalne.

Zmiana sytuacji politycznej otworzyła przed rodzimą ludnością Śląska Opolskiego możliwość urzeczywistnienia aspiracji edukacyjnych w ojczystym języku. Służyły temu zarówno szkoły dzienne, wieczorowe, jak też organizowane kursy repolonizacyjne i nauczania początkowego. Powojenne migracje ludności sprawiły, że w tym regionie osiedliło się wielu repatriantów z Kresów Wschodnich oraz z terenów Polski centralnej. Wielu z nich nie umiało czytać ani pisać. Stąd organizowanie kursów dla analfabetów i w zakresie nauczania początkowego stało się na Śląsku Opolskim zadaniem potrzebnym i koniecznym.

Już w pierwszych miesiącach po wyzwoleniu Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach – któremu podlegała Opolszczyzna – pismem z 29 sierpnia 1945 roku (sformułowanym na podstawie Zarządzenia Ministra Oświaty z 14 lipca tegoż roku, nr VII 00-35/45 N.) poleciło zbadanie stanu osobowego analfabetów i półanalfabetów oraz zorganizowanie dla nich kursów początkowych i doksztalających. Podlegały im wszystkie osoby do 45 roku życia.

Celem tej formy pracy oświatowej miała być nauka czytania i pisania w języku ojczystym oraz nauka rachunków w zakresie liczenia do 1000. Program nauczania na kursach przewidywał także najbardziej aktualne zagadnienia z życia współczesnej Polski. Jego realizację przewidziano w ciągu 160 godzin nauki, po 10 godzin tygodniowo²⁵. Wspomina się jedynie, iż *bezpośrednio po wyzwoleniu doksztalanie dorosłych w zakresie programu nauczania szkoły podstawowej realizowane było na kursach. Pierwszy kurs dla pracujących powstał na terenie powiatu opolskiego już 29 czerwca 1945 roku. Jesienią 1945 r. nastąpiła szersza rozbudowa sieci kursów. W listopadzie i grudniu powstały kursy we wszystkich*

²³ Tamże, s. 75.

²⁴ Por. m.in. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” z 1975, nr 1, 1984, nr 1 i 3 i z 1987, nr 3–4.

²⁵ Instytut Śląski w Opolu, zbiory specjalne, A 482, vol. 2.

powiatach Opolszczyzny. [...]. Rok 1946 przyniósł zasadniczy postęp w rozwoju kształcenia dorosłych w zakresie programu nauczania w szkole podstawowej. Już 8 września 1946 r. została otwarta w Namysłowie Szkoła Powszechna dla Dorosłych. Opierała swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą przede wszystkim na nauczycielach pracujących w niepełnym wymiarze godzin. Przeciętnie w każdym roku szkolnym tylko po 2 nauczycieli pozostawało na pełnych etatach. [...] Gdyby mierzyć dorobek Szkoły Powszechnej dla Dorosłych i kursów wyrównawczych tylko liczbą absolwentów, to okaże się on i tak wysoki, bo w pierwszym pięcioleciu świadectwa ukończenia szkoły powszechnej uzyskało ponad 320 osób, z których blisko jedna trzecia podejmowała dalszą naukę w różnych szkołach ponadpodstawowych oraz w miejscowym Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym dla Dorosłych²⁶. Zastanawiające jest to, że na łamach „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego” nie poświęcono ani jednego artykułu temu zagadnieniu, tak przecież ważnemu społecznie. A w praktyce kursy dla analfabetów, jak i kursy nauczania początkowego dla dorosłych, inicjowali i prowadzili nauczyciele głównie szkół podstawowych. Wiadomym jest, iż dydaktyka dorosłych znacząco różni się od dydaktyki realizowanej w stosunku do dzieci i młodzieży. Szkoda, że nie analizowano tej problematyki w lokalnym czasopiśmie, nawet z perspektywy zrealizowanej kilkanaście lat wcześniej akcji likwidacji analfabetyzmu.

Problematykę edukacji formalnej dorosłych na poziomie szkoły podstawowej analizują autorzy trzech artykułów, które w czasie wydawania periodyku zostały opublikowane. Dwa z nich dotyczą społecznej i dydaktycznej roli szkoły podstawowej dla pracujących. Ich autorzy koncentrują się na analizie zespołu uczniowskiego, wskazując na fakt, iż w tym typie szkolnictwa występują nawet ponad 40-letnie różnice w wieku uczniów, co bardzo niekorzystnie wpływa na organizowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych. *Zatraca ona – napisano – stopniowo swoje dawniejsze przeznaczenie stwarzania warunków do awansu społecznego i zawodowego tym, którzy nie mieli odpowiednich możliwości do zdobycia tego minimum wykształcenia. Wynika to choćby z faktu, że w roku szkolnym 1963/64 ogółem 58% jej uczniów realizowało swój obowiązek szkolny już w ostatnim dwudziestolecium, i w zasadzie mieli możliwości zdobycia pełnego wykształcenia podstawowego. Jeszcze wyraźniej problem ten występuje w odniesieniu do uczniów młodocianych, których jest ponad 30%. Ich pobyt w szkole dla pracujących należy raczej rozumieć jako przedłużenie obowiązku szkolnego i umożliwienie im ukończenia szkoły podstawowej w zespole ludzi dorosłych, zamiast w organizowanych klasach dla przerośniętych wiekiem²⁷*. Obydwaj autorzy przytoczyli wyniki badań poziomu wiedzy uczniów szkoły dla pracujących i szkoły młodzieżowej. W porów-

²⁶ S. Gawlik, *Początki oświaty dorosłych w powiecie namysłowskim*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1974, nr 1, s. 88.

²⁷ B. Reclik, *Funkcja społeczna i dydaktyczna szkoły podstawowej dla pracujących*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1968, nr 1–2, s. 52; S. Micek, *O społecznej i dydaktycznej roli szkoły podstawowej dla pracujących*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1968, nr 1–2, s. 24.

nywanych szkołach były one niekorzystne dla dorosłych, bowiem mimo obniżonych do około 50% wymagań programowych były one o 30% niższe od wyników uczniów szkół młodzieżowych. Wskazano we wnioskach, że *uczniowie szkoły dla pracujących wymagają specjalnego podejścia nauczycieli i takich metod pracy, które pozwalają im przełamać opory, nieufność, kompleksy lub negatywizm wobec zadań szkoły i przyjąć właściwą postawę ucznia, nabrać wiary we własne siły i możliwości oraz uczuciowo i woluncjonalnie zaangażować się w naukę. Nauczyciele to zadanie spełniają przez życzliwe odnoszenie się do uczniów, jak i dużą wyrozumiałość wobec nich. Nie poszukują jednak innych metod pracy niż metody stosowane w nauczaniu dzieci i młodzieży. Niestety ich życzliwość wobec uczniów przeradza się łatwo w liberalizm i tolerancję*²⁸. W szkolnictwie podstawowym dla pracujących na Opolszczyźnie zatrudnieni byli nauczyciele z bardzo krótkim stażem dydaktycznym, nieznający podstaw dydaktyki dorosłych. Szkoda, że redaktorzy lokalnego czasopisma nie podjęli żadnej próby przyjścia z pomocą tym pozostawionym samym sobie pedagogom, choćby poprzez opublikowanie tekstów o charakterze instruktażowo-metodycznym bądź dydaktycznym.

Podobnie jak we wszystkich periodykach ZNP, również w „Kwartalniku Nauczyciela Opolskiego” w latach 60. i 70. XX w. wiele miejsca zajmowały zagadnienia funkcjonowania tej organizacji. Natomiast od 1982 r. do końca ukazywania się pisma nie zamieszczono ani jednego artykułu dotyczącego tych kwestii.

Z biegiem lat nieco zmieniały się proponowane nauczycielom treści. W połowie lat 70. minionego wieku problematyka historyczna podejmowana była w czasopiśmie sporadycznie. Zmieniło się to w latach 80., po przerwie w wydawaniu pisma związanej ze stanem wojennym. Wówczas artykuły historyczne były często drukowane (w każdym numerze co najmniej dwa dotyczyły przeszłości). Najwięcej było tekstów o problemach związanych z budową szkolnictwa po zakończeniu II wojny światowej oraz przygotowaniem nauczycieli do pracy w tym regionie. Ale były też opracowania związane z działaniami wojennymi w trakcie II wojny światowej. Ta problematyka była podejmowana do końca ukazywania się czasopisma.

Znaczna część tekstów publikowanych w latach 80. XX w. koncentrowała się na pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela wszystkich szczebli edukacji, ujmowanej zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej. Podejmowano również problematykę związaną z wykorzystaniem telewizji i filmu w pracy dydaktycznej. Istotne miejsce zajmowały teksty związane z edukacją nauczycieli, ich samokształceniem, doskonaleniem zawodowym oraz angażowaniem się w działalność społeczną. Artykuły o tematyce dotyczącej edukacji regionalnej, oświaty zdrowotnej, wychowania fizycznego, wartości preferowanych wśród młodzieży przygotowywali zarówno praktycy, jak i teoretycy pedagogiki.

Redakcja dbała o poziom merytoryczny nadsyłanych przez autorów tekstów do czasopisma. Każdy z nich był recenzowany. Recenzenci, którymi byli w więk-

²⁸ Tamże.

szości członkowie redakcji, ale również pracownicy archiwum i nauczyciele akademicy, wnikliwie czytali teksty, o czym świadczą różnorodne uwagi nanoszone w maszynopisach, dotyczące konieczności ich poprawy. Recenzenci dokonywali uzupełnień, wskazywali na luki, proponowali zmianę tytułu bądź jego korektę. Czasami sugerowali usunięcie niektórych fragmentów opracowań, wskazywali na konieczność dopracowania językowego, stylistycznego bądź też proponowali zmianę kwalifikacji nadesłanego materiału do określonej części czasopisma lub nawet jego wycofanie²⁹. Członkowie redakcji brali udział w zebraniach, konsultowali i oceniali wszystkie nadesłane materiały. Ostateczną decyzję dotyczącą wydrukowania tekstu podejmował redaktor naczelny.

Zdarzały się sytuacje, iż recenzja budziła wątpliwości pod względem merytorycznym. Przykładem może być opinia o artykule na temat kształcenia nauczycieli w Wielkiej Brytanii. Recenzent napisał: *Materiał na ogół ciekawy, ale dla historii szkolnictwa w ogóle, nadawałby się do centralnego organu pedagogicznego, roztrząsającego w ogóle teorię pedagogiki. Po dwukrotnym przestudiowaniu zapytałem siebie, co da artykuł ten nauczycielowi na Opolszczyźnie? Chyba nic! Z tego powodu uważam, że nie nadaje się do publikacji na łamach BNO.* [w 1962 r. „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” zmienił nazwę na „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” – E. S. D.]. *Układ treści dość nieudolny, bo autor załatwił zagadnienia sumarycznie, a one aż proszą się o ich wyodrębnienie, styl na ogół zawiły, powodujący brak przejrzystości i jasności, język w wielu wypadkach utyka*³⁰. Ta opinia spowodowała reakcję redaktora naczelnego i sekretarza redakcji. *Omawiany artykuł – czytamy – osobiście wziął od Autora redaktor naczelny uznając za celowy, po wysłuchaniu jego prelekcji na ten temat. Z uwagi na to, że praca ta nie była dotychczas publikowana, można zamieścić w naszym piśmie w dziale materiały do wykorzystania. Pierwszy recenzent uznał z punktu widzenia regionalnego, że artykuł nie ma znaczenia dla tutejszego nauczyciela, ale z punktu widzenia pedagogiki porównawczej z pewnością ma i to duże*³¹. Recenzent, po rozmowie i przedstawieniu sprawy przez redaktora³², z części swoich „zarzutów” się wycofał. Dodać należy, iż autorem tego „kontrowersyjnego” tekstu był jeden z najbardziej znaczących polskich pedagogów.

SPOŁECZNY ODBIÓR CZASOPISMA

Redaktorzy pisma podejmowali wiele trudu, by poziom publikowanych tekstów był na coraz wyższym poziomie. Miały one służyć pomocą nauczycielom, inspirując ich do twórczej i aktywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Czy te ambitne zadania mogły zostać w pełni zrealizowane? Czy czytelnictwo periodyku

²⁹ Archiwum Państwowe w Opolu, zespół Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, sygn. 62–65.

³⁰ Archiwum Państwowe w Opolu, Zespół WOM, sygn. 65, k. 68.

³¹ Tamże, k. 69.

³² Tamże.

przez nauczycieli było zadowolające? Biorąc pod uwagę wypowiedź jubileuszową redaktora naczelnego S. Łukowskiego z okazji 30-lecia „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego”, można mieć co do tego pewne wątpliwości. Napisał on: *Z wyrywkowych sondaży wiemy jednak, że czytelnictwo „KNO” nie jest tak powszechne, jak byśmy tego oczekiwali. [...] Rozumiemy, że nauczyciele oczekiwali by od pisma raczej gotowych rozwiązań metodyczno-organizacyjnych, może nawet pewnego rodzaju „bryków”, które byłyby bezpośrednio użyteczne w zastosowaniu. W takim sensie jednak nie zamierzamy nauczycieli wyręczać, ani też oferować gotowych rozwiązań. Byłoby to bowiem zwyczajne „pójście na łatwiznę” i świadome zawężenie wymagań wobec nauczyciela, który współcześnie musi się stawać coraz bardziej jednostką światłą i twórczą, przejawiającą inwencję własną wobec zmieniającej się rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej. Dla tych innowacyjnych, światłych, twórczych postaw nauczycieli pragniemy dostarczyć jedynie tworzywa i inspiracji, przybliżyć rzeczy odległe, poszerzać horyzonty wiedzy ogólnej*³³.

Wydawanie czasopisma pedagogicznego w Opolu było inicjatywą bardzo cenną a zarazem pomocną dla środowiska nauczycielskiego. Tak o tym pisano na jego łamach w 1964 r.: *Organ ten wydawany z inicjatywy Zarządu Okręgu ZNP stał się regionalnym organem niosącym pomoc nauczycielom w rozwiązywaniu poważnych problemów pedagogicznych, specyficznych dla regionu opolskiego. Artykuły ukazujące się w „Kwartalniku” upowszechniają najnowsze wyniki badań o regionie opolskim przeprowadzone przez naukowców i nauczycieli pracujących przede wszystkim na Opolszczyźnie. Przez 5 lat istnienia „Kwartalnika” nauczyciel otrzymał bardzo realną pomoc dla doskonalenia i podwyższania swojej wiedzy ogólnej, fachowej i ideowej*³⁴.

O roli pisma dla lokalnego środowiska wypowiedział się też doc. dr hab. Franciszek Antoni Marek, kierownik Zakładu Historii Oświaty i Wychowania w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Opolu, właśnie na jego łamach pisząc: *Wydaje mi się, że dwa zwłaszcza osiągnięcia tego szacownego periodyku należy mocniej zaakcentować: zasługi w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr pedagogicznych, oraz pozycję, jaką zajmuje wśród innych periodyków polskich. Nie policzyłem dokładnie, ale chyba ponad trzydziestu magistrów miało dzięki „Kwartalnikowi Nauczyciela Opolskiego” możliwość spełnienia wymogu publikacyjnego, niezbędnego dla wszczęcia przewodu doktorskiego. Nie należy tej zasługi nie doceniać, gdyż powojenna „demokratyzacja” społeczeństwa nie oszczędziła nawet środowisk naukowych i często złość lub zawiść sprawiały, że nie dopuszczano do druku wartościowych rozpraw, a tym samym unicestwiano ich autorom możliwość doktoryzowania się. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” był pod tym względem zawsze otwarty i gościnny, tak że wielu ambitnych nauczycieli i pracowników naukowych zawdzięcza mu swój rozwój. I jeszcze jedno:*

³³ S. Łukowski, *Kolejny jubileusz*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1988, nr 1, s. VII.

³⁴ S. Łukowski, *Trochę o roli ZNP w doskonaleniu i doskonaleniu nauczycieli i ich zaangażowaniu społecznym*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1964, nr 2–3, s. 102.

drukując na łamach tego pisma fragmenty swoich rozpraw doktorskich i habilitacyjnych młodzi adepci nauki mieli możliwość poddania pod publiczną weryfikację wyników swoich badań, co jest niezmiernie ważne, gdy się pracuje w samotności bądź z dala od specjalistycznych ośrodków naukowych³⁵.

Trudno jest jednak wskazać – wobec braku materiałów archiwalnych – jaki był jego szerszy oddźwięk społeczny. W periodyku cytowane są jedynie opinie osób spoza grona nauczycieli opolskich, opublikowane na łamach „Głosu Nauczycielskiego”, „Trybuny Opolskiej” i „Poglądów”. Pisano m.in.: „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” w okresie swego dziesięciolecia istnienia dobrze przysłużył się na Opolszczyźnie sprawie patriotycznego wychowania jej młodzieży. Pismo wiernie służyło idei socjalistycznego wychowania, a jego działalność oświatowo-dydaktyczna zasługuje na szczególną uwagę; W Kwartalniku znajdują odbicie główne problemy opolskiej szkoły. I choć na łamach pisma spotyka się także nazwiska wybitnych twórców i znawców pedagogiki [...] jest Kwartalnik przede wszystkim trybuną dla samych nauczycieli opolskich, którzy tu właśnie publikują swoje prace naukowe i dzielą się doświadczeniami. Pismo stanowi więc dobre odzwierciedlenie możliwości naukowych, wychowawczych i dydaktycznych opolskich pedagogów, stanowi dokumentację naukową prowadzonej na Opolszczyźnie pracy szkolnej³⁶.

UWAGI KOŃCOWE

Konkludując, informacje zawarte w analizowanym czasopiśmie pedagogiczno-społecznym są interesujące, przedstawiają stosunkowo mało znane szerszemu gronu odbiorców problemy występujące w czasach powojennych i w okresie PRL-u na terenie województwa opolskiego, dotyczące edukacji formalnej i pozaformalnej. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” był wydawany przez okres 33 lat, stając się ze skromnego „Biuletynu” adresowanego do członków ZNP wartościowym, ponadlokalnym periodykiem pedagogicznym, otwartym na zróżnicowaną problematykę i autorów reprezentujących zarówno nauki humanistyczne, jak i ścisłe.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Państwowe w Opolu: zespół Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, zespół Związków Nauczycielstwa Polskiego.

„Biuletyn Nauczyciela Opolskiego” 1969–1961.

„Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1962–1991.

³⁵ F. A. Marek, *XXX lat „Kwartalnika Nauczyciela Opolskiego” w służbie nauczyciela i postępu pedagogicznego*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1989, nr 2, s. 11.

³⁶ „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” 1969, nr 2.

Opracowania:

Cioch B., *50 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego na Opolszczyźnie (1945–1995)*, Opole 1995.

Duda J., Dzionek F., Popera J., Szelka A., *60 lat Związku Nauczycielstwa Polskiego na Śląsku Opolskim (1945–2005). Wspomnienia nauczycieli z lat 1945–1950*, Opole 2005.

Frycie S., *Cele, funkcje i zadania czasopism pedagogicznych w reformowanym systemie oświaty i wychowania*, w: *Czasopiśmiennictwo pedagogiczne w Polsce Ludowej*, red. F. Filipowicz, Warszawa 1981.

Grzybowski R., *Udział czasopism pedagogicznych w procesie laicyzacji szkoły w Polsce w latach 1958–1961 (na przykładzie czasopism ZNP)*, w: *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, pod red. I. Michalskiej i G. Michalskiego, Łódź 2010.

Słownik biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego, cz. III, red. J. Duda, A. Szelka, F. Dzionek, Opole 1997.

“The Opole Teacher’s Quarterly” [„Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego”] (1958–1991)

Summary

This pedagogical magazine, initially appearing under the title *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego* [The Opole Teacher’s Bulletin], and from 1962 – *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego* [The Opole Teacher’s Quarterly], came out in Opole Province during the years 1958–1991. The magazine mainly dealt with issues pertaining to the history of the region and school didactics. It was established upon the initiative of the Polish Teachers’ Union. Its substantial content was divided into three sections: “Materials to use”, “School and teachers’ experience” and “Information, reports, bibliography”. The chief goal of the magazine was to bring problems of the region closer to teachers who would otherwise not know its specifics, as well as to make it easier for them to educate through presenting pedagogical experience of educators from Opole Region.

Keywords: regional magazine, teachers, Polish Teachers’ Union.

EDYTA KAHL-ŁUCZYŃSKA
Uniwersytet Zielonogórski

DOI: 10.17460/2016.1_2.08

DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO W OKRESIE „PROPAGANDY SUKCESU” (1970–1980)

Najszerzego kontekstu dla pracy oświatowej związkowej organizacji nauczycielskiej w latach 70. XX wieku należy szukać w procesach rozwoju naukowo-technicznego, industrializacji, urbanizacji i towarzyszących temu zjawiskach społeczno-kulturowych, które od początku oświecenia spajała idea nowoczesności¹. Wraz z szerszymi zmianami o charakterze społeczno-ekonomicznym, klasową organizacją społeczeństwa, pojawianiem się nowych struktur społecznych dokonywały się jakościowe zmiany w obszarze wiedzy naukowej i edukacji, podążające za wzrastającym zapotrzebowaniem na wykształconych obywateli, aktywnie włączających się w przeobrażanie rzeczywistości. Zmiany cywilizacyjne i technologiczne generowały nowe kierunki kształcenia, jego strategie oraz podejście do procesu nauczania i wychowania. Oświata miała dostarczać specjalistów różnych dziedzin, wdrażać polityczną i kulturalną jedność oraz ideologiczną hegemonię równości klas. O kierunku pracy oświatowej decydowały zatem względy filozoficzno-ideologiczne oraz społeczno-polityczne. Wydatnie wpływały one na konstruowanie wizji systemu szkolnictwa, a także zadań wszelakich podmiotów, wspierających jego dydaktyczną i wychowawczą działalność. Jednym z nich był Związek Nauczycielstwa Polskiego – organizacja, która od początku swego istnienia na wskroś zaangażowana była w różnego rodzaju przedsięwzięcia na rzecz oświaty, a nade wszystko społeczności nauczycielskiej, starając się wspierać ją w różnych formach, walczyć o godne warunki jej życia i pracy, a także uczestniczyć czynnie w przygotowaniu zawodowym.

¹ Szerzej piszę o tym w: *Oświata w ładzie monocentrycznym (na przykładzie Polski Ludowej)*, w: *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, red. E. Anhalt, D. Stępkowski, Warszawa, Educatio, 2012, s. 73.

POLITYCZNA PROPAGANDA „SZYBKIEGO ROZWOJU CYWILIZACYJNEGO” I „BUDOWANIA ROZWINIĘTEGO SPOŁECZEŃSTWA SOCJALISTYCZNEGO”

Dekada lat 70. ubiegłego wieku w Polsce, zapamiętana jako czas „propagandy sukcesu”², była okresem specyficznym z punktu widzenia sytuacji społeczno-ekonomicznej i oświatowej, a zarazem prowadzonej w tych obszarach polityki władz państwowych. W konsekwencji tragicznych wydarzeń grudniowych z 1970 roku³, na skutek sugestii władz radzieckich oraz zakulisowych rozgrywek w PZPR, doszło do zmian w kierownictwie partii i państwa, mających na celu – jak oficjalnie głoszono – *bardziej kompetentne rządy i zarządzenie tym samym kryzysowi społeczno-politycznemu*⁴.

Na VI Zjeździe PZPR, w grudniu 1971 roku, władze polityczne zapowiedziały nową strategię rozwoju państwa, deklarując – w myśl społecznych oczekiwań – praworządność, sprawiedliwość i demokratyczne przemiany⁵. Celem zjednania sobie zaufania społecznego ekipa rządząca podkreślała przy każdej okazji nowy styl rządzenia i reform, porywając naród do wsparcia wiecowym zawołaniem: „No to jak, Towarzysze, pomożecie?”. W myśl demagogicznego hasła „budujemy drugą Polskę” codziennie nagłaśniano w mediach osiągnięcia gospodarcze, społeczne i kulturalne władzy w zakresie prowadzonych inwestycji, szczególnie budownictwa mieszkaniowego, poprawy sytuacji materialnej ludzi pracy, rozszerzania zakresu pomocy socjalnej i ochrony zdrowia oraz kształcenia młodzieży⁶. Prowadzona w ten sposób, na niebywałą dotąd skalę, zmasowana i agresywna „propaganda sukcesu” wprowadzała naród w świat iluzji. Stwarzała pozory zmian dokonywanych przez „przewodnią siłę narodu” i wywoływała złudne poczucie, że sukces w PRL-u jest pomyślnym następstwem skutecznego rządzenia nowej władzy.

² Propaganda sukcesu – nurt promujący rzeczywiste bądź fikcyjne sukcesy rządzących, np. dyplomatyczne, militarne, gospodarcze. W Polsce po II wojnie światowej przejawiała się przekonywaniem społeczeństwa o osiągnięciach władzy ludowej w każdej sferze życia, głównie społecznego, gospodarczego i kulturalno-oświatowego. Obok propagandy demaskującej wrogów propaganda ta była jednym z dwóch głównych nurtów polityki wewnętrznej przez cały okres Polski Ludowej. Kojarzy się przede wszystkim z nachalną propagandą lat 70., lansującą osiągnięcia PRL pod rządami Edwarda Gierka.

³ Por. J. Eisler, *Grudzień '70. Geneza, przebieg, konsekwencje*, Warszawa, Instytut Pamięci Narodowej, 2013; także: T. Balbus, Ł. Kamiński, *Grudzień 1970 poza Wybrzeżem w dokumentach aparatu władzy*, Wrocław, Instytut Pamięci Narodowej, Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Oddział we Wrocławiu, 2000.

⁴ Archiwum Akt Nowych (AAN), PZPR, sygn. 5. Wydział Nauki i Oświaty. Sytuacja społeczno-polityczna po wydarzeniach grudniowych 1970. Materiały MSW nadesłane do wiadomości WNiO, 1971.

⁵ *VI Zjazd PZPR (6–11 grudnia 1971). Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa, KiW, 1972, s. 231.

⁶ AAN, PZPR, sygn. 59. Wydział Nauki i Oświaty. Korespondencja WNiO KC PZPR z kierownictwem partii, 1973. Podstawowe kierunki realizacji zadań społeczno-gospodarczych rozwoju kraju w latach 1972–1974, wynikających z uchwały VI Zjazdu PZPR przyjęte przez BP KC PZPR jako materiały robocze na maj 1972.

PAŃSTWOWA WIZJA POZORNIE „NOWOCZESNEJ OŚWIATY”

Polityczna taktyka „szybkiego rozwoju cywilizacyjnego” i budowania „rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego” miała swoje następstwa w planowaniu i realizacji „nowej strategii oświatowej”. Miała ona wpisywać się w nurt nowoczesnych przekształceń i zmazać tym samym piętno negatywnych ocen systemu oświatowego lat 60.⁷ W myśl głozonego hasła: „Polska krajem ludzi kształcących się” podjęto w konsekwencji, ostatnią w czasach PRL-u, próbę radykalnej przebudowy strukturalnej i programowej szkolnictwa⁸. Ponieważ kształt systemu edukacji i zasady jego funkcjonowania miały wynikać z charakteru struktury społecznej krajów „realnego socjalizmu”, zatem zadaniem tego, pozornie nowoczesnego, systemu było reprodukcja owej struktury⁹. Dotychczasowe założenia ideologiczne szkoły pozostały w związku z tym nienaruszone.

W „dziele” tym władze poszukiwały wsparcia ze strony autorytetów. W czasach planowanej „rewolucji naukowo-technicznej” takowego wsparcia udzielać miała nauka, dostarczając rozwiązań ważnych dla skuteczności działań politycznych¹⁰. Władze nie wykorzystały wprowadzenia nauk technicznych dla podniesienia poziomu gospodarczego (ponieważ przedsiębiorstwa nastawione wyłącznie na podniesienie planów produkcyjnych nie były zainteresowane wdrażaniem nowych technologii, mogących powodować niewykonanie planów i straty finansowe) ani nauk społecznych, które pełniły jedynie funkcje rytualne. Efektywnie starały się natomiast wykorzystać nauki humanistyczne, w tym również pedagogikę. Przejawem wykorzystania jej autorytetu było m.in. włączenie do prac reformatorskich Komitetu Ekspertów licznego gremium pracowników naukowych, choć ich udział – jak się ostatecznie okazało – miał charakter pozorny. Służył wyłącznie pozyskaniu legitymizacji społecznej dla zmian oświatowych wyreżyserowanych przez samych polityków, nie zaś kompetentnych przedstawicieli środowiska naukowego. Liczne bowiem ich analizy, ekspertyzy i opracowania dotyczące systemu oświaty władze zbagatelizowały, urzeczywistniając własną koncepcję, zawartą ostatecznie w uchwale sejmowej (nie zaś ustawie) o systemie edukacji narodowej w październiku 1973 roku¹¹. Gruntem zaś dla budowania jedności ideologicznej

⁷ Szerzej analizuję to zagadnienie w: *Doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej lat 60. w perspektywie urzeczywistniania koncepcji jednolitego frontu wychowawczego*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szć do portretu nauczyciela w PRL-u*, red. R. Grzybowski, Toruń, Adam Marszałek, 2013.

⁸ J. Szczepański, *Powiązania systemu oświaty z życiem społecznym*, w: *Aktualne problemy integracji nauki i oświaty. Materiały z II Związkowego Sympozjum Sekcji Nauki w Piwnicznej 15–25.09.1971*, red. M. Chechliński, Warszawa, ZNP, 1972, s. 22.

⁹ B. Jałowiecki, *Nauka a rozwój społeczny*, w: *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, Universitas, 1995, s. 283.

¹⁰ J. Goćkowski, S. Marmuszewski, *Pomieszczenie i udawanie w kulturze nauki PRL*, w: *Nauka...*, s. 270.

¹¹ AAN, PZPR, sygn. 84. Wydział Nauki i Oświaty. Sprawy różne, 1971–1973. Uchwała BP KC PZPR i Prezydium Rządu w sprawie reformy systemu edukacji. Projekt, wrzesień 1973. Monitor Polski. Dz. U. PRL 1973, nr 47, poz. 260. Uchwała Rady Ministrów z 13.10.1973 w sprawie systemu edukacji narodowej.

„nowoczesnego społeczeństwa socjalistycznego” stać się miała stworzona przez apologetów systemu „naukowa pedagogika socjalistyczna”¹².

Owe spektakularne przemiany, wpisane w „propagandę sukcesu”, wymagały – zdaniem władz – zmian w strukturze wykształcenia i przygotowania merytorycznego nauczycieli. Na VI Zjeździe PZPR ustalono, że ma to być człowiek *gruntownie wykształcony, stale uzupełniający swoje kwalifikacje, podążający za postępem cywilizacyjnym, postrzegany w społeczeństwie jako nośnik nauki*¹³. Jego postawę zaś miało cechować *zaangażowanie w pracę na rzecz szkoły i środowiska, szerzenie wzorca człowieka socjalizmu*¹⁴.

Postulaty powyższe znalazły wyraz w **Karcie praw i obowiązków nauczyciela**¹⁵, która wprowadziła m.in. zmiany w zakresie wymagań kwalifikacyjnych. Na stanowisko nauczyciela lub wychowawcy mogła być powołana osoba, która posiadała *wyższe wykształcenie, kwalifikacje pedagogiczne i ideowo-moralne*¹⁶. Nauczyciele mieli *obowiązek nieustannego wzbogacania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności zawodowych*¹⁷. By wzmocnić ich motywację do podnoszenia kwalifikacji, **Karta...** wprowadziła nagrodę specjalną za posiadanie wysokich kwalifikacji i wyróżniające wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej¹⁸, a także zróżnicowane uposażenie według statusu społeczno-prawnego nauczyciela dyplomowanego w szkole podstawowej i profesora w szkole średniej¹⁹ oraz zwykłą płac. Celem zahamowania odpływu kadry nauczycielskiej z zawodu wprowadzała fundusz socjalny i mieszkaniowy²⁰ oraz dodatki do emerytury²¹. Utrzymywała także prawo nauczycieli wiejskich do bezpłatnych mieszkań lub ekwiwalentu pieniężnego²². Zauważyć należy jednak, że niektóre z zapowiadanych zmian miały wyłącznie deklaracyjny bądź pozorny charakter, np. zróżnicowanie statusu społeczno-prawnego nauczycieli i odmiennego stąd uposażenia czy wprowadzenie obowiązku posiadania wyższego wykształcenia, oferując jednocześnie kształcenie na niższym poziomie, m.in. poprzez wprowadzenie skróconych form uzyskiwania dyplomu. Tendencja ta jest

¹² Pedagogika staje na gruncie określonego systemu wartości, z którego wyprowadza cele wychowania, a następnie wykrywa drogi ich skutecznej realizacji – H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa, PWN, 1971, s. 49.

¹³ *VI Zjazd PZPR...*, s. 271.

¹⁴ AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty, działalność badawcza, rada naukowa, struktura i ocena IKN, 1974–1980. Rewizja dotychczasowego sposobu przygotowania zawodowego kadr oświatowych w związku z decyzją o podjęciu reformy oświaty, 1972.

¹⁵ AAN, PZPR, sygn. 13. Wydział Nauki i Oświaty. Karta praw i obowiązków nauczyciela. Projekty ustawy, rozporządzenia, opinie, notatki, 1971–1972; także: Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114. Ustawa z 27.04.1972. Karta praw i obowiązków nauczyciela.

¹⁶ Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114. Ustawa z 27.04.1972. Karta praw i obowiązków nauczyciela, art. 9.1.

¹⁷ Tamże, art. 14.1, 14.2.

¹⁸ Tamże, art. 24.

¹⁹ Tamże, art. 10.2, 10.3.

²⁰ Tamże, art. 24.1.

²¹ Tamże, art. 105.1.

²² Tamże, art. 43.1.

w pewnym sensie potwierdzeniem, iż hasło „budowania wykształconego społeczeństwa” było mitem. Stworzono bowiem warunki dla zdobywania formalnych kwalifikacji kosztem kompetencji. Ze względów doktrynalnych badań takowych jednak w ówczesnym czasie nie prowadzono lub nie ujawniano ich wyników. Ich rezultaty mogłyby bowiem obnażyć dramatycznie niski stan kompetencji nauczycieli, co podważyłoby słuszność polityki władz w zakresie ich kształcenia. Ograniczoną dostępność do badań nad efektami kształcenia można również uznać za przejaw „propagandy sukcesu”, noszącej znamiona manipulacji informacją i ujawniania tylko tych faktów, które stawiają w korzystnym świetle politykę rządową.

PRÓBY WYKLUCZENIA ZWIĄZKOWEJ ORGANIZACJI NAUCZYCIELSKIEJ Z SYSTEMU DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

Przygotowaniem nauczycieli pracujących w zawodzie do pracy w reformowanym szkolnictwie zajął się Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych²³ – rozbudowana, scentralizowana i zbiurokratyzowana instytucja. Zmarginalizowano natomiast działalność związkową w tym zakresie – działalność, która dotychczas stanowiła ośnowę pracy oświatowej i była znaczącym ogniwem doskonalenia, a okresowo także i doksztalcania nauczycieli. Władze partyjne uznały bowiem, że wystarczające są formy oferowane przez wielosegmentowy IKN. Przymierzano się nawet do całkowitego zaniechania tradycji związkowej w zakresie doskonalenia nauczycieli, w tym także i tych form, które dotąd prowadził niemal wyłącznie ZNP, m.in. szkolenia ideowego. Władze uznały bowiem, iż jest ono prowadzone mało efektywnie i nie wpływa znacząco na wzmacnianie ideowopolityczne nauczycieli. W związku z tym powinno być (i było) prowadzone przez organizacje partyjne w szkołach w formie narad szkoleniowych z ich kierownikami, spotkań szkoleniowo-informacyjnych z nauczycielami wychowania obywatelskiego i historii, prelekcji dla aktywu nauczycielskiego, wieczorowego uniwersytetu marksizmu leninizmu (WUML) i zebrań szkoleniowych Podstawowej Organizacji Partyjnej (POP)²⁴. Właściwą jednak przyczyną wzmoczonej aktywności partii w kierunku szkolenia politycznego nauczycieli przez aktywy partyjne, a zarazem powodem odsunięcia ZNP od tego szkolenia były zarzuty władz pod adresem małej siły oddziaływania ogniw związkowych na nauczycieli²⁵. W istocie szkolenie to miało formalny charakter, co korespondowało z niewielkim zainteresowaniem nim rzesz nauczycielskich.

²³ Szerzej piszę o tym w: *Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989). Ideologia – polityka – praktyka*, Zielona Góra, UZ, 2012, s. 80.

²⁴ AAN, IKN, sygn. 7/1. Program działania i plan badawczo-naukowy w latach 1973–1975 oraz plan pracy i plan wydawniczy na r. szk. 1974/75. Kursy i studia specjalne IKNiBO w r. szk. 1974/75.

²⁵ Archiwum Państwowe (AP) we Wrocławiu, sygn. 74/XVII/27. KW PZPR. Protokół z posiedzenia Komisji Nauki i Oświaty 1971.

W następstwie tych ocen ZNP prowadził od początku dekady (współ i pod kontrolą partii) tzw. szkolenie partyjno-związkowe dla nauczycieli, którego celem było – jak formułowały władze – rozszerzanie i uwspółcześnianie *wiedzy polityczno-społecznej i pedagogicznej, zapoznawanie z postępem nauki, kształtowanie naukowego poglądu na świat i socjalistycznych postaw, a także przekonanie ideowo-moralnych nauczycieli, rozwijanie ich kultury zawodowej i ogólnej oraz twórczej postawy pedagogicznej*²⁶. Treści doskonalenia związkowego uwzględniały *podstawowe zagadnienia polityki oświatowej, społecznej i kulturalnej, węzłowe problemy ideologiczne, światopoglądowe i moralne oraz zagadnienia z zakresu nauk społecznych i nauk o wychowaniu*²⁷. Ramowy program, ustalany centralnie, uszczegóławiano w rejonach konferencyjnych²⁸, jednakże przy konsultacji z administracją oświatową, ośrodkami metodycznymi i władzami politycznymi na szczeblu ognisk. Włączano doń także przedstawicieli szkolnej organizacji partyjnej, kierownictwo szkoły i rady pedagogiczne²⁹. Po paru latach funkcjonowania partyjno-związkowego doskonalenia władze centralne uznały jednak, że realizowana tematyka, a zwłaszcza *społeczno-ideowa jest zbyt marginalnie traktowana i przez to nie dostarcza nauczycielom dostatecznej wiedzy z tego zakresu i nie wpływa na jakość pracy ideowo-wychowawczej szkół*³⁰. W następstwie w 1973 roku ponownie wprowadzono jednolity program samokształcenia ideowo-pedagogicznego³¹, ustalany centralnie. Do obowiązkowych tematów należały m.in. ***Kultura narodu a prawo i obyczaje; Socjalistyczny ideał narodu i jego wyraz w programie wychowawczym; Specyfika moralna nauczycielskiej służby społecznej***³². W programie ideowo-wychowawczym nie odwoływano się już do marksistowskiej ideologii, zredukowanej do kilku frazesów i traktowanej przez naród jako obcej i narzuconej „z zewnątrz”. Marksizm w czasach Gierka uległ bowiem rozmyciu i całkowicie stracił spójność teoretyczną. Nacisk zaczęto kłaść na konstruktywny patriotyzm i solidarność narodową³³.

²⁶ Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego (A ZNP), Wydział Pedagogiczny, sygn. 304. Organizacja i programy samokształcenia 1969–1973. Materiały, opracowania, wskazówki dotyczące samokształcenia. Terminarze i tematyka rejonowych konferencji pedagogicznych. Wytyczne MOiW i ZG ZNP z 12.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego; także: AP we Wrocławiu. ZNP, sygn. 565. Program samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Koncepcja partyjno-związkowa szkolenia nauczycieli z 1972 r.

²⁷ Dz. Urz. MOiW 1974, nr 2, poz. 15. Wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z 8.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli.

²⁸ ***IV Powiatowy Zjazd Delegatów ZNP w Zielonej Górze. Sprawozdanie Zarządu Oddziału ZNP w Zielonej Górze, 15.05.1972***, s. 37.

²⁹ Tamże, s. 43.

³⁰ AP we Wrocławiu, PZPR, sygn. 74/XVIII/12. Oceny i informacje Wydziału Oświaty i Nauki dotyczące szkolnictwa podstawowego i średniego. Ocena za rok 1972.

³¹ Dz. Urz. MOiW 1974, nr 2, poz. 15. Wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z 18.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli.

³² AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych ZNP 1973–1975. ZG ZNP, Wydział Pedagogiczny. Zestaw tematów doskonalenia ideowo-politycznego nauczycieli, maj 1974.

³³ A. Walicki, ***Polskie zmagania z wolnością***, Kraków, Universitas, 2000, s. 14.

Wypieranie oficjalnej ideologii państwowej przez tradycyjny patriotyzm, miało – w oczekiwaniach władzy – przyczynić się do jej legitymizacji, do częściowego przezwyciężenia społecznego wyobcowania partii, do upodobnienia jej do reszty narodu, a w konsekwencji – do utrzymania autorytarnych rządów.

W nowym programie szkolenia przewidziano także tematy z zakresu dydaktyki nauczania i wychowania, ale im również starano się nadać ideologiczną wymowę³⁴. Do takowych należały m.in.: *Dorobek i perspektywy rozwoju radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego*; *Kierunki i treści doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej*; *Podstawy i realizacja jednolitego systemu wychowawczego dzieci i młodzieży*; *Zadania harcerstwa w programie wychowawczym szkoły*; *Problematyka praw o obowiązków nauczycieli w procesie edukacji młodzieży*³⁵. Ramowy program uzupełniano aktualnymi informacjami o bieżących przemianach i wydarzeniach w kraju i na świecie. Analizowano m.in. uchwały VI i VII Zjazdu PZPR, VII, XIII i XIV Plenum KC, Sejmu PRL w sprawie oświaty, VII Kongresu CRZZ oraz XXX/XII Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP³⁶.

ZNP, dążąc do utrzymania dotychczasowej działalności samokształceniowej wśród nauczycieli, zdołał utrzymać konferencje teoretyczno-pedagogiczne, które zastąpiły dotychczasowe rejonowe. Organizowano je cztery razy w roku w ogniskach związkowych. Wspierały one szkolenie partyjno-związkowe w zakresie wiedzy politycznej. Objęto nimi nauczycieli wszystkich typów szkół (choć formalnie zwolnione z nich były osoby studiujące). Mimo że ZNP był ich formalnym organizatorem, program i kontrola nad przebiegiem konferencji należały do rady zakładowej³⁷, która powoływała aktyw³⁸ oraz zabezpieczała odpowiednie materiały szkoleniowe oraz ich kolportaż. Konferencje te okazały się jednak mało atrakcyjne dla nauczycieli z powodu zarówno formy, jak i zawartości merytorycznej.

WŁĄCZENIE ZNP DO PAŃSTWOWEJ AKCJI PROPAGUJĄCEJ WŚRÓD NAUCZYCIELSTWA ZAŁOŻENIA „NAUKOWEJ PEDAGOGIKI SOCJALISTYCZNEJ”

W związku z małą popularnością, a zarazem znikomą skutecznością oddziaływań w ramach prowadzonego przez ZNP szkolenia o profilu politycznym, co było

³⁴ AAN, PZPR, sygn. 276. Wydział Nauki i Oświaty 1976–1978. Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli 1976–1978. Uchwała ZNP z grudnia 1974 w sprawie dokształcania i doskonalenia.

³⁵ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności 1977 r. Tematy konferencji teoretyczno-pedagogicznych rozesłane ogniskom przez ZG ZNP na r. szk. 1977/78.

³⁶ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 311. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, opracowania, wskaźniki, wytyczne dotyczące samokształcenia i doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności. Tematyka konferencji teoretyczno-pedagogicznych 1978/79.

³⁷ B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej. Zarys dziejów 1905–1985*, Warszawa, IWZZ, 1986, s. 494.

³⁸ AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty, działalność badawcza IKN, Rada Naukowa, struktura i ocena IKN 1974–1980. Formy doskonalenia nauczycieli.

notabene odzwierciedleniem wzrastających wśród nauczycielstwa dezideologizacji i detotalitaryzacji systemu politycznego, celem wspierania doktryny partyjnej władze w działalności związkowej zastosowały środki bardziej zawaolowane. Pozornie odstępwszy od jawnej i natarczywej ideologizacji i upartyjniania, przędy ZNP w proces „unowocześniania szkolnictwa” z pomocą „naukowej pedagogiki socjalistycznej”. Zadaniem związku miało być wspieranie instytucji zajmujących się doksztalcaniem i doskonaleniem kadry szkolnictwa w przygotowaniu nauczycieli do wdrażania jej założeń, a tym samym wychowania jednolitego ideowo społeczeństwa. Władze zadbały, by tej na wskroś propagandowej akcji nadać wielki rozgłos.

W myśl tej partyjnej strategii, uchwałą XII Zjazdu Delegatów ZNP, jednym z głównych kierunków pracy ogniw związkowych miało być odtąd *pobudzanie aktywności i inicjatywy nauczycieli w rozwijaniu nowatorstwa pedagogicznego, doskonaleniu warsztatu pracy, upowszechnianiu przodujących doświadczeń*³⁹. Zmiana środków oddziaływań ideowych spowodowała modyfikację programu konferencji teoretyczno-pedagogicznych. Włączono doń tematykę związaną z rozwojem innowacji pedagogicznych w teorii i praktyce dydaktyczno-wychowawczej oraz popularyzowano twórczość uprawianą przez nauczycieli⁴⁰. Starano się, by konferencje prowadzone były metodą seminaryjną, sprzyjającą wspólnym poszukiwaniom nowych rozwiązań praktycznych wskazanych zagadnień, analizowaniu, ocenianiu i wysnuwaniu wniosków do pracy szkolnej⁴¹, a zatem żeby podnosiły efektywność przygotowań do wdrażania teorii wychowania socjalistycznego. Ich przebieg urozmaicano prezentacją dorobku miejscowej szkoły bądź wyników badań prowadzonych przez studiujących nauczycieli w ramach prac magisterskich⁴². Rozwijano bezpośrednie kontakty środowiska nauczycielskiego z pracownikami nauki, którzy prowadzili wykłady i udzielali konsultacji. Dla urozmaicenia samokształcenia i ukazania nauczycielom możliwości wykorzystania w procesie dydaktycznym nowoczesnych środków przekazu korzystano na konferencjach z edukacyjnej oferty Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego, filmów popularnonaukowych i nagrań magnetofonowych⁴³. Ta mnogość działań, sprzyjająca atrakcyjności doskonalenia, z pozoru była próbą

³⁹ Zarząd Główny ZNP, *Sprawozdanie Związku Nauczycielstwa Polskiego z działalności w latach 1976–1980*, Warszawa, ZNP, 1980, s. 10.

⁴⁰ D. Rusakowska, *Innowacja a warsztat pracy nauczyciela*, „Głos Nauczycielski” 1979, nr 7, s. 10.

⁴¹ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 311. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, opracowania, wskaźniki, wytyczne dotyczące samokształcenia i doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności. Tematyka konferencji teoretyczno-pedagogicznych 1978/79.

⁴² A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności 1977 r. Sprawozdanie z konferencji teoretyczno-pedagogicznych odbywających się w r. szk. 1976/77 w woj. zielonogórskim; Sprawozdanie z konferencji teoretyczno-pedagogicznych odbywających się w r. szk. 1976/77 w woj. tarnobrzeskim; Informacje o przebiegu konferencji teoretyczno-pedagogicznych w woj. krośnieńskim w r. szk. 1976/77.

⁴³ Tamże.

ochrony pracy zawodowej nauczycieli przed wąskim praktycyzmem i rutyną. W rzeczywistości były one odzwierciedleniem podjętej na wszystkich frontach „propagandy sukcesu” i służyły szybkiej renowacji wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycieli, zgodnie z wytycznymi „pedagogiki praktycznej”, a w konsekwencji unifikacji ich pracy.

Samokształcenie w ramach konferencji teoretyczno-pedagogicznych wspomagane było działalnością wydawniczą ZG ZNP oraz OUPiS⁴⁴. Wydawano w tym czasie biuletyny (np. „Ognisko nauczycielskie”, ZO ZNP Lublin; „Biuletyn Metodyczny”, ZO ZNP Katowice; „Język Polski” i „Nauczanie Początkowe”, ZO ZNP Kielce) i materiały pomocnicze (np. „Materiały metodyczne dla nauczycieli klas I–III”, ZNP OUPiS Katowice 1979)⁴⁵, a także publikacje z serii „Biblioteka Nauczyciela”. Pomoc w samokształceniu niosły także pisma związkowe (m.in. „Szkoła Zawodowa”, „Życie Szkoły”, „Nauczyciel i Wychowanie” oraz „Głos Nauczycielski”). Na ich łamach popularyzowano aktualną problematykę szkoły i nauczyciela, zwłaszcza zaś teoretyczne i praktyczne zagadnienia „unowocześniania” edukacji, a także (szczególnie po VII Zjeździe PZPR⁴⁶) zagadnienia polityczno-społeczno-ekonomiczne, reformy szkolnej oraz treści ideowo-wychowawcze⁴⁷. Związkowy ruch wydawniczy pełnił rolę usługową wobec systemu władzy. Znajomość zagadnień dotyczących bieżącej polityki władz centralnych gwarantować miała ideowy rozwój nauczycieli, zaś problematyka pedagogiczna zapewniać jednolitość i skuteczność podejmowanych przez nich działań edukacyjnych.

PROPAGANDOWY WYDŹWIĘK PRZEDSIĘWZIĘĆ ORGANIZOWANYCH W RAMACH „RUCHU POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO”

ZNP włączony został również w ruch postępu pedagogicznego, który w sposób spektakularny wpisywał się w „propagandę sukcesu” na niwie oświaty. Jego celem miało być *wyzwalanie aktywności twórczej i naukowo-badawczej nauczycieli oraz przygotowywanie ich do działalności naukowej*⁴⁸. Większość zadań w tym zakresie przypadła IKN-owi i jego oddziałom, w myśl założenia, że *twór-*

⁴⁴ A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności 1977 r. Sprawozdanie z pracy ideowo-pedagogicznej organizowanej przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych w Łodzi; także: AP we Wrocławiu, ZNP, sygn. 565. Program samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Koncepcja partyjno-związkowa szkolenia nauczycieli z 1972 r.

⁴⁵ T. Suberlak, *Działalność wydawnicza ZNP i jego poprzedników w latach 1905–1995*, „Kalendarz Nauczycielski” 1995, s. 103.

⁴⁶ *VII Zjazd PZPR (8–12 grudnia 1975). Podstawowe materiały i dokumenty*, Warszawa, KiW, 1975, s. 228.

⁴⁷ AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych ZNP 1973–1975. Protokół z zebrania rad naczelnych i sekretarzy redakcji wydawnictw ZG ZNP z 14.02.1975.

⁴⁸ AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty w PRL. Działalność badawcza, Rada Naukowa, struktura i ocena IKN 1974–1980. Nauka w służbie przemian oświatowych na lata 1974–78. Nauczyciel jako współtwórca naukowej pedagogiki 1974–1975.

czość nauczycieli oparta na przesłankach naukowych, inspirowana być winna przez instytuty naukowo-badawcze resortu⁴⁹. ZNP dopełniał ich wysiłki.

Jedną z form, prowadzoną w ramach „ruchu postępu pedagogicznego”, stała się akcja odczytów pedagogicznych. Głównym obszarem tematycznym była – w myśl nowej „strategii rozwoju oświaty” – teoria wychowania socjalistycznego oraz jej zastosowanie w programie planowanej 10-letniej szkoły. Nad zgodnością zawartych w odczytach propozycji innowacji z wymogami „naukowej pedagogiki socjalistycznej” czuwali pracownicy IKN oraz jego oddziałów, którzy organizowali seminaria, spotkania oraz konsultacje indywidualne dla ich autorów⁵⁰. Oceną zgłoszonych do konkursu odczytów zajmowała się Centralna Komisja utworzona przy IKN, a głównym kryterium oceny – wartości ideowo-moralne innowacji, jej zgodność z teorią pedagogiczną, poprawność metodologiczna oraz przydatność praktyczna⁵¹. Podsumowaniem owej akcji, a zarazem formą jej popularyzacji były krajowe zjazdy autorów odczytów, organizowane przez Centralną Komisję przy współdziałaniu Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz ZG ZNP. Uczestniczyli w nich przedstawiciele IKN, administracji szkolnej, a także władz partyjnych i związkowych⁵². Nagrodzone odczyty publikowane były w periodykach oświatowych i związkowych.

Inną formą były wojewódzkie sesje postępu pedagogicznego, organizowane dla spopularyzowania sposobów unowocześniania szkół oraz eksperymentów weryfikacyjnych i wdrożeniowych prowadzonych przez IKNiBO⁵³. Przedstawiano na nich aktualny stan w zakresie nowatorstwa pedagogicznego szkół, dyskutowano na temat badań i eksperymentów (np. wdrażania koncepcji Freineta, prób wypracowania skutecznych metod pomocy dzieciom słabo uczącym się, organizacji pracy w całodziennej szkole zbiorczej, wdrażania systemu dydaktycznego Fleminga) oraz wskazywano na trudności występujące przy ich realizacji. Dokonywano oceny eksperymentów i wytyczano kierunki działań na najbliższe lata⁵⁴. Przebieg sesji, wyniki prac naukowo-badawczych oraz rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze publikowano w wydawnictwach IKNiBO i kuratorskich (np. ***O dalszy postęp pedagogiczny w szkołach Wielkopolski***, Poznań 1972; ***O unowocześnianie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Materiały z Wojewódzkiej Sesji Postępu Pedagogicznego w Bydgoszczy***, Bydgoszcz 1972; ***Aktywizacja ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. VIII Sesja Postępu Pedagogicznego***,

⁴⁹ J. Janicki, *XV Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1973, nr 3, s. 402.

⁵⁰ AAN, PZPR, sygn. 84. Wydział Nauki i Oświaty. Sprawy różne 1971–1973. Kolegium MOiW z 15.01.1973 w sprawie planów badawczo-naukowych instytutów pedagogicznych na lata 1973–1975.

⁵¹ J. Janicki, *XVII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 3, s. 391.

⁵² J. Janicki, *XVI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1975, nr 6, s. 860.

⁵³ J. Kulas, *Kierunek działania IKNiBO*, w: *O postęp pedagogiczny w oświacie*, red. K. Lausz, Warszawa–Rembertów, IKNiBO, 1973, s. 127.

⁵⁴ Tamże, s. 128, 129.

Szczecin 1977), a także w czasopismach metodyczno-przedmiotowych resortu i ZNP⁵⁵.

ZNP najbardziej zaangażował się w społeczny „ruch postępu pedagogicznego”. Terenowe ogniwia ZNP prowadziły w jego ramach kluby nauczycieli nowatorów. Istniały one w dzielnicach, powiatach i województwach. W obrębie sekcji problemowych (m.in. opiekuńczo-wychowawczej, dydaktycznej, wychowania przedszkolnego, zajęć pozalekcyjnych) odbywały się konferencje, seminaria i ćwiczenia dla zainteresowanych nauczycieli, poświęcone wybranym zagadnieniom edukacyjnym. Uczestniczyli w nich niekiedy pracownicy naukowo-badawczy IKNiBO, którzy, podobnie jak na konferencjach teoretyczno-pedagogicznych, zaznajamiali nauczycieli z teorią wychowania socjalistycznego, z wynikami eksperymentów i prac badawczych, z nowymi pomysłami racjonalizatorskimi oraz możliwościami ich realizacji⁵⁶, a także zachęcali nauczycieli do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych oraz upowszechniania ich w formie odczytów pedagogicznych⁵⁷.

Kluby nauczycieli nowatorów nawiązywały współpracę z nauczycielami wdrażającymi eksperymenty i innowacje, organizowały dla swoich członków wycieczki naukowe do szkół eksperymentalnych, gdzie uczestniczyli oni w lekcjach otwartych. Kontakty te skłaniały do konfrontowania własnego stylu pracy z nowymi oczekiwaniami reformowanej szkoły i wymogami „naukowej pedagogiki socjalistycznej”, a zarazem obliżowały do renowacji wiedzy i stosowania nowych metod dydaktyczno-wychowawczych.

Kluby prowadziły ponadto własne gabinety nowatorstwa pedagogicznego, w których urzeczywistniano niektóre pomysły racjonalizatorskie ich członków, np. wykonywano modele pomocy dydaktycznych, projektowano gabinety szkolne, izby pamięci itp. Instruktorzy klubów gromadzili dokumentację dydaktyczną aktywnych nauczycieli, np. wzorcowe konspekty lekcji, plany pracy, modele urządzeń szkolnych, projekty wyposażenia pracowni itp⁵⁸. Dorobek klubów i osiągnięcia ich członków popularyzowały na swych łamach pisma związkowe, m.in. „Nauczyciel i Wychowanie” i „Głos Nauczycielski”. Podsumowaniem całorocznej pracy były wystawy postępu pedagogicznego, organizowane w wybranych szkołach, popularyzujące nowe pomoce dydaktyczne i urządzenia klaso-pracowni. Podczas odbywających się nań prelekcjach i odczytach propagowano

⁵⁵A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 308. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, opracowania, wskazówki, wytyczne dotyczące samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania 1973/74 r. Informacja z okresu doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli w okręgu warszawskim w r. szk. 1973/74; także: AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych. ZNP 1973–1975. ZG ZNP do KC PZPR w sprawie dotyczącej rekonstrukcji i wypracowania jednolitej koncepcji piśmiennictwa pedagogicznego i włączenia wszystkich wydawnictw pedagogicznych (resortowych i związkowych) w nurt masowego systemu edukacji narodowej, 18 marca 1975.

⁵⁶M. Balcerek, *Działalność ideowo-wychowawcza ZNP*, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 1, s. 122.

⁵⁷J. Janicki, *XVII Krajowy...*, s. 390.

⁵⁸S. Szajek, *Rozwój postępu...*, s. 136, 137.

nowe formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej⁵⁹. Na podstawie powyższej działalności na posiedzeniach gminnych rad zakładowych ZNP, na których analizowano funkcjonowanie zbiorczych szkół gminnych, formułowano wnioski do dalszej pracy związkowej nad doskonaleniem pracy szkół⁶⁰.

Mimo wielu inicjatyw ZNP aktywność nauczycieli w społecznym „ruchu postępu pedagogicznego” w połowie lat 70. osłabła. Przyczyną była reorganizacja struktury ZNP, głównie zaś likwidacja zarządów okręgowych oraz oddziałów powiatowych i dzielnicowych ZNP, które organizowały dotychczas na podległym terenie większość aktywności w tym zakresie. Celem lepszego skoordynowania działań na rzecz społecznego „ruchu postępu pedagogicznego” związek zainicjował w 1978 roku utworzenie rad postępu pedagogicznego w siedzibach 32 nowych województw. Propozycja ta, szeroko dyskutowana w środowisku nauczycielskim i związkowym⁶¹, zaowocowała przyjęciem w marcu 1979 roku przez ZG ZNP i MOiW wniosku o utworzeniu krajowej oraz terenowych rad postępu pedagogicznego⁶², które działalność swą rozwinęły dopiero w kolejnym dziesięcioleciu.

* *
*
*

Ta mnogość działań podejmowanych przez różne agendy oświatowe w latach 70., masowo różnymi kanałami oddziaływująca na kadry szkolnictwa, budowała w świadomości zapewne wielu nauczycieli przekonanie o faktycznie radykalnej odnowie oświaty. Tak szeroko zakrojona akcja mogła wyrabiać w nich przekonanie o odchodzeniu od wąskiego praktycyzmu i rutyny pedagogicznej, od nachalnej indoktrynacji i wszechobecnej dotąd ideologizacji wychowania. Poprzez zachęcanie nauczycieli do udziału w pracach wdrożeniowych, odczytach, innowacjach, do współpracy z kadrą naukowo-dydaktyczną itp. dawała wielu nauczycielom poczucie, ograniczanego dotąd, sprawstwa w dziele współtworzenia i kreowania szkolnej rzeczywistości. W poczuciu wielu z nich czyniła tym samym szkołę miejscem wyzwania, a pracę w niej – atrakcyjną.

Warto jednak dostrzec, że ten masowy ruch w istocie służył szybkiej i skutecznej renowacji wiedzy i umiejętności zawodowych rzesz nauczycieli zgodnie z wytycznymi „pedagogiki praktycznej”, a w konsekwencji unifikacji ich pracy, nie zaś rozbudzaniu twórczości pedagogicznej – jak to nazywały władze i jak to się mogło wydawać. Sterowano bowiem obszarem innowacyjności i dokładnie go kontrolowano, by powstające w efekcie „nowatorskie” propozycje służyły realizacji socjalistycznych celów wychowania. Takowa innowacyjność mogła

⁵⁹ Tamże, s. 137.

⁶⁰ B. Grześ, *ZNP...*, s. 507.

⁶¹ Zarząd Główny ZNP, *Sprawozdanie Związku...*, s. 10.

⁶² A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 818. Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego. Uchwały, korespondencja w sprawie działalności KRPP, 1979, 1983, 1984. Uchwała ZG ZNP i Kolegium MOiW z 21.03.1979 w sprawie powołania Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego.

rozwijać i prowadzić do mistrzostwa, ale mistrzostwa na wskroś rzemieślniczego, podporządkowanego idei tworzenia człowieka ściśle określonej jakości.

Zarysowana powyżej działalność oświatowa ZNP w latach 70. XX wieku niewątpliwie stanowiła pomoc dla nauczycieli w przygotowaniu się do realizacji reformy szkolnej, a tym ambitnym, zaangażowanym, chcącym zmieniać oblicze szkoły dawała szansę na pokazanie swego dorobku i skonfrontowanie swojej wiedzy i umiejętności zawodowych z oczekiwaniami zwierzchników oświatowych. Działalność ta była jednak podporządkowana państwowej polityce oświatowej i sterowana rządowymi dezyderatami, co powodowało, że jej forma i treść musiały korespondować z ogólną strategią rozwoju oświaty w tamtym czasie. ZNP, chcąc pozostać ważnym ogniwem wspierania zawodowego nauczycieli, zmuszony był wspomagać agendy państwowe w rozwijaniu wśród nauczycieli przekonania o doniosłości dokonywanych zmian i jej rychłych pozytywnych następstwach. Jego aktywna praca w zakresie doskonalenia nauczycieli wyzwalała w wielu poczucie zbiorowej odpowiedzialności za powodzenie, skuteczność i jakość wdrożenia nowej strategii edukacyjnej, za sukces „unowocześniania szkół”, animowała wielu do prac na pozór nowatorskich. Jej działalność, podobnie jak innych organizacji i instytucji podległych Centrali, wpisywała się tym samym w podjętą na wszystkich frontach w tamtym czasie „propagandę sukcesu”.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 304. Organizacja i programy samokształcenia 1969–1973. Materiały, opracowania, wskazówki dotyczące samokształcenia. Terminarze i tematyka rejonowych konferencji pedagogicznych. Wytyczne MOiW i ZG ZNP z 12.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego; także: AP we Wrocławiu. ZNP, sygn. 565. Program samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Koncepcja partyjno-związkowa szkolenia nauczycieli z 1972 r.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 308. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, opracowania, wskazówki, wytyczne dotyczące samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania 1973/74 r. Informacja z okresu doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli w okręgu warszawskim w r. szk. 1973/74.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności 1977 r. Tematy konferencji teoretyczno-pedagogicznych rozesłane ogniskom przez ZG ZNP na r. szk. 1977/78.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania

z działalności 1977 r. Sprawozdanie z konferencji teoretyczno-pedagogicznych odbywających się w r. szk. 1976/77 w woj. zielonogórskim; Sprawozdanie z konferencji teoretyczno-pedagogicznych odbywających się w r. szk. 1976/77 w woj. tarnobrzeskim; Informacje o przebiegu konferencji teoretyczno-pedagogicznych w woj. krośnieńskim w r. szk. 1976/77.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 310. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, wytyczne do samokształcenia i doskonalenia. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności 1977 r. Sprawozdanie z pracy ideowo-pedagogicznej organizowanej przez Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych w Łodzi.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 311. Programy i organizacja samokształcenia. Materiały, opracowania, wskaźniki, wytyczne dotyczące samokształcenia i doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej. Informacje i terminarze konferencji teoretyczno-pedagogicznych oraz sprawozdania z działalności. Tematyka konferencji teoretyczno-pedagogicznych 1978/79.

A ZNP, Wydział Pedagogiczny, sygn. 818. Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego. Uchwały, korespondencja w sprawie działalności KRPP, 1979, 1983, 1984. Uchwała ZG ZNP i Kolegium MOiW z 21.03.1979 w sprawie powołania Krajowej Rady Postępu Pedagogicznego.

AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty w PRL. Działalność badawcza, Rada Naukowa, struktura i ocena IKN 1974–1980. Nauka w służbie przemian oświatowych na lata 1974–78. Nauczyciel jako współtwórca naukowej pedagogiki 1974–1975.

AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty, działalność badawcza, rada naukowa, struktura i ocena IKN, 1974–1980. Rewizja dotychczasowego sposobu przygotowania zawodowego kadr oświatowych w związku z decyzją o podjęciu reformy oświaty, 1972.

AAN, IKN, sygn. 2/18. Materiały różne. Raport o stanie oświaty, działalność badawcza IKN, Rada Naukowa, struktura i ocena IKN 1974–1980. Formy doskonalenia nauczycieli.

AAN, IKN, sygn. 7/1. Program działania i plan badawczo-naukowy w latach 1973–1975 oraz plan pracy i plan wydawniczy na r. szk. 1974/75. Kursy i studia specjalne IKNiBO w r. szk. 1974/75.

AAN, PZPR, sygn. 13. Wydział Nauki i Oświaty. Karta praw i obowiązków nauczyciela. Projekty ustawy, rozporządzenia, opinie, notatki, 1971–1972; także: Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114. Ustawa z 27.04.1972. Karta praw i obowiązków nauczyciela.

AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych ZNP 1973–1975. ZG ZNP, Wydział Pedagogiczny. Zestaw tematów doskonalenia ideowo-politycznego nauczycieli, maj 1974.

AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych ZNP 1973–1975. Protokół z zebrania rad naczelnych i sekretarzy redakcji wydawnictw ZG ZNP z 14.02.1975.

AAN, PZPR, sygn. 169. Wydział Nauki i Oświaty. Centralna Rada Związków Zawodowych. ZNP 1973–1975. ZG ZNP do KC PZPR w sprawie dotyczącej rekonstrukcji i wypracowania jednolitej koncepcji piśmiennictwa pedagogicznego i włączenie wszystkich wydawnictw pedagogicznych (resortowych i związkowych) w nurt masowego systemu edukacji narodowej, 18 marca 1975.

AAN, PZPR, sygn. 276. Wydział Nauki i Oświaty 1976–1978. Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli 1976–1978. Uchwała ZNP z grudnia 1974 w sprawie doksztalcania i doskonalenia.

AAN, PZPR, sygn. 5. Wydział Nauki i Oświaty. Sytuacja społeczno-polityczna po wydarzeniach grudniowych 1970. Materiały MSW nadesłane do wiadomości WNiO, 1971.

AAN, PZPR, sygn. 59. Wydział Nauki i Oświaty. Korespondencja WNiO KC PZPR z kierownictwem partii, 1973. Podstawowe kierunki realizacji zadań społeczno-gospodarczych rozwoju kraju w latach 1972–1974, wynikających z uchwały VI Zjazdu PZPR przyjęte przez BP KC PZPR jako materiały robocze na maj 1972.

AAN, PZPR, sygn. 84. Wydział Nauki i Oświaty. Sprawy różne 1971–1973. Kolegium MOiW z 15.01.1973 w sprawie planów badawczo-naukowych instytutów pedagogicznych na lata 1973–1975.

AAN, PZPR, sygn. 84. Wydział Nauki i Oświaty. Sprawy różne, 1971–1973. Uchwała BP KC PZPR i Prezydium Rządu w sprawie reformy systemu edukacji. Projekt, wrzesień 1973. Monitor Polski. Dz. U. PRL 1973, nr 47, poz. 260. Uchwała Rady Ministrów z 13.10.1973 w sprawie systemu edukacji narodowej.

AP we Wrocławiu, PZPR, sygn. 74/XVIII/12. Oceny i informacje Wydziału Nauki i Oświaty dotyczące szkolnictwa podstawowego i średniego. Ocena za rok 1972.

AP we Wrocławiu, sygn. 74/XVII/27. KW PZPR. Protokół z posiedzenia Komisji Nauki i Oświaty 1971.

AP we Wrocławiu, ZNP, sygn. 565. Program samokształcenia ideowo-pedagogicznego 1956–1973. Koncepcja partyjno-związkowa szkolenia nauczycieli z 1972 r.

Źródła aktowe:

Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114. Ustawa z 27.04.1972. Karta praw i obowiązków nauczyciela.

Dz. Urz. MOiW 1974, nr 2, poz. 15. Wytyczne Ministra Oświaty i Wychowania i Zarządu Głównego ZNP z 8.11.1973 w sprawie organizacji doskonalenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli.

Inne źródła:

IV Powiatowy Zjazd Delegatów ZNP w Zielonej Górze. Sprawozdanie Zarządu Oddziału ZNP w Zielonej Górze, 15.05.1972.

VI Zjazd PZPR (6–11 grudnia 1971). Podstawowe materiały i dokumenty, Warszawa, KiW, 1972.

VII Zjazd PZPR (8–12 grudnia 1975). Podstawowe materiały i dokumenty, Warszawa, KiW, 1975.

Zarząd Główny ZNP, **Sprawozdanie Związku Nauczycielstwa Polskiego z działalności w latach 1976–1980**, Warszawa, ZNP, 1980.

Artykuły z czasopism:

Balcerek M., **Działalność ideowo-wychowawcza ZNP**, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 1.

Janicki J., **XV Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych**, „Ruch Pedagogiczny” 1973, nr 3.

Janicki J., **XVI Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych**, „Ruch Pedagogiczny” 1975, nr 6.

Janicki J., **XVII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych**, „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 3.

Rusakowska D., **Innowacja a warsztat pracy nauczyciela**, „Głos Nauczycielski” 1979, nr 7.

Suberlak T., **Działalność wydawnicza ZNP i jego poprzedników w latach 1905–1995**, „Kalendarz Nauczycielski” 1995.

Opracowania:

Balbus T., Kamiński Ł., **Grudzień 1970 poza Wybrzeżem w dokumentach aparatu władzy**, Wrocław, Instytut Pamięci Narodowej, Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Oddział we Wrocławiu, 2000.

Eisler J., **Grudzień '70. Geneza, przebieg, konsekwencje**, Warszawa, Instytut Pamięci Narodowej, 2013.

Goćkowski J., Marmuszewski S., **Pomieszanie i udawanie w kulturze nauki PRL**, w: **Nauka. Tożsamość i tradycja**. red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, Universitas, 1995.

Grześ B., **ZNP w Polsce Ludowej. Zarys dziejów 1905–1985**, Warszawa, IWZZ, 1986.

Jałowiecki B., **Nauka a rozwój społeczny**, w: **Nauka. Tożsamość i tradycja**, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków, Universitas, 1995.

Kahl E., **Doskonalenie nauczycieli w Polsce Ludowej lat 60. w perspektywie urzeczywistniania koncepcji jednolitego frontu wychowawczego**, w: **Zaangażowanie? Opór? Gra? Szic do portretu nauczyciela w PRL-u**, red. R. Grzybowski, Toruń, Adam Marszałek, 2013.

Kahl E., **Instytucjonalne doskonalenie nauczycieli w PRL (1956–1989). Ideologia – polityka – praktyka**, Zielona Góra, UZ, 2012.

Kahl E., **Oświata w ładzie monocentrycznym (na przykładzie Polski Ludowej)**, w: **Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych**, red. E. Anhalt, D. Stępkowski, Warszawa, Educatio, 2012.

Kulas J., **Kierunek działania IKNiBO**, w: **O postęp pedagogiczny w oświacie**, red. K. Lausz, Warszawa-Rembertów, IKNiBO, 1973.

Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa, PWN, 1971.

Szczepański J., *Powiązania systemu oświaty z życiem społecznym*, w: *Aktualne problemy integracji nauki i oświaty. Materiały z II Związkowego Sympozjum Sekcji Nauki w Piwnicznej 15–25.09.1971*, red. M. Chechliński, Warszawa, ZNP, 1972.

Walicki A., *Polskie zmagania z wolnością*, Kraków, Universitas, 2000.

Educational activity of The Polish Teacher's Association during the "propaganda of success" (1970–1980)

Summary

The article discusses the issue of propaganda in the education policy proposed by state authorities in Poland in the 1970s. The author shows the central management of education and ideological guidance and its political impact on society. Mainly it focuses on the phenomenon of the so-called "propaganda of success", which was reflected during this time as part of other activities of the Association of Polish Teachers, hidden within the state directives of "modernizing education" and "building a developed socialist society".

Keywords: education, socialist pedagogy, teaching organization, ideological and political propaganda, socialist system.

EWA KULA
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

DOI: 10.17460/2016.1_2.09

JĘZYK WYKŁADOWY W SZKOŁACH ZABORU ROSYJSKIEGO JAKO PRZEDMIOT OBRAD KOMITETU DO SPRAW KRÓLESTWA POLSKIEGO

System polskiego szkolnictwa i administracji szkolnej, stworzony w latach 1861–1862 w rezultacie wdrożenia reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego, został w latach 1864–1873 ujednoczony z systemem rosyjskim. Pierwszymi dokumentami regulującymi nową politykę oświatową w Królestwie Polskim było 5 ukazów o reorganizacji szkolnictwa, opracowanych przez Mikołaja Milutina i podpisanych przez cara Aleksandra II 30 sierpnia/11 września 1864 r. w Ju-
genheimie k. Darmsztadtu¹. Kolejnymi ustawami (podpisanymi 17/29 stycznia 1866 r.) wprowadzono do gimnazjów nauczanie historii Rosji i Polski oraz geografii Cesarstwa Rosyjskiego i Królestwa Polskiego, zalecając prowadzenie wykładu tych przedmiotów w gimnazjach polskich w języku rosyjskim. Zdecydowano się wówczas utworzyć gimnazja i progimnazja przeznaczone dla poszczególnych narodowości, tj. oprócz polskiej także dla ukraińskiej, litewskiej i niemieckiej, oraz gimnazja i progimnazja mieszane dla młodzieży żydowskiej. Lekcje w tych szkołach prowadzono w języku rosyjskim.

Rok później ukazem z 15/27 maja 1867 r. zniesiono Komisję Rządową Oświecenia Publicznego, podporządkowując oświatę w Królestwie Polskim reak-

¹ Były to ukazy o szkołach początkowych, gimnazjach i progimnazjach żeńskich w Królestwie Polskim, o utworzeniu gimnazjum rosyjskiego, a przy nim progimnazjum żeńskiego i szkoły początkowej w Warszawie, o Szkole Głównej Niemiecko-Ewangelickiej w Warszawie oraz o organizacji dyrekcji naukowych w Królestwie Polskim. *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*, t. 62, Warszawa 1864, s. 335–406.

tywowanemu Warszawskiemu Okręgowi Naukowemu, podległemu Ministerstwu Oświecenia Publicznego w Petersburgu.

Polityka zmierzająca do likwidacji odrębności Królestwa Polskiego określana była po upadku powstania styczniowego przez trzy ośrodki decyzyjne². Jednym z nich był działający pod osobistym kierunkiem (do 1872 r.)³ cara Aleksandra II, utworzony w Petersburgu ukazem z 25 lutego/8 marca 1864 r., Komitet do Spraw Królestwa Polskiego (*Komitiet po Dielam Carstwa Polskogo*), który stał się organem koordynującym wszystkie zamierzenia i projekty reform ustrojowych w Królestwie Polskim⁴. Należy zaznaczyć, że naczelnym zadaniem Komitetu przez cały czas jego istnienia, tj. do 1881 roku, było zachowanie jednolitego kierunku w dążeniu do całkowitego i ostatecznego zespolenia Królestwa Polskiego z Cesarstwem Rosyjskim. Celem przygotowywanych przez Komitet uchwał i zarządzeń było, po pierwsze, usuwanie odrębnych władz centralnych Królestwa Polskiego z równoczesnym poddaniem podległych im urzędów pod zwierzchnictwo ministerstw w Petersburgu, a po drugie – wprowadzenie do administracji Królestwa instytucji rosyjskich, zorganizowanych w sposób uniemożliwiający społeczeństwu polskiemu udział w zarządzaniu krajem. Rusyfikacja szkolnictwa w Królestwie Polskim następowała przede wszystkim poprzez realizację zarządzeń tego Komitetu, zmierzających do stopniowej unifikacji systemu oświatowego w Królestwie z systemem szkolnym Cesarstwa.

Obrady Komitetu dnia 18/30 marca 1869 r. odbywały się pod kierunkiem przewodniczącego Rady Państwa i Komitetu Ministrów Pawła Gagarina⁵. Obecni

² Pierwszym był powołany ukazem z 19 lutego/2 marca 1864 r. Komitet Urządzający w Królestwie Polskim, działający pod przewodnictwem namiestnika Królestwa hr. Fiodora Berga. Istniał do 1871 r. i miał za zadanie przeprowadzenie reformy uwłaszczeniowej w Królestwie Polskim oraz przygotowanie zmian ustroju administracyjnego. W zakresie oświaty proponował zmiany dot. szkolnictwa elementarnego. Drugim był Komitet do Spraw Królestwa Polskiego, a trzecim działająca do 1876 r. Kancelaria Własna Jego Cesarskiej Mości do Spraw Królestwa Polskiego. K. Grzybowski, *Historia państwa i prawa Polski*, t. IV, Warszawa 1992, s. 34–35.

³ Oficjalnie car Aleksander II był przewodniczącym Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego do 1872 roku, po czym funkcję tę przejął wielki książę Konstanty. Faktycznie funkcję tę sprawowali kolejno: w latach 1864–1871 książę Paweł P. Gagarin, w l. 1872–1879 hr. Mikołaj P. Ignatiew, w l. 1879–1881 hr. Piotr A. Wałujew. *Vysšie i centralnye gosudarstvennye učreždeniâ Rossii 1801–1917*, t. 1, *Vysšie gosudarstvennye učreždeniâ*, red. D. I. Raskin, Sankt Petersburg 2000, s. 78–79.

⁴ Pierwszy skład Komitetu stanowili: przewodniczący – ks. Paweł P. Gagarin, członkowie – Nikołaj A. Milutin, hr. Wiktor N. Panin, Konstantin W. Czewkin, hr. Piotr A. Wałujew, gen. Aleksandr A. Zielonaj, sekretarz i jednocześnie zarządzający sprawami Komitetu – Stiepan M. Żukowski. Stałym członkiem Komitetu był z urzędu Minister Sekretarz Stanu Królestwa Polskiego Walerij P. Płatonow. W następnych latach w skład Komitetu wchodził: Dmitrij A. Milutin, Michaił C. Rejtern, Aleksandr J. Timaszew, Siergiej N. Urusow, Dmitrij N. Nabokow, Nikołaj W. Miezincew, Michaił P. Gorłow. G. Smyk, *Administracja publiczna Królestwa Polskiego w latach 1864–1915*, Lublin 2011, s. 170–171.

⁵ Ks. Paweł Pawłowicz Gagarin (1789–1872), rzeczywisty radca stanu. Od 1857 r. był członkiem Głównego Komitetu do spraw Włościańskich. W 1862 r. mianowany przewodniczącym departamentu prawnego Rady Państwa. Brał udział w pracach związanych z reformą sądową. Od 1862 r. przewodniczący Rady Państwa i Komitetu Ministrów. Równolegle był przewodniczącym Komitetów: Zachodniego, Sybirskiego, Kaukaskiego, a także do spraw Królestwa Polskiego. W zastępstwie cara kierował pracami Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego do 1872 roku. *Russkij Biografičeskij Slovar'*, t. 4, Sankt Peterburg 1915, s. 85–88.

byli członkiem Rady Państwa: Konstanty Czewkin⁶: minister spraw wojskowych Dmitrij Milutin⁷, minister spraw wewnętrznych Aleksander Timaszew⁸, senator i członek Rady Państwa Sergiej Urusow⁹, senator i członek Rady Państwa Dmitrij Nabokow oraz zaproszony na to spotkanie minister oświecenia publicznego Dmitrij Tołstoj¹⁰.

Prezentowany protokół posiedzenia Komitetu do Spraw Królestwa Polskiego odzwierciedla przebieg jednej z ostatnich dyskusji na temat wprowadzenia języka rosyjskiego jako wykładowego do rządowych oraz prywatnych szkół średnich w Królestwie Polskim. Jego treść zasługuje na uwagę między innymi z powodu dość obszernego wystąpienia zaproszonego na te obrady ministra oświecenia publicznego hr. Dmitrija A. Tołstoja. Podczas obrad Komitetu tego dnia minister ujawnił zamiar wprowadzenia obowiązku nauczania w tym języku również religii rzymskokatolickiej, a także plany dotyczące przygotowania duchownych rzymskokatolickich do realizacji tego zadania. W czasie dyskusji przywoływane było stanowisko nieobecnego na posiedzeniu namiestnika Królestwa Polskiego hr. Fiodora Berga. Z przesłanej na posiedzenie Komitetu notatki wynikało, iż F. Berg był przeciwny wprowadzeniu języka rosyjskiego jako wykładowego w szkołach Królestwa Polskiego. Można odnieść wrażenie, iż sprzyjał on Polakom. Jednak, jak wiadomo, już wcześniej wykonywał gesty na przykład wobec konserwatywnej elity arystokratyczno-ziemiańskiej, mogące świadczyć o chęci pojednania, a w grudniu 1864 r. pisał do cara Aleksandra II, że bierze pod uwagę utworzenie polskiego stronnictwa ugodowego. Zdaniem Andrzeja Szwarca była to jedna z metod rządzenia, niemająca nic wspólnego z przychylnością dla Króle-

⁶ Konstantin Władymirowicz Czewkin (1802–1875), senator, członek Rady Państwa, członek Głównego Komitetu ds. Włościańskich. W 1875 zajmował się sprawami dot. sądownictwa w Królestwie Polskim. *Russkij biografčeskij slovar'*, Internet, (dostęp: 12.12.2015 r.), dostępne: <https://ru.wikisource.org>

⁷ Dmitrij hr. Milutin (1816–1912), minister spraw wojskowych od 1861 roku. Wybitny znawca sztuki wojskowej i historyk wojen. Był liberalnym działaczem politycznym, przeciwnikiem różnic stanowych w wojsku. Za dzieło poświęcone wojnie Rosji z Francją w 1799 r. otrzymał członkostwo Akademii Nauk. L. Bazylow, *Historia Rosji*, t. 2, Warszawa 1983, s. 315.

⁸ Aleksander Jegorowicz Timaszew (1818–1893), generał-adiutant, od 1867 członek Rady Państwa. W latach 1867–68 minister poczt i telegrafów, a w l. 1868–1878 minister spraw wewnętrznych. *Bołšaâ Sovetskaâ Enciklopediâ*, t. 25, Moskwa 1976, s. 551.

⁹ Ks. Sergiej Nikołajewicz Urusow (1816–1883), sekretarz stanu, senator, członek Rady Państwa i przewodniczący II Oddziału Własnej Jego Cesarskiej Mości Kancelarii. *Enciklopedičeskij Slovar'*, t. 34, Peterburg 1902, s. 943.

¹⁰ Dymitr Andriejewicz hr. Tołstoj (1823–1889), minister oświaty w latach 1866–1880. Ukończył Imperatorskie Liceum Aleksandrowskie. Od 1843 r. był urzędnikiem kancelarii Jego Imperatorskiej Wysokości do kierowania zakładami naukowymi i szlacheckimi, następnie w Departamencie do Spraw Obcych Wyznań przy Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. W 1851 r. został dyrektorem tego Departamentu. Od 1853 r. kierował kancelarią w Ministerstwie Morskim. W 1860 r. mianowany członkiem Głównego Zarządu Szkół, a od 1861 r. kierował Departamentem Oświecenia Publicznego. W grudniu tego roku został senatorem. W 1865 r. mianowany oberprokuratorem Świątobliwego Synodu i członkiem Rady Państwa. W 1882 r. mianowany prezydentem Imperatorskiej Akademii Nauk i ministrem spraw wewnętrznych Rosji. D. N. Šilov, *Gosudarstvennye deâteli rossijskoj imperii. Glavy vysših i centralnyh učreždenij 1802–1917. Bibliografičeskij spravočnik*, Sankt Peterburg 2002, s. 737–742.

stwa Polskiego¹¹. Ostateczną opinię w sprawie prowadzenia wszystkich (z wyjątkiem religii) zajęć w szkołach średnich w języku rosyjskim Komitet wyraził dwa miesiące później, na posiedzeniu 1/13 maja 1869 r., po zlikwidowaniu podziału gimnazjów i progimnazjów w Królestwie Polskim według narodowości¹². Rękopis w języku rosyjskim publikowanego poniżej protokołu znajduje się w dziale rękopisów Instytutu Literatury Rosyjskiej „Pużkinskij Dom” w Sankt Petersburgu, w fondzie Michała Siemiewskiego¹³. W celu przybliżenia Czytelnikom treści protokołu został on przetłumaczony na język polski¹⁴ i opublikowany jako materiał źródłowy.

Posiedzenie Komitetu Polskiego 18 marca 1869 roku¹⁵.

Ks. [Paweł] Gagarin, [Konstantin] Czewkin, [Dmitrij] Milutin, [Aleksandr] Timaszew, ks. [Sergiej] Urusow, [Dmitrij] Nabokow i zaproszony na to posiedzenie Dmitrij Andriejewicz hr. Tolstoj¹⁶.

I. Między innymi zagadnieniami dyskutowanymi na tym posiedzeniu rozpatrywane były 4 sprawy dotyczące przekształceń w Wydziale Oświecenia Publicznego w Królestwie Polskim.

W pierwszej z tych spraw, o wprowadzeniu języka rosyjskiego dla wszystkich przedmiotów w średnich zakładach naukowych w Królestwie, D. Nabokow otworzył dyskusję czytaniem notatki hr. [Fiodora] Berga, w której ten, w języku francuskim¹⁷, wskazuje na niemożność wprowadzenia już teraz języka rosyjskiego zamiast polskiego dla wszystkich przedmiotów i opowiada się za zachowaniem języka polskiego w tych zakładach naukowych, w których obowiązuje obecnie.

¹¹ Andrzej Szwarz wyjaśnił, iż hr. F. Berg nawiązywał stylem swoich rządów do tradycji rządów Iwana Paskiewicza, przy którym przebywał w Warszawie w latach trzydziestych i czterdziestych. A. Szwarz, *Od Wielopolskiego do Stronictwa Polityki Realnej*, Warszawa 1996, s. 35–36.

¹² Więcej na temat szkół narodowościowych zob.: K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław 1968, s. 312.

¹³ Michaił Iwanowicz Siemiewskij (1837–1892), historyk rosyjski, dziennikarz, działacz społeczny. W l. 1866–1882 członek Komitetu do Spraw Włościańskich. Napisał szereg powieści i prac historycznych, m.in. *Sobranje soczinienij* (1922) i *Krestjanie w carstwowanije Jekateriny II* (t. I–II, 1901–1903). Zaslłynął jako założyciel i wydawca rosyjskiej gazety historycznej „Russkaja Starina”. *Bolshaja biografieskaja enciklopedija*, Internet, (dostęp: 18.12.2015 r.), dostępny: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/

¹⁴ Tekst rosyjski z rękopisu przetłumaczyła mgr Iwona Plucner.

¹⁵ Instytut Rosyjskiej Literatury „Pużkinskij Dom” (IRLI), fond (zespół) 274, op. 1, d. 413, k. 63–80. *Orčety o zasedaniâh Glavnogo Komiteta ob ustrojstwie selskogo sostoâniâ i Polskogo Komiteta*.

¹⁶ W posiedzeniu brał udział również Włodzimierz Michajłowicz Markus (zob. przypis 24). Nie został wymieniony wśród obecnych na obradach, ale pojawia się w dalszej części protokołu z wyjaśnieniem, iż był zaproszony jako członek Komitetu Urządzącego w Królestwie Polskim.

¹⁷ Fiodor Fiedorowicz hr. Berg (właśc. Friedrich Wilhelm Rembert von Berg), (1794–1874), hrabia Wielkiego Księstwa Finlandii, wyznania luterńskiego, pochodził z rodziny Niemców Bałtyckich, określanych mianem Bałtów. Urodził się w Sangaste, w guberni inflanckiej (obecnie Estonia). Po ukończeniu Uniwersytetu Dorpackiego kierował ekspedycją naukową do Azji Środkowej. W 1831 r. brał udział w wojnie z Polską. Od 1843 r. generał kwatermistrz Sztabu Głównego Imperium Rosyjskiego. W 1853 r. dowódca wojsk w Estonii. Od 1855 r. generał gubernator Finlandii. W latach 1863–1874 ostatni namiestnik Królestwa Polskiego. Gdy przybył do Królestwa, miał 70 lat. Stale używał języka francuskiego, ponieważ nigdy nie nauczył się dobrze rosyjskiego. Zmarł w Petersburgu. Ł. Chimiak, *Gubernatorzy rosyjscy w Królestwie Polskim 1863–1915. Szkic do portretu zbiorowego*, Wrocław 1999, s. 172–180.

D. Tolstoj: Komitet Polski polecił mi zatroszczyć się o wprowadzenie języka rosyjskiego w gimnazjach i progimnazjach Królestwa Polskiego. Zajmując się tą sprawą, wypełniłem tylko wymagania Komitetu. Obecne położenie tych zakładów w Królestwie stanowi całkowitą anomalię; w jednych odbywa się nauczanie w języku rosyjskim, w innych w polskim. Taki stan rzeczy nie może dłużej trwać i wcześniej czy później język państwowy, język rosyjski, powinien zdobyć wyłączne panowanie. We wszystkich zakładach zwykle problem sprowadza się tylko do tego, czy mamy obecnie w guberniach Królestwa dostateczną liczbę nauczycieli swobodnie posługujących się językiem rosyjskim. F. Berg uważa, że nie ma wystarczającej liczby takich nauczycieli i nie można mieć nadziei, że będziemy ich mieć w najbliższym czasie, ale F. Berg nie widział ani jednego gimnazjum, a ja z 22 widziałem 20 i już, mając na względzie projektowaną tam reformę, wszędzie wpajałem nauczycielom, że powinni przygotowywać się do nauczania swoich przedmiotów w języku rosyjskim i wydałem już rozporządzenie, żeby tytułem eksperymentu takie nauczanie było wszędzie rozpoczęte. W ten sposób fakt zaistniał, ale nie jest jeszcze zatwierdzony. Ja przecież nie mogłem nie przystąpić do tego doświadczenia, ponieważ zawsze mogłem oczekiwać, że otrzymam polecenie, że tak powiem, żeby już jutro wprowadzić język rosyjski, i takie polecenie byłoby dla mnie zaskoczeniem. Tymczasem język rosyjski jest już wszędzie wprowadzony, ale F. Berg o tym nie wie. Jeśli idzie o nauczanie religii w języku rosyjskim, to ten tylko problem jest dosyć drażliwy. W guberniach zachodnich, w korpusach kadetów, nauczanie religii rzymskokatolickiej odbywa się w języku rosyjskim. Mogą pojawić się wątpliwości, czy znajdzie się księży w Królestwie [Polskim] swobodnie posługujących się w tym celu językiem rosyjskim. Ale rzecz w tym, że z 22 gimnazjów już w 13 religia jest nauczana w języku rosyjskim. A zatem brakuje tylko w 9 zakładach nauczycieli – księży znających język rosyjski. Na przykład w Mariampolu generał jednego z zakonów przepięknie wykląda ten przedmiot w języku rosyjskim¹⁸. Może pojawić się pytanie, czy duchowieństwo katolickie zechce zgodzić się na takie nauczanie. Na to oczywiście należy odpowiedzieć przecząco. Podobnie można być pewnym, że podniesie się krzyk w gimnazjach zagranicznych, jako byśmy chcieli wprowadzić nauczanie religii rosyjskiej, ale któż zwróci uwagę na te krzyki i artykuły. Niech tylko Komitet nie naruszy przyjętej już zasady, że język rosyjski jako język państwa powinien być głównym we wszystkich zakładach naukowych we wszystkich prowincjach Rosji, a ja oczywiście wezmę się za wprowadzenie nauczania religii

¹⁸ W tym czasie funkcję tę pełnił Jerzy Czesnas, s. Wincentego (1835–1892), przełożony generalny Zgromadzenia Księży Marianów w latach 1865–1892. Studiował w latach 1857–1859 w Akademii Duchownej w Warszawie, ale studiów nie ukończył. W Mariampolu był lektorem filozofii i teologii. Od 1862 r. uczył religii rzymskokatolickiej w szkole powiatowej (1862–1866), a następnie w gimnazjum w Mariampolu. Przełożonym klasztoru i generałem Zakonu został wybrany 9 lutego 1865 r., po zrzeczeniu się tego urzędu przez o. Aleksandra Wilczyńskiego. RGIAP, f. 733, op. 203, d. 2378, k. 313. *Vedomost' o direktore, inspektore i učitelah Mariampol'skoj mužskoj gimnazii za II polugodie 1878 goda*, Internet, (dostęp: 22.1.2015 r.) dostępny: <http://padrimariani.org/pl/heritage/generals.php>

dla katolików w języku rosyjskim z należytą ostrożnością i roztropnością. Tam więc tych działań może na razie nie ujawniajmy, a wprowadzajmy stopniowo, zachowując w sekrecie. Przy tym nauczanie katechizmu może być prowadzone w języku rosyjskim, a samo jego objaśnianie w razie konieczności dokładnych wyjaśnień może być prowadzone w początkowym okresie po polsku. Będę też prosić ministra spraw wewnętrznych [Aleksandra Timaszewa – E. K.] o wydanie rozporządzenia, żeby w seminariach katolickich istniejących w Imperium zostało wprowadzone nauczanie w języku rosyjskim. Realizacja takiej zasady w ciągu najdalej 4 lat pozwoli na przygotowanie kilku roczników absolwentów, zupełnie swobodnie władających językiem rosyjskim duchownych katolickich i w ten sposób pozbawi racji bytu wymówkę, że brakuje nauczycieli religii. Jeśli chodzi o brakujących obecnie 9 osób w gimnazjach polskich, to zawsze mógłbym ich znaleźć w Zachodnim Kraju¹⁹. Proszę nie zapominać, że wszędzie przedmiot ten nauczany jest w języku państwowym. We Francji katolicy uczą się religii po francusku, w Niemczech po niemiecku itd. Domaganie się nauczania religii w guberniach przywiślańskich po polsku jest dla księży katolickich tylko pretekstem do działalności przeciw rządowi. F. Berg wskazuje na to, że w Królestwie jest jakoby tylko 5 tys. prawosławnych i 3 mln katolików, ale w takim razie zapytam, po co więc było potrzebne wprowadzanie, wobec takich danych statystycznych, nauczania w zakładach tego kraju w języku rosyjskim i innych przedmiotów. Rzecz w tym, że funkcjonujący obecnie w Królestwie system oświecenia publicznego został przyjęty nie na podstawie danych statystycznych, lecz jest oparty na systemie państwowym z powodu państwowej potrzeby stanowczego i ostatecznego zespolenia ludności tego kraju z ludnością Imperium. Jeśli F. Berg chce zachować język polski w zakładach naukowych kraju przywiślańskiego, to będę prosić Komitet, żeby zabrał mi 1,5 mln [rubli – E. K.] przeznaczonych w budżecie zarządu naukowego w Królestwie Polskim na oświecenie publiczne i zwrócił mi je, abym wykorzystał je na czysto rosyjskie zakłady w Imperium. To będzie nieporównywalnie bardziej słuszne, ponieważ zachowując w Polsce język polski, rzeczywiście na darmo tracimy takie ogromne pieniądze. Tymczasem u nas ziemstwo²⁰, miasta i poszczególne osoby szukają środków na tworzenie zakładów naukowych

¹⁹ W nomenklaturze carskiej biurokracji tzw. Ziemie Zachodnie podzielone były na Kraj Północno-Zachodni (obejmujący teren byłego Wielkiego Księstwa Litewskiego) i Kraj Południowo-Zachodni (obejmujący gubernię kijowską, podolską i wołyńską). D. Beauvois, *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, Lublin 2005, s. 20; J. Kucharzewski, *Od białego caratu do czerwonego. Wyzwalanie ludów*, t. 4, red. F. Nowiński, Warszawa 1999, s. 275–276.

²⁰ Ziemstwa były to powołane ustawą cara Aleksandra II (z 1/13 stycznia 1864 r.) organy samorządu terytorialnego (powiatowe i gubernialne zebrania ziemskie), pochodzące z wyboru. Powstawały w latach 1864–1868 w wyniku tzw. reformy ziemskiej, jednej z pierwszych reform wdrażanych po zniesieniu poddaństwa w Rosji. Ziemstwa odegrały znaczną rolę w rozwoju kulturalnym społeczeństwa rosyjskiego, w szczególności zaś w rozwoju sieci szkolnej (w pierwszym dziesięcioleciu działalności ziemstw liczba szkół podstawowych w Rosji wzrosła o 10 tysięcy). Ziemstwa nie zostały powołane w Królestwie Polskim. L. Bazyłow, *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986, s. 403–404; A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2000, s. 348.

i wychowawczych. Wiele próśb przychodzi do mnie w tej sprawie i niech nikt nie myśli, że jeśli mamy w Imperium stosunkowo mało zakładów, wynika to z faktu, że ich istniejąca liczba zaspokaja w pełni potrzeby ludności naszej ojczyzny. Nie, potrzeby są niepomiarne większe, niestety za małe są środki na ich zaspokojenie. Jeśliby utrzymywać kształcenie w Królestwie Polskim w wyłącznie polskim kierunku, to wystarczyłoby tam jakieś 10–13 gimnazjów, a bynajmniej nie byłoby potrzeby utrzymywać do 22 takich zakładów, a w ogóle cały przyjęty tam system należałoby całkowicie zmienić. Rozumiem i podzielam pogląd, że nie możemy i nie chcemy zrobić z Polaków Rosjan, ale mamy obowiązek wymagać, żeby kształcili się w języku tego państwa, do którego należą. Nie powinniśmy zapominać, że do ostatecznego podbicia tego kraju trzeba mieć oprócz wojska i administracji, można powiedzieć, siłę moralną. Ta siła moralna zawiera się w środkach kształcenia. Na nie zużywa się w tym celu do 1,5 mln [rubli – E. K.] w kraju przywiślańskim. Trzymając się obecnie przyjętych zasad rusyfikacji kraju, nie wydamy z tej sumy ani jednego tysiąca i cała ta kwota dobrze zaprocentuje. Jeszcze raz powtarzam, trzeba odejść od obecnego systemu, Komitet może i powinien zmniejszyć budżet na zakłady naukowe Królestwa przynajmniej o połowę.

D. Milutin przypomina D. Tołstojowi, że F. Berg między innymi pyta, co robić z Polakami otrzymującymi wykształcenie w języku rosyjskim w gimnazjach, ponieważ według jego doniesienia Polakom nie odmówiono przyjmowania do służby.

D. Tołstoj wyjaśnia, że ministerstwo nie przygotowuje urzędników, nie daje możliwości kariery, ale kształci umysłowo rozwiniętych ludzi – jednak w Rosji, w wyniku praw danych uniwersytetom, zakłady te, a także gimnazja są rozsądnymi urzędników. Niemcy mają około 30 uniwersytetów i bardzo mało urzędników.

P. Gagarin twierdzi, że mamy rozporządzenie, żeby nie przyjmować do służby Polaków.

S. Żukowski²¹ wyjaśnia, że właściwie w Królestwie Polskim tylko najwyższe posady w Komitecie Urządającym i w zarządach gubernialnych kazano w pierwszej kolejności obsadzać przez Rosjan, ale że właściwego prawa o nieprzyjmowaniu Polaków do służby wcale nie ma i nie było.

D. Milutin zwraca uwagę, że nauczanie języka rosyjskiego bynajmniej nie może być kojarzone ze służbą urzędniczą. Wyraża on nadzieję, że dożyjemy czasów, kiedy uniwersytety będą wypuszczały nie tylko urzędników, ale w ogóle wykształconych ludzi, dążymy do tego, by dawać wychowanie w Królestwie Polskim w duchu rosyjskim i w języku rosyjskim w tym celu, żeby wzrosły w wyższych

²¹ Stiepan Michajłowicz Żukowski (1818–1877), od 1.01.1856 roku pełnił obowiązki sekretarza stanu w departamencie spraw Królestwa Polskiego, a od roku 1858 zarządzał sprawami komisji prawnej przy Głównym Komitecie do spraw włościańskich. Jako znawca stosunków polskich był delegowany w 1864 roku w charakterze sekretarza i zarządzającego pracami Komitetu do spraw Królestwa Polskiego, a w roku 1869 był członkiem i zarządzającym sprawami Komitetów o urządzeniu włościan w Królestwie Polskim. J. K. Targowski, *Komitet Urządający i jego ludzie*, „Przegląd Historyczny” 1937, t. 14, s. 156–197.

warstwach polskiej ludności inne nastroje ducha, mając na względzie ostateczne zbliżenie z Rosją. W przeciwnym razie nie warto by było o tym dyskutować, ani się o to troszczyć bądź martwić. Niech zmieni się ukierunkowanie umysłów w Polsce i pojęcia polskiej ludności o Rosji, to oczywiście i dla nich otworzą się możliwości służenia, bycia urzędnikami itd.

D. Nabokow zgadza się z ministrem wojny i hr. D. Tołstojem co do konieczności kształcenia w Królestwie Polskim w duchu rosyjskim, ale wyjaśnia, że znaczna część środków przeznaczonych dla tego kraju na jego zakłady naukowe była wydatkowana nie w celu rusyfikacji kraju, ale przede wszystkim z uwagi na potrzebę odsunięcia na dalszy plan zakładów prywatnych. Język rosyjski, zdaniem D. Nabokowa, powinien być wprowadzony dla wszystkich przedmiotów z wyjątkiem religii. W takim przypadku koniecznym jest, aby sama Rosja w Polsce pilnowała szczegółów dotyczących tej kwestii. Nie wolno zapominać, że żyją tam Polacy i należy obawiać się nie tylko odmowy ze strony duchowieństwa, ile w ogóle opozycji samej ludności. Kiedy chłopci zauważą, że religii uczy się po rosyjsku, wystąpią przeciwko księżom i rządowi. Wprowadzenie języka rosyjskiego odbyło się nie tak zupełnie spokojnie, jak myśli minister oświecenia publicznego. Podjęte kroki wywołały znaczne nieporządki w różnych zakładach naukowych kraju i wielu chłopców i dziewcząt zostało wydalonych z zakładu. Jest o tym doniesienie zarządzającego resortem żandarmerii w kraju. Takie niepokoje miały miejsce szczególnie w guberni radomskiej.

D. Tołstoj informuje, że władze żandarmerii nie widziały ani jednego gimnazjum i mówią o niepokojach na podstawie plotek, że w ogóle o podobnych nieporządkach on nie miał żadnych informacji, nie wierzy im, albo w przeciwnym razie został okłamany przez kuratora²².

D. Nabokow trwa przy swoim, że religia powinna być wykładana po polsku.

P. Gagarin przypomina, że Polski i Królestwa Polskiego nie ma, że bliski jest czas, że zostanie z niego tylko sama nazwa, jak nazwa Królestwa Kazańskiego, Astrachańskiego i innych.

D. Nabokow przypomina, że w [18]64 roku nie targnięto się jeszcze na narodowość, że katolicyzm nie jest jeszcze tożsamy z polskością.

D. Milutin proponuje, żeby nie uchwalać formalnego polecenia co do nauczania religii w języku rosyjskim. Wystarczy wydać rozporządzenie, żeby język katolicki [łacina – E. K.], nauczany dotychczas po polsku, był wykładany od tej pory w języku rosyjskim, a później minister oświecenia publicznego poleci wprowadzanie nauczania religii w języku rosyjskim jedynie w miarę możliwości, stopniowo, ogólnego prawa dla tego przedmiotu niech nie będzie.

²² Istotnie, kompletne raporty za lata 1867–1872, sporządzone przez naczelników Warszawskiego Okręgu Żandarmerii Płatona Frederiksa i Piotra Orzewskiego, nie zawierają informacji o mających jakoby mieć miejsce niepokojach i represjach wobec młodzieży gimnazjalnej, o których wspomina w swojej wypowiedzi D. Nabokow. Zob.: *Sytuacja polityczna Królestwa Polskiego w świetle tajnych raportów naczelników Warszawskiego Okręgu Żandarmerii z lat 1867–1872 i 1878*, oprac. S. Wiech i W. Caban, Kielce 1999, s. 76–300.

D. Tolstoj przypomina, że był w kraju [Królestwie Polskim – E. K.] przez ponad dwa i pół miesiąca. Oglądał tam zakłady, narażał się na różne niewygody i na tyle zbadał sprawę, że ręczy za sukces zamierzonych tam kroków.

P. Gagarin powtarza, że odstąpić od przyjętego systemu oświaty publicznej w Królestwie Komitet w żaden sposób nie może, że zatem język rosyjski powinien stać się powszechnym językiem we wszystkich zakładach naukowych, ale jednocześnie napomyka, że należy zapewnić Polakom po zakończeniu nauki możliwość wstępowania do służby. Zatem nie widzi potrzeby publikowania rozporządzenia o wprowadzeniu języka rosyjskiego i dla religii.

K. Czewkin: opowiada się tutaj o ofiarach na rzecz wykształcenia Polaków, ale właściwie 9/10 tych środków jest zużywanych na kształcenie wyższej warstwy. Cel tych wydatków jest słabo osiągalny. Znana jest historia [?] Bisnieka²³, 40 lat służącego w Orenburgu i później już jako rozjemcy pokoju, buntującego chłopów przeciw Rosji. Odejście od wymogu kształcenia we wszystkich zakładach naukowych Królestwa Polskiego w języku rosyjskim oznaczałoby też jeszcze nieefektywność wydawania pieniędzy na kształcenie Polaków.

D. Nabokow proponuje odczekać rok lub dwa i wtedy rozpatrzyć sprawę nauczania religii w języku rosyjskim.

A. Timaszew: jeśli iść za myślą F. Berga, to przyszyłoby wyrzec się całego obecnie przyjętego systemu w Królestwie. Nie ma co oglądać się na krzyki i potępienie rządu, bo czego by rząd nie zrobił w Polsce, krzyki nie ustaną. Należy pozostawić całkowicie do dyspozycji ministra oświecenia publicznego wprowadzanie języka rosyjskiego do nauczania w miarę możliwości i środków.

D. Nabokow: nie popierałem F. Berga, tylko wskazywałem na szkodliwe skutki wprowadzenia nauczania religii w języku rosyjskim. Cała działalność zarówno tej instytucji, którą kieruję, jak też Komitetu pokazuje, że zupełnie nie patrzemy na to, co powie zagraniczna prasa. Mowa tu nie o wrażeniu, które wywierają te czy inne posunięcia, ale o tym, żeby te kroki nie podburzyły chłopów. Teoretycznie nie przychylam się do posunięć, które już urzeczywistnił hr. D. Tolstoj, wprowadzając w 13 gimnazjach Królestwa nauczanie religii w języku rosyjskim. Uważam, że w praktyce okażemy się przy tym całkowicie bezsilni.

K. Czewkin: Nie należy tu mówić o warstwie chłopskiej, mowa jest o gimnazjach, a zatem o wyższych warstwach, które się w tych zakładach kształcą. Jeśli w zachodnich guberniach i w korpusach kadetów ten przedmiot jest wykładany katolikom po rosyjsku, to i w polskich gimnazjach nie ma podstaw, żeby nie wyklądać go w języku państwa, do którego należy ten kraj.

Książe S. Urusow: widać jedną wadę proponowanych posunięć, że pojawią się nielegalni nauczyciele tego przedmiotu w różnych rodzinach, pojawią się księża, którzy będą nauczać religii w innym duchu. Mając na względzie to niebezpie-

²³ W dostępnych opracowaniach nt. historii Rosji nie udało się znaleźć opisywanego przez K. Czewkina przypadku.

czeństwo, minister oświecenia publicznego powinien rozszerzać wprowadzanie tego przedmiotu w języku rosyjskim stopniowo i ostrożnie.

K. Czewkin oskarża D. Nabokowa o reakcyjne dążenia.

D. Nabokow usprawiedliwia się.

W. Markus²⁴, obecny w charakterze zaproszonego gościa, jako członek Komitetu Urządzącego, nie widzi potrzeby podania do powszechnej wiadomości projektu, ale z drugiej strony nie uważa też za możliwe powstrzymanie ministra oświecenia od kontynuowania tych, wprowadzonych już praktycznie przez niego, posunięć. W przeciwnym razie i ci księża, którzy już wykładają ten przedmiot po rosyjsku, odsuną się. Jest nawet korzystnym, żeby początkowo nauczanie tego przedmiotu po rosyjsku nie było obowiązkowe, ponieważ dopóki nie jest ono obowiązkowe, to wielu pracowników prosi, żeby zacząć nauczanie po rosyjsku. Wydział finansów na przykład samymi tylko zachętami spowodował wprowadzenie języka rosyjskiego w pracy biurowej w swoim resorcie z dużym powodzeniem i niezwykle szybko.

D. Tolstoj: Ja nie od razu wprowadzę język rosyjski do religii, ja tylko proszę, żeby nie było opozycji ze strony F. Berga. Dla księży potrzebne są tylko nagrody i pieniądze. Z jakichś tam resztek znajdę pieniądze na nagrody dla księży i zawsze będę je miał. Jest wśród nich dostateczna liczba nauczycieli tego przedmiotu w języku rosyjskim.

D. Nabokow pozostaje przy swoim poglądzie i wskazuje na wyraźne różnice, które jeszcze tak niedawno były zauważalne między Królestwem a Zachodnim Krajem.

D. Milutin: To dosyć przestarzała idea. Był czas, kiedy buntowano się, że usunięto graniczną linię między Królestwem a Imperium. W 1866 roku car wprost ogłosił, że chce, aby wszystkie instytucje w guberniach Królestwa przypominające o autonomii tego kraju zostały zlikwidowane.

D. Nabokow zauważa, że ta idea pojawiła się nie w 1866 roku, a znacznie wcześniej była ona celem różnych przedsięwzięć rządu.

K. Czewkin: Jeśli zaniechacie kształcenia Polaków wyższych warstw w Królestwie Polskim w języku rosyjskim, przez co będziecie widzieć w nich nie Rosjan, ale Polaków, to i w Zachodnim Kraju powinniście tym samym podtrzymywać polskie marzenia.

P. Gagarin: wniosek z tych wszystkich wypowiedzi jest taki, że wszyscy członkowie z wyjątkiem Dymitra Mikołajewicza Nabokowa uważają, że należy propozycje ministra oświecenia publicznego o wprowadzeniu w Królestwie języka rosyjskiego do wszystkich szkół średnich dla wszystkich przedmiotów

²⁴ Włodzimierz Michajłowicz Markus (1826–1901), członek Rady Państwa, rzeczywisty radca stanu. W 1849 r. ukończył studia prawnicze na Uniwersytecie w Petersburgu. Od 1866 r. był członkiem Komitetu Urządzącego zawiadującym Zarządem Finansów Królestwa Polskiego. *Przewodnik warszawski informacyjno-adresowy na rok 1869*, ułożony i wydany przez Wiktora Dzierżanowskiego. R. 1, Warszawa 1869, s. XX; *Lūdi i knigi – memuary velikih Persony*, Internet, (dostęp: 14.12.2015 r.), dostępny: <http://www.az-libr.ru/Persons/M54/699206b0/0001/285386c3.shtml>

zrealizować, przy czym w stosunku do religii wprowadzać język rosyjski ostrożnie i rozważnie i tych ostatnich zamierzeń nie publikować. Przy tym trzeba mieć na względzie zastrzeżenie, że Komitet nie przewiduje, żeby były jakieś zakazy o przyjmowaniu Polaków do służby.

W. Markus przypomina, że w praktyce nie ma takiego zakazu, ponieważ z 21 osób znajdujących się w centralnym zarządzie finansowym tylko 12 to Rosjanie.

II. O wprowadzeniu języka rosyjskiego w prywatnych zakładach naukowych. Propozycję ministra oświecenia publicznego w tej sprawie zatwierdzono bez szczególnych dyskusji.

III. O podporządkowaniu głównych szkół niemieckich w Warszawie²⁵ kuratorowi okręgu.

D. Tolstoj: dyskutujemy pogląd F. Berga o tym, jakoby ten zakład powinien dostarczać wychowanków do wydziału teologicznego Uniwersytetu Dorpackiego²⁶. Gimnazjum [nieczytelne – E. K.] i inne gimnazja dostarczają tam swoich

²⁵ W celu przeciwdziałania asymilacji ludności niemieckiej, napływającej na teren Królestwa Polskiego w XIX wieku w związku z rozwojem przemysłu i rolnictwa, jeszcze w 1843 roku władze rosyjskie uruchomiły w Warszawie Szkołę Realną Niemiecko-Rosyjską. Z uwagi na brak zainteresowania ze strony mniejszości niemieckiej kształceniem w tej szkole przeniesiono ją do Łodzi jako Szkołę Powiatową Realną Niemiecko-Rosyjską. Działała tam do 1862 roku, jednak znaczną grupę uczniów stanowili Polacy, dzieci niemieckie były w mniejszości, a Rosjan nie było w ogóle. Z tego powodu – jak wyjaśnił W. Studnicki – do wykładu obok języków niemieckiego i rosyjskiego wprowadzono jako pomocniczy język polski. Po upadku powstania styczniowego ukazem cara Aleksandra II utworzono w Warszawie Szkołę Główną Niemiecko-Ewangelicką z oddziałem męskim, odpowiadającym siedmioklasowemu gimnazjum klasycznemu, i z oddziałem żeńskim, odpowiadającym gimnazjum żeńskiemu o sześciu klasach. Przy szkole tej zorganizowano 3-letnie kursy pedagogiczne, przygotowujące nauczycieli ewangelickich szkół elementarnych. Istniejąca w Łodzi specjalna szkoła powiatowa o pięciu klasach została przekształcona w 1866 roku w niemieckie gimnazjum realne z niemieckim językiem wykładowym, dające uprawnienia do podjęcia studiów uniwersyteckich. W. Studnicki, *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studium polityczno-historyczne*. Kraków 1906, s. 146–147; *Ustawa Szkoły Głównej Niemiecko-Ewangelickiej w Warszawie*; *Dziennik Praw Królestwa Polskiego*. Wydział Oświecenia, t. 64, Warszawa 1866, s. 121–167; *Ustawa Gimnazjum Realnego Niemieckiego w Łodzi*, tamże, s. 169–193; A. Winiarz, *Udział mniejszości niemieckiej w życiu kulturalno-oświatowym Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1915)*, w: *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998, s. 123–138.

²⁶ Wydział teologii protestanckiej w Uniwersytecie w Dorpacie otwarto już w XVII wieku, tj. w chwili powstania Uniwersytetu, bowiem Inflanty od XVI wieku były krajem protestanckim. Fakultet teologiczny istniał od roku 1802, tj. od czasu odnowienia Uniwersytetu. Po otwarciu tam w latach 30. XIX wieku wydziału teologii ewangelickiej władze rosyjskie oraz Konsystorz wydały przepis, dość rygorystycznie przestrzegany, wg którego tylko absolwenci tej uczelni mogli obejmować funkcje duszpasterskie w Królestwie Polskim. Z tego powodu Dorpat (obecnie Tartu) stał się właściwie jedynym miejscem kształcenia pastorów dla Królestwa obojga wyznań protestanckich. Słuchacze wydziału teologii ewangelickiej tegoż Uniwersytetu zwracali się w 1861 roku do Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz do Konsystorza ewangelicko-augsburskiego i ewangelicko-reformowanego z prośbą o utworzenie fakultetu teologii ewangelickiej w mającej powstać Szkole Głównej w Warszawie. Zarówno ten projekt, jak też wcześniejszy, dot. utworzenia takiego wydziału na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1816–1830, nie zostały zrealizowane. Zob.: T. Stegner, *Pastorzy Królestwa Polskiego na studiach teologicznych w Dorpacie w XIX wieku*, Warszawa 1993, passim; tegoż, *Pastorzy ewangelicy w Królestwie Polskim w latach 1815–1914*, w: *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Studia 6, Warszawa 1991, s. 107–145.

wychowanków²⁷, a tymczasem nie znaczy to, żeby te zakłady były podporządkowane nie ogólnemu zwierzchnictwu naukowemu, lecz protestanckiemu konsystorzowi duchownemu. Odnośnie szkoły żeńskiej znajdującej się przy głównej niemieckiej F. Berg nie może przytoczyć tego argumentu, żeby z niej wstępowano na fakultet teologiczny, gdyż nie ma wśród pastorów kobiet. W ogóle my sami nawet zamierzamy pozwolić, żeby w prawosławnej akademii duchownej byli wychowankowie gimnazjów. A zatem nie ma najmniejszej potrzeby zaprowadzania zwierzchnictwa: duchownego i świeckiego. I w ogóle nigdzie konsystorz nie wtrąca się do kierowania świeckimi zakładami naukowymi.

Komitet propozycje ministra zatwierdził.

IV. O podporządkowaniu szkół ewangelickich (kantoratów) naczelnikom dyrekcji naukowych²⁸.

Po niedługiej dyskusji D. Tołstoja, D. Nabokowa i K. Czewkina P. Gagarin podsumował postanowienie Komitetu polegające na tym, że wymienione szkoły pozostają pod zwierzchnictwem konsystorza, ale instytucja ta przy wyborze nauczycieli powinna zawierać wcześniejsze porozumienie z naczelnikiem dyrekcji naukowej, który zachowuje też prawo nadzoru nad tymi szkołami.

Posiedzenie zaczęło się o 2½ [!] po południu, skończyło o 5½ [!].

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Institut Russkoj Literatury „Puškinskij Dom” (IRLI), f. 274, op. 1, d. 413, k. 63–80. *Otčety o zasedaniâh Glavnogo Komiteta ob ustrojstve selskogo sostoâniâ i Polskogo Komiteta.*

Raport Ministra Oświecenia Publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim w 1868 r., w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa 1993.

Rossijskij Gosudarstvennyj Istoričeskij Arhiv w Peterburge (RGIAP), f. 733, op. 203, d. 2378, k. 313. *Vedomost' o direktore, inspektore i učitelah Mariampol'skoj mužskoj gimnazii za II polugodie 1878 goda.*

²⁷ Od 1849 roku tylko absolwenci gimnazjum klasycznego mieli wstęp na wyższe studia teologiczne. Przyjmowanie (po roku 1897), absolwentów prawosławnych seminariów duchownych wpłynęło na znaczne obniżenie poziomu studiów. T. Stegner, *Pastorzy Królestwa...*, s. 6.

²⁸ Niemieckie szkoły początkowe, zwane kantoratami, były wyłączone spod nadzoru kuratora okręgu naukowego i podporządkowane bezpośrednio konsystorzowi luteranickiemu. Według opinii ministra oświecenia publicznego hr. D. Tołstoja nie było podstaw do wyłączenia tych szkół, ponieważ uczono tam wyłącznie przedmiotów, które były w programie w każdej szkole początkowej, tj. czytania, pisania i religii. Z tego powodu już rok wcześniej minister opowiadał się za podporządkowaniem tych szkół kuratorowi Warszawskiego Okręgu Naukowego na ogólnych zasadach. *Raport Ministra Oświecenia Publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim w 1868 r.*, w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, wybór, wstęp i opracowanie K. Poznański, Warszawa 1993, s. 286.

Źródła drukowane:

Dziennik Praw Królestwa Polskiego. Wydział Oświecenia, t. 62, Warszawa 1864; t. 64, Warszawa 1866.

Opracowania, encyklopedie i słowniki:

Bazyłow L., *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986.

Bazyłow L., *Historia Rosji*, t. 2, Warszawa 1983.

Beauvois D., *Trójkąt ukraiński. Szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie 1793–1914*, Lublin 2005.

Bolšaâ Sovetskaâ Enciklopediâ, t. 25, Moskwa 1976.

Chimiak Ł., *Gubernatorzy rosyjscy w Królestwie Polskim 1863–1915. Szkic do portretu zbiorowego*, Wrocław 1999.

Chwalba A., *Historia Polski 1795–1918*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2000.

Encyklopedičeskij Slovar', t. 20, Peterburg 1897; t. 34, Peterburg 1902.

Grzybowski K., *Historia państwa i prawa Polski*, t. IV, Warszawa 1992.

Kucharzewski J., *Od białego caratu do czerwonego. Wyzwalanie ludów*, t. 4, red. F. Nowiński, Warszawa 1999.

Przewodnik warszawski informacyjno-adresowy na rok 1869, ułożony i wydany przez Wiktora Dzierżanowskiego. R. 1, Warszawa 1869.

Russkij Biografičeskij Slovar', t. 4, Sankt Petersburg 1915.

Smyk G., *Administracja publiczna Królestwa Polskiego w latach 1864–1915*, Lublin 2011.

Stegner T., *Pastorzy Królestwa Polskiego na studiach teologicznych w Dorpacie w XIX wieku*, Warszawa 1993.

Stegner T., *Pastorzy ewangelicy w Królestwie Polskim w latach 1815–1914*, w: *Inteligencja polska XIX i XX wieku*, pod red. R. Czepulis-Rastenis, Studia 6, Warszawa 1991.

Studnicki W., *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studium polityczno-historyczne*, Kraków 1906.

Sytuacja polityczna Królestwa Polskiego w świetle tajnych raportów naczelników Warszawskiego Okręgu Żandarmerii z lat 1867–1872 i 1878, oprac. S. Wiech i W. Caban, Kielce 1999.

Szwarc A., *Od Wielopolskiego do Stronnictwa Polityki Realnej*, Warszawa 1996.

Šilov D. N., *Gosudarstvennye deâteli rossijskoj imperii. Glavy vysših i centralnyh učreždenij 1802–1917. Bibliografičeskij spravočnik*, Sankt Peterburg 2002.

Targowski J. K., *Komitet Urządzający i jego ludzie*, „Przegląd Historyczny” 1937, t. 14.

Vysšie i centralnye gosudarstvennye učreždeniâ Rossii 1801–1917, t. 1, *Vysšie gosudarstvennye učreždeniâ*, red. D. I. Raskin, Sankt Petersburg 2000.

Winiarz A., *Udział mniejszości niemieckiej w życiu kulturalno-oświatowym Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1915)*, w: *Rola mniejszości narodowych w kulturze i oświacie polskiej w latach 1700–1939*, pod red. A. Bilewicz, S. Walasek, Wrocław 1998.

The issue of instruction in the Russian language in schools in the Polish Kingdom

Summary

Policy aimed at the liquidation of the Kingdom of Poland after the failure of the January Uprising was determined by three decision-making centres. The first of these was a body acting under the personal direction of Tsar Alexander II, created in St. Petersburg by the ukase of 25 February / March 8, 1864, the Committee for the Kingdom of Poland (Komitet po Działam Carstwa Polskiego), which later became the coordinating body supervising all plans and projects regarding political reforms in the Kingdom of Poland. Russification of the educational system in the Kingdom of Poland was primarily concerned with implementation of ordinances issued by the aforementioned Committee and aimed at gradual unification of educational systems in the Kingdom of Poland with educational systems in the Empire. The minutes from a Committee for the Kingdom of Poland meeting presented here reflect the course of one of the last discussions concerning the introduction of Russian as the official administrative and instructional language for both state and private schools in the Kingdom of Poland. Its content deserves much consideration, partly due to the inclusion of a fairly large passage from a speech of the minister of public enlightenment, count Dmitry A. Tolstoy, who was invited to that sitting. During said conference, on that exact day, the Minister revealed his intention to mandate that Catholic Religious Education be taught in Russian only. This also included his plans for preparing Roman Catholic priests to accomplish this task.

Keywords: Russification of the educational system, the Kingdom of Poland, Dmitry A. Tolstoy, Roman Catholicism.

ALBIN GŁOWACKI
Uniwersytet Łódzki

DOI: 10.17460/2016.1_2.10

PROBLEMY EDUKACJI DZIECI POLSKICH ZESŁAŃCÓW (1941–1946)

Inwazja III Rzeszy na ZSRR 22 czerwca 1941 r. przyniosła bardzo poważne zmiany w życiu polskich zesłańców i ich dzieci. Na szczęście normalizacja stosunków polsko-radzieckich, zapoczątkowana układem Sikorski-Majski z 30 lipca 1941 r., oznaczała dla nich realną nadzieję na odmianę tragicznego losu. Odtąd opiekę nad nimi faktycznie przejmował rząd polski. 12 sierpnia 1941 r. Prezydium Rady Najwyższej ZSRR wydało dekret o „amnestii”¹, w wykonaniu którego wszyscy obywatele polscy pozbawieni wolności na terytorium ZSRR podlegali zwolnieniu z więzień, poprawczych obozów pracy, obozów jenieckich, „specposiołków” oraz z miejsc zsyłki i wysyłki². Po podpisaniu 14 sierpnia 1941 r. bilateralnej umowy wojskowej rozpoczęło się tworzenie Armii Polskiej w ZSRR pod dowództwem gen. Władysława Andersa. Zorganizowanie Ambasady RP w Moskwie (kierował nią prof. Stanisław Kot), a następnie (w większych skupiskach) także jej terenowych placówek – delegatur i mężów zaufania – pozwoliło po pewnym czasie wreszcie objąć „amnestionowanych” obywateli polskich opieką materialną. W zakres działalności przedstawicieli Ambasady RP wchodziła też m.in. organizacja pomocy w dziedzinie oświaty dla młodzieży. Nie było jednak w ogóle mowy o możliwości tworzenia odrębnej sieci szkolnej dla dzieci polskich³.

Wskutek ewakuacji (w połowie października 1941 r.) Ambasady RP z Moskwy i przewiezienia jej personelu do Kujbyszewa realizacja części zamierzeń została opóźniona.

¹ „Ведомости Верховного Совета СССР” 1941, nr 37, s. 2.

² O realizacji „amnestii” patrz m.in. A. Głowacki, *Dla kogo „amnestia” w 1941 roku?* „My, Sybiracy” 1995, nr 6, s. 10–18.

³ *Dokumenty i materiały do historii stosunków polsko-radzieckich* (dalej: DiM), t. VII, *styczeń 1939–grudzień 1943*, [Warszawa] 1973, s. 297, 302, 303.

W związku z masowym, żywiolowym przemieszczaniem się uwolnionych obywateli polskich ku rejonom formowania armii gen. Andersa, przejeżdżaniem ich z miejsca na miejsce w poszukiwaniu choćby namiastki lepszego życia czy też przesiedlaniem ich przez władze radzieckie (np. z Uzbekistanu do Kazachstanu) – zarówno tworzenie, jak i działalność placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz oświatowych dla dzieci polskich okazały się wyjątkowo złożone. Dane ewidencyjne polskich przedstawicielstw na temat ilości i rozmieszczenia tych dzieci okazywały się po pewnym czasie już nieaktualne.

W obszernej *Instrukcji dla mężów zaufania Ambasady RP*⁴ wśród wielu obowiązków delegatów wymienia się *organizowanie pomocy kulturalnej dla dorosłych oraz oświatowej dla młodzieży*. Czytamy też w niej m.in.: *Przy organizowaniu szkolnictwa polskiego należy realizować wszystko, na co warunki miejscowe pozwalają, jako etapy maksymalnego programu dojścia do szkoły polskiej. Gdyby więc na razie nie można było uzyskać lokalu i urzędzeń dla normalnej klasy lub klas polskich, gdyby również nie udało się wprowadzić równoległych klas polskich w szkole rosyjskiej – należy starać się o możliwość prowadzenia nauczania języka polskiego, historii, śpiewu w szkole miejscowej, powołując do tej pracy – w razie braku fachowego nauczycielstwa – odpowiednie jednostki spośród polskiej inteligencji. Wobec niewielkich grup dzieci w jednym wieku, można prowadzić zajęcia dla 2 grup równocześnie, łącząc zajęcia ciche jednej grupy (ćwiczenia piśmienne lub rachunkowe zadania) z czytaniem itp. W związku z brakiem podręczników i książek polskich, należy szczególną uwagę położyć na wspólne głośne czytanie, opowiadanie, organizowanie teatru szkolnego, inscenizacji, recytacji zespołowych. Przeprowadzając ewidencję polskich zesłańców, przedstawiciele placówek Ambasady RP mieli upatrzeć [...] nauczycielstwo szkół powszechnych, średnich i wyższych, a także społecznych działaczy oświatowych*⁵.

Według ocen Ambasady RP w czerwcu 1942 r. miało przebywać w głębi ZSRR około 160 tys. polskich dzieci⁶.

Należy powiedzieć, że najważniejsza funkcja powstałych pod auspicjami Ambasady RP sierocińców, przedszkoli i świetlic (działających w trudnych warunkach materialnych, lokalowych, organizacyjnych i higienicznych) polegała na ratowaniu dzieci – ich dożywianiu i nauczaniu języka polskiego. Dzięki decyzji rządu ZSRR z 29 stycznia 1942 r. o wydzieleniu specjalnej puli artykułów spożywczych i wyrobów przemysłowych⁷ wspomniane placówki opieki mogły nabywać je po cenach państwowych i wspomagać najbardziej potrzebujących. Niebawem zaczęły docierać do ZSRR transporty z pomocą dla nich, zakupioną za granicą przez rząd polski.

⁴ Archiwum Akt Nowych (dalej: AAN), Ambasada RP w Kujbyszewie, t. 1, s. 1–24.

⁵ Tamże, s. 17.

⁶ S. Kot, *Rozmowy z Kremlem*, Londyn 1959, s. 263. Nowy ambasador polski Tadeusz Romer podał w rozmowie z A. Wyszynskim 12 listopada 1942 r., czyli już po ewakuacji części polskich dzieci z ZSRR do Indii i Iranu, że ogółem w ZSRR znajduje się jeszcze 90 tys. dzieci do lat 16, DiM, t. VII, s. 379.

⁷ DiM, t. VII, s. 324.

Zorganizowany proces edukacji dzieci w wieku szkolnym wymagał ustalenia jednolitych norm regulaminowych i programowych. W tym kontekście trzeba więc przypomnieć dokument noszący nazwę *Instrukcja oświatowa*, którego projekt nosi datę 16 czerwca 1942 r.⁸ Pełne wykonanie *Instrukcji*... w terenie warunkowały lokalne możliwości. Bazując na uzgodnieniach Ambasady RP ze stroną radziecką z końca grudnia 1941 r., zalecano zorganizować nauczanie na dwóch poziomach: elementarnym i odrębnie dla klas II–VI. To pierwsze miało obejmować tylko naukę czytania i pisania dla dzieci polskich (7-, 9-letnich) w języku polskim przy ochronkach oraz punktach dożywiania. Sugerowano tworzenie małych grup (po 3–8 osób), pracę z którymi należało prowadzić z wykorzystaniem drukowanego przez „Polskę. Tygodnik Polaków w ZSRR” *Elementarza* oraz zamieszczonych w tejże gazecie *Wytycznych dla organizacji i programu dziecińców* autorstwa dr Janiny Piłatowej (Grochockiej?)⁹. Natomiast tam, gdzie istniały ku temu odpowiednie warunki, powinny być powstać „zespoły szkolne”, obejmujące klasy II–VI szkoły powszechnej. W pierwszych dwóch tygodniach nauczania należało dokonać podziału dzieci na grupy, kierując się przy tym głównie ich wiedzą z języka polskiego i rachunków. Kierownik szkoły obowiązkowo musiał mieć doświadczenie pedagogiczne. Oprócz zawodowych nauczycieli, którzy (w oparciu o polski lub rosyjski podręcznik) powinni pomóc w ułożeniu szczegółowego programu nauczania, dopuszczano „w ostateczności” zatrudnianie i innych osób z odpowiednim wykształceniem, kwalifikacjami moralnymi i ideowymi (licealiści, studenci). Nauczanie należało prowadzić w jednym budynku (punkcie dożywiania), a jeśli go nie było – w mieszkaniach prywatnych i barakach.

W przypadku „zespołów szkolnych” trzeba było realizować skrócony program (18 godzin tygodniowo dla każdej grupy), uwzględniający następujące przedmioty: język polski – 6 godzin, historia – 3 godz., rachunki – 4 godz., przyroda z geografiami – 3 godz. i religia – 2 godz. Zalecano, aby na lekcjach języka polskiego ćwiczyć poprawne pisanie (wypracowania, dyktanda, listy) i czytanie, wykorzystując do tego dostępne teksty, także z „Polski”. Podkreślano, żeby w pogadankach, wypracowaniach czy dyktandach zadbać o ich aktualność tematyką i odpowiednie nastawienie ideowe (Polska walcząca, bohaterskie tradycje minionych pokoleń). Zalecano pisać zbiorowe listy do jednostek Armii Polskiej w ZSRR, do dzieci z innych obwodów, a nawet do polskich rówieśników w Wielkiej Brytanii i Szwecji.

Jeśli chodzi o lekcje historii, to miały to być cykle opowiadań o ojczyrstych dziejach od czasów najdawniejszych do współczesności. Także i tu należało nawiązywać do aktualnej sytuacji wojennej (wielowiekowe zmagania Słowian z germańskim naporem).

⁸ AAN, Mikrofilmy z Hoover Institution Archives, Ambasada RP w Związku Radzieckim, box 2, folder 5, sygn. 800/35/0/-/2, klatki 830–832.

⁹ „Polska. Tygodnik Polaków w ZSRR” 1942, nr 10 (12) z 30 maja, s. 5.

Na geografii w formie pogadank miało się przekazywać wiedzę o Ziemi oraz o kraju ojczystym, posiłkując się przy tym dużą mapą fizyczną Polski w granicach z 1939 r. Natomiast lekcje przyrody trzeba było poświęcać problematyce przyrody martwej i żywej oraz anatomii człowieka. W nauczaniu rachunków należało uwzględniać „cechy charakterystyczne” życia codziennego na zsyłce i okresu wojennego. Na religii przewidziano omówienie pojęć Boga i Trójcy Świętej, naukę katechizmu, przekazanie wiedzy o Starym i Nowym Testamencie, zbiorowe modlitwy z wykorzystaniem książeczki do nabożeństwa i wspólne układanie modlitw.

O rozpoczęciu nauczania dzieci polskich należało poinformować obwodowe (rejonowe) władze oświatowe.

* *
*
*

Groźba analfabetyzmu wśród dzieci zesłańców oraz powszechny deficyt planów lekcji, programów nauczania oraz podręczników szkolnych, przy równoczesnym braku szans na ich szybkie dostarczenie, spowodowały, że Ambasada RP starała się doraźnie dopomóc w rozwiązywaniu głównych problemów w pracy polskich „szkół”. Dlatego redakcja wydawanego przez nią w Kujbyszewie tygodnika „Polska”¹⁰ publikowała niektóre materiały oświatowe, choć w bardzo skromnym (jak na potrzeby zesłańców) nakładzie – zaledwie 10 tys. egzemplarzy.

Najpilniejszą sprawą stało się wydrukowanie (z pomocą strony radzieckiej) podręczników szkolnych dla dzieci polskich zesłańców. Dnia 1 lutego 1942 r. Ambasada RP zwróciła się więc z odpowiednim pismem do Ludowego Komisarjatu Spraw Zagranicznych ZSRR, załączając do niego elementarz polski. Chodziło o zapoznanie się z jego zawartością, wyrażenie zgody na jego przedruk w nakładzie (początkowo) 10 tys. egzemplarzy i zapewnienie na ten cel przydziału papieru¹¹. Po miesiącu (6 marca 1942 r.) ambasador S. Kot w rozmowie z zastępcą przewodniczącego RKL ZSRR i zarazem pierwszym zastępcą ludowego komisarza spraw zagranicznych ZSRR A. J. Wyszynskim przypomniał o tej sprawie i zwrócił się *o opiekę nad nią*¹². Być może dzięki temu w 8. numerze „Polski” z 20 kwietnia 1942 r. w artykule pt. **Wiedza o Polsce** mogła znaleźć się następująca informacja:

Uzyskałiśmy zgodę na wydanie dla naszych dzieci w ZSSR elementarza polskiego. Toteż ci, co będą uczyli dzieci, winni po prostu stronicę tę wyciąć i pona-

¹⁰ Pierwszy numer gazety „Polska. Tygodnik Polaków w ZSSR” ukazał się z datą 4 grudnia 1941 r. W praktyce nie udawało się utrzymać cotygodniowej częstotliwości wydawania tego tytułu.

¹¹ S. Kot, *Listy z Rosji do Gen. Sikorskiego*, Londyn 1955, s. 497.

¹² S. Kot mówił wtedy: *Ze wszystkich stron proszą nas o dostarczenie abecadła [elementarza – A. G.], z którego by się dzieci polskie mogły uczyć czytać w ojczystym języku. Znaleźliśmy taki jeden egzemplarz i pragnęlibyśmy tu wydać, poszedł nawet do cenzury wraz z innymi materiałami do druku. Ale jakoś tam w Wydziale Prasowym nie mają zrozumienia dla tej sprawy. Proszę więc Pana Przewodniczącego [RKL ZSRR – A. G.] o opiekę nad nią. Nie ma w tym przecież nic politycznego. Po prostu takie sylaby: aba, caba, baba itd. Wyszynski obiecał wyjaśnić sprawę, S. Kot, *Rozmowy...*, s. 238–239.*

*klejąc je czy na dyktę lub deski, czy na rodzaj kartonu lub grubszego papieru, czy na karty innej książki, czy na płótno, aby uczynić te stronicie bardziej trwałymi. W zależności od potrzeb będziemy drukować również rzeczy dla dzieci starszych; jednak najmłodsze dzieci są najważniejszą naszą troską. Wszyscy ci, wokół których znajduje się choć jedno polskie dziecko, mają za zadanie zachować je dla Polski, dla mowy polskiej*¹³.

Rzeczywiście, niebawem (30 maja 1942 r.) rozpoczęto publikowanie kolejnych części elementarza, co w tamtych czasach okazało się inicjatywą o bardzo doniosłym znaczeniu dla edukacji dzieci zesłańców. Zrobiono to na łamach gazety w taki sposób, że po przecięciu i odpowiednim złożeniu wydrukowanego tekstu otrzymywało się broszurkę z ponumerowanymi stronicami¹⁴. Ale ich naklejanie na cokolwiek oznaczałoby stratę drugiej (odwrotnej) strony. Późniejsze instrukcje kompletowania elementarza nakazywały więc jedynie zgiąć, rozciąć i złożyć jego gazetowe części we właściwej kolejności.

Opracowany przez Mariana Falskiego czarno-biały *Elementarz* był publikowany w odcinkach niemal w każdym numerze „Polski” (ogółem poświęcono na to 20 kolumn). Ostatnią część wydrukowano w gazecie z 15 lutego 1943 r.¹⁵ W sumie było to 118 stron elementarza, z których dało się złożyć „książeczkę” niewielkiego formatu (patrz zdjęcie na następnej stronie).

Na prośby z terenu o przysłanie książek i elementarza, redakcja tygodnika odpowiadała: *Gdybyśmy posiadali elementarze w postaci książkowej, nie drukowalibyśmy abecadła w odcinkach „Polski”*¹⁶.

Na potrzeby szkół, ale też ogółu czytelników, złąknionych ojczyściej literatury pięknej, w 7. numerze „Polski” z 5 kwietnia 1942 r. po raz pierwszy pojawił się nowy, stały dział pt. *Skarbnica literatury polskiej*. Redakcja, chcąc zastąpić choćby częściowo, *tragiczny brak książek polskich*, zdecydowała zamieszczać (na dwóch drugich kolumnach gazety) wybrane fragmenty spuścizny wieszczów, by w ten sposób krzepić naród¹⁷. Jak się potem okazało, nie zawsze były to dwie kolumny, ale na pewno inicjatywa ta okazała się na obczyźnie wyjątkowo wartościowa. W tym patriotycznym cyklu publikowano bowiem znakomitości klasyki polskiej – poetów i prozaików, poczynając od epoki staropolskiej, a kończąc na XX wieku. Wśród uwzględnionych przez redakcję autorów znaleźli się nie tylko Jan Kochanowski, Adam Mickiewicz, Henryk Sienkiewicz, Juliusz Słowacki, Stanisław Wyspiański, ale też Adam Asnyk, Stanisław Brzozowski, Adam Kazimierz Czartoryski, Seweryn Goszczyński, Franciszek Karpiński (1741–1825), Światopełk Karpiński (1909–1940), Jan Kasprówic, Maria Konopnicka, Andrzej Frycz Modrzewski, Cyprian Kamil Norwid, Eliza Orzeszkowa, Mikołaj Sep Sarzyński, Piotr Skarga, Antoni Słonimski, Kazimierz Tetmajer i Stefan Żeromski.

¹³ „Polska. Tygodnik Polaków w ZSSR” 1942, nr 8, s. 5.

¹⁴ Pierwszy odcinek elementarza ukazał się w numerze 10 (12) z 30 maja 1942 r.


¹⁵ „Polska. Tygodnik Polaków w ZSSR” 1943, nr 3, s. 2, 5–6.

¹⁶ Tamże, 1943, nr 5–6, s. 2.

¹⁷ Tamże, 1942, nr 9, s. 8.


P O L S K A

N D D (14-15)




to krowa
w k r o w a w

N D D (14-15)



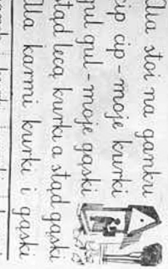
to stodoła
t s t o d o ł a t

N D D (14-15)



co to - tam. Co geni koguła
rabuj Janek - rabuj kogułka
Co go dogeni - Co go udusi
goni rabuj go udusi

N D D (14-15)




Ula stoi na ganek
cip cip - moje kurki
gul gul - moje gaski
stad leq, kurki a stad gaski
Ula karmi kurki i gaski
gank kurki gaski karmi

N D D (14-15)


a dokad to Janek i Ula
ida sami tak rano
Janek i Ula ida, na pole
a tam taka rosa i mokro
ej dostana, od rosy kataru
dokad mokro dostana, katar

N D D (14-15)




to jest stary las
tam rona, stare sciany
stary rona stary scany

N D D (14-15)



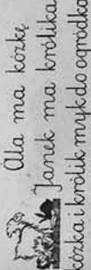
my sami stromy to portrely
na jedenasty listopada
stromy portrely jedenasty listopad

N D D (14-15)




jedenasty listopada na ulicy
ulica

N D D (14-15)




Ula ma korke
Janek ma kroluka
korke i kroluk myk do ogrodka
i zajada ja tam listki kapusty
kapusta im smakuje
kroluk ogrodek zajada kapusta

N D D (14-15)




ta krowa to stara Siwula
Ula Siwule karmi i poi
nawina, ja wody do konyka
maja Siwula - stara Siwula
ona nam daje tyle mlaka
Siwula poi nawina, woda, konjolo

N D D (14-15)



i zajac jest i on zajada
w ogrodku tu kapuste
i zajacem kapusta smakuje
co to - zajac umyka z ogrodu
umyka za lasy - za gory

N D D (14-15)



14 03 2013

Z konieczności była to zaledwie namiastka lektur szkolnych i dlatego ambasada polska już wcześniej poczyniła starania o sprowadzenie *transportów polskich książek: arcydzieł poezji i klasyków powieści polskiej*¹⁸. Planowała utworzyć z nich ruchome biblioteczki. Ale wcześniej należało gromadzić książki, które już posiadali zesłańcy, i takie komplety lektur przysyłać z jednego do drugiego skupiska polskiego. Ponadto Ambasada RP, po uprzednim uzgodnieniu z delegaturami tematyki i kolejności wydania, planowała też publikację polskich broszur i książek¹⁹. Inicjatywa ta nie mogła się doczekać szybkiej realizacji i dlatego już w pierwszym wystąpieniu do rodaków znowu napomykał o niej²⁰ nowy ambasador RP w ZSRR – Tadeusz Romer (12 października 1942 r. przybył do Kujbyszewa).

Wcześniej, bo już 20 lipca 1942 r., strona radziecka powiadomiła Ambasadę RP w ZSRR, że nie widzi możliwości dalszego istnienia jej delegatur. Oskarżyła je o to, że zajmowały się *wrogą wobec Związku Radzieckiego działalnością i prowadziły pracę wywiadowczą*²¹. Ich obowiązki opiekuńcze wobec zesłańców w terenie przejęli odtąd mężowie zaufania.

Tymczasem impas, w jakim znalazły się w jesieni 1942 r. stosunki polsko-radzieckie (oskarżenia pracowników delegatur o działalność szpiegowską i ich aresztowanie; ewakuacja Armii Polskiej w ZSRR i części rodzin wojskowych do Iranu; spór wokół obywatelstwa obywateli RP i przebiegu granicy między Polską a ZSRR), nie służył załatwianiu spraw szkolnych czy wydawaniu podręczników i doprowadził do zahamowania m.in. akcji oświatowej i opiekuńczej wśród polskich zesłańców.

Na początku kwietnia 1943 r., czyli niemal w przededniu zerwania przez Kreml stosunków radziecko-polskich, tygodnik „Polska” przyznał: *Pomimo starań Ambasady, nie mamy również książek, które moglibyśmy skierować na prowincję*²².

Mimo bardzo trudnej politycznie sytuacji redakcja tej gazety, troszcząc się o nauczanie języka polskiego, utworzyła na jej łamach *dział łatwych czytanek dla dzieci*. Apelując do nauczycieli w terenie o pomoc w jego przygotowywaniu, zapoczątkowała w numerze z 1 kwietnia 1943 r. drukowanie prostych wierszy i krótkich opowiadań w ramach cyklu „Polska Dzieciom”. Deklarowała, że pragnie, aby ten „Kącik Dzieci” *stał się nie tylko stronicą pouczającą, ale i zajmującą*²³. Na jego rzetelną ocenę przez zainteresowanych zabrakło czasu, gdyż drugi „Kącik” ukazał się w ostatnim już numerze tygodnika (15 kwietnia)²⁴.

¹⁸ S. Kot, *Listy...*, s. 512.

¹⁹ AAN, Ambasada RP w Kujbyszewie, t. 1, s. 18, 19.

²⁰ W odezwie do rodaków 23 listopada 1942 r. zapewniał: *W miarę możliwości skupienia te [tj. polskie – A. G.] otrzymywać będą również książki i wydawnictwa polskie, po uzyskaniu zgody miarodajnych władz radzieckich, Odezwa powitalna Ambasadora Romera*, „Polska” 1942, nr 17, s. 3; T. Romer, *List do Rodaków*, Kujbyszew 1942, s. 21.

²¹ DiM, t. VII, s. 358–359.

²² „Polska. Tygodnik Polaków w ZSRR” 1943, nr 5–6, s. 2.

²³ *O „Polsce” i o Was*, tamże, s. 2. Kącik *Polska Dzieciom* znalazł się tamże na s. 7.

²⁴ *Polska Dzieciom*, tamże, 1943, nr 7, s. 7.

Również bardzo późno, bo dopiero w numerze z 1 kwietnia 1943 r., zostały opublikowane swego rodzaju wytyczne programowe (minimum) dla klas I–II z języka polskiego i rachunków²⁵. Wokół tych przedmiotów należało prowadzić także zajęcia z rysunków, śpiewu i gimnastyki. Apelowano do każdego inteligenta, by podjął wysiłek *nauczania początkowego systemem korepetycyjnym w grupach 4–8 osób*. Nauce czytania i pisania miały towarzyszyć pogadanki, nawiązujące m.in. do kwestii patriotyzmu (*Co pamiętamy z Polski? Muszę być dobrym Polakiem*).

* *
*
*

Jak więc w rzeczywistości realizowano tamto nauczanie i w jakich warunkach ono się odbywało? Przykładowo warto tu przytoczyć kilka sugestywnych cytatów, wymownie ilustrujących rozmaite ówczesne problemy i trudności, ale zarazem także wielki zapał ludzi do pracy i nauki.

Wanda Niezgoda (ur. 1910 r.) – mąż zaufania Ambasady RP na rejon Karasu i Ubogan w obwodzie kustanajskim (Kazachska SRR) – wspominała: *Idea założenia polskiej szkoły była od dawna moją obsesją. Otwarcie takiej [...] w Karasu miałoby też wielkie znaczenie symboliczne i propagandowe. Uważałam, że, bez względu na liczbę dzieci, należy taką szkołę uruchomić. [...] Władze zgadzały się, aby dwie izby szkolne w szkole kazachskiej wykorzystać do nauczania polskich dzieci. Trzeba było tylko wyremontować je własnym sumptem. Następnego dnia ogłosiłam wśród Polaków, że potrzebni są ludzie do przeprowadzenia tego remontu. Praca była niezbyt skomplikowana. Trzeba było poutykać gliną szpary w ścianach i wybielić klasy. Remont wykonano błyskawicznie. [...] Teraz życie Polaków w Karasu zogniskowało się wokół powstającej polskiej szkoły. Miałam ambicję, aby szkoła, którą będę kierowała, była [...] polską nie tylko z nazwy, ale i z wystroju. Chciałam też, aby zapanowała tam naprawdę polska atmosfera. Wszyscy – starzy i młodzi – garnęli się do pomocy [...]. Przyjmowałam wszystko, co przynosili: krzyż, świeżo namalowanego orła, zeszyty, ołówki, kredę. Dzieci zebrała się już spora gromadka, jakoś samorzutnie zaczęły się lekcje. Jednak na razie trudnością nie do przewyciężenia był brak kwalifikowanych nauczycielek. [...] Na fermie odszukałam nauczycielkę. Okazało się, że jest to starsza już kobieta, pani Julia Burchardowa. [...] Nazajutrz rano wprowadzałam panią [...] do klasy. Dzieci wstały i jak na komendę powiedziały: „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus!”. Pani Julia spojrzała na wiszący na ścianie krzyż, na polskiego orła i bezwiednie osunęła się na podłogę. Pomyślałam ze strachem, że z najlepszej woli chyba zabiłam człowieka. [...] Ale po chwili pani Julia odzyskała przytomność i zaczęła płakać. Głosem przerywanym szlochom powiedziała, że nie śniła nawet, że tu, na Sybirze, zobaczy prawdziwą polską szkołę i że będzie*

²⁵ *Jak uczyć dzieci*, tamże, 1943, nr 5–6, s. 5.

w takiej szkole pracować. [...] Już wiedziałam, że [...] będzie prowadziła szkołę z całym poświęceniem²⁶.

Józefa Lewkowicz, przedwojenna nauczycielka, wywieziona do Bieregtasu w obwodzie pawłodarskim (Kazachska SRR), tak zapamiętała powstanie i działalność polskiej „szkoły” dla dzieci zesłańców: *Wezwano mnie do kantory [biura – A. G.], gdzie czekał na mnie pan [Bazyli – A. G.] Kuc [...] – przedstawiciel komitetu polskiego z Pawłodaru. Z upoważnienia władz polskich organizował on szkoły polskie na terenie oblasti pawłodarskiej. Jako umeblowanie do izby szkolnej dano mi prymitywny stół na krzyżakach i dwie ławy – zwyczajne, nie szkolne. To wszystko. O przyborach do pisania i zeszytach, o jakimkolwiek papierze nie było mowy. Miałam tylko „Pana Tadeusza”, rosyjski podręcznik do matematyki, a Krysia Łukomska przywiozła z Polski rocznik „Płomyka” i „Płomyczka”. Miałam również własny atlas większych rozmiarów.*

Zanim wyjechali Chlebni [od których odkupiono ziemiankę na szkołę – A. G.], uczyliśmy się na stepie pod gołym niebem. Było lato, ciepło. Gdy zanosilo się na deszcz, wchodziliśmy do takiej pieczary, która znajdowała się u podnóża góry, pod wystającą płytą kamienną. [...] Wreszcie Chlebni wyjechali. Własnoręcznie wybieliłam ściany [ich] lepianki. Przeniosłam swój „majątek” od Sobieradzkich.

Od tej pory uczyliśmy się we własnej „prawdziwej” szkole – bez szyldu, umeblowania, pomocy potrzebnych do nauki, podręczników. Trzeba było w tych warunkach nadrabiać stracony czas. Uczyliśmy się całymi dniami. Garstka dzieci polskich, skupiona wokół mnie, cieszyła się i tym, co zdobyliśmy. Pan Kuc przyjeżdżał jeszcze kilka razy. [...]

Wala Mikulicz, biedna, nędznie ubrana, nawet bez reform, tylko stara sukienka na gołym ciele, a na głowie ubożuchna chuścina, przychodziła bardzo wcześnie, nawet w najcieńszy mróz. Zapytałam kiedyś: – Dlaczego tak wcześnie przychodzisz? – A ona, szcękając zębami, zsiniała z zimna, odpowiadała: – Bo zobaczyłam, że u pani idzie dym z komina, to przyszłam się ogrzać. Nie dokończyła: „i coś zjeść”... Dzieliłam się z tym biednym dzieckiem tym, co miałam na śniadanie [...].

Dzieci pisały na marginesach kazachskich gazet, na odwrocie wyrzucanych z kantory pism. Chodziło o to, aby najmłodsze nauczyły się czytać i pisać. Inne wiadomości musiały przyjmować pamięciowo. Język polski ze starszą grupą opierał się na tekstach „Pana Tadeusza” i „Płomyka”. Matematykę przygotowywałam na podstawie podręcznika rosyjskiego. Dużą pomocą okazał się atlas i moja pamięć.

Najtrudniejszą porą do przetrwania była zima. Szkoła nie otrzymywała opatu. Wbrew wszelkim zasadom wychowawczym, które wpajałam uczniom, musieli kraść węgiel w fabryce. Cierpiałam z tego powodu, ale innego wyjścia nie było.

²⁶ W. Niezgod-Górska, *Dosyć nam Sybiru, dosyć Kazachstanu*, Wrocław 1994, s. 153, 156, 158.

Dała się nam we znaki zima szczególnie wtedy, gdy w ziemiance zaczęła sypać się szczytowa ściana wystawiona na działanie atmosferyczne, przede wszystkim – słońca. Ziemianki budowali tam z darni stepowej, ciętej w prostokąty niby cegła, wylepionej gliną, dach przykrywano trzciną, a na to kładziono również darni. Pod działaniem słońca wysychał piasek, sypał się i ściana waliła się. Podłogę „lakierowano” rozcieńczonym krowim nawozem, który po wyschnięciu utwardzał powierzchnię udeptanego klepiska. Podłoga tym smarowana dawała specyficzny zapach, ale nikt się tym nie przejmował. Czynność „pastowania” powtarzano raz w tygodniu²⁷.

Inna polska nauczycielka – Ludwika Kuczevska – zwolniona z łagru po „amnestii”, zasłużyła się w ratowaniu dzieci przed analfabetyzmem w kołchozie Bieleje (rejon mamlucki, obwód północnokazachstański). Po latach tak o tym napisała: [W początkach maja 1942 r. – A. G.] *ja znów rozpoczęłam pracę w punkcie dożywiania. [...] Ja w czasie gotowania zmuszona byłam zająć się dziećmi, bo inaczej kręciły się w kuchni, zaglądały do garnków i przeszkadzały w robocie. To skłoniło mnie do zorganizowania nauki w dwóch małych kompletach w ilości dwie godziny dziennie.*

Komplet kl. I i kl. II z III. Z braku zeszytów do pisania, dzieci wykupywały w miejscowym (łarku) sklepiku broszurki polityczne Stalina i tych używały do pisania. Każdy skrawek niezadrukowany pokrywały niezgrabnymi kulfonami liter, z braku linijek – krzywych i koślawych. Nie chodziło mnie o kaligraficzny kształt liter, ale o własnoręczne pisanie i samodzielne czytanie. Elementarzem byłam ja sama. Oprócz czytania i pisania uczyłam wierszyków na pamięć, łatwych opowiadań, bajeczek, aby dzieci umiały dobrze władać swoim ojczystym językiem. Opowiadane bajki dzieci ilustrowały rysunkami, zwłaszcza w klasie II, dziecko opisywało rysunek paroma zdaniami. Uczyłam też i rachunków, a lekcje przeplatałam śpiewem, gimnastyką lub zabawą. Dzieci siedziały dookoła dużego stołu na ławach i nogi zwisały im w powietrzu, dlatego często stosowałam ćwiczenia gimnastyczne. Kiedy obiad był gotowy, dzieciarnia szła na podwórko myć ręce, a dwoje dyżurnych nakrywało do stołu naczynie. [...]

Tablicę na naszych lekcjach zastępował duży okrągły piec, pokryty czarną blachą, na której doskonale pisało się kredą, a ścierało zwilżoną szmatką. W klasie II i III mieliśmy jedną czytanekę, która służyła do uczenia się tekstów lub wyjątków i wierszyków, jako też do czytania. W ten sposób dzieci miały czas zajęty i przeplatany zabawami lub śpiewem. [...] Potem odmawiali modlitwę i siadali do jedzenia²⁸.

W szkole, uruchomionej 17 maja 1942 r. przez placówkę męża zaufania w Tobolsku, uczniów zorganizowano w dwie grupy: jedna odpowiadała pierwszym dwóm klasom szkoły powszechnej, druga – trzeciej i czwartej klasie. Dwie na-

²⁷ J. Lewkowicz, *W Kazachstanie w latach 1940–1946*, Archiwum Komisji Historycznej Związku Sybiraków w Łodzi (dalej: AKHZSL), sygn. R-347, s. 15–16.

²⁸ L. Kuczevska, *Biali niewolnicy*, w: *Tak było... Sybiracy*, [t.] 6, Kraków 2000, s. 190–191.

uczycielki uczyły dzieci kilku przedmiotów: języka polskiego, religii, matematyki, historii, geografii i śpiewu. Z czasem utworzono siedem oddziałów. Nauczanie nie było łatwe, gdyż powszechnie brakowało podręczników i zeszytów, a sale lekcyjne nie zawsze były ogrzane. Jednakże dzieci chętnie przychodziły uczyć się i na posiłki. Spośród zapisanych 170 uczniów znaczny ich odsetek z nastaniem mrozów przestał uczęszczać do szkoły z powodu braku odzieży²⁹.

Stanisława Urbanowicz tak wspominała pobyt w Polskim Domu Dziecka w Bolszoi Jerbie (rejon bogradzki, Kraj Krasnojarski, RFSRR): *Polacy pracujący w Polskim Domu Dziecka – to przeważnie ludzie wykształceni: leśnicy, nauczyciele, urzędnicy państwowi, dobrzy rolnicy. Słowem: kwiat inteligencji polskiej, którą Sowietci chcieli zamrozić i zagłodzić na Syberii, na dalekiej północy ZSRR, albo w stepach Kazachstanu. Ludzie ci pracowali ofiarnie od rana do nocy, starając się sierotom polskim zaszczepić mowę ojczystą, tradycje polskie, miłość do Boga i Ojczyzny. Organizują czteroklasową szkołę polską, do której ja też uczęszczałam. Uczą dzieci pisania i czytania po polsku, geografii oraz historii Polski i świata, modlitwy: „Ojcze nasz” i „Zdrowaś Mario”. Uczą też kulturalnego zachowania w stosunku do siebie i dorosłych³⁰.*

J. Kaźmierczak po „amnestii” uczył się w polskiej szkole w miejscowości Koskuduk (obwód dżambulski, Kazachska SRR), odległej od jego miejsca pobytu o ponad 5 km: *W zimie chodziłem do niej co drugi dzień, gdyż mieliśmy z [siostrą] Jancią tylko jedne buciki. Szliśmy do szkoły nawet w największe, 50-stopniowe mrozy [...], ponieważ dostawaliśmy tam wówczas zacierkę okraszoną tranem. [...] W lecie chodziliśmy do szkoły na bosaka obydwójce codziennie. [...] Języka polskiego i śpiewu uczyła pani Zawistowiczowa³¹.*

Marian Cichy, deportowany w lutym 1940 r. do obwodu archangielskiego, od sierpnia 1942 r. był tam w polskim sierocińcu w miejscowości Tiesowaja (rejon solwyczegodzki). Zapamiętał, że nauczanie w tamtejszej szkole nie było łatwe: *Do większości przedmiotów uczniowie nie mieli podręczników. Nauczyciele korzystali z różnych podręczników przedwojennych lub rosyjskich, które tłumaczyli na język polski. Nauczyciel Jan Pokrzywa koncentrował się przeważnie na nauce czytania, bo były dzieci, które zapomniały mowy polskiej i czytanie sprawiało im duże trudności. Znał dobrze Pismo Święte i często opowiadał nam biblijne opowieści. [...] Na szczególne uznanie zasługuje organista Wompel, który prawie codziennie uczył nas religijnych i patriotycznych pieśni. W pierwszej kolejności nauczył nas śpiewać: „Kiedy ranne wstają zorze”, „Wszystkie nasze dzienne sprawy przyjm litośnie Boże prawy” i „Pod Twą obronę, Ojcze na niebie”. Pieśni te śpiewaliśmy codziennie rano i wieczorem. Wysilek jego i poświęcenie były tak znaczne, że w ciągu krótkiego czasu śpiewaliśmy na głosy ludowe piosenki. Pieśni*

²⁹ *Sprawozdanie Wacława Wawelberga z 29 sierpnia 1942 r.*, AAN, sygn. 231/XII, k. 8, 9, 22, 45.

³⁰ S. Urbanowicz z d. Mroziewska, *Moje syberyjskie wspomnienia*, AKHZSL, sygn. R-304, s. 3.

³¹ T. Kaźmierczak, *Z Sybiru do Polski*, w: *Tak było... Sybiracy*, [t.] 10, *Powrócili*, Kraków, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, 2003, s. 47–48.

na tej obcej ziemi przypominały nam wszystko, co polskie i wzbudzały tęsknotę za rodzinnym domem, którego, niestety, wielu z nas już nigdy nie ujrzalo³².

Maria Jadwiga Łęczycka, zesłana do obwodu semipałatyńskiego (Kazachska SRR), tak napisała o polskiej szkole w osiedlu Bolszoje Sieło: *Niska, gliniana chata Zurbinów była czymś więcej niż urzędem parafialnym. Nabożeństwa w niej stanowiły tylko małą część naszego wygnanego życia. [...] Tu czytało się wszystkie numery „Orla Białego”. Od deski do deski. Dokładnie. Po kilka razy. [...] Tu [...] decydowało się, komu i jaka należy się pomoc Czerwonego Krzyża. [...] Tu odbywały się dla naszych dzieci lekcje języka polskiego, historii i geografii. Nauczanie w tej „szkole” trwało prawie cały dzień. Zorganizowaliśmy na zmianę cztery klasy. Znalazło się kilka polskich książek, dwa podręczniki algebry, jeden geometrii i jeden atlas. Dzieci, słuchając wykładu, siedziały na ceglach, „samach”, wykładowca „na pieczone”, która w czasie północnego wiatru przeważnie dymiała. Rolę tablicy spełniała malowana co dzień białą gliną ściana między oknami, na której nauczyciel węgielkiem rozwiązywał zadania i kreślił geometryczne figury. Dzieci przepisywały teksty ołówkiem między zadrukowanymi szpaltami gazet.*

Historii uczyłam z pamięci. Wśród całej Polonii nie znalazłam ani jednego podręcznika do tego przedmiotu. Wygłaszałam pogadanki na temat bitwy pod Grunwaldem, powstania kościuszkowskiego, wojen napoleońskich. Nie przestrzegałam porządku chronologicznego. Nie było w tych wykładach ani ładu, ani składu. Mimo to dzieciarnia słuchała jak urzeczona. Nigdy w Polsce nie miałam na lekcji takiej ciszy, jak w chacie Zurbinów. Umysły wypoczęte przez dwa lata chłonęły wiadomości z pasją, łakomie, bez oporów wewnętrznych³³.

* *
*
*
*

Nie ulega wątpliwości, że szanse na rozwój sieci dopiero co utworzonych placówek opiekuńczo-wychowawczych i oświatowych dla dzieci polskich zesłańców zostały radykalnie ograniczone, a właściwie zaprzepaszczone wraz z rozpoczęciem akcji aresztowania przez NKWD delegatów Ambasady RP w ZSRR oraz części mężów zaufania. Pierwsze ich zatrzymania nastąpiły już w maju 1942 r. Od tego czasu stosunki polsko-radzieckie wyraźnie zaczęły się pogarszać³⁴. Było to dotkliwie odczuwalne także na płaszczyźnie oświaty. Oto np. administracja obwodu ałmaackiego (Kazachska SRR) nie uwzględniała starań tamtejszej delegatury, by nauczanie polskich dzieci prowadzić w specjalnie w tym celu organizowanych szkołach albo by utworzyć dla nich internat. Uważano, że dzieci te mogą uczęszczać do szkół radzieckich. W tej sytuacji ciekawym rozwiązaniem okazało się prowadzenie (od maja 1942 r.) przez Polaków w ilijskim rejonie (obwód ałma-

³² M. Cichy, *Sieroca dola. Losy dzieci na zesłaniu*, [Rzeszów 1998], s. 78, 79.

³³ M. J. Łęczycka, *Zsyłka. Lata 1940–1946 w Kazachstanie*, Wrocław 1989, s. 148–149.

³⁴ Szerzej na ten temat m.in. D. Boćkowski, *Czas nadziei. Obywatele Rzeczypospolitej Polskiej w ZSRR i opieka nad nimi placówek polskich w latach 1940–1943*, Warszawa, Wydawnictwo Neriton-Wydawnictwo IH PAN, 1999, s. 300 i nast.

acki) grupowego nauczania przygotowawczego w okresie wakacyjnym dla prawie 150 dzieci³⁵.

Ze względu na to, że szkoły dla dzieci zesłańców uruchamiano w różnych miesiącach, i to dopiero w 1942 r., że uczono w nich przeważnie w bardzo prymitywnych warunkach, bez jednolitych planów, programów nauczania i podręczników, często na zmiany, że powszechny był w nich brak zeszytów, papieru i przyborów do pisania – placówki te stały się zaledwie namiastką prawdziwej szkoły polskiej. Z konieczności więc doraźnie stosowano nietypowe metody prowadzenia lekcji, ucząc naraz wszystkiego, gdyż dzieci były w różnym wieku. W literaturze wspomnieniowej podkreśla się, że okazały się one pilne, staranne, bardzo chciały się czegoś nauczyć. *Nauczycielstwo – chore, biedne i słabe – wyteżało wszystkie siły, aby mieć jak najlepsze osiągnięcia* – przyznawała Janina Grochocka³⁶.

Znaczenie tych szkółek trzeba widzieć w szerszym kontekście – ratowały one bowiem polskie dzieci przed wynarodowieniem i przed analfabetyzmem.

Z polskich niepełnych źródeł wynika, że ogółem w końcu 1942 r. działało m.in.: 85 sierocińców (dla 4,8 tys. dzieci), 128 przedszkoli (dla 5,8 tys. dzieci), 62 szkoły, kursy i świetlice (obejmujące 1,3 tys. dzieci)³⁷. Natomiast według danych radzieckich na dzień 13 stycznia 1943 r. istniały 192 domy dziecka (prawie 13 tys. podopiecznych), 168 przedszkoli (ponad 6,1 tys. dzieci) i 51 szkół (ponad 2,4 tys. uczniów)³⁸. Jak więc widać, nauką szkolną objęto stosunkowo niewielką liczbę dzieci. Spośród wielu przyczyn takiego stanu rzeczy do najważniejszych zaliczyć należy fakt, że dzieci powyżej 12 roku życia przeważnie pracowały, by pomóc w utrzymaniu rodziny.

* *
*
*
*

Te, tworzone z trudem, placówki opiekuńczo-wychowawcze i oświatowe zostały (na mocy decyzji Rady Komisarzy Ludowych ZSRR z 26 stycznia 1943 r.) formalnie przejęte przez odpowiednie resorty republik związkowych (ochrony zdrowia, oświaty ludowej, handlu, ubezpieczeń społecznych), a więc przechodziły na finansowanie z budżetu państwa³⁹. Oznaczało to zarazem ustanie wszelkich ich kontaktów z polskimi mężami zaufania. Lokalne organy NKWD miały w ciągu dwóch tygodni wydać personelowi tych placówek radzieckie paszporty. Kadry

³⁵ *Из истории поляков в Казахстане (1936–1956 гг.)*. Сборник документов, Алматы 2000, s. 175.

³⁶ T. Mikulski, *Fotografia zbiorowa Polaków deportowanych do okręgu pawłodarskiego*, Wrocław 1995, s. 121.

³⁷ D. Boćkowski, *Czas...*, s. 332; B. Szubtarska, *Ambasada polska w ZSRR w latach 1941–1943*, Warszawa 2005, s. 121.

³⁸ *Z archiwów sowieckich*, t. III: *Konflikty polsko-sowieckie 1942–1944*, dokumenty opracował oraz opatrzył przypisami i wstępem prof. dr hab. W. Roszkowski, Warszawa 1993, s. 40, 41.

³⁹ *Materiały do rocznego sprawozdania Komitetu ds. Dzieci Polskich w ZSRR (od 30 czerwca 1943 r. do 30 czerwca 1944 r.)*, Государственный архив Российской Федерации (dalej: GARF), sygn. А 304-1-94, k. 1; *Obywatele polscy w Kirgizji. Wybór dokumentów (1941–1946)*, Warszawa, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, 2010, s. 190–193.

podlegały weryfikacji przez pracodawców i władze bezpieczeństwa. Na stanowiska kierownicze można było mianować tylko obywateli radzieckich.

Przekazywanie całego mienia placówek Ambasady RP w terenie odbywało się z udziałem komisji złożonych z polskich i radzieckich przedstawicieli⁴⁰. Niekiedy dochodziło przy tym do oporu ze strony polskiej i niepodporządkowywania się zarządzeniom władz radzieckich⁴¹.

25 kwietnia 1943 r. ambasador RP w ZSRR Tadeusz Romer został wezwany do szefa resortu spraw zagranicznych ZSRR Wiaczesława Mołotowa. Przyjęty przez niego już po północy wysłuchał tekst noty informującej o przerwaniu stosunków dyplomatycznych z rządem polskim. Została ona opublikowana m.in. w „Wolnej Polsce” 1 maja 1943 r.⁴² Głosiła, że *wroga w stosunku do Związku Radzieckiego, oszczerza kampania rozpoczęta przez niemieckich faszystów z powodu oficerów polskich, zabitych przez nich samych w rejonie Smoleńska, na terenie okupowanym przez wojska niemieckie, została natychmiast podchwyciona przez Rząd Polski [...], [który] nie tylko nie przeciwstawił się nikczemnemu oszczerstwu [...], ale nawet nie uważał za stosowne zwrócić się do Rządu Radzieckiego z jakimikolwiek zapytaniami lub wyjaśnieniami [sic!] w tej sprawie.*

W nowej sytuacji polskość instytucji oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci polskich zesłańców stała pod znakiem zapytania.

W przypadku szkół istniejących dotychczas przy polskich domach dziecka po ich przejęciu przez władze radzieckie dzieci polskie kierowano do placówek rosyjskich. Wyniknął przy tym problem z zakwalifikowaniem ich do odpowiednich klas, gdyż dzieci zesłańców miały przerwy w nauce. Zdarzało się więc, że wiekowo starsze uczęszczały do klas z miejscowymi dziećmi młodszymi o kilka lat. *Różnice wiekowe, nieprzychylny stosunek kolegów i niechęć naszych dzieci do uczęszczania do obcej szkoły były przyczyną licznych konfliktów i nieporozumień. Również stosunek nauczycieli do naszych dzieci nie był zbyt przychylny, gdyż sprawiały [one] duże trudności wychowawcze*⁴³. Jedna z Polek wspominała: *Nie mogąc znieść w bezczynności nowych treści wychowawczych, które przekazywano w szkole, postanowiłam konspiracyjnie uczyć chłopców ze swojej grupy historii Polski, geografii, literatury, polskich piosenek i wierszy. [...] Zabierałam ich na długie i dalekie spacery, podczas których przekazywałam im te wiadomości. Opowiadałam też treści polskich książek. Na wycieczkach śpiewaliśmy pieśni patriotyczne i harcerskie*⁴⁴.

⁴⁰ O przejmowaniu w Tobolsku patrz: W. Wawelberg, *Dziennik działalności polskiej placówki w Tobolsku*, AAN, sygn. 231/XII, k. 36–37.

⁴¹ Ш. Пиримкулов, *Сургуи қилинган поляк ғуқаролари Ўзбекистонда (1941–1946)*, Тошкент 2006, s. 216.

⁴² *Nota Rządu Radzieckiego o decyzji przerwania stosunków z Rządem Polskim*, „Wolna Polska” 1943, nr 9, s. 1; *Nota Советского Правительства о решении прервать отношения с Польским Правительством*, „Известия Советов Депутатов Трудящихся СССР” 1943, nr 98, s. 1.

⁴³ *Wśród śniegów i bagien tajgi. Relacje leśników deportowanych w 1940 roku z ziem wschodnich II Rzeczypospolitej w głąb Związku Radzieckiego*, oprac. J. Broda, Poznań 2004, s. 291.

⁴⁴ Tamże, s. 291.

* *

*

Sytuacja zesłańców zmieniła się ponownie wraz z wybraniem przez Stalina nowego rozwiązania sprawy polskiej i postawieniem przez niego na komunistów polskich w ZSRR. To właśnie oni za jego przyzwoleniem odbyli w Moskwie w dniach 9–10 czerwca 1943 r. założycielski Zjazd Związku Patriotów Polskich (ZPP) w ZSRR. Przewodniczącą Zarządu Głównego tej organizacji została lewicowa pisarka Wanda Wasilewska (1905–1964). Na przedzjazdowych zebraniach informacyjnych „delegatów” omawiano w Moskwie m.in. sprawy oświatowe. Uznano wówczas za konieczne przygotowanie na Zjazd odpowiednich rozwiązań. Słusznie przyjęto, że polski system szkolny w ZSRR – jako „prowizorium na czas wojny” – powinien znaleźć się w ramach radzieckich struktur oświatowych, korzystać z ich bazy i doświadczeń. Po debacie na ten temat Zjazd w uchwale w sprawach kulturalno-oświatowych zalecił podjęcie starań u władz w celu zorganizowania polskich szkół, przedszkoli oraz kursów języka polskiego, literatury, historii i geografii Polski. Ponadto należało ułatwić młodzieży zdobywanie kwalifikacji zawodowych, wydawać podręczniki i literaturę piękną, a także otoczyć opieką materialną dzieci i nauczycieli polskich⁴⁵.

Zadania te miał realizować Wydział Oświaty i Kultury Zarządu Głównego ZPP w ścisłej współpracy ze stroną radziecką⁴⁶. Stało się to możliwe już bardzo szybko, albowiem rząd ZSRR utworzył 30 czerwca 1943 r. Komitet ds. Dzieci Polskich w ZSRR przy Ludowym Komisariacie Oświaty RFSRR (*Kompoldiet*)⁴⁷.

Komitet ten był radziecką instytucją państwową (w strukturach której znaleźli się również przedstawiciele ZPP), prowadzącą całokształt spraw związanych z opieką nad dzieckiem polskim w wieku przedszkolnym, z kształceniem i wychowaniem młodzieży szkolnej oraz z oświatą pozaszkolną. Uzyskał status instancji kierowniczej i kontrolnej w stosunku do wszystkich polskich instytucji dla dzieci. Stał się swego rodzaju ministerstwem oświaty dla dzieci polskich zesłańców, dzięki czemu ich edukacja nabrała wreszcie zorganizowanego, jednolitego charakteru. Choć *Kompoldiet* podlegał resortowi oświaty RFSRR, korzystał z pełnej (jak na ówczesne czasy) autonomii⁴⁸. Przez cały okres istnienia ściśle współpracował z centralną i terenowymi strukturami ZPP.

Stanisław Skrzyszewski (kierownik Wydziału Oświaty i Kultury ZG ZPP) tak wspominał swą pracę w *Kompoldiecie* w latach 1943–1944: *Przedstawiciel ZPP został zastępcą i faktycznie kierownikiem. Takie ustawienie personalne [...] było*

⁴⁵ Protokół Zjazdu ZPP, AAN, sygn. 216/2, k. 4, 33, 39 i nast.

⁴⁶ Szeroko na temat działalności oświatowej ZPP patrz: A. Głowacki, *Ocalić i repatriować. Opieka nad ludnością polską w głębi terytorium ZSRR (1943–1946)*, Łódź 1994; Ш. Д. Пиримкулов, *Польские школы и детские учреждения в СССР (1941–1946 гг.)*, Ташкент 1990; E. Trela, *Edukacja dzieci polskich w Związku Radzieckim w latach 1941–1946*, Warszawa, PWN, 1983.

⁴⁷ *Uchwała nr 710*, GARF, sygn. A 304-1-1, k. 1.

⁴⁸ Ż. Kormanowa, *Ludzie i życie*, Warszawa 1982, s. 194.

[...] wyrazem zaufania ZPP do władz radzieckich z jednej strony, z drugiej – w decydujący sposób ułatwiało pracę Komitetu i umożliwiało szybkie przepychanie ważnych spraw u władz centralnych i terenowych⁴⁹.

Statut *Kompoldietu* stanowił, że do zadań tej instytucji należało m.in.: otwieranie żłobków, przedszkoli, domów dziecka oraz szkół polskich (lub oddzielnych grup i klas w radzieckich placówkach); organizowanie szkolnictwa zawodowego młodzieży (w szkołach radzieckich) oraz nauczania dorosłych; opracowanie i opublikowanie w języku polskim odpowiedniej literatury oraz podręczników i pomocy metodycznych⁵⁰.

W pierwszej kolejności Komitet zajął się ustaleniem rzeczywistych potrzeb edukacyjnych, czyli ewidencją dzieci polskich zesłańców oraz sporządzeniem wykazu polskich instytucji oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych, które powstały jeszcze w okresie istnienia Ambasady RP w Kujbyszewie, a zostały przejęte w 1943 r. przez Sowieców. W akcji rejestracyjnej zasadnicza rola przypadła miejscowym władzom szkolnym. Ponadto Komitet opracował szereg instrukcji organizacyjnych i statutów, które wysłał w teren. Zajął się też uporządkowaniem sieci istniejących placówek oraz tworzeniem nowych. Bardzo ważne było też to, że przygotowywał i wydawał programy nauczania oraz podręczniki szkolne⁵¹.

Szkoły początkowe (klasy I–IV) należało otwierać tam, gdzie mogło podjąć naukę przynajmniej 25 dzieci w wieku 7–12 lat. Niepełne szkoły średnie zezwalało tworzyć wtedy, jeśli w klasach V–VII było nie mniej niż 15 uczniów w każdej. Natomiast by powstała szkoła średnia, liczba uczniów w klasach V–VII powinna wynosić nie mniej niż po 15 w każdej, a w klasach VIII–X – nie mniej niż po 10 osób. Jeśli te liberalne wymogi nie mogły być spełnione, tworzone odrębne klasy dla dzieci polskich przy szkołach radzieckich. Dobrze się więc stało, że na mocy rozporządzenia rządu ZSRR z 3 stycznia 1945 r. istniała możliwość otwierania szkół z internatami, w których umieszczano dzieci z rozproszonych polskich skupisk.

W praktyce szkoły polskie były tworzone zazwyczaj na poziomie nauczania podstawowego. Starsze dzieci przeważnie były skazane na radziecką dziesięcioletkę. Warto więc przytoczyć tu słowa Marii Jadwigi Łęczyckiej – nauczycielki historii w jednej z nielicznych polskich dziesięcioletek, zorganizowanej przez ZPP w Semipałatyńsku (Kazachska SRR). Tak wspominała ona ową placówkę: *Mieścila się w budynku starego teatru kazachskiego, w dużych widnych salach. Dostaliśmy stoły i ławki, i zeszyty, i atrament. Personel nauczycielski miał otrzy-*

⁴⁹ *Szkolnictwo polskie w ZSRR 1943–1947. Dokumenty i materiały*, oprac. R. Polny, pod red. S. Skrzyszewskiego, Warszawa, PZWS, 1961, s. 4.

⁵⁰ GARF, sygn. 5446-44-1078, k. 8–13; tamże, sygn. A 304-1-2, k. 2.

⁵¹ Na ten temat patrz m.in.: A. Głowacki, *Dokonania Komitetu ds. Dzieci Polskich w ZSRR w dziedzinie wydawnictw edukacyjnych*, w: *Dzieje kształtowania się polskich instytucji oświatowych* pod red. E. A. Mierzwy, Piotrków Trybunalski, NWP, 2002, s. 293-306; E. Trela, *Polskie wydawnictwa szkolne w ZSRR w latach 1943–1946*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu” 1980, Seria A, Historia XVII, s. 119–132.

mywać pensje takie same, jak rosyjski. [...] Szkoła polska była dla nas bardzo ważna. Budziła zaufanie do poczynań i intencji Związku Patriotów Polskich. Była naprawdę nasza: polski dyrektor, polscy nauczyciele. Polskie książki. Żadna szkoła w moim życiu nie zostawiła tak wzruszających wspomnień, jak ta w Kazachstanie. Najlepsi koledzy. Najlepsi uczniowie. Wypoczęte mózgi, rozżarzone do białości pragnieniem nauki. Chłonne jak gąbki. Nic dziwnego, że robiliśmy nie postępy, a skoki w nadrabianiu czasu. Nie mieliśmy właściwie programu. Uczyliśmy „na słowo honoru”, bo podręczników było zaledwie kilkanaście. Dzieciaki połykały formuły matematyczne i daty historyczne jak cukierki. Zachłystywały się w odpowiedziach. Upajały własnymi sformułowaniami. Drżały, pisząc wypracowania w czystych, prawdziwych, liniowanych zeszytach. Uśmiechały się, podchodząc do tablicy. Już trzeciego dnia mieliśmy chór szkolny. Organizowaliśmy szkolne życie sami. Nie przychodzili ani wizytatorzy, ani inspektorzy. Powiedziano nam tylko w „gorono”, czyli w miejskim wydziale oświaty: „Nauczcie wasze dzieci szanować Związek Radziecki”. [...] Byłam nauczycielką historii, wychowaną w starej szkole⁵².

O ile według stanu na 1 sierpnia 1943 r. istniało w ZSRR 57 szkół polskich, do których uczęszczało zaledwie 1740 dzieci, to na dzień 1 stycznia 1946 r. było już 248 takich placówek z 18 659 uczniami⁵³. Uznać to trzeba za ogromne osiągnięcie, ale wypada też zauważyć, że tylko około 50% zesłańczych dzieci w wieku szkolnym uczyło się w polskich szkołach.

Dobór polskich nauczycieli leżał w gestii miejscowych władz oświatowych, które czyniły to w porozumieniu z zarządami ZPP. Nauczanie odbywało się w języku ojczystym. Ze względów politycznych i wychowawczych bardzo ważne było to, że dzieci uczyły się języka polskiego oraz geografii i historii Polski.

Aby szkoły mogły w miarę normalnie funkcjonować, powinny mieć zapewnioną m.in. odpowiednią bazę lokalową i wyposażenie. Ze względu na okres wojenny, na ewakuację ludności i fabryk w głąb kraju, sytuacja materialna i lokalowa placówek oświatowych była wyjątkowo trudna. Polskie szkoły korzystały więc przeważnie z gościnności szkół radzieckich. Skutkowało to jednak tym, że lekcje odbywały się nawet na dwie lub trzy zmiany. Pozytywną stroną takiego rozwiązania było udostępnienie Polakom przez gospodarzy sprzętu i pomocy naukowych. Zdarzało się, że na potrzeby polskich szkół wykorzystywano świetlice ZPP, kluby organizacji i instytucji, a także lokale prywatne. Jeśli udawało się pozyskać na cele oświatowe oddzielny budynek lub wolne pomieszczenia, wymagały one gruntownego remontu i zdobycia wyposażenia, co w tamtym okresie powszechnego deficytu było ogromnym wyzwaniem. Te i inne problemy szkół rozwiązywano dzięki społecznemu zaangażowaniu polskich zesłańców.

⁵² M. J. Łęczycska, *Zsyłka...*, s. 238.

⁵³ *О деятельности Комитета по делам польских детей в СССР*, „Исторический архив” 1962, nr 4, s. 65.

Podobnie jak we wcześniejszych latach, kłopotliwą przeszkodą w realizacji procesu nauczania były: niedostatek wykwalifikowanych nauczycieli oraz nikłe zaopatrzenie placówek oświatowych w podręczniki, zeszyty i przybory do pisanie. Obniżenie frekwencji uczniów, a nawet okresowe przerwy w pracy szkół zdarzały się w porze zimowej. Wtedy to bowiem szczególnie dawał się we znaki brak opału, odzieży i obuwia.

W zakresie działalności wydawniczej *Kompoldiet* był wspierany przez ZPP, który od lata 1943 r. publikował w ramach „Biblioteczki ZPP” polską literaturę piękną i społeczno-polityczną.

Ogółem w latach 1943–1945 szkoły polskie w ZSRR otrzymały w języku polskim 21 tytułów podręczników o łącznym nakładzie 115 100 egz. oraz 9 tytułów planów lekcyjnych i programów nauczania w nakładzie 10 tys. egz.⁵⁴ Niestety, nie udało się zapewnić podręczników i programów nauczania po polsku dla klas starszych, wobec czego ich uczniowie musieli korzystać z książek rosyjskich. Stosunkowo niskie nakłady polskich podręczników nie zaspokajały ówczesnych potrzeb, co utrudniało proces nauczania.

* *
*
*
*

Jak ocenić działania oraz dokonania Ambasady RP i Związku Patriotów Polskich w dziedzinie organizacji szkolnictwa polskiego w głębi terytorium ZSRR?

Odpowiedź na takie pytanie może być tylko pozytywna. Na zsyłce, w ekstremalnie trudnych warunkach bytowych, po okresie przymusowej rusyfikacji i sowietyzacji, mimo ograniczonych możliwości personalnych, lokalowych i finansowych – udało się objąć znaczną część polskich dzieci zorganizowanym nauczaniem w języku ojczystym, a tym samym uratować je przed analfabetyzmem i wynarodowieniem oraz dopomóc im w lepszym starcie życiowym po powrocie w 1946 r. do kraju.

Późniejsza prof. zwyczajny Wieńczysława Maria Bystrzycka-Kozera, którą w wieku 12 lat deportowano do Kazachstanu, tak wypowiedziała się o skutkach tej zsyłki i o braku nauczania szkolnego: *Źle mówiliśmy po polsku, kaleczyliśmy język polski. [...] Po powrocie do Polski musiałyśmy się zacząć uczyć. Postanowiono wspólnie w wypadku moim, że podjąć muszę naukę i uczęszczać na lekcje prywatne, to pozwoli bowiem nadrobić moje opóźnienia w nauce. Lekcje będą opłacać siostra, dziadkowie i stryj. [...] Z olbrzymim wysiłkiem udało mi się w ciągu 2 lat przerobić 4 klasy gimnazjalne, 2 licealne i zdać eksternistycznie maturę. [...] Mój język polski był w oplakanyam stanie. Musiałam ciężko pracować nad jego poprawnością. Opanowanie języka ojczystego było moją wielką troską, podyktowaną zresztą moją ambicją. Musiałam udowodnić, że kilkuletni pobyt na Syberii, a nie inne uwarunkowania, był przyczyną kaleczenia naszej mowy⁵⁵.*

⁵⁴ A. Głowacki, *Dokonania Komitetu...*, s. 304–306.

⁵⁵ W. Bystrzycka-Kozera, *Kazachstan w moich wspomnieniach*, w: *Tak było... Sybiracy*, [t.] 7, *Wywiezione do Kazachstanu (1940–1946)*, Kraków, Związek Sybiraków – Oddział w Krakowie, 2001, s. 66, 77.

Tak więc uznać trzeba, że wszelkie formy nauczania w języku polskim miały dla przyszłości dzieci zesłańców fundamentalne znaczenie. Wprawdzie częste przemieszczenia i przesiedlenia, a także dotkliwie uciążliwości klimatyczno-bytowe dezorganizowały (przerywały) owo nauczanie, jednakże od 1943 r. nadano mu zorganizowany, instytucjonalny charakter, co pozwoliło objąć nim niemal połowę dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu. Wielokrotnie musiały one wybierać: albo praca, albo szkoła. Sytuacja taka wynikała z faktu, że dla fizycznego przetrwania okresu zsyłki najważniejsze było podjęcie jakiegokolwiek zatrudnienia (także przez dzieci!) i dzięki temu zapewnienie sobie prawa do zaopatrzenia kartkowego (chleb) oraz do porcji obiadowego wyżywienia. Przeżycie stawało się ważniejsze od potrzeby i obowiązku edukacji...

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Akt Nowych:
Ambasada RP w Kujbyszewie, t. 1.
Mikrofilmy z Hoover Institution Archives, Ambasada RP w Związku Radzieckim, box 2, folder 5, sygn. 800/35/0/-/2.
Archiwum Komisji Historycznej Związku Sybiraków w Łodzi:
Relacje: sygn. R-304; sygn. R-347.
Государственный архив Российской Федерации (GARF), sygn. А 304-1-1, 2, 94; sygn. 5446-44-1078.

Źródła drukowane:

- Dokumenty i materiały do historii stosunków polsko-radzieckich*, t. VII, *styczeń 1939–grudzień 1943*, [Warszawa] 1973.
Из истории поляков в Казахстане (1936–1956 гг.). Сборник документов, Алматы 2000.
Kot S., *Listy z Rosji do Gen. Sikorskiego*, Londyn 1955.
Kot S., *Rozmowy z Kremlem*, Londyn 1959.
Mikulski T., *Fotografia zbiorowa Polaków deportowanych do okręgu pawłodarskiego*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1995.
Narymska zsyłka. Lata czterdzieste. Antologia relacji zesłańczych, Wolumin II, Relacje zebrali C. Bazan i J. Michalewski. Wprowadzenie i opracowanie C. Bazan, Lublin 2003.
О деятельности Комитета по делам польских детей в СССР, „Исторический архив” 1962, nr 4.
Obywatele polscy w Kirgizji. Wybór dokumentów (1941–1946), Warszawa, Naczelna Dyrekcja Archiwów Państwowych, 2010.
Romer T., *List do Rodaków*, Kujbyszew 1942.
Szkolnictwo polskie w ZSRR 1943–1947. Dokumenty i materiały, oprac. R. Polny, pod red. S. Skrzyszewskiego, Warszawa, PZWS, 1961.

Tak było... Sybiracy, [t.] 6, *Biali niewolnicy*, Kraków, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, 2000.

Tak było... Sybiracy, [t.] 7, *Wywiezione do Kazachstanu (1940–1946)*, Kraków, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, 2001.

Tak było... Sybiracy, [t.] 10, *Powrócili*, Kraków, Związek Sybiraków Oddział w Krakowie, 2003.

Tryptyk kazachstański. Wspomnienia z zesłania: Marian Papiński, Rodzina Małachowskich, Leśława Domańska, wyb. i oprac. W. Śliwowska, M. Giżejewska, J. Ankudowicz, Warszawa 1992.

Wspomnienia Sybiraków. Zbiór tekstów źródłowych pod red. J. Kobrynia, Bystrzyca Kłodzka 2008.

Wśród śniegów i bagien tajgi. Relacje leśników deportowanych w 1940 roku z ziem wschodnich II Rzeczypospolitej w głąb Związku Radzieckiego, oprac. J. Broda, Poznań, Wydawnictwo Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego w Poznaniu, 2004.

Z archiwów sowieckich, t. III: *Konflikty polsko-sowieckie 1942–1944*, dokumenty oprac. oraz opatrzył przypisami i wstępem prof. dr hab. W. Roszkowski, Warszawa 1993.

Prasa:

„Известия Советов Депутатов Трудящихся СССР” 1943, nr 98.

„Polska. Tygodnik Polaków w ZSSR” 1942–1943.

„Ведомости Верховного Совета СССР” 1941, nr 37.

„Wolna Polska” 1943.

Wspomnienia:

Cichy M., *Sieroca dola. Los dzieci na zesłaniu*, [Rzeszów 1998].

Kormanowa Ż., *Ludzie i życie*, Warszawa 1982.

Kwapiszewski W., *Rapsodia altajska*, Białystok 1992.

Łęczycka M. J., *Zsyłka. Lata 1940–1946 w Kazachstanie*, Wrocław 1989.

Niezgoda-Górska W., *Dosyć nam Sybiru, dosyć Kazachstanu*, Wrocław 1994.

Opracowania:

Ciesielski S., *Polacy w Kazachstanie 1940–1946. Zesłańcy lat wojny*, Wrocław 1996.

Głowacki A., *Dla kogo „amnestia” w 1941 roku?* „My, Sybiracy” 1995, nr 6.

Głowacki A., *Dokonania Komitetu ds. Dzieci Polskich w ZSRR w dziedzinie wydawnictw edukacyjnych*, w: *Dzieje kształtowania się polskich instytucji oświatowych* pod red. E. A. Mierzwy, Piotrków Trybunalski, NWP, 2002.

Głowacki A., *Ocalić i repatriować. Opieka nad ludnością polską w głębi terytorium ZSRR (1943–1946)*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1994.

Пиримкулов Ш. Д., *Польские школы и детские учреждения в СССР (1941–1946 гг.)*, Ташкент 1990.

Пиримкулов Ш., *Сургул килинган поляк фукаролари Ўзбекистонд (1941–1946)*, Ташкент 2006.

Szubtarska B., *Ambasada polska w ZSRR w latach 1941–1943*, Warszawa, DiG, 2005.

Trela E., *Edukacja dzieci polskich w Związku Radzieckim w latach 1941–1946*, Warszawa, PWN, 1983.

Trela E., *Polskie wydawnictwa szkolne w ZSRR w latach 1943–1946*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Powstańców Śląskich w Opolu” 1980, Seria A, Historia XVII.

Educational problems of deported Polish children (1941–1946)

Summary

Four massive deportations of the Polish citizens from territory occupied by the Red Army to distant parts of the USSR (1940–1941) abruptly discontinued the educational process of many children. In the locations of their forced deportation, where they were exposed to dramatically difficult living conditions, only some children received access to education, but this was exclusively in Russian. When diplomatic relations between the USSR and Poland were resumed in July 30, 1940, a chance appeared to change this situation: the Polish Embassy attempted to organize education for the deported children in Polish. However, the Polish efforts did not bring the expected results. Problems appeared with obtaining adequate buildings, equipment, qualified educators, teaching programs, handbooks and writing materials, among others. The improvised education for the deported children concentrated on teaching them basic reading, writing and simple arithmetic. With increasing tension in Polish-Soviet relations, which were finally severed (April 25, 1943), even these schools were eventually taken over by the Soviets. Yet, the foundation established by both the Union of the Polish Patriots in the USSR and the Committee for the Polish Children, which operated within the Ministry of Russian Federal Education (June 30, 1943), granted a solid organizational basis for the education of the deported Polish children. Educational plans and programs appeared. In addition, funds allocated by the Soviet authorities, helped with the preparation of educational programs and the publication of handbooks. Consequently, a significant number of the deported Polish children were not only saved from illiteracy, but were also able to preserve a strong sense of Polish identity.

Keywords: Poland/USSR; World War II, education of Polish children deported to the USSR.

PIOTR PALUCHOWSKI
Gdański Uniwersytet Medyczny

DOI: 10.17460/2016.1_2.11

HENRYK (HEINRICH) KÜHN (1690–1769) – WYBITNY MATEMATYK, PROFESOR GDAŃSKIEGO GIMNAZJUM AKADEMICKIEGO¹

WSTĘP

W okresie nowożytnym Gdańsk był jednym z ważniejszych miejsc w Rzeczypospolitej, gdzie uprawiano naukę². Miejscowi badacze skupiali się wokół Gimnazjum Akademickiego, jednego z najlepszych ośrodków protestanckich w Europie³. Wprawdzie Gdańsk nie doczekał się placówki uniwersyteckiej, ale instytucja ta od początku istnienia była zorganizowana na wzór szkoły wyższej. Absolwenci Gimnazjum byli przyjmowani na wyższe lata studiów w innych ośrodkach, co było wyznacznikiem wysokiej renomy szkoły. Jej uczniem był m.in. najwybitniejszy gdański uczony – Jan Heweliusz⁴. W epoce oświecenia

¹ Tekst częściowo oparty na rozdziale pracy magisterskiej autora noszącej tytuł *Gdański kalendarz „Neuer und Alter Kunst- und Tugend-Calender” Heinricha Kühna (1735–1770)*, wykonanej w Zakładzie Historii Nowożytnej Instytutu Historii Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem prof. dr. hab. Edmunda Kizika w 2007 roku.

² Na temat gdańskiej nauki brak współczesnej syntezy naukowej. W tej mierze przydatna jest publikacja popularnonaukowa: K. Kubik, L. Mokrzecki, *Trzy wieki nauki gdańskiej. Szkice z dziejów od XVI do XVIII wieku*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

³ Na temat historii szkoły: L. Mokrzecki, *Gdańskie Gimnazjum Akademickie – zarys dziejów*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 1, red. E. Kotarski, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2008, s. 13–41; L. Mokrzecki, *Wstęp*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 2, red. tenże, Wydawnictwo UG, 2008, s. 7–20; tenże, *Refleksje o Gimnazjum Gdańskim w dobie I Rzeczypospolitej*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, red. tenże, M. Brodnicki, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2012, s. 37–52; M. Pawlak, *Gimnazja akademickie Elbląga, Gdańska i Torunia. Podobieństwa i różnice*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, s. 179–196; K. Puchowski, *Model kształcenia elit w szkolnictwie katolickim i protestanckim w Prusach Królewskich*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, s. 197–207.

⁴ Na temat tej postaci ukazało się sporo tekstów, ostatnie z nich: *Johannes Hevelius and his world: astronomer, cartographer, philosopher and correspondent*, red. R. L. Kremer, J. Włodarczyk, Warsaw, Instytut

placówka ta podupadła, ale miejscowi uczeni zaczęli organizować się w prężne towarzystwa naukowe. Pierwsze z nich powstało 23 października 1720 roku pod nazwą „Societas Litteraria Cuius Symbolum Virtutis Et Scientiarum Incrementa”. Przetrwało do 1727 roku⁵, ale już 7 listopada 1742 roku założono „Societas Physicae Exprementalıs”, które od 1753 roku nosiło nazwę „Die Naturforschende Gesellschaft”. Jego działalność trwała aż do 1945 roku⁶.

Rozwój pierwszych gdańskich towarzystw naukowych miał miejsce w okresie oświecenia. W Gdańsku zaznaczył się on sporą liczbą osób, które zaczęły zajmować się nauką. Jako że większość z nich jednocześnie piastowała stanowiska urzędnicze w mieście, współczesna historiografia dla ówczesnych gdańszczan podkreślających idee republikańskie ukuła termin „republika uczonych”. Do tej pory wielu z oświeceniowych badaczy nie doczekało się należytej uwagi historyków nauki. Jedną z takich osób jest z pewnością Henryk Kühn, współzałożyciel gdańskiego „Die Naturforschende Gesellschaft”⁷.

Przyszedł na świat w Królewcu 19 listopada 1690 roku. Jego ojciec Jakub był doradcą na pruskim dworze państwowym. O matce z domu Stobbe wiadomo niewiele⁸. Nosiła imiona Anna Dorota i zmarła w trzy miesiące po narodzinach Henryka. Przyszły matematyk, zanim wstąpił na uniwersytet w rodzinnym mieście, pobierał naukę w szkole parafialnej. W dniu 24 września 1707 roku wpisał się na listę wyższej szkoły i rozpoczął studia w królewieckiej Albertynie. Podjął się

Historii Nauki PAN, 2013; *Johannes Hevelius and his Gdańsk*, ed. M. Turek, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 2013; *Jan Heweliusz i kultura heweliuszowska: utilitas et delectatio*, red. M. Mendel, J. Włodarski, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2013; *Jan Heweliusz*, red. M. Pelczar, J. Włodarczyk, Radom, Państwowy Instytut Badawczy, 2011.

⁵ J. Staszewski, *Towarzystwa naukowe w Gdańsku, Toruniu i Elblągu w XVIII w.*, „Zapiski Historyczne” 1975, t. 40, s. 11–29.

⁶ E. Schumann, *Geschichte der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig 1743–1892*, Leipzig, Commissions-Verlag von Wilhelm Engelmann, 1893, s. 2–27.

⁷ Do tej pory powstały następujące prace poświęcone Kühnowi: F. Schwarz, *Kuehn Heinrich*, w: *Alt-preussische Biographie*, Bd. 1, Königsberg, Historische Kommission für Ost- und Westpreußische Landesforschung, 1936, s. 373; K. Kubik, *Koncepcje naukowe Henryka Kühna przedstawiciela gdańskiego Oświecenia*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Filozofia” 1966, s. 111–174; tenże, *Działalność popularyzatorska przedstawiciela gdańskiego Oświecenia Henryka Kühna*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania” 1967, t. 11, z. 2, s. 125–158; tenże, *Henryk Kühn, przedstawiciel Oświecenia w Gdańsku*, „Rocznik Gdański” 1969, t. 28, s. 191–233; K. Korotajowa, *Kühn (Kuehn, Kühne) Henryk*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 16, Warszawa, PAU, 1971, s. 330–331; A. Januszajtis, *Henryk Kuhn (1690–1769)*, w: *Wybitni Pomorzanie XVIII wieku. Szkice biograficzne*, red. J. Borzyszkowski, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 105–107; T. Oracki, *Kühn Henryk*, w: *Słownik biograficzny Warmii, Prus Książęcych i Ziemi Malborskiej od połowy XV do końca XVIII wieku*, t. 1, red. tenże, Olsztyn, OBN, 1984, s. 163; J. Szturc, *Kühn Henryk*, w: *Ewangelicy w Polsce. Słownik biograficzny XVI–XX wieku*, red. tenże, Bielsko-Biała, Augustana, 1998, s. 164; A. Grześkowiak-Krwawicz, M. Skrzypek, *Henryk Kühn*, w: *Filozofia i myśl społeczna w latach 1700–1830*, t. 1, red. tenże, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2000, s. 153–154; P. Paluchowski, *Pomiędzy dwiema epokami: treść gdańskiego kalendarza Heinricha Kühna „Neuer und alter Haus- und Geschichts-Calendar” (1735–1770)*, „Rocznik Gdański” 2007/2008, t. 67/68, s. 59–72; tenże, *Kilka kartek z gdańskich kalendarzy... Struktura osiemnastowiecznych almanachów Heinricha Kühna*, „Rocznik Gdański” 2009/2010, t. 69/70, s. 25–35.

⁸ Jako Stobbe nazwisko żony zostało zapisane w: L. Mokrzecki, *Kühn Henryk*, w: *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 2, red. S. Gierszewski, Gdańsk, Wydawnictwo Gdańskie, 1994, s. 550; natomiast K. Korotajowa podaje nazwisko Stobbaeus: K. Korotajowa, *Kühn (Kuehn, Kühne)...*, s. 330.

trudu nauki prawa, matematyki i filozofii. Słuchał tam wykładów m.in. Teodora Pauliego, Konrada Steina, Dawida Baeringa, Zachariasza Hesse, Reinolda Sahme, Jana Amsela i Dawida Stawińskiego. Pod kierunkiem tego ostatniego w 1714 roku wygłosił dysputę. Nosiła ona tytuł: *De exheredatione liberorum et parentum secundum ius prutenicum* i dotyczyła wydziedziczenia dzieci na podstawie prawa pruskiego⁹.

Wkrótce Kühn wyjechał z Królewca i od 1 października 1714 roku kontynuował naukę prawa na uniwersytecie w Halle. Uczęszczał tam na wykłady Krystiana Thomasiusa i Krystiana Wolffa. Jak później miało się okazać, ten ostatni najbardziej wpłynął na dalsze poglądy matematyka¹⁰. Po trzech latach studiów w Halle uzyskał tytuł licencjata praw, a pod kierunkiem Thomasiusa zdobył tytuł doktora¹¹.

Następnie powrócił do Królewca i 26 lutego 1718 roku został wpisany do albumu uniwersyteckiego. Jego zainteresowania skupiły się na naukach ścisłych. Z tego okresu zachowała się dysputa *De eo quomodo efficiendum sit ut iustitia in republica a iudicibus promptly administratur*¹², której przedmiotem stała się oryginalna myśl mówiąca o możliwości wykorzystania matematyki w badaniach prawniczych. W 1727 roku Kühn uzyskał prawo wykładania nauk matematycznych, prawniczych i filozoficznych i rozpoczął pracę jako doktor na uniwersytecie w swoim rodzinnym mieście.

Dzięki swoim drukowanym tekstom zyskał spory rozgłos. Z tej też racji władze miasta Gdańska zaproponowały Kühnowi zajęcie wakującego stanowiska profesora matematyki w Gimnazjum. Po śmierci Pawła Patera w 1724 roku nie było komu nauczać matematyki i z tego powodu zajęcia te prowadził Jan Adam Kulmus, który był profesorem medycyny i fizyki.

Katedra matematyki była jedną z siedmiu w Gdańskim Gimnazjum Akademickim i w tym czasie pod względem ważności plasowała się w tyle. Świadczyło o tym uposażenie profesorów tej katedry, które należało do najniższych w szkole i wynosiło 600 florenów. Dla porównania profesor filozofii otrzymywał 1000 florenów, a rektor 1800 florenów¹³. Profesorowie łatali swój budżet pozaszkolnymi zajęciami. Zajmowali się korektą drukowanych książek o tematyce matematycznej, a także pełnili funkcję geometry miejskiego. Jednak nawet tak zdobyte pieniądze nie pozwalały na zakup nowych książek, które mogłyby podnieść poziom kadry. Mnogość zajęć powodowała, że niejednokrotnie profesorowie nie mieli czasu na rozwijanie własnej pracy naukowej i szlifowanie umiejętności dydaktycznych.

⁹ L. Mokrzecki, *Kühn Henryk...*, s. 551.

¹⁰ K. Kubik, *Henryk Kühn, przedstawiciel Oświecenia...*, s. 201–204.

¹¹ H. Kühn, *Emendationem administrationis Iustitiae neque facilem, neque impossibilem, valde tamē difficilem esse et caute suscipiendam*, Halae/Magdeburgicae, Literis Salfeldianis, 1717.

¹² Informacja o publikacji: D. H. Arnolds, *Ausführliche und mit Urkunden versehene Historie der Königsbergischen Universität*, Th. 2, Königsberg, Johann Heinrich Hartung, 1746, s. 445.

¹³ M. Czerniakowska, *Matematyka i fizyka w Gimnazjum Gdańskim*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 1, s. 159.

Mimo tych uwarunkowań Kühn przyjął propozycję objęcia katedry matematyki. Jej historia sięga 1580 roku, ale już wcześniej, bo w 1568 roku, matematyka wraz z astronomią została włączona do programu nauczania. Do 1733 roku katedra była prowadzona kolejno przez: Jana Mollera, Piotra Krügera, Daniela Lagusa, Wawrzyńca Eichstäda, Fryderyka Büthnera, Krystiana Sahma i Pawła Patera¹⁴. Mimo słabej pozycji katedra była zawiadywana przez osoby bardzo dobrze wykształcone, odznaczające się sporymi osiągnięciami naukowymi. W dniu 11 czerwca 1733 roku Kühn został powitany w Gimnazjum Akademickim przez rektora Alberta Meno Verpoortena. Jego mowa dotyczyła korzyści wynikających z rywalizacji narodów europejskich w dziedzinie matematyki. Na koniec przedstawił krótki życiorys nowego profesora matematyki, podkreślając przemyślaną decyzję zatrudnienia Kühna¹⁵.

DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNA

Trzy dni później nowy profesor odczytał swój pierwszy wykład w Gdańsku¹⁶. Takie przemówienia należały do tradycji Gimnazjum. Kühn przedstawił w nim swój program dydaktyczny, a na zakończenie rozwinął tematykę dowodów matematycznych. Powodem tego była dosyć niejasna – jego zdaniem – interpretacja wniosków Wolffa przez rektora Gimnazjum, który był teologiem. Profesor szczegółowo zajął się problematyką zdań prawdziwych i fałszywych¹⁷.

Pierwsze zajęcia dydaktyczne w nowej szkole Kühn przeprowadził jeszcze w tym samym roku (14 lipca¹⁸) i kontynuował je aż do swojej śmierci¹⁹. Prowadził zajęcia, podobnie jak i jego poprzednicy, z arytmetyki, geometrii, mechaniki, hydrografii, geografii, astronomii i architektury. Poza tym uczony udzielał także lekcji prywatnych. Swoim programem objął niemal wszystkie znane wtedy pokrewne dziedziny matematyki. Starał się prowadzić zajęcia nie tylko z matematyki stosowanej, ale także praktycznej. Ta druga miała być użyteczna między innymi w geografii, mechanice, optyce, astronomii, chronologii i architekturze. W wykładach Kühna znalazło się również miejsce między innymi na pirotechnikę i sztukę obłąniczą. Te przedmioty wprowadził w związku z oblężeniem Gdańska przez wojska rosyjskie w 1734 roku podczas wojny o sukcesję polską. Wiedza ta miała przygotować młodzież do zadań wojskowych, które były związane z obowiązkiem mieszczan wobec miasta. System dydaktyczny zaproponowany przez

¹⁴ Tamże, s. 156.

¹⁵ Przemowa opublikowana jako: H. Kühn, *Anzeige seiner mathematischen Vorlesungen am Danziger Gymnasium*, Danzig, Thomas Schreiber, 1733.

¹⁶ W literaturze pojawia się nieprawdziwa informacja, jakoby Kühn miał wygłosić pierwszą mowę w Gdańsku 3 czerwca 1733 roku, zob.: A. Grzeškowiak-Krwawicz, *Henryk Kühn...*, s. 153; natomiast data 14 czerwca 1733 roku pojawia się w: M. Czerniakowska, *Matematyka i fizyka...*, s. 171.

¹⁷ K. Kubik, *Henryk Kühn...*, s. 207–212.

¹⁸ L. Mokrzecki, *Kühn Henryk...*, s. 551.

¹⁹ Mylnie podano, jakoby Kühn był profesorem Gimnazjum w latach 1733–1749, zob.: T. Oracki, *Kühn Henryk...*, s. 163; J. Szturc, *Kühn Henryk...*, s. 164.

Kühna zakładał, że każdego roku na wykładach będzie dominowała inna dziedzina matematyki.

Słabość gdańskiej katedry matematyki była pozycją odzwierciedleniem zacofania, jakie ta dziedzina przeżywała na całym Pomorzu Gdańskim. Świadczy o tym fakt używania twierdzeń autorów starożytnych, podczas gdy nowe teorie były znane w Europie Zachodniej już od XVI wieku. Takim przykładem może być problem liczb zespolonych, które w 1572 roku wprowadził do nauki Rafaelo Bombelli. Jednak nie były one znane w Gdańsku aż do czasów Kühna. Matematyk ten, jako pierwszy w Gdańsku i w Rzeczypospolitej, rozpoczął wykłady związane z analizą matematyczną liczb skończonych i nieskończonych oraz rachunku różniczkowego i całkowego²⁰.

Głównym podręcznikiem, z którego korzystał, była pozycja autorstwa Krystiana Wolffa. Był to zbiór twierdzeń matematycznych, tak więc na zajęcia Kühn musiał przygotowywać własne ćwiczenia²¹. Motywem przewodnim nauczania Wolffa były słowa: *matematyka to nauka mierzenia wszystkiego, co się daje zmierzyć*²². Zgodnie z tą zasadą Kühn próbował wszystkie dziedziny życia ludzkiego tłumaczyć przy pomocy matematyki. Innym autorem, na którym wzorował się Kühn, był znany mu z Królewca Dawid Baering²³.

Podczas wykładów zwracał szczególną uwagę na możliwość zrozumienia i wytłumaczenia poprzez naukę wszystkich zachodzących procesów. Tym samym nie dopuszczał w przedstawianiu otaczającego świata ukazywania zjawisk mających znamiona cudowności. Taki głos przedstawiał też w publicznych dyskusjach. W 1733 roku rozpoczął wydawanie drukowanego cyklu przeznaczonego dla studentów. Nosił on tytuł *Nova publica latio sermone* i doczekał się 58 numerów²⁴. Na tematy poruszane podczas wykładów oddziaływanie mieli także słuchający. Przykładowo, w 1761 roku Kühn za namową uczniów zamienił zajęcia z algebry na optykę, ponieważ słuchanie o liczbach, według uczniów, w lecie było zbyt uciążliwe²⁵. Bardzo często swoich uczniów wyprowadzał z budynków szkolnych. Na świeżym powietrzu uczył odczytywania map, posługiwania się narzędziami geodezyjnymi, a wieczorami prowadził zajęcia z obserwacji astronomicznych. Na tych ostatnich młodzież uczyła się nazw poszczególnych gwiazd i konstelacji.

Po zatrudnieniu Kühna katedra matematyki zaczęła odgrywać większą rolę. Uczelnia po raz pierwszy w swej historii postanowiła zwiększyć wymiar nauki tego przedmiotu z dwóch do pięciu godzin tygodniowo. Związane to było z ogólnoeuropejskim zainteresowaniem matematyką. W tym czasie odkrycia w tej

²⁰ K. Kubik, *Henryk Kühn...*, s. 215.

²¹ Tamże, s. 214.

²² Tamże, s. 201.

²³ K. Kubik, *Koncepcje naukowe...*, s. 116.

²⁴ A. Grześkowiak-Krwawicz, *Henryk Kühn...*, s. 153.

²⁵ K. Kubik, *Henryk Kühn...*, s. 216.

dziedzinie wzrosły niepomierne, co spowodowało również szybki rozwój innych gałęzi nauki²⁶.

Okres pracy Kühna we wspomnianej szkole to jednocześnie czas, kiedy obniżył się w niej zarówno poziom nauczania, jak i dyscypliny. Wiele osób zapisanych na wykłady nie znało języka łacińskiego, w którym były prowadzone zajęcia. Bardziej liczyły się opłaty uiszczane przez rodziców niż wiedza ich dzieci. Dlatego władze szkoły pozwalały na zapisywanie uczniów do klas wyższych, bez ukończenia potrzebnych zajęć z lat niższych. Dowodem na obniżenie się dyscypliny były częste bójkki słuchaczy. Do tego w 1744 roku młodzież wpadła na pomysł zorganizowania pogrzebu Gimnazjum. Wiadomość o tym przedsięwzięciu dotarła do Rady Miejskiej, która powzięła decyzję o ukaraniu pomysłodawców. Powołano w tym celu specjalną komisję profesorską, w skład której wchodził również Kühn. Uczniowie musieli publicznie przeprosić profesorów. W tym samym czasie powoli zaczęła dojrzywać myśl o dokonaniu zmian²⁷. Związane to było z przekształceniami, jakie przeżywała ówczesna nauka. Coraz większą rolę zaczęły odgrywać języki narodowe. W takim świetle należy odczytywać aktywność osób związanych z lektorem języka polskiego. W 1763 roku specjalna komisja ogłosiła wyniki kontroli przeprowadzonej w szkole. Wskazano w nich na przestarzały model placówki i zaproponowano podniesienie szkoły do rangi uniwersytetu.

W dyskusji nad reformami szkolnymi brał udział również Kühn. W memoriale noszącym tytuł *Unmassgebliche Vorschläge wie dem augenscheinlichen Verlauf des Gymnasii abzuhelpfen und es wiederum in den vormahligen Flor zu bringen* zaproponował on zmiany, które miały uzdrowić sytuację²⁸. Według niego najważniejszym celem było położenie nacisku na nauki ścisłe, w tym matematykę. Zamysłem tego uczonego było nawiązanie do wspaniałej tradycji gdańskiej połączonej z osobami: Jana Heweliusza, Piotra Krügera i Wawrzyńca Eichstadta.

Mając na uwadze wspomniany powyżej memoriał, Rada Miejska w 1766 roku wydała nowe przepisy dotyczące Gimnazjum. Odtąd wszyscy, którzy chcieli się tam uczyć, musieli zaliczyć egzamin wstępny. Pozwoliło to szkole podnieść swój poziom, co uwidoczniło się już wkrótce w większym napływie uczniów²⁹. Reforma gdańskiego Gimnazjum po części została zrealizowana według pomysłów Kühna. Za przedstawienie projektu zmian profesor otrzymał 200 florenów³⁰.

²⁶ I. Grigoriewna Baszmałowa, B. Rozenfeld, A. Pawłowicz, *Arytmetyka i algebra*, w: *Historia matematyki*, t. 3, red. tenże, Warszawa, PWN, 1977, s. 50–91.

²⁷ K. Kubik, *Henryk Kühn...*, s. 224–225; E. Kizik, *Szkic z życia studentów Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego w XVII–XVIII wieku*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, s. 66–68.

²⁸ Tamże, s. 226.

²⁹ Liczba uczniów w latach 1701–1757 została przedstawiona w: *Księga wpisów uczniów Gimnazjum Gdańskiego 1580–1814*, oprac. Z. Nowak, P. Szafran, Warszawa, PWN, 1974, s. 27–29; przedstawienie w formie wykresu, zob.: E. Kizik, *Szkic z życia studentów...*, s. 67.

³⁰ K. Kubik, *Koncepcje naukowe...*, s. 168.

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA

Kühn prowadził nie tylko działalność dydaktyczną, ale przede wszystkim naukową. Jeszcze przed przybyciem do Gdańska, w 1731 roku opublikował artykuł w uznanym, lipskim czasopiśmie „Acta Eruditorum”³¹. Przez cały okres pobytu w Gdańsku wydawane były jego kolejne rozprawy. Poruszał w nich różne tematy, zawsze jednak w mniejszej lub większej części związane z matematyką.

W dziedzinie matematyki polskiej Kühn zajmuje poczesne miejsce³². Zasłużył sobie na to pracą opublikowaną w 1753 roku. Była to pierwsza w skali światowej próba geometrycznej interpretacji liczb zespolonych. Rozprawa ukazała się w wydawnictwie Akademii Nauk w Petersburgu³³. Z tą instytucją profesor gdańskiego Gimnazjum współpracował bardzo blisko. Stało się tak za sprawą Karola Leonarda Ehlera, burmistrza Gdańska, który przez blisko pół roku przebywał na dworze w Petersburgu, pertraktując w sprawie kontrybucji związanej z oblężeniem Gdańska przez wojska rosyjskie w 1734 roku. W tym czasie burmistrz kontaktował się z rosyjskimi naukowcami, którym przedstawił postać gdańskiego matematyka. Dzięki temu Kühn nawiązał współpracę z Akademią Nauk w Petersburgu. Od tej pory zaczęła się (trwająca przez piętnaście lat) wymiana korespondencji pomiędzy nim a matematykiem Leonardem Eulerem. Zanim wydrukowano pracę w Rosji, na początku 1735 roku Kühn przesłał do tego kraju rękopis na temat liczb zespolonych. Na jego podstawie od 27 czerwca 1735 roku Kühn stał się honorowym członkiem Akademii Nauk w Petersburgu, otrzymując regularną pensję w wysokości 100 rubli³⁴. Pieniądze te otrzymywał przez kolejne szesnaście lat. Było to niemałe wyróżnienie, ponieważ taki zaszczyt spotykał niewielu uczonych. Na przykład w tym samym 1735 roku poza Kühnem pensję honorowego członka otrzymywał tylko Krystian Wolff.

Żyjąc w nadbałtyckim mieście, Kühn pośród różnorodnej tematyki poruszał również problemy dotyczące morza³⁵. Ten ostatni temat ciekawił profesora z uwagi na pływy, metody nawigacji i budownictwo statków. W 1741 roku opublikował pracę na temat wód podziemnych i źródeł rzecznych³⁶. Została ona przetłumaczo-

³¹ H. Kühn, *Schediasma, exhibens duas regulas universales*, „Acta Eruditorum” 1731, s. 285–296.

³² Na ten temat zob.: A. Januszajtis, *Z dziejów gdańskiej nauki i techniki*, Gdańsk, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, 2014, s. 72–74.

³³ H. Kuehniö, *Meditationes de quantitativis imaginariis construendis et radicibus, imaginariis exhibendis*, „Novi commentarii Academiae Scientiarum Imperialis Petropolitanae” 1750–1751, t. 3, s. 170–223.

³⁴ J. Rózewicz, *Polsko-rosyjskie powiązania naukowe (1725–1918)*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984, s. 40; wiele opracowań podaje błędnie, jakoby Kühn miał zostać członkiem Akademii w 1756 roku, zob.: A. Januszajtis, *Henryk Kuhn...*, s. 106; A. Grzeškowiak-Krwawicz, *Henryk Kühn...*, s. 153.

³⁵ Temat ten został omówiony w: L. Mokrzecki, *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983, s. 205–218.

³⁶ H. Kühn, *Meditationes de origine fontium et aquae putealis*, Gedani, Thomas Schreiber, 1741; praca została opublikowana jednocześnie w języku francuskim: tenże, *Meditations sur l'origine des Fontaines, l'eau des puits*, Danzig, Thomas Schreiber, 1741.

na z łaciny na język francuski i uhonorowana nagrodą w konkursie Królewskiej Akademii Literatury, Nauki i Sztuki w Bordeaux³⁷. Na temat tej pracy wypowiedział się pochlebnie sławny astronom francuski Alexis Claude Clairaut³⁸.

Z kolei w 1756 roku Kühn wysunął chybioną teorię o pochodzeniu pływów morskich. Według niego, oprócz Księżyca i Słońca, na efekt przyptywów miały także działać procesy geologiczne pochodzące z wnętrza Ziemi. Twierdził, że na dnie mórz występują szczeliny, poprzez które woda odprowadzana jest do zbiorników podziemnych. Jedna część cieczy wytryskuje w postaci źródeł, druga zaś kierowana jest ku morzu, powodując przyptywy³⁹.

Budownictwem statków profesor Kühn zajął się w dziele wydanym w 1758 roku⁴⁰. Publikacja była pokłosiem obchodów rocznicy założenia Gimnazjum, w których Kühn wziął czynny udział. Wygłosił wtedy mowę na temat oddziaływania matematyki na ogólnoludzki postęp. Zauważył również, że ta dziedzina wiedzy ma poważne znaczenie dla Gdańska będącego miastem portowym. Według niego bez matematyki nie byłoby możliwe życie ludzkie. Jako przykłady wykorzystania matematyki podał budowę kanału łączącego Jezioro Fińskie z Morzem Kaspijskim i projekt maszyny do prowadzenia robót wodnych. Zwraca w nim uwagę wszechstronna wiedza hydrotechniczna autora. Swój wywód rozpoczął od podziału nawigacji na hydrografię i budownictwo okrętowe. Matematyk zajął się konstrukcją, stabilnością, wypornością statków, oporem wody i kształtem kadłuba. Kühn postulował również zaostrenie wymagań, jakie były stawiane kandydatom na żeglarzy i dowódców statków. Praca ta zalicza się do jednych z najważniejszych z zakresu nawigacji, jakie ukazały się w Rzeczypospolitej w XVIII wieku⁴¹.

Niestety w dziedzinie morskiej geologii Kühn nie odniósł większego sukcesu. Wszystkie jego teorie i rozprawy miały charakter błędny. Historycy nauki zwracają uwagę na propagowanie przestarzałych spostrzeżeń i wyłącznie poznawczy charakter prac profesora Gimnazjum. Jego twierdzenie o roli podziemnych kanałów, które mają wpływ na pływy morskie, było kontynuacją błędnych teorii z wieku XVII, które były przeciwne do twierdzeń Galileusza i Izaaka Newtona. Co ciekawe, swoje spostrzeżenia oparł na obserwacji Potoku Oliwskiego oraz ujścia Wisły. W tym ostatnim miejscu jako jeden z pierwszych zauważył pływy. Na podstawie badań terenowych stwierdził, że źródła rzek położone są wyżej niż morza. Innym tematem przez niego podejmowanym było zasolenie mórz⁴². W tej

³⁷ J. Szturc, *Kühn Henryk...*, s. 164.

³⁸ J. Róziewicz, *Polsko-rosyjskie powiązania...*, s. 42.

³⁹ L. Mokrzecki, *Początki wiedzy o morzu...*, s. 205–206.

⁴⁰ H. Kühn, *Der Einfluss der Mathematick und Natur-Lehre in die zeitliche Glückseligkeit des menschlichen Geschlechtes, bei Gelegenheit der zum Andecken des vor zwey hundert Jahren gestifteten Danziger Gymnasii den 13 Junii 1758 angestellten Jubel Feyer*, Danzig, Thomas Schreiber, 1758.

⁴¹ L. Mokrzecki, *Początki wiedzy o morzu...*, s. 216; M. Czerniakowska, *Matematyka i fizyka...*, s. 175.

⁴² L. Mokrzecki, *Początki wiedzy o morzu...*, s. 205–206.

kwestii korzystał z pracy swojego poprzednika w katedrze – Pawła Patera, która dotyczyła Morza Kaspijskiego⁴³.

Profesor, jako zwolennik reform, szybko zyskał uznanie swoich kolegów po fachu i młodzieży uczącej się w Gimnazjum. Wykorzystując coraz większą popularność, Kühn starał się ożywić gdańskie życie naukowe. W mieście, po zamarcu prac (w 1727 roku) ogólnonaukowego towarzystwa pod nazwą „Societas literaria cuius symbolum virtutis et scientiarum incrementa”, nie było organizacji grupującej naukowców. Struktura taka powstała w 1742 roku i nosiła nazwę „Societas Physicae Exprementalis” (od 1753 roku: „Die Naturforschende Gesellschaft”)⁴⁴. Kühn został jednym z współzałożycieli tego towarzystwa, na siedzibę którego wybrano Zieloną Bramę⁴⁵. W swych ramach organizacyjnych pomysłodawcy wzorowali się na Akademii Paryskiej.

Celem towarzystwa było poszukiwanie ogólnych prawidłowości naukowych, które miały być uchwycone za pomocą eksperymentów i obserwacji. Oprócz matematyki osoby wchodzące w skład tej organizacji poruszały tematy związane z astronomią, medycyną, fizyką i antropologią. W statucie można przeczytać o obowiązku wpisywania wyników obserwacji do akt i późniejszym ich druku. Zachowano również swobodę myśli naukowej.

Henryk Kühn jako profesor Gimnazjum nie był odosobniony w pracach towarzystwa. Z dziewięciu osób, które były założycielami, aż cztery były związane z gdańską szkołą. Pierwsze lata funkcjonowania były pomyślne dla towarzystwa⁴⁶. W 1748 roku Kühn został jego dyrektorem, co świadczy o jego wysokiej pozycji naukowej. Swoje prace publikował w serii naukowej *Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft*. W pierwszym tomie znalazło się aż pięć prac jego autorstwa⁴⁷. Matematyk ogłosił tam tekst dotyczący Słońca oraz drugi, mówiący o pochodzeniu ogonów komet. Przedstawił tam niespójność koncepcji

⁴³ P. Pater, *Dissertatio de Mari Caspio*, Gedani, Ex Officina Paterna, 1723.

⁴⁴ W opracowaniach jako datę powstania Towarzystwa Przyrodniczego w Gdańsku podaje się 1742 bądź 1743 rok, powodem takiej rozbieżności jest pierwsze zebranie inauguracyjne, które odbyło się 2 stycznia 1743 roku. Z tej też racji część autorów przyjmuje, że pomysł założenia takiej organizacji powstał w 1742 roku.

⁴⁵ K. Kubik, *Współpraca Gimnazjum Akademickiego z Towarzystwem Przyrodniczym w Gdańsku*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga pamiątkowa dla uczczenia czterechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum Gdańskiego 1558–1958*, red. tenże, Gdynia, Wydawnictwo Morskie, 1959, s. 153–232.

⁴⁶ L. Jankowska, *Towarzystwo Przyrodnicze. Societas Physicae Experimentalis*, w: *Słownik polskich towarzystw naukowych*, t. 2, cz. 1, red. B. Sordylowa, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990, s. 269–273; K. Kubik, *Współpraca Gimnazjum...*, s. 184–185.

⁴⁷ H. Kühn, *Ausfürliche Beschreibung einer neuen und vollkommeneren Art von Wagen, auf welchen nicht allein gleich grosse, sondern auch ungleich grosse Gewichte sich gegen einander überaus genau abwägen lassen, auch ein gegebenes Gewichte nach beliebiger Propotion in andere kleinere Gewichte Rücklicht eingetheilt werden kan*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1747, Bd. 1, s. 1–76; tenże, *Beschreibung einer neuen Machine zum Wasserrwägen zwischen zwey sehr weit von einander entferneten und an einem Strome gelegenen Orten*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1747, Bd. 1, s. 143–175; tenże, *Gedanken von der Subtilität und sichtbarkeit der Luft*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1747, Bd. 1, s. 334–346; tenże, *Nachricht von der eigentlichen Beschaffenheit der Sonnen-Flecken, und wie ihre Entfernung von der Sonnen-Fläche*

o występowaniu plam słonecznych, którymi interesował się w XVII wieku gdański uczoney Heweliusz. W tomie Kühn podejmował także inne problemy. W pracy *Gedanken von der Subtilität und sichtbarkeit der Luft*⁴⁸ zajął się sprawą właściwości powietrza, jego ciężarem i sprężystością. Doszedł do wniosku, że widzialne jest tylko to, co odbija światło⁴⁹. Z kolei w następnej części nie ma żadnej jego pracy, jednakże na samym początku znajduje się wstęp autorstwa Kühna, w którym podkreślił bardzo dobre przyjęcie pierwszego tomu wydawnictwa towarzystwa⁵⁰. Łącznie, we wszystkich częściach, zamieszczone tam prace Kühna miały objętość 418 stron⁵¹. Jednak z nieznanych powodów jeszcze w tym samym roku profesor zrezygnował z uczestnictwa w towarzystwie.

DZIAŁALNOŚĆ PRAKTYCZNA

Profesor matematyki działalność praktyczną prowadził nie tylko w powiązaniu z dydaktyką. Próbował także swoich sił jako konstruktor i wynalazca. W 1743 roku według projektu Kühna stworzono prototyp wagi analitycznej. Został on wykonany przez wędrownego mechanika, nieznanego z imienia Drunckmüllera. Na owe czasy waga ta miała oryginalne rozwiązania w postaci belek, które tłumili wahania. W temacie miernictwa Kühn zasłynął jako zwolennik przeprowadzenia reformy miar i wag, był też jednym z orędowników wprowadzenia systemu metrycznego.

Na podstawie projektu Kühna przygotowano również aparat mierzący spadek wody w ciekach. Oparty on był na zasadzie naczyń połączonych. Wynalazek ten umożliwiał pomiar różnicy poziomu wody pomiędzy kilkoma miejscowościami leżącymi nad tą samą rzeką. Jego plany Kühn opublikował w pracy *Descriptio novae machinae* w 1755 roku, która ukazała się w czasopiśmie „Acta Litteraria” wydawanym w Warszawie przez Mitzlera de Koloffa⁵². Na wynalazek składały się dwie związane pionowe rury, połączone poziomo za pomocą skórzanego węża długości tysiąca stóp. Do przewożenia tego aparatu Kühn skonstruował również specjalny statek. W publikacji zaznaczył, iż robi to dla Królestwa Polskiego, aby można było zmierzyć różnicę poziomu wody pomiędzy Krakowem a Gdańskiem⁵³.

zu finden, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1747, Bd. 1, s. 387–407; tenże, *Unvorgreifliche Gedancken von dem wahren Ursprung des Cometen-Schweifes*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1747, Bd. 1, s. 546–600.

⁴⁸ Tenże, *Gedanken von der Subtilität...*, s. 334–346.

⁴⁹ L. Mokrzecki, *Kühn Henryk...*, s. 551.

⁵⁰ [H. Kühn], *Vorbericht*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft” 1754, Bd. 2, s. III–VII.

⁵¹ K. Kubik, *Koncepcje naukowe...*, s. 170.

⁵² H. Kühn, *Descriptio novae machinae, pro librandis aquis inter duo loca longissime a se invicem remota, et ad idem flumen sita*, „Acta Litteraria” 1755, Bd. 1, s. 187–211.

⁵³ L. Mokrzecki, *Początki wiedzy...*, s. 218.

ZAKOŃCZENIE

O stosunkach rodzinnych Kühna wiadomo niewiele. Zachowały się tylko informacje, że miał żonę Julianę Christinę, która zmarła 17 września 1793 roku. Mieli jedną córkę, Juliane Caroline, urodzoną 20 października 1739 roku⁵⁴.

Kühn był nie tylko naukowcem i pedagogiem, ale również popularyzatorem osiągnięć. Świadczą o tym jego teksty w kalendarzach: *Neuer und alter Kunst- und Tugend-Calender*⁵⁵ oraz *Neuer und alter Hauss- und Geschichts-Calender*⁵⁶. Pierwszy z nich przeznaczony był dla biedniejszych mieszkańców Prus Królewskich i Książęcych. Natomiast drugi drukowano z myślą o bogatszych obywatelach Gdańska i okolic. Był to sposób na pomnożenie dochodów, na który profesorowie Gimnazjum posiadali stosowny przywilej z czasów Pawła Patera⁵⁷. Niejednokrotnie bywało, że otrzymywali oni za autorstwo kalendarzy więcej pieniędzy aniżeli za nauczanie.

Od 1765 roku Kühn swoje wykłady publiczne wygłaszał tylko w swoim prywatnym domu. Trzy lata później, będąc już chory, zaprzestał udzielać lekcji prywatnych. Zmarł 6 sierpnia 1769 roku, o czym poinformowano w miejscowym czasopiśmie: *Den 6. August des Abends um 10 Uhr, ist der HochEdle und Hochgelahrte Herr Heinrich Kühn, beyder Rechten Doctor, aller Mathematischen Wissenschaften öffentl. Lehrer am hiesigen Gymnasio, der Rußisch-Kaysarl. Academie der Wissenschaften zu Petersburg und Naturforschenden Gesellschaft zu Danzig Mittgliede, im 79sten Jahre seines Alter sanst und seelig verschieden*⁵⁸.

Informacja o śmierci matematyka ukazała się również w katalogu Gimnazjum na 1770 rok⁵⁹. Pośmiertnie, w 1771 roku, została wydana ostatnia praca Kühna. Dotyczyła ona reguł rozwiązywania układów równań drugiego i trzeciego stopnia⁶⁰.

⁵⁴ D. Weichbrodt, *Patrizier, Bürger, Einwohner der Freien und Hansestadt Danzig in Stamm- und Namentafeln vom 14.–18. Jahrhundert*, Bd. 1, Klausdorf, Danziger Verlagsgesellschaft Paul Rosenberg, 1986, s. 188.

⁵⁵ H. Kühn, *Neuer und alter Kunst- und Tugend-Calender*, Danzig, Thomas Schreiber, 1735–1770; na temat tego kalendarza zob.: P. Paluchowski, *Kilka kartek...*, s. 25–35.

⁵⁶ H. Kühn, *Neuer und alter Hauss- und Geschichts-Calender auf das Jahr nach Christi Geburt*, Danzig, Thomas Schreiber, 1735–1770; na temat tego kalendarza: P. Paluchowski, *Pomiędzy dwiema epokami...*, s. 59–72; P. Paluchowski, *Kilka kartek...*, s. 25–35.

⁵⁷ K. Kubik, *Kalendariografia profesora Pawła Patera*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga pamiątkowa...*, s. 277–299.

⁵⁸ *Angesehene Todesfälle*, „Wöchentliche Danziger Anzeigen und dienliche Nachrichten” 1769, Bd. 30, s. 425.

⁵⁹ *Catalogus Lectionum et operarum publicarum in Athenaeo Gedanense*, Danzig, Thomas Schreiber, 1770, s. 3; w literaturze funkcjonuje błędna data śmierci Kühna – 8 października 1769 roku, zob.: K. Korotajowa, *Kühn (Kuehn, Kühne) Henryk...*, s. 331; A. Januszajtis, *Henryk Kuhn...*, s. 107; A. Grzeškowiak-Krwa-wicz, *Henryk Kühn...*, s. 154.

⁶⁰ H. Kühn, *Tentamen de aequationibus cubicis quibuscumque perfectis resolvendis*, Gedani, Thomas Schreiber, 1771.

Postać Heinricha Kühna zajmuje jedno z pierwszych miejsc w nauce gdańskiej XVIII wieku. Niektórzy z historyków wręcz twierdzą, że był on najwybitniejszym matematykiem na ziemiach polskich w XVIII wieku⁶¹. Dzięki niemu zapoznano się w Gdańsku, a w efekcie i w Rzeczypospolitej, z najnowszymi osiągnięciami matematycznymi. Na ziemiach polskich po raz pierwszy wprowadził symbol oznaczający całość, znaki równości i mnożenia. Jako postać znana w Gdańsku zabierał głos także w społecznych dyskusjach. Zwracał uwagę na obniżenie poziomu nauki w Rzeczypospolitej. Był typowym przedstawicielem europejskiego Oświecenia. Za każdym razem podejmując badania naukowe, starał się je przeszczepić na grunt praktyczny, co było związane z rozkwitającym wówczas nurtem racjonalizmu. Z tego też powodu sięgał i rozwijał ustalenia Krystiana Wolffa, Gotfryda Wilhelma Leibniza i innych uczonych swoich czasów.

Po śmierci profesora miejscowa Rada Miejska przyznała jego rodzinie zapomogę, która wynosiła tysiąc talarów. Natomiast w samym Gdańsku na nowo rozpoczął się proces stagnacji matematyki. Katedra po Kühnie pozostała nieobsadzona do 1774 roku, kiedy to jej profesorem został Jan Bartoldi⁶². Jednak ta dziedzina wiedzy stała się marginesem innych badań naukowych, a Gdańsk coraz bardziej oddalał się pod tym względem od innych ośrodków zachodnioeuropejskich, stając się prowincją⁶³.

BIBLIOGRAFIA

Angesehene Todesfülle, „Wöchentliche Danziger Anzeigen und dienliche Nachrichten” 1769, Bd. 30.

Arnoldts D. H., *Ausführliche und mit Urkunden versehene Historie der Königsbergischen Universität*, Th. 2, Königsberg, Johann Heinrich Hartung, 1746.

Catalogus Lectionum et operarum publicarum in Athenaeo Gedanense, Danzig, Thomas Schreiber, 1770.

Czerniakowska M., *Matematyka i fizyka w Gimnazjum Gdańskim*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 1, red. E. Kotarski, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2008.

Grigoriewna Baszmakowa I., Rozenfeld B., Pawłowicz A., *Arytmetyka i algebra*, w: *Historia matematyki*, t. 3, red. A. Pawłowicz, Warszawa, PWN, 1977.

Grzeškowiak-Krwawicz A., Skrzypek M., *Henryk Kühn*, w: *Filozofia i myśl społeczna w latach 1700–1830*, t. 1, red. M. Skrzypek, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 2000.

Jan Heweliusz i kultura heweliuszowska: utilitas et delectatio, red. M. Mendel, J. Włodarski, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2013.

⁶¹ A. Grzeškowiak-Krwawicz, *Henryk Kühn...*, s. 153.

⁶² M. Czerniakowska, *Matematyka i fizyka...*, s. 156.

⁶³ K. Kubik, *Trzy wieki...*, s. 99–100.

Jan Heweliusz, red. M. Pelczar, J. Włodarczyk, Radom, Państwowy Instytut Badawczy, 2011.

Jankowska L., *Towarzystwo Przyrodnicze. Societas Physicae Experimentalis*, w: *Słownik polskich towarzystw naukowych*, t. 2, cz. 1, red. B. Sordylova, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990.

Januszajtis A., *Henryk Kuhn (1690–1769)*, w: *Wybitni Pomorzanie XVIII wieku. Szkice biograficzne*, red. J. Borzyszkowski, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.

Januszajtis A., *Z dziejów gdańskiej nauki i techniki*, Gdańsk, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, 2014.

Johannes Hevelius and his Gdańsk, ed. M. Turek, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 2013.

Johannes Hevelius and his world: astronomer, cartographer, philosopher and correspondent, ed. R. L. Kremer, J. Włodarczyk, Warsaw, Instytut Historii Nauki PAN, 2013.

Kizik E., *Szkic z życia studentów Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego w XVII–XVIII wieku*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, red. L. Mokrzejki, M. Brodnicki, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2012.

Korotajowa K., *Kühn (Kuehn, Kühne) Henryk*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. 16, Warszawa, PAU, 1971.

Księga wpisów uczniów Gimnazjum Gdańskiego 1580–1814, oprac. Z. Nowak, P. Szafran, Warszawa, PWN, 1974.

Kubik K., *Działalność popularyzatorska przedstawiciela gdańskiego Oświecenia Henryka Kühna*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Pedagogika, Psychologia, Historia Wychowania” 1967, t. 11, z. 2.

Kubik K., *Henryk Kühn, przedstawiciel Oświecenia w Gdańsku*, „Rocznik Gdański” 1969, t. 28.

Kubik K., *Kalendariografia profesora Pawła Patera*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga pamiątkowa dla uczczenia czterechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum Gdańskiego 1558–1958*, red. tenże, Gdynia, Wydawnictwo Morskie, 1959.

Kubik K., *Koncepcje naukowe Henryka Kühna przedstawiciela gdańskiego Oświecenia*, „Gdańskie Zeszyty Humanistyczne. Filozofia” 1966.

Kubik K., Mokrzejki L., *Trzy wieki nauki gdańskiej. Szkice z dziejów od XVI do XVIII wieku*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

Kubik K., *Współpraca Gimnazjum Akademickiego z Towarzystwem Przyrodniczym w Gdańsku*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga pamiątkowa dla uczczenia czterechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum Gdańskiego 1558–1958*, red. tenże, Gdynia, Wydawnictwo Morskie, 1959.

Kuehnio H., *Meditationes de quantitibus imaginariis construendis et radicibus, imaginariis exhibendis*, „Novi commentarii Academiae Scientiarum Imperialis Petropolitanae” 1750–1751, t. 3.

Kühn H., *Anzeige seiner mathematischen Vorlesungen am Danziger Gymnasium*, Danzig, Thomas Schreiber, 1733.

Kühn H., *Ausführliche Beschreibung einer neuen und vollkommeneren Art von Wagen, auf welchen nicht allein gleich grosse, sondern auch ungleich grosse Gewichte sich gegen einander überaus genau abwägen lassen, auch ein gegebenes Gewichte nach beliebiger Propotion in andere kleinere Gewichte Rücklicht eingetheilet werden kan*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1747, Bd. 1.

Kühn H., *Beschreibung einer neuen Maschine zum Wasserwägen zwischen zwey sehr weit von einander entferneten und an einem Strome gelegenen Orten*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1747, Bd. 1.

Kühn H., *Der Einfluss der Mathematick und Natur-Lehre in die zeitliche Glückseeligkeit des menschen Geschlechtes, bei Gelegenheit der zum Andecken des vor ztvey hundert Jahren gestifteten Danziger Gymnasii den 13 Junii 1758 angestellten Jubel Feyer*, Danzig, Thomas Schreiber, 1758.

Kühn H., *Descriptio novae machinae, pro librandis aquis inter duo loca longissime a se invicem remota, et ad idem flumen sita*, „Acta Litteraria“ 1755, Bd. 1.

Kühn H., *Emendationem administrationis Iustitiae neque facilem, neque impossibilem, valde tamen difficilem esse et caute suscipiendam*, Halae/Magdeburgicae, Literis Salfeldianis, 1717.

Kühn H., *Gedanken von der Subtilität und sichtbarkeit der Luft*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1747, Bd. 1.

Kühn H., *Meditationes de origine fontium et aquae putealis*, Gedani, Thomas Schreiber, 1741.

Kühn H., *Meditations sur l'origine des Fontaines, l'eau des puits*, Danzig, Thomas Schreiber, 1741.

Kühn H., *Nachricht von der eigentlichen Beschaffenheit der Sonnen-Flecken, und wie ihre Entfernung von der Sonnen-Fläche zu finden*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1747, Bd. 1.

Kühn H., *Neuer und alter Hauss- und Geschichts-Calender auf das Jahr nach Christi Geburth*, Danzig, Thomas Schreiber, 1735–1770.

Kühn H., *Neuer und alter Kunst- und Tugend-Calender*, Danzig, Thomas Schreiber, 1735–1770.

Kühn H., *Schediasma, exhibens duas regulas universales*, „Acta Eruditorum“ 1731.

Kühn H., *Tentamen de aequationibus cubicis quibuscunque perfectis resolvendis*, Gedani, Thomas Schreiber, 1771.

Kühn H., *Unvorgreifliche Gedancken von dem wahren Ursprung des Cometen-Schweifes*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1747, Bd. 1.

[Kühn H.], *Vorbericht*, „Versuche und Abhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft“ 1754, Bd. 2.

Mokrzecki L., *Gdańskie Gimnazjum Akademickie – zarys dziejów*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 1, red. E. Kotarski, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2008.

Mokrzecki L., *Kühn Henryk*, w: *Słownik Biograficzny Pomorza Nadwiślańskiego*, t. 2, red. S. Gierszewski, Gdańsk, Wydawnictwo Gdańskie, 1994.

Mokrzecki L., *Początki wiedzy o morzu w dawnej Rzeczypospolitej. Problematyka morska w nauce gdańskiej doby Baroku i Oświecenia*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1983.

Mokrzecki L., *Refleksje o Gimnazjum Gdańskim w dobie I Rzeczypospolitej*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2012.

Mokrzecki L., *Wstęp*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 2, red. tenże, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2008.

Oracki T., *Kühn Henryk*, w: *Słownik biograficzny Warmii, Prus Książęcych i Ziemi Malborskiej od połowy XV do końca XVIII wieku*, t. 1, red. tenże, Olsztyn, OBN, 1984.

Paluchowski P., *Gdański kalendarz „Neuer und Alter Kunst- und Tugend-Calender” Heinricha Kühna (1735–1770)*, Gdańsk 2007 [praca magisterska].

Paluchowski P., *Kilka kartek z gdańskich kalendarzy... Struktura osiemnastowiecznych almanachów Heinricha Kühna*, „Rocznik Gdański” 2009/2010, t. 69/70.

Paluchowski P., *Pomiędzy dwiema epokami: treść gdańskiego kalendarza Heinricha Kühna „Neuer und alter Haus- und Geschichts-Calender” (1735–1770)*, „Rocznik Gdański” 2007/2008, t. 67/68.

Pater P., *Dissertatio de Mari Caspio*, Gedani, Ex Officina Paterna, 1723.

Pawlak M., *Gimnazja akademickie Elbląga, Gdańska i Torunia. Podobieństwa i różnice*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2012.

Puchowski K., *Model kształcenia elit w szkolnictwie katolickim i protestanckim w Prusach Królewskich*, w: *Gdańskie Gimnazjum Akademickie*, t. 5, red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2012.

Róziewicz J., *Polsko-rosyjskie powiązania naukowe (1725–1918)*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1984.

Schumann E., *Geschichte der Naturforschenden Gesellschaft in Danzig 1743–1892*, Leipzig, Commissions-Verlag von Wilhelm Engelmann, 1893.

Schwarz F., *Kuehn Heinrich*, w: *Altpreussische Biographie*, Bd. 1, Königsberg, Historische Kommission für Ost- und Westpreußische Landesforschung, 1936.

Staszewski J., *Towarzystwa naukowe w Gdańsku, Toruniu i Elblągu w XVIII w.*, „Zapiski Historyczne” 1975, t. 40.

Szturc J., *Kühn Henryk*, w: *Ewangelicy w Polsce. Słownik biograficzny XVI–XX wieku*, red. tenże, Bielsko Biała, Augustana, 1998.

Weichrobrodt D., *Patrizier, Bürger, Einwohner der Freien und Hansestadt Danzig in Stamm- und Namentafeln vom 14.–18. Jahrhundert*, Bd. 1, Klausdorf, Danziger Verlagsgesellschaft Paul Rosenberg, 1986.

Henryk (Heinrich) Kühn (1690–1769) – talented mathematician and professor of the Academic Gymnasium in Gdańsk

Summary

One of the people who shaped the scientific life in Gdansk during the Enlightenment was teacher and mathematician Henryk (Heinrich) Kühn (1690–1769). Initially, he was associated with Königsberg, but in 1733 he took a job at the department of mathematics in the Gdańsk Academic Gymnasium. During the lectures, he paid particular attention to the possibility of understanding and explaining of all processes through science. He participated in the reformation of the Gdańsk Gymnasium. He was also active scientifically: he was the first mathematician in the world to have attempted a geometric interpretation of complex numbers, and he also dealt with maritime subjects. He popularized knowledge in the pages of his calendars.

Keywords: Henryk Kühn, Gdańsk, maths, Gdańsk Academic Gymnasium.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2016, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: *O UCZĄCYCH I UCZONYCH. SZKICE Z PEDEUTOLOGII HISTORYCZNEJ*, TORUŃ 2014, s. 274

Nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika ukazała się w 2014 roku książka Władysławy Szulakiewicz pt. *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*. Autorka jest uznaną w środowisku historyków edukacji badaczką dziejów szkolnictwa, ze szczególnym uwzględnieniem biografistyki pedagogicznej. Recenzowana praca kolejny raz podkreśla profesjonalizm badawczy profesor W. Szulakiewicz.

Na treść pracy składają się teksty, nad którymi Autorka pracowała już wcześniej, ale – jak sama podkreśla – zostały one *uzupełnione o nowe wątki oraz bieżącą literaturę*¹. Z punktu widzenia czytelnika zgromadzenie rozproszonych dotychczas tekstów w postaci publikacji zwartej to niewątpliwie wartość dodana. Jest to zabieg tym bardziej uzasadniony, że dla wszystkich części recenzowanej książki istnieje wspólna ośnowa: jest nią problematyka istoty i celu zawodu nauczyciela². Analizie zostały poddane sylwetki wybitnych nauczycieli akademickich a zarazem twórców polskiej humanistyki, a perspektywą poznawczą stał się wgląd w styl ich akademickiej pracy i relacje z uczniami. Z tego też powodu Autorka świadomie pominęła twórczość naukową (robiąc wyjątek dla osoby Ludwika Jaxy-Bykowskiego, którego zalicza się do pedagogów) prezentowanych postaci, uznając – i trudno tu odmówić Jej racji – że sedno rozważań leży w innym miejscu.

Książka składa się z pięciu rozdziałów i uzupełniających je: przedmowy, zakończenia, noty bibliograficznej oraz aneksów. Aneksy stanowią cenne dopełnienie treści pracy, gdyż są to z jednej strony fotografie miejsc, z którymi związani

¹ W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych. Studia z pedeutologii historycznej*, Toruń, Wydawnictwo UMK, 2014, s. 13.

² Tamże, s. 11.

byli bohaterowie książki (w większości są one autorstwa samej Autorki), oraz materiały archiwalne, a z drugiej – wybór myśli poświęconych nauczycielowi jako uczonemu i mistrzowi.

Pracę otwiera rozdział poświęcony kategorii światopoglądu pedeutologicznego. Jest to w przypadku recenzowanej książki pojęcie podstawowe, które określa zarazem konstrukcję całej pracy. Profesor W. Szulakiewicz światopogląd pedeutologiczny definiuje jako zespół poglądów *na temat zawodu nauczyciela, ukazujących wyobrażenia i sens tej działalności. To także ogląd konkretnych efektów działalności edukacyjnej. Określone idee pedeutologiczne znajdują także odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej, czyli w praktycznej działalności nauczycielskiej, które z kolei są udokumentowane we wspomnieniach uczniów, uczestników procesu edukacyjnego, tudzież w opracowaniach naukowych poświęconych historii szkół naukowych*³. Przytoczenie powyższej definicji było niezbędne, gdyż – jak już wspomniano – wyznacza ona zarazem główne problemy badawcze recenzowanej pracy, a tym samym buduje narrację całej książki. Z tego powodu rekonstrukcja portretów poszczególnych nauczycieli polegała na szukaniu odpowiedzi na pytania o m.in.: uwarunkowania określonych poglądów pedeutologicznych, pomysł na łączenie badania i nauczania, sposób pojmowania pracy naukowej oraz udział zaprezentowanych postaci w organizacji życia oświatowo-naukowego. Przykłady i przejawy tak rozumianego światopoglądu pedeutologicznego uosabiane przez konkretnych przedstawicieli humanistyki polskiej wypełniają kolejne karty książki.

Pierwszą postacią zaprezentowaną przez Autorkę jest Kazimierz Twardowski. Słusznie został on przez Nią określony jako *nauczyciel uczonych i nauczycieli*⁴, gdyż wkład Twardowskiego w dzieje nauki polskiej i udział w wychowaniu następnego pokolenia akademików pozostaje bezdyskusyjny. Profesor W. Szulakiewicz przedstawia zarówno drogę naukową K. Twardowskiego, początek doświadczeń pedagogicznych, jak i proces tworzenia szkoły lwowsko-warszawskiej. Zgodnie z przyjętą na początku książki perspektywą punkt ciężkości położony jest jednak na zrekonstruowaniu światopoglądu pedeutologicznego Twardowskiego. Posługując się klasyfikacją Antoniego Smołalskiego⁵, Autorka podkreśla, że myśl pedeutologiczna twórcy szkoły lwowsko-warszawskiej zaliczała się do tzw. nurtu korporacyjnego. Istotą takiego podejścia jest postrzeganie swojej pracy poprzez kategorię powinności⁶. Słuszność tego założenia podkreślają nie tylko przytoczone wypowiedzi samego filozofa, ale i wspomnienia jego uczniów. Na marginesie można stwierdzić, że stanowią one bardzo cenne uzupełnienie zaprezentowanego portretu tego wybitnego uczonego.

³ Tamże, s. 23.

⁴ Tamże, s. 27.

⁵ A. Smołalski, *Pedeutologia historyczna*, Wrocław 2006.

⁶ W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych...*, s. 49–50.

Kolejna część pracy poświęcona jest osobie Ludwika Jaxy-Bykowskiego postrzeganego przez Autorkę jako *pedagog zaangażowany*⁷. Tego typu określenie znajduje swoje pełne uzasadnienie, jeśli dokonać wglądu w działalność, jaką prowadził L. Jaxa-Bykowski. Jego wszechstronne wykształcenie (biologiczne, pedagogiczne, antropologiczne) oraz zaangażowanie polityczne⁸ pozwoliło mu spojrzeć na sprawy oświaty i nauki z szerszej perspektywy. Pełniąc przez wiele lat funkcję członka Komisji Redakcyjnej czasopisma Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, wielokrotnie wypowiadał się w sprawach organizacji szkolnictwa i promowanych ideałów wychowania. W centrum zainteresowań znalazła się również myśl pedeutologiczna. L. Jaxa-Bykowski podkreślał przede wszystkim godność stanu nauczycielskiego, jego obowiązki wobec uczniów i społeczeństwa (szczególną rolę przywiązywał tu do formacji moralnej) oraz właściwe rozwiązania w kwestii kształcenia nauczycieli. Z perspektywy współczesności na szczególną uwagę zasługują poglądy na temat nauczania akademickiego. L. Jaxa-Bykowski bardzo wyraźnie podkreślał tu konieczność postawy krytycznej ze strony studentów, umiejętności zadawania pytań i podejmowania dyskusji z przedstawianymi na zajęciach teoriami. Taka postawa umożliwiła nie tylko samodoskonalenie się, ale i narodziny nowych inicjatyw.

Tadeusz Czeżowski to bohater rozdziału czwartego omawianej publikacji. Jak zauważyła Autorka, był to *nauczyciel w służbie uniwersytetu*⁹. Jako uczeń Kazimierza Twardowskiego powielił drogę życiową swojego mistrza zarówno w aspekcie skoncentrowania się na aktywności akademickiej, jak i stylu urzędowania wyznawanych przez siebie idei pedeutologicznych. Podobnie jak K. Twardowski nie uznawał T. Czeżowski żadnych niejasności czy pobłażliwości w wypełnianiu misji nauczyciela akademickiego. Podkreślał tu wagę osobistych przymiotów moralnych, poczucia odpowiedzialności za siebie i swoich podopiecznych, a także wyjątkową istotę relacji mistrz – uczeń. O zgodności prezentowanych przez siebie zasad z wypełnianą praktyką zawodową świadczą przytoczone przez Autorkę liczne wypowiedzi współpracowników i spadkobierców myśli T. Czeżowskiego.

Ostatnią postacią, którą profesor W. Szulakiewicz zdecydowała się włączyć do zaprezentowanego przez siebie zbioru studiów, jest Izydora Dąmska. Jako uczennica K. Twardowskiego przejęła od swojego mistrza nie tylko zamiłowanie do nauki, styl pracy naukowej, ale i wysokie standardy nauczyciela akademickiego. Sprzyjały temu dyspozycje osobowościowe I. Dąmskiej: pracowitość, odpowiedzialność i niezwykła skromność. Analiza biografii i pracy zawodowej tej wybitnej filozof i pedagog skłoniły Autorkę do określenia I. Dąmskiej jako *pedagog etycznej niezłomności i intelektualnej pokory*¹⁰. Zasadności tych słów

⁷ Tamże, s. 103.

⁸ Tamże, s. 105.

⁹ Tamże, s. 147.

¹⁰ Tamże, s. 195.

dowodzi nie tylko niezwykle bogaty dorobek naukowy prezentowanej postaci, ale i powojenne dramatyczne koleje losu, gdy – mimo szykan i represji – umiała ona zachować godność i pozostać wierna głoszonym przez siebie poglądom. Miarą niezłomności I. Dąbskiej, czy to na polu życia osobistego, czy zawodowego, był m.in. fakt, że to właśnie jej Zbigniew Herbert zadedykował swój słynny wiersz *Potęga smaku*¹¹.

Książkę W. Szulakiewicz traktować należy jako cenny wkład w historiografię edukacyjną, gdyż pozwala poszerzyć wiedzę nie tylko na temat aktywności akademickiej czołowych przedstawicieli polskiej humanistyki, ale i poznać ich jako mistrzów oraz nauczycieli. Warto poczynić w tym miejscu uwagę, że omawiana praca nie jest wcale dziełem apologetycznym. Autorka przytaczając materiały wspomnieniowe, nie obawia się cytować również wypowiedzi krytycznych na temat prezentowanych przez siebie postaci. Zabieg ten czyni narrację nie tylko bardziej obiektywną, ale i bogatszą. Ukazanie bohaterów książki poprzez pryzmat polemicznych niekiedy opinii chroni przed postrzeganiem ich w sposób pomnikowy i daleki od rzeczywistości. Pozostaje też inna, niezwykle wartościowa, cecha recenzowanej książki, którą można zdefiniować jako zainspirowanie do refleksji. Przedstawienie przez Autorkę takiego bogactwa postaci, faktów i myśli skłania do zastanowienia się nie tylko nad kondycją współczesnego uniwersytetu, ale i roli, jaką pełni w niej mistrz i uczeń XXI wieku.

JOANNA KRÓL
Uniwersytet Szczeciński

¹¹ Tamże, s. 216.

ZYGMUNT ZIELIŃSKI: *EDUCATRIX ET ADVOCATA. WYCHOWAWCA I OBROŃCA. MIEJSCE KOŚCIOŁA W DZIEJACH NARODU. STUDIA I SZKICE*, LUBLIN 2015, s. 294

Książka prof. zw. dr hab. Zygmunt Zieliński, autor recenzowanej rozprawy, jest wybitnym znawcą dziejów Kościoła nie tylko w Polsce. W swoim bogatym dorobku twórczym ma liczne artykuły i prace naukowe – w tym kilkanaście syntez (monografii) – dotyczące głównie dziejów Kościoła katolickiego i jego misji edukacyjnej. Publikacje ks. prof. Zielińskiego budzą duże zainteresowanie, bo poruszana w nich problematyka jest ciekawa i ciągle aktualna. Są wysoko cenione w krajowych i zagranicznych środowiskach naukowych. Mają wielu czytelników.

Choć autor respektuje wszystkie rygory naukowe, recenzowana praca jest napisana bardzo przystępnie. Rzetelność i samodzielność poznawcza, wielka erudycja, sprawność języka i specyfika stylu rozpoznawalnego dla czytelników, którzy znają jego dorobek pisarski – wszystko to sprawia, że nowa książka ks. prof. Z. Zielińskiego z pewnością spotka się z dużym zainteresowaniem odbiorców, podobnie jak wszystkie jego dotychczasowe dzieła. Publikacje księdza profesora, zwłaszcza te, które dotyczą współczesnej sytuacji nie tylko w Polsce, charakteryzują się nonkonformizmem, żywą inteligencją, a zwłaszcza bezbłędną diagnozą rzeczywistości, podawanych w formie zrozumiałej zarówno dla profesora, jak i dla gospodyni domowej. Jako następcą na katedrze ks. prof. Mieczysława Żywczyńskiego, ucznia Marceliego Handelsmana, ks. Zieliński jest spadkobiercą najlepszej tradycji polskiej historiografii. Walczy z konformizmem, ze wszelkiego rodzaju spłycaaniem – słowem z tym wszystkim, co jest spuścizną po trudnym okresie PRL-u.

Dodajmy jeszcze jego – znaną tylko węższemu gronu zaprzyjaźnionych z nim osób – rzadko spotykaną aktorską wręcz umiejętność, z jaką płynnie przechodzi w rozmaite głosy, a przez to łatwo nawiązuje kontakt ze słuchaczami i tworzy znakomitą towarzyską atmosferę.

Wątek przewodni recenzowanej książki to najnowsze dzieje kościelne Polski w ich organicznym splocie z losami państwa i narodu. Co najmniej od końca XVIII w. problemem dla Rzeczypospolitej stało się sąsiedztwo z Prusami, jak

się szybko okazało, zgubne dla istnienia państwowości polskiej. W czasie wyborów Kościół katolicki na ziemiach polskich w państwie „profesjonalnie” protestanckim, jakim były Prusy, opierał się asymilacji, mając ku temu sporo więcej sposobności niż zamieszkujący te ziemie Polacy. Z drugiej strony ciążyło na nim zobowiązanie wynikające z powszechności Kościoła, co z kolei implikowało jeśli nie związki, to w każdym razie kontakty z katolicyzmem niemieckim, co znalazło odbicie w sporym syntetycznym omówieniu w książce. Sprawom kościelnym i politycznym na styku Polska – Niemcy poświęcone są cztery kolejne paragrafy części I, zatytułowanej *Zachodnie pogranicze*.

Część II, nosząca tytuł *Czas utraconej suwerenności*, jest próbą spojrzenia na powojenne dzieje polskie przez pryzmat ich wycinka kościelnego. Okazuje się, że naturalna symbioza narodu polskiego z katolicyzmem rodziła po stronie kościelnej konieczność wkraczania – wbrew woli władców PRL – w sprawy należące do porządku publicznego. Był to fenomen całkowicie obcy innym demoludom. Szczególną rolę odgrywał tu problem tzw. Ziem Odzyskanych. Dla rządu i partii były one swoistym poletkiem doświadczalnym dla prób budowy socjalizmu niejako na ugorze; dla Kościoła był to teren wczesnego zagospodarowania, a zarazem niekończącego się sporu z władzą o jego stabilizację.

Część III została zatytułowana *Epoka Prymasa Tysiąclecia*. Coraz bardziej okazuje się, że prymasostwo kard. Stefana Wyszyńskiego było czymś wyjątkowym w historii Polski – być może nie całej – i Kościoła w Polsce, ale z pewnością epoki od czasu utraty bytu państwowego pod koniec XVIII w. Oczywiście trzeba by tu zrekonstruować biografię kardynała na tle epoki, ale przyczynki, jakie znalazły się w omawianej książce, poruszają wybiórczo kilka ważnych dla pasterzowania Prymasa Tysiąclecia wątków. Mogą też wskazać kierunek badań.

Wreszcie część IV poświęcona jest polskiemu pontyfikatowi. Tu – podobnie jak w poprzednim rozdziale – nie chodzi o syntezę pontyfikatu, ale o ukazanie jego trwałych osiągnięć. Zachodzi tu, rzecz jasna, ocena subiektywna, gdyż w biografii papieskich akcentowane są bardzo rozbieżne opinie na ten temat. Autorowi chodziło zapewne o podsuniecie pewnych sformułowanych przez niego tez, które mogą stać się podstawą szerszej dyskusji. Jedno bowiem jest pewne: debata na ten temat trwa i trwać będzie, co wymaga starań, żeby nie zeszła na manowce jałowych dyskusji. Wydaje się, że omawiany tu rozdział może odegrać taką rolę.

Studia zawarte w recenzowanej publikacji skupiają się na człowieku obecnym w strukturach określonej społeczności pod kątem realizującej się powszechnej misji edukacyjnej Kościoła katolickiego. Jest to bowiem Kościół, który nie rządzi, choć nierzadko jest o to pomawiany. Buduje swą misję na Objawieniu i z własnych doświadczeń, nabytych w ciągu dwóch tysiącleci swego istnienia. Tak mocnego fundamentu nie ma żadna instytucja. Z lektury książki można się przekonać, że Kościół był raz na wozie, raz pod wozem. Ksiądz Zieliński jego misję edukacyjną ukazuje bez retuszu i upiększeń.

Lektura książki prowokuje z pewnością do stawiania wielu pytań. Tak powinno być, ponieważ – jak sam autor przyznaje – przeszłość ukazana w rozprawie jest znacznie bogatsza aniżeli przeanalizowane w niej wydarzenia i problemy (por. s. 7). Oprócz sukcesów misji edukacyjnej Kościoła w pracy ujawniono też sporo jego bolączek.

Warto sięgnąć po lekturę tego pasjonującego dzieła, by dojść do trafnych odpowiedzi i zrozumieć *hic et nunc* człowieka w konkretnej rzeczywistości społeczno-politycznej.

Pod względem redakcyjnym rozprawa jako całość – uwzględniając jej właściwą konstrukcję, logikę i jasność wyводу, a także warstwę językową – została przygotowana wzorcowo. W sposób zrozumiały i jasny odzwierciedla i przybliża czytelnikowi edukacyjną misję Kościoła w dziejach nie tylko narodu polskiego.

KS. EDWARD WALEWANDER
Katolicki Uniwersytet Lubelski

***POLSKIE DZIEDZICTWO EDUKACYJNE OD XVI
DO XX WIEKU – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA. ZBIÓR STUDIÓW
I ROZPRAW OFIAROWANYCH PROFESOROWI LECHOWI
MOKRZECKIEMU Z OKAZJI JUBILEUSZU 80 URODZIN,
RED. R. GRZYBOWSKI, K. JAKUBIAK, M. BRODNICKI,
T. MALISZEWSKI, TORUŃ 2015, s. 637***

To już druga Księga Jubileuszowa wydana na cześć profesora zwyczajnego doktora habilitowanego Lecha Mokrzeckiego – historyka oświaty, muzyka, człowieka o wielostronnych zainteresowaniach, pasji badawczej a przy tym naukowca niezwykle sumiennego i oryginalnego. Pochodzący z rodziny kresowej, urodził się w Warszawie, ale całe dzieciństwo spędził w Wilnie, w atmosferze domu inteligentkiego, patriotycznego, co miało wpływ na Jego późniejsze wybory życiowe. Po repatriacji do Polski i uzyskaniu matury w I toruńskim Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika w ciemnych czasach stalinizmu ukończył studia muzyczne, a następnie studia na Wydziale Historycznym toruńskiego uniwersytetu, słuchając między innymi wykładów luminarzy wileńskiej wszechnicy, którzy po II wojnie światowej osiedlili się w mieście wielkiego astronoma.

Praca zawodowa prof. Mokrzeckiego biegła dwoma torami: artystycznym (wiononczelista w Państwowej Operze i Filharmonii w Gdańsku) i naukowym (przeszedł całą drogę zawodową od asystenta do profesora zwyczajnego w Katedrze Historii Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego).

W taki sposób Profesor Lech Mokrzecki łączył dwie miłości: do muzyki i do historii, którym pozostał wierny aż do dziś. Jest Autorem ponad pięciuset prac, w tym jedenastu książek z zakresu historii wychowania, w którym zajmował się problemami nauczania historii w wymiarze regionalnym (Gdańsk), krajowym i europejskim. Szczególnie bliskie sercu Profesora są dzieje oświaty Gdańska i Pomorza, czego wyrazem było opublikowanie wielu rozpraw i artykułów dotyczących tego problemu. Członek kilku towarzystw naukowych polskich i zagranicznych, uhonorowany wieloma odznaczeniami państwowymi, od 1998 r. doctor honoris causa Uniwersytetu w Linkopingu (Szwecja) nieustannie wraca w swoich publikacjach do Gdańska i jego Akademickiego Gimnazjum, które wydaje się być sercu Profesora najważniejsze.

Kolejną Księgę Jubileuszową wypełniają rozprawy uczniów i przyjaciół Profesora, kolegów historyków wychowania, pedagogów, muzyków z ważniejszych polskich ośrodków akademickich. Jej różnorodna treść odzwierciedla kręgi zainteresowania współczesnych polskich historyków wychowania. To opasłe dzieło, zredagowane przez gdański „desant” w osobach prof. Romualda Grzybowskiego, prof. Krzysztofa Jakubiaka, dra Mariusza Brodnickiego i dra Tomasza Maliszewskiego, podzielone zostało tematycznie na sześć kolejnych części, poprzedzonych wstępem zawierającym życiorys i publikacje Jubilata, autorstwa Kazimierza Puchowskiego, Józefa Żerki, Pawła Śpicy, Mariusza Brodnickiego i Tomasza Maliszewskiego – najbliższych współpracowników i przyjaciół Profesora. Część pierwszą zatytułowaną *Historia – Badanie – Studiowanie – Świadomość historyczna* otwiera znakomity artykuł prof. Kaliny Bartnickiej opisujący rozwój nauk historycznych w Polsce, począwszy od odzyskania przez kraj niepodległości.

Czym jest historia, jak powinna być rozumiana jako nauka, jak kształtował się w wymiarze organizacyjnym i dydaktycznym Wydział Historyczny, którego korzenie tkwiły w początkowym okresie dwudziestolecia międzywojennego w Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego – to pytania, na które znajdujemy odpowiedzi w tym eseju. Niezmiernie ważnym stwierdzeniem zawartym w tekście prof. Bartnickiej jest przywołanie opinii prof. Tadeusza Manteuffla o społeczeństwie skazanym na skarlenie i kulturową vegetację, jeśli kolejne pokolenia odwrócą się od historii. Zwłaszcza dzisiaj, w świecie pełnym obietnic i patriotycznych frazesów, przytoczona opinia staje się na naszych oczach, nauczycieli akademickich, faktem namacalnym.

W tej części pracy znalazły się także artykuły Sławomira Sztobryna (*Historiozofia pedagogiki*), Antoniego Krawczyka (*Formowanie się naukowej świadomości historycznej*), Janusza Rulki (*Kilka uwag o patriotyzmie, świadomości i polityce historycznej*), Jerzego Maternickiego (*Studia historyczne na Uniwersytecie Lwowskim: kadra naukowo-dydaktyczna i organizacja (1892/1897–1913/1914)*), Izabeli Skórzyńskiej (*Przeszłość jest gdzie indziej? O widowiskowym wymiarze obecności przeszłości w terażniejszości*).

Część druga zawiera dziesięć artykułów autorstwa: Marii Kujawskiej (*Nauczyciel to ten, który wie jak uczyć!*) Ryszarda Ślęczki (*Profesorowie Katedry Historii Oświaty i Wychowania i ich związek z Uniwersytetem Pedagogicznym w Krakowie*), Jadwigi Uchyły-Zroski (*Aksjologia w kształceniu akademickim studentów kierunków pedagogicznych*), Andrzeja Michalskiego (*Kadra i studenci szkół muzycznych w okresie stalinowskiego zniewolenia*), Elżbiety Gorloff (*Polityczne uwarunkowania reform systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w okresie PRL-u – na przykładzie rozwiązań z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku*), Leszka Pawelskiego (*Dekada aktywności Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych*), Jana Żebrowskiego (*Janusz Korczak jako pedagog i obrońca praw dziecka*), Eleonory Sapii-Drewniak (*Obraz nauczyciela dorosłych na łamach „Oświaty Dorosłych” 1957–1990*), Moniki Karwaszewskiej (*Gdańscy kompozytorzy – tradycja kontra*

nowa ekspresja) oraz Wiesława Theissa (*Listy Elżbiety Zawackiej do Ryszarda Wroczyńskiego 1957–58, 1961*).

Ten ostatni artykuł przybliżył nam życiorys słynnej Zo, bohaterskiej kurierki AK, jedynej kobiety wśród cichociemnych, uczestniczki powstania warszawskiego, osiągającej tytuł profesorski po długiej i ciernistej (w sensie materialnym i politycznym) drodze, ale też naznaczonej spotkaniami z takimi osobowościami jak: Helena Radlińska i Ryszard Wroczyński – luminarzami polskiej pedagogiki społecznej.

Uśmiech wzbudzą, ukazane w artykule Andrzeja Michalskiego, działania władz Polski Ludowej mające na celu indoktrynowanie studentów Akademii Muzycznej w Gdańsku (w imię uczynienia ze szkoły oręża walki o nowy ład społeczny), poprzez organizacje młodzieżowe, spotkania, wiece, werbunek studentów do PZPR. Artysta-twórca miał mieć właściwą postawę, co miało wykluczyć wszelki indywidualizm.

Tematyka części trzeciej skupiona została na edukacji staropolskiej, bliskiej Jubilatowi. Tutaj omówiono: edukację kobiet w dobie staropolskiej (Maria Bogucka), dziewcząt z rodzin ziemiańskich w osiemnastowiecznej Rzeczypospolitej (Krystyna Wróbel-Lipowa), rolę opiekuńczą matki w czasach nowożytnych w praktyce i teorii (Dorota Żołądź Strzelczyk), program wychowawczo-dydaktycznych Jana i Marka Sobieskich (Kazimierz Maliszewski), rolę i znaczenie książki w edukacji pijarskiej do 1740 r. (Jacek Taraszkiewicz) oraz odbiór edukacji przyrodniczej w gdańskim Gimnazjum Akademickim (Mariusz Brodnicki).

O ile z tekstu Boguckiej wynika, że rola kobiety sprowadzała się w wiekach minionych do rodzenia, wychowywania dzieci i modlitwy, bo zdaniem mężczyźni niewiasta miała słaby rozum, o tyle w rodzinach ziemiańskich, jak napisała Krystyna Wróbel-Lipowa, miała ona podejmować wysiłki na rzecz właściwej edukacji dziewcząt w myśl modnych koncepcji pedagogicznych, np. Jana Jakuba Rousseau. Znając jednak poglądy autora *Emila* na wychowanie Zofii, czyli kobiety, jej ideał zamykał się w kręgu spraw domowych, prozaicznych, bez ambicji intelektualnych. Faktem jest, że koniec wieku XX i początek XXI pozwolił kobietom korzystać z dowolnych szczebli edukacyjnych, ale nie zmienia to również, może zwłaszcza dzisiaj przekonania znacznej części rodu męskiego o konieczności powrotu do ich tradycyjnych ról: matki, wychowawczynie, opiekunki młodego pokolenia.

Część czwarta dotycząca polskiej myśli pedagogicznej i edukacji w XIX i XX wieku ukazuje problem w kontekście działalności różnych instytucji edukacyjno-oświatowych, realizujących koncepcje pedagogiczne ówczesnej epoki. Zarówno proces realizacji programów wychowawczo-dydaktycznych w szkołach galicyjskich (Roman Pelczar), jak i kolejne doniesienia o warszawskiej Szkole Sztuk Pięknych (Karol Poznański), Towarzystwie Bratniej Pomocy (Kazimierz Rędziński), kulturze fizycznej Polaków na Dalekim Wschodzie (Adam Winiarz), ocenie wysiłków oświatowych na ziemi wileńskiej (Stefania Walasek), działalności edukacyjnej zakonu pijarów w Lidzie w okresie międzywojennym (M. Ausz,

J. Bugajska-Więclawska), strajku w „Pomorskiej Wrześni” (Paweł Śpica), laicyzacji szkoły polskiej (Romuald Grzybowski). Najbliższy tytułowi wspomnianej części jest artykuł Krzysztofa Jakubiaka o koncepcjach i polskich tradycjach uspołeczniania szkoły w XIX i XX wieku. Ta uwaga recenzenta w żadnym zakresie nie umniejsza wartości materiałów zamieszczonych w tej części Księgi Jubileuszowej, tekstów, które odzwierciedlają wysiłki rzeszy działaczy oświatowych na rzecz edukacji Polaków w czasach niewoli i powojennego zniewolenia.

Przedostatnia część publikacji obejmuje różnorodną tematykę, mianowicie od zjawiska ubóstwa w encyklikach społecznych papieża (Andrzej Kołakowski) poprzez problem rodziny jako podmiotu spójności narodowej w czasach II RP (Witold Wojdyło) po działalność oświatową Słupskiego Związku Ludności Pochodzenia Niemieckiego (Lidia Burzyńska-Wentland) i temat zakładów poprawczych na łamach prasy polskiej pierwszych lat po II wojnie światowej (Józef Żerko).

Podsumowaniem całości (część VI) jest wywiad z profesorem Lechem Mokrzeckim przeprowadzony przez Tomasza Maliszewskiego, którego treść skoncentrowana została wokół Jego działalności naukowej i pozanaukowej, uprawianej już na emeryturze, uczniów, wychowanków i Zakładu Historii Nauki i Wychowania oraz bliskiego sercu Profesora gdańskiego dziedzictwa.

Profesor z estymą i elegancją scharakteryzował dokonania pracowników gdańskiej historii wychowania, podkreślając ich zasługi w dziele umacniania pozycji tej dziedziny pedagogiki.

Księga Jubileuszowa poświęcona profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu jest nie tylko przeglądem aktualnie podejmowanych i prowadzonych badań nad polską oświatą, jej myślą teoretyczną. Jest to też przypomnienie, że współczesne koncepcje pedagogiczne i ich realizacja mają swoje korzenie w przeszłości. Jest też uhonorowaniem pracy niestrudzonego historyka wychowania Profesora zw. dra hab. Lecha Mokrzeckiego.

Czym jest historia? Echem przeszłości odbitym przez przyszłość. Odblaskiem przyszłości rzuconym w przeszłość. (Victor Hugo).

HANNA MARKIEWICZOWA
Akademia Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

WIESŁAW JAMROŹEK: *KONGRESY I ZJAZDY PEDAGOGICZNE W ROZWOJU POLSKIEJ MYŚLI I PRAKTYKI EDUKACYJNEJ (DO 1939 ROKU)*, POZNAŃ 2015, s. 196

W roku 2015 nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu ukazała się książka autorstwa Wiesława Jamrożka pt. *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*. Na temat kongresów i zjazdów pedagogicznych mających miejsce na ziemiach polskich do wskazanej w tytule daty istnieje już pewien dorobek naukowy. Brakowało jednak do tej pory studium, które przedstawiałoby wskazany obszar badawczy w sposób całościowy w szerszym kontekście historycznym. Niewątpliwie lukę tę wypełnia praca Wiesława Jamrożka, która stanowi pełen i zwały obraz prezentowanego zagadnienia. Ponadto wartością opublikowanego dzieła jest fakt, iż ukazuje ono współczesne ujęcie danego tematu oparte na najnowszym dorobku nauk historyczno-pedagogicznych. Obecna weryfikacja bowiem jest konieczna dla współczesnej edukacji, myśli i teorii pedagogicznej, stanowiąc swego rodzaju dziedzictwo, przesłanie oraz wskazania wypływające z obrad polskich kongresów i zjazdów pedagogicznych organizowanych do 1939 roku.

Niewątpliwie na uwagę zasługuje podstawa źródłowa niniejszej pracy. Stanowią ją materiały drukowane, głównie publikacje pokongresowe i pozjazdowe, które zawierają wystąpienia oraz relacje z ich przebiegu. Ponadto autor wykorzystał materiały zamieszczone na łamach prasy i czasopism pedagogicznych oraz nauczycielskich omawianego okresu. Bogata jest też baza źródłowa dokumentacji pozyskanej przez autora w takich archiwach jak Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Archiwum Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, Centralne Państwowe Historyczne Archiwum Ukrainy (Oddział we Lwowie), Litewskie Centralne Państwowe Archiwum w Wilnie.

Książka ma charakter pracy monograficznej o profilu historyczno-pedagogicznym, a w związku z tym oparta jest na układzie chronologiczno-problemowym. Autor dokonał podziału opracowania na dwie oddzielne części wyodrębnione chronologicznie. Część pierwsza prezentuje polskie kongresy pedagogiczne organizowane w czasach niewoli narodowej, część druga ukazuje kongresy i zjazdy pedagogiczne organizowane w II RP.

Obie części prezentowanego dzieła autor rozpoczyna od przedstawienia okoliczności towarzyszących organizowaniu poszczególnych kongresów i zjazdów pedagogicznych, ukazując sytuację społeczno-polityczną towarzyszącą ówczesnej rzeczywistości pedagogicznej. Jest to niewątpliwie istotny walor pracy, pozwalający lepiej zrozumieć warunki, w kontekście których były organizowane oraz przebiegały poszczególne kongresy i zjazdy, by w ten sposób zaprezentować wyczerpujący obraz podjętej problematyki.

W części pierwszej pracy autor, biorąc pod uwagę ówczesną sytuację społeczno-polityczną Polski, ale przede wszystkim wskazując na dokonujący się w wielu środowiskach związanych z oświatą charakterystyczny wówczas zwrot w postrzeganiu problematyki edukacyjnej (zarzuty pod adresem szkoły tradycyjnej, pierwsze symptomy pedagogiki „nowego wychowania”), wykazuje zasadność zorganizowanych wówczas dwóch lwowskich kongresów pedagogicznych. Już podczas organizacji pierwszego z nich (kongres odbył się we Lwowie w dniach 16–18 lipca 1894 r., gromadząc ok. 300 uczestników), jak słusznie zostało przytoczone w pracy, wyrażono opinię, że *będą na nim rozważane najważniejsze i najżywotniejsze kwestie wychowania fizycznego, intelektualnego i moralnego*. [...], a *obradę toczyć się będą pod wpływem nowych idei edukacyjnych przenikających do Galicji* (s. 25). Drugi Polski Kongres Pedagogiczny (Lwów, 1 i 2 listopada 1909 r.), zbiegając się z datą obchodów w Galicji stulecia urodzin Juliusza Słowackiego, stał się niejako symbolem przytoczonych przez autora recenzowanej pracy, a cytowanych wówczas zarówno w tekstach, jak i podczas kongresu, słów wieszczki narodowej: *Niech żywi nie tracą nadziei i przed narodem niosą oświaty kaganiec* (s. 29). To jakże istotne zdanie potwierdza wagę odbywającego się wówczas kongresu, a także zasadność dla potomnych wiedzy o nim. W części tej, opatrzonej tytułem *Galicyjskie kongresy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej na przełomie XIX i XX wieku*, autor, pomimo występującej podczas obu prezentowanych kongresów różnorodności tematycznej, dokonał spójnego ujęcia poruszanej w nich problematyki, wykazując skoncentrowanie obrad wokół kilku węzłowych zagadnień. W pracy zaprezentowane zostały więc: idea wychowania narodowego, która na przełomie XIX i XX wieku była jednym z kluczowych zagadnień pedagogicznych dla podzielonej wówczas Polski; kwestia kształcenia kobiet – zagadnienie, które podczas obrad obu kongresów stało się drugim, po wychowaniu narodowym, ważnym obszarem dyskusji; problemy organizacyjne, programowe i wychowawcze szkół – gdzie podejmowano dyskusję nad zagadnieniami dotyczącymi szkolnictwa ludowego, realizacją obowiązków szkolnego, problemami dotyczącymi szkolnictwa średniego i akademickiego, a także higieny szkolnej i wychowania fizycznego; problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą – poruszające zagadnienia dotyczące opieki i edukacji dzieci zaniedbanych, osieroconych, a także dzieci niepełnosprawnych; problemy pozaszkolnej pracy oświatowej i edukacji dorosłych – gdzie autor zaprezentował poruszone podczas obu lwowskich kongresów zagadnienia dotyczące organizowania w omawianym okresie systematycznej pozaszkolnej działalności oświatowej;

teoretyczno-metodyczne zagadnienia edukacji i ich popularyzacji – obszar, który, omawiany podczas obrad kongresowych, stał się istotnym aspektem zwrócenia uwagi na konieczność uwzględnienia w pracy pedagogicznej tzw. nowatorstwa pedagogicznego.

Drugą część książki opatrzoną tytułem *Idee edukacyjne i dorobek programowy kongresów i zjazdów pedagogicznych w Drugiej Rzeczypospolitej*, jak w przypadku części pierwszej, również rozpoczyna rozdział ukazujący okoliczności zwołania oraz konteksty sześciu mających miejsce w II RP kongresów i zjazdów pedagogicznych. Jak wskazuje autor, szeroki był zakres podejmowanej na nich problematyki – *od zagadnień ustrojowo-organizacyjnych szkolnictwa, poprzez problemy teleologiczne edukacji, zagadnienia kształcenia i statusu społecznego nauczycieli, problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą, po problemy teoretyczno-metodyczne edukacji i nowatorstwa pedagogicznego* (s. 182). Nie dziwi wielowymiarowość poruszanych obszarów tematycznych, zważywszy na sytuację społeczno-polityczną ówczesnej Polski zaraz po odzyskaniu niepodległości, zagadnienie konieczności unifikacji szkolnictwa odziedziczonego po trzech państwach zaborczych, a także różnorodność pojawiających się wówczas – w całym okresie dwudziestolecia międzywojennego – działań pedagogicznych, zarówno na gruncie oświatowo-wychowawczym, jak i w zakresie rozwoju myśli pedagogicznej.

Praca Wiesława Jamrożka niewątpliwie zasługuje na uwagę nie tylko środowiska historyków wychowania, ale również pedagogów. Książka ta bowiem, będąc powrotem do kongresów i zjazdów pedagogicznych organizowanych w tak odległym czasie, stanowić może swego rodzaju uzasadnienie współczesnych inicjatyw edukacyjnych, również w kontekście organizowanych kolejnych zjazdów pedagogicznych (po 1993 roku odbyło się osiem takich zjazdów, a dziewiąty ma mieć miejsce we wrześniu 2016 roku). Analiza bowiem oraz konfrontacja poszczególnych tych jakże ważnych dla nauk pedagogicznych wydarzeń staje się niewątpliwie wartościowym materiałem dla współczesnych oraz dla przyszłych pokoleń pedagogów i nie tylko. Książka Wiesława Jamrożka jest w tym wymiarze niewątpliwie wartościową pozycją dla pozyskania szerokiej wiedzy na temat źródeł związanych z dorobkiem kongresów i zjazdów pedagogicznych organizowanych w Polsce do 1939 roku. Należy bowiem, jak słusznie wskazał autor pozycji, powołując się na badacza historii wychowania Stanisława Michalskiego, prowadzić *dialog współczesnego pedagoga z pedagogami wieków minionych* (s. 14).

JUSTYNA GULCZYŃSKA
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ELEONORA SAPIA-DREWNIAK: „OŚWIATA DOROSŁYCH” (1957–1990) JAKO ŹRÓDŁO DO DZIEJÓW EDUKACJI DOROSŁYCH, OPOLE 2014, s. 282

Publikacja Eleonory Sapii-Drewniak, która ukazała się w 2014 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Opolskiego, Studia i Monografie Nr 515, jest wielowątkową próbą wyjaśnienia funkcjonowania i roli, jaką „Oświata Dorosłych” odegrała w edukacji dorosłych oraz w kształtowaniu się nauk pedagogicznych. Już na wstępie pozwalam sobie przedstawić opinię, iż za wysoką oceną publikacji przemawiają dobre motywy i racje składające się na jej potencjał naukowy. Te walory epistemiczne zostaną wypunktowane poniżej, na podstawie ewaluacyjnej analizy tekstu.

Tytuł monografii brzmi: *„Oświata Dorosłych” (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych*. Na pierwszy rzut oka należy z aprobatą podkreślić jednoznaczność sformułowania tematu i jasność postawienia problemu. Autorka zadbała o prostotę i ścisłość, a tym samym dogłębną charakterystykę przedmiotu badań. Pod względem kompozycyjnym książka została podzielona na cztery tematycznie powiązane rozdziały poprzedzone wstępem, w którym Autorka podkreśla wieloletnią tradycję czasopisma oraz wpływ, jaki wywarło na środowisko nauczycielskie, społeczne, polityczne i naukowe. Zakończenie, w którym zostają wyłożone wnioski, aneks z najciekawszymi pracami konkursowymi, bogata bibliografia zawierająca zróżnicowaną literaturę przedmiotu oraz podsumowanie w języku angielskim stanowią niezwykle istotny wkład w rozwój wybranych aspektów andragogicznych, ale również w perspektywie interdyscyplinarnej wpisują się w immanentny dyskurs naukowy nie tylko pedagogów, ale również socjologów, kulturoznawców, historyków, politologów czy psychologów.

Autorka we wspomnianych czterech rozdziałach dokonuje systematyzacji i hierarchizacji materiału badawczego. Układ kolejnych rozdziałów został podyktowany logiką sensownych pytań problemowych. W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Powstanie czasopisma, jego struktura i twórcy* zostają zarysowane tradycje czasopiśmiennictwa andragogicznego w Polsce, opisana struktura czasopisma oraz jego najważniejsi twórcy. Historyczna kontekstowość, poruszane zagadnienia, typologizacja stosowanych koncepcji ideowych i ustrojowych wraz z założeniami semantycznymi i epistemologicznymi współtworzą dobrą podbu-

dowę wprowadzająco-teoretyczną, która stanowi doskonały pomost do kolejnej części pracy.

W rozdziale drugim noszącym tytuł *Problematyka podejmowana na łamach „Oświaty Dorosłych”* dokonano analizy tematyki i zagadnień publikowanych w czasopiśmie. Rozdział drugi zatem wraz z rozdziałem trzecim poświęconym edukacji formalnej i pozaformalnej oraz rozdziałem czwartym nakreślającym istotę i zakres współpracy między redakcją czasopisma a czytelnikami tworzą merytoryczny korpus pracy.

Monografia nie należy do gatunku tych prac naukowych, które dla pozorowania naukowości opracowania jakiegoś zagadnienia badawczego poświęcają dużą część pracy rozważaniom teoretyczno-metodologicznym, w formie często faszadowych deklaracji, które nie znajdują później zastosowania w wywodach merytorycznych. Autorka natomiast faktycznie opisuje, analizuje, wyjaśnia przedmiot badań i konstruuje wnioski, ukazując, że „Oświata Dorosłych” odegrała istotną rolę w kształtowaniu pokoleń Polaków.

Problematyka poruszona w omawianej książce jest niezwykle ważna z punktu badania dziejów edukacji oraz prezentuje problemy, jakie dominowały w czasie naznaczonym wpływami ideologicznymi i politycznymi. Tym samym Autorka dotyka fundamentalnych pytań: czym jest edukacja i nauka, jaki jest jej przedmiot i granice poznania. Jeśli moje myślenie nad problematyką rozprawy jest poprawne, to chodzi w niej również o pytanie o rolę państwa, które legitymizuje i wspiera określoną politykę, w tym politykę oświatową. To zaś znaczy, że problem dotyczy pytania: jaka jest rola nauki i badań naukowych, a w szczególności – jaką rolę państwo przypisuje nauce, kiedy (nie) respektuje jej wolności, (nie) narusza autonomii nauki i dba o jej (nie)zależność. Humanistyczne badania edukacyjne powinny posługiwać się normatywno-filozoficzną argumentacją, a nie – tak jak się to dzieje w dniu dzisiejszym (za cenę porzucenia metody rozumowej) – dostarczać gotowych recept, świeżych sił poznawczych i naukowo ugruntowanych kompetencji. Ponieważ wtedy chodzi nie o poznanie naukowe, a li tylko o transfer wiedzy do praktyki pedagogicznej czy politycznej. Ale czy w nauce istotny jest tylko „profesjonalizm”? Czy zastąpienie wiary w dotychczasowy system edukacyjny fachowymi badaniami empirycznymi nie jest drogą, która zasadniczo symplifikuje ważność poznania w naukach humanistycznych?

Z tej perspektywy ostro widać ważność i aktualność problematyki badawczej, jaka ukrywa się za prostotą i elegancją formułowanych przez Autorkę analiz, spostrzeżeń i wniosków. Publikacja stanowi bogaty zbiór opisów i oceny czasopisma „Oświata Dorosłych” w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Autorka umieszcza problematykę rozprawy:

- w szeroko pojętych ramach badań edukacyjnych,
- w zaprojektowanym przez państwo systemie polityki oświatowej,
- w zakresie nauk pedagogicznych, w tym andragogicznych,
- na wybranym przykładzie czasopisma „Oświata Dorosłych”.

– w celach badawczych pod kątem pytania o przyczynę czasopisma do dziejów edukacji dorosłych oraz w procesie budowania społeczeństwa polskiego.

Badaniem obejmuje uwarunkowania polityczno-społeczno-cywilizacyjno-kulturowe, wpisując działalność redakcji i „Oświaty Dorosłych” w trójdziałną strukturę: płaszczyzny logosu (poznania), płaszczyzny etosu (wartości) oraz patosu (emotywności), jakie integralnie łączą się w problematyce monografii.

Podsumowując, niezwykle godny podkreślenia jest fakt, że Autorka wraz z dostarczeniem rzetelnej analizy, która jest zwieńczeniem Jej pracy naukowej, daje czytelnikowi szereg zagadnień do namysłu, wiodąc przez meandry 34-letniej tradycji wydawania czasopisma, aspekty wychowania człowieka dorosłego, edukacji przywieźniennej czy analfabetyzmu. Wysokie walory naukowe publikacji świetnie współgrają zatem z narracją analityczną, opartą o właściwie dobrane instrumentarium metodologiczne. Autorka ukazuje, jak cennym źródłem przekazu na temat czasów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej staje się „Oświata Dorosłych” i uwalnia się tym samym od natłoku ideologicznego definiowania oraz wyzwała z powszechnej wówczas retoryki społecznej i ideologicznej.

Edukacja zawsze zanurzona jest w kontekście społecznym i zawsze zawiera się w relacji między wychowywanym a wychowującym. Po lekturze publikacji Eleonory Sapii-Drewniak śmiem jednak twierdzić, że w sensie siły sprawczej do podmiotów edukacji zaliczać możemy nie tylko aktorów (to znaczy poszczególne jednostki czy grupy społeczne), ale również procesy, ponieważ w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości należy bezustannie przesuwac punkt ciężkości ze stanu „jest” w kierunku „stawiania się”. Wprawdzie celem publikacji nie jest moc transformacyjna i predykcyjna, ale monografia otwiera nową przestrzeń w edukacji dorosłych, do której poznania i badaczy, i czytelników dopiero wkraczających na *terra incognita* gorąco zachęcam.

PAULINA DEPCZYŃSKA
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach

KS. ROBERT STRUS: WYCHOWANIE PATRIOTYCZNE NA KATECHEZIE, LUBLIN 2012, s. 80

Wychowanie patriotyczne to ważna część pedagogiki. O ile jeszcze do niedawna miało swoje należyte miejsce w wychowaniu, o tyle w ostatnich latach – głównie wraz z nasilającym się antypolonizmem, obecnym zarówno w mediach wydawanych w Polsce, jak i zagranicznych – jego ranga gwałtownie spada. Również nasilające się w świecie wszelkiego rodzaju procesy unifikacyjne mają duży wpływ na jego osłabienie. Słusznie ks. Robert Strus stwierdził: *Procesy globalizacji i integracji europejskiej, które dokonują się na początku XX wieku, nie pozostają bez wpływu nie tylko na stosunki między państwami, gospodarkę, politykę, ale też na kulturę, naukę oraz więzi ludzi z własną ojczyzną. Niekiedy prowadzą nawet do postawy kosmopolityzmu, w której traci się związek z własnym narodem na rzecz wspólnoty ogólnoświatowej* (s. 76).

Wydana niedawno siedmiotomowa *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* wśród różnych kierunków wychowania, np. wychowania kompensacyjnego, moralnego, muzycznego, przedszkolnego, wychowania przez sztukę, wychowania religijnego, resocjalizującego, wychowania w rodzinie czy choćby zawodowego, nie uwzględnia wychowania patriotycznego (!)¹.

Jak wielkie było jeszcze tak niedawno przywiązanie do stron ojczystych, niech zilustruje ciekawa wypowiedź Oli Watowej, która po zakończeniu II wojny światowej wróciła wraz z mężem Aleksandrem Watem do Polski z zesłania w Kazachstanie. Cytowana tu dłuższa wypowiedź pisarki doskonale koresponduje z treścią omawianej publikacji.

Po drodze – oczywiście – rozmowy z rodakami powracającymi po podobnych jak nasze przeżyciach – wspominała po latach. – I nagle ktoś zawołał: granica polska. Wybuch radości, płaczu, ludzie obcy rzucali się sobie w ramiona. Ledwośmy przejechali kilka kilometrów, wydało mi się, że wszystko jest odmienione. Pokazywałam Aleksandrowi ziemię, niebo, drzewa i mówiłam, że to polskie, że to zupełnie inne, zupełnie niepodobne do tamtej ziemi, nieba, drzew. Taka jest siła naszych uczuć, że potrafi szarego wróbelka zamienić w rajskiego ptaka. Myśmy

¹ Por. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa, Wyd. Akademickie „Zak”, 2008, s. 331–503.

naprawdę wszystko widzieli w jakiejś cudowności, w czarodziejskich kolorach, a przede wszystkim w swojskości, w tym, że to była nasza ziemia, z naszym nad nią niebem i z ludźmi, którzy byli naszymi braćmi. Tak nam się to wszystko wtedy wydawało po przejechaniu granicy sowiecko-polskiej. Był to kwiecień 1946 roku².

Właśnie ze względu na to, że wychowanie patriotyczne jest obecnie w szkole polskiej traktowane po macoszemu, z tym większym uznaniem należy odnotować ciekawą książkę ks. dra Roberta Strusa o wychowaniu patriotycznym na katechezie. Autor jest wizytatorem diecezjalnym nauczania religii w szkołach na terenie diecezji zamojsko-lubaczowskiej. Jednocześnie pełni funkcję dyrektora Zespołu Szkół Katolickich św. Ojca Pio w Zamościu. Wydał szereg artykułów naukowych z dziedziny pedagogicznej.

Rozdział I jego studium wyjaśnia pojęcie patriotyzmu. Jest to cnota moralna określająca miłość do ojczyzny, jej dziedzictwo kulturowe i porządek moralno-społeczny, uformowany według norm cywilizacyjnych i religii, połączona z gotowością do poniesienia dla ojczyzny wszelkich wyrzeczeń (zob. s. 11–18).

Znaczenie wychowania patriotycznego to treść rozdziału II. Patriotyzm określany jest przez autora jako cnota moralna i postawa społeczna. Jest on naturalną ludzką postawą, zgodną zresztą ze społeczną naturą człowieka. Oprócz wspólnoty podstawowej, jaką jest rodzina, najbardziej typową wspólnotą, trwałą i wytwarzającą najsilniejsze wzajemne zobowiązania, jest naród. Wyrażna presupozycja na rzecz własnej ojczyzny i narodu nie jest ani arbitralna, ani też nie wyklucza poszanowania i sympatii do innych narodów, ale wynika z naturalnego porządku miłości, który daje pierwszeństwo temu, co najbliższe.

Kolejny rozdział zajmuje się szeroko omówioną problematyką procesu wychowania do miłości ojczyzny i ziemi ojczystej.

Rozdział IV pt. **Wychowanie do umiłowania narodu i jego kultury** jest ściśle kontynuacją poprzedniego. Z prezentowanej w nim treści wynika zasadnicza myśl, że wskutek procesu wychowawczego w ramach katechezy ma wyrastać ktoś jeszcze mocniejszy, kto stanie na świadectwo tym, którzy kłamali.

W ostatnim rozdziale studium analizowane jest zagadnienie wychowania patriotycznego w kontekście wybranych wartości ogólnoludzkich, takich jak poszanowanie godności człowieka, uczciwe i kompetentne wykonywanie pracy, wychowanie do odpowiedzialności społecznej i politycznej.

Umiłowanie dziejów polskich to zadanie, którego nie wolno nam ani wymazać, ani o nim zapomnieć. Piękne postaci wielkich Polaków – jak często wspomniany w recenzowanej pracy św. Jan Paweł II czy bł. ks. Jerzy Popiełuszko – należy przywoływać i stawiać za wzór młodemu pokoleniu. Trzeba koniecznie uczyć historii ojczystej, nawet gdyby – jak ongiś, za czasów zaborów – przyszło to robić skrycie, w zaciszu rodzinnego domu, może nie z tego powodu, co wów-

² O. Watowa, *Wszystko, co najważniejsze...: rozmowy z Jackiem Trznadlem*, Londyn 1984, s. 107.

czas, kiedy było to zakazane i groziło ostrą karą, ale dla uniknięcia kłopotów i obejścia zakazów.

Zagranica cześci swoich bohaterów, kreuje ich, świętuje rocznice i chwali się swoją historią. Robią to głównie Niemcy, co obserwujemy zwłaszcza w ostatnim czasie. Bo patriotyzm to tożsamość, a przede wszystkim godność. Pragniemy sympatii i szacunku zagranicy. Zasłużymy na uznanie w świecie tylko wówczas, gdy będziemy szanować siebie i własny naród za to, że jesteśmy Polakami. Nie możemy pozwolić, by media wydawane w Polsce karmiły nas nieprawdziwymi wiadomościami, które sprowadzają ludzi w dół, zamiast umacniać proces ich „mądrzenia”, zachęcać do wspinania się w górę.

Lektura książki ks. dra R. Strusa prowadzi do wielu jeszcze innych ważnych konstatacji. Wynika z niej między innymi to, że siła duchowa narodu opiera się na wysokim poziomie życia moralno-religijnego jednostek, na ich cnotach rodzimych, uczciwości i obowiązkowości zawodowej, sumienności organizacyjnej we wszystkich zbiorowych poczynaniach (zob. s. 34–59).

Warto więc, by recenzowane studium wziął do ręki nie tylko pedagog, ale każdy, kto z troską patrzy na przyszłość ojczyzny. Książka ta może wiele nauczyć, wskazać i pomóc w kształtowaniu postaw patriotycznych młodego pokolenia.

Pokrzepia mnie ciągle wyznanie franciszkanina o. Andrzeja Czesława Klimuszki, który na początku lat 80. XX w. wyznał. *Jeśli chodzi o nasz naród, to mogę nadmienić, że gdybym miał żyć jeszcze 50 lat i miał do wyboru stały pobyt w dowolnym kraju na świecie, wybrałbym bez wahania Polskę pomimo jej nieszczyśliwego położenia geograficznego. Nad Polską nie widzę ciężkich chmur, lecz promienne blaski przyszłości [...]. Nadchodzi czas Polski i upadku jej wrogów. Przed Polską widzę jasność i wstępowanie do góry³.*

Niech te słowa, przypomniane po lekturze ważnej i budującej książki o wychowaniu patriotycznym, przyniosą otuchę w niepewnych czasach. Szczególnie tym, którzy pesymistycznie widzą przyszłość ojczyzny. Niech patrzą szerzej i głębiej. Wtedy zobaczą, że patriotyzm się odradza, że duża część młodego pokolenia poczuwa się do odpowiedzialności za Polskę, poznaje trudne, ale piękne jej dzieje. Kocha swoją ojczyznę.

KS. EDWARD WALEWANDER
Katolicki Uniwersytet Lubelski

³ K. Kamiński, *Ojciec Klimuszko. Życie i legenda*, Krosno 2008, passim.

NATALIA RYKOWSKA: *POLACY W KAZACHSTANIE JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE*, LUBLIN 2015, s. 243

Tytuł rozprawy zapowiada zajęcie się Polakami w Kazachstanie bez ogranicznika chronologicznego, co wskazuje na zamiar autorki prześledzenia ich obecności w tym kraju od najwcześniejszych historycznie uchwytnych czasów. Pierwsze przymusowe osiedlanie się tam Polaków datuje na drugą połowę XVIII wieku. Dalej, od rozbiorów jest to już strumień szerszy lub węższy, trwający aż do II wojny światowej. Drugi człon tematu to spojrzenie na Polaków kazachstańskich od strony ich jako środowiska wychowawczego. Oba wymienione tu elementy tematu zostały w pracy rozwinięte, co jasno widać po jej strukturze, nie mówiąc o treści. Po wyjaśnieniu pojęcia: środowisko wychowawcze opisała autorka Kazachstan, krótko przedstawiając historię i geografę kraju, a także, co w tej pracy wydaje się być szczególnie ważne, środowisko kulturowe. Dalsze rozdziały poświęcone są kolejnym etapom napływu Polaków do Kazachstanu, charakterystyce środowiska rodzinnego w Kazachstanie po II wojnie światowej, organizacjom polonijnym i życiu religijnemu tamtejszych Polaków.

Taka struktura pracy pozwoliła na zrealizowanie założeń badawczych i czytelnego ich przedstawienia przez autorkę posługującą się metodą opisową z uwzględnieniem genezy opisywanych zjawisk i następstw, jakie one powodowały, występując na przestrzeni długich okresów i w warunkach silnych nacisków politycznych i kulturowych. Książka obejmuje długi obszar chronologiczny, toteż w celu jasnego przedstawienia procesów rozwojowych należało generalnie przestrzegać syntetycznego ujęcia, odpowiednio wplatając w nie wątki analityczne, ilustrowane konkretnymi przykładami. Wydaje się, że w przypadku pracy o charakterze problemowym, gdyż dominantą badań było tu środowisko wychowawcze, taka jej struktura i opisane wyżej rozwinięcie jej treści są najodpowiedniejsze i skutkują przejrzystością kreślonego obrazu, pozwalając na śledzenie problematyki wychowawczej pośród losów społeczności polskich na terenie Kazachstanu.

Praca jest bardzo obszernie dokumentowana licznymi odnośnikami i ciekawymi, wzbogacającymi tekst ilustracjami. Autorka wykorzystała źródła proveniencji sowieckiej i kazachstańskiej, w sumie kilka archiwów. Słowniczek skrótów okazał się tu szczególnie przydatny, gdyż bez niego użyte przez autorkę symbole archiwalne byłyby nieczytelne, zważywszy na dość egzotyczny dla czytelnika pol-

skiego rodzaj źródeł. Ważnym źródłem były różnego rodzaju wspomnienia. Im, podobnie jak archiwaliom, poświęcono we wstępie sporo miejsca, choć ich specyfika być może wymagałaby jeszcze większej wnikliwości. Jeśli tego zabrakło, a tak można sądzić, to przyczyną mogło być zbytnie obycie autorki ze źródłem, co bynajmniej nie jest rzadkie, a wynika stąd, że źródło staje się jak gdyby własnością piszącego. Były także wywiady. W zasadzie jako źródło funkcjonują one w pełni wydajnie i miarodajnie, jeśli autor przynajmniej opisz zasady, na jakich sporządził kwestionariusz, albo metodę przyjmowania relacji spontanicznych. Najlepiej jest jednak, jeśli kwestionariusz jest jednolity i przytoczony w aneksie. Wykorzystanie literatury przedmiotu wydaje się być wystarczające. Oczywiście wiele prac powstaje na bieżąco, stąd też trudno uchwycić absolutną całość.

W sumie operowanie źródłem jest w pracy w pełni poprawne, a zauważone niewielkie mankamenty wynikają ze specyficznego podejścia do warsztatu historycznego, co jednak zarzutem być nie może, gdyż autorka wprawdzie posługuje się metodą historyczną, ale głównym jej celem jest badanie wartości wychowawczych funkcjonujących w skupiskach polskich Kazachstanu, pod kątem zasad obowiązujących w procesie wychowawczym.

Charakteryzując treść książki, na wstępie trzeba zaznaczyć, że autorka urodziła się i wychowała w Kazachstanie, tam też zdobyła średnie wykształcenie, stąd jej podejście do tematu nie może być pozbawione zabarwienia emocjonalnego. Nadto podstawą dla jej opracowania były nie tylko źródła zaczerpnięte z zewnątrz, ale w dużej mierze jej doświadczenie, przekaz rodzinny i zasiedzenie w miejscu badanym. Te elementy składające się na obraz kreślony w pracy sprawiają, że stanowi ona produkt pośredni między zdystansowanym ujęciem badacza działającego na zewnątrz badanego problemu, a relacją osoby głęboko nim osobiście zainteresowanej. To decyduje o specyfice pracy, niezwykle oryginalnej i bogatej w autentyczne walory sprawdzalności. Stąd też należy stwierdzić, że książka Natalii Rykowskiej ma w historiografii znaczenie szczególne. Nie znaczy to, że w każdym calu jest ona wyczerpująca. Szereg wątków należy kontynuować, gdyż tutaj są zaledwie zarysowane. Przykładowo przeprowadzenie analizy porównawczej postaw władz lokalnych, ludności kazachskiej i Rosjan do zesłańców. To bardzo ważny problem dla zrozumienia okoliczności, w jakich ludność polska się znalazła, i ich wpływu na jej postawy. W pracy są te elementy obecne, ale zaledwie w postaci konstatacji, a nie studiów analitycznych. Wydaje się, że dla podjętego tematu byłoby to wskazane. Jednak, jak już zauważono, autorka zmierzała ku czytelnej syntezie, stąd też jej rozważania konsekwentnie kreślą najpierw teren osiedlenia, uwzględniając także najbardziej elementarne wiadomości demograficzne, następnie skupiając się na procesie „zasiedlania” Kazachstanu przez Polaków na przestrzeni około dwustu lat, przy czym priorytet dała wszystkiemu, co służyć mogło i służyło zachowaniu polskiej świadomości narodowej i religijnej. Bardzo starannie zobrazowała stan obecny. Całość jej badań prowadzi niejako do momentu, kiedy bardzo już nadwątlona tożsamość tamtejszych Polaków wraca poprzez Kościół i działania instytucji polonijnych na tory nieco już zapomnianej tradycji.

Autorka, jak wyżej zaznaczono, potrafi operować źródłem, wykorzystwała też skrętnie literaturę, toteż rozprawę jej należy uznać za w pełni udaną monografię, ujmującą całościowo bardzo pojemny temat dotyczący Polaków, którzy z musu i w warunkach zniewolenia musieli adaptować się do nowej ojczyzny, będącej dla pierwszego pokolenia jedynie nieprzyjazną ziemią zesłania, a dla następnych już krajem urodzenia, zdobywania szans życiowych, niekiedy kariery. Ważnym osiągnięciem autorki jest ukazanie źródeł odrodzenia nie tylko tożsamości narodowej, ale także – a może nawet w pierwszym rzędzie – religijnej tych Polaków, którzy już z kiedys im narzuconej ojczyzny nie chcą czy nie mogą zrezygnować. Rola Kościoła znalazła w pracy należne jej miejsce. Zarazem jednak nie ukrywa autorka, że w kraju w większości muzułmańskim i w demokracji bardziej fasadowej aniżeli realnej, Kościół katolicki jest bardziej na dorobku, aniżeli polska etniczność, która w kraju o wielu grupach etnicznych łatwiej może znaleźć swoje miejsce.

Praca posiada wiele walorów poznawczych, między innymi, a może właśnie na pierwszym miejscu, należy wymienić przypomnienie mnóstwa postaci, którzy nie tylko dla Polonii kazachstańskiej, ale wręcz dla całego kraju położyli wiele zasług. Autorka bardzo zważa na poprawność zapisu nazwisk i instytucji. Na s. 86 i nast. porusza problem tzw. „Republiki Autonomicznej – Marchlewszczyzny Radzieckiej”. Jest to zagadnienie szersze, związane generalnie z polityką Sowietów wobec niektórych mniejszości narodowych. W niniejszej pracy można je uznać za tematykę marginalną. Warto jednak zwrócić uwagę na pracę Kate Brown¹, gdzie autorka dowodzi, że w samym założeniu republiki tego typu były tworzone w celu wywabienia działaczy etnicznych i środowisk ulegających ich wpływowi po to tylko, żeby w dogodnym momencie te społeczności spacyfikować rozproszyć i zniszczyć. Autorka do tej pracy się nie ustosunkowała, a być może sprowokowałyby ona ją do zajęcia stanowiska wobec tak sformułowanej tezy. Ciekawe jest też pole kwerendy Brown, zupełnie nietypowe, gdyż od tradycji lokalnej dochodziła ona do archiwów dykasterii sowieckich.

Dysertacja napisana jest dobrym językiem i stylem znamionującym opanowanie terminologii historycznej w godnym zauważenia stopniu.

Recenzowana praca jest niewątpliwie ważną pozycją w historiografii zajmującej się losami Polaków w Rosji i ZSRR. Przede wszystkim obok prac materiałowych i poświęconych poszczególnym zagadnieniom w ramach wspomnianej problematyki studium dr Natalii Rykowskiej ma charakter syntezy z widocznymi wątkami analitycznymi, których celem jest uplastycznienie wykładu. W procesie kompletowania wiedzy na temat losów Polaków pod władzą sowiecką książka Natalii Rykowskiej zajmuje ważne i trwałe miejsce.

KS. ZYGMUNT ZIELIŃSKI
Katolicki Uniwersytet Lubelski

¹ *A Biography of No Place. From Ethnic Borderland to Soviet Haerland*, (Londyn 2004), rec. „Dzieje Najnowsze” 2006, nr 1, s. 242–244.

WITOLD JAN CHMIELEWSKI: *STANISŁAW SKRZESZEWSKI WOBEC LUDZI NAUKI W ŚWIETLE WŁASNYCH NOTATEK, LISTÓW I PISM (1944–1950)*, WARSZAWA 2014, s. 261

Powojenne dzieje oświaty polskiej są przedmiotem zainteresowania wielu historyków edukacji. Zainteresowanie to przekłada się na systematycznie powiększający się zasób publikacji, w których (re)konstruuje się, interpretuje i wartościuje fakty i wydarzenia z obszaru edukacyjnego. Satysfakcji temu towarzyszącej może jednak towarzyszyć również pewien niedosyt. O ile bowiem problematyka związana z podstawami polityczno-społecznymi tworzenia się powojennego systemu oświaty polskiej, a także praktycznego jej funkcjonowania została już dość dobrze rozpoznana i opisana, to kwestia tworzących tę rzeczywistość postaci wymaga systematycznych czynności badawczych. Z tym większą radością należy przyjąć fakt ukazania się w 2014 roku nakładem Oficyny Wydawniczej ASPRA – JR książki Witolda Jana Chmielewskiego pt. *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*.

W środowisku pedagogów, a zwłaszcza wśród historyków edukacji, osoba Autora jest znana, gdyż jest On wytrawnym badaczem dziejów oświaty i wychowania ze szczególnym uwzględnieniem okresu drugiej wojny światowej i czasów powojennych. Zainteresowania badawcze profesora W. J. Chmielewskiego można podzielić na cztery główne nurty: organizacja i kształcenie nauczycieli, dzieje nauki i działalność katolickich placówek oświatowo-wychowawczych, szkolnictwo polskie na uchodźstwie i historia administracji szkolnej. Recenzowana praca wpisuje się w ostatni z wymienionych nurtów i jest wyrazem konsekwencji badawczej Autora, gdyż stanowi pogłębienie problematyki podjętej przez Niego w jednej z poprzednich publikacji¹.

Książka składa się z jedenastu rozdziałów i uzupełniających je: wstępu, zakończenia i aneksów. We wstępie W. J. Chmielewski przedstawia aktualny stan badań nad działalnością naukową i pracą szkół wyższych w pierwszych powojennych latach, które swoim zasięgiem obejmują również założenia polityki

¹ W. J. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, NWP, 2013.

naukowej i kadrowej oraz ich urzeczywistnienie. Trudno tu nie zgodzić się ze spostrzeżeniem Autora, że *bezpośredni kształt i kierunek ich realizacji zależał jednak w dużym stopniu od konkretnych osób, zwłaszcza znajdujących się na wysokich stanowiskach kierowniczych, oraz od okoliczności, w których podejmowały one określone decyzje*². Jedną z takich osób był Stanisław Skrzyszewski, człowiek odpowiedzialny za kształt i realizację polityki oświatowej w Polsce tuż po wojnie, a także na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX wieku. W polu jego działania i zainteresowania znalazło się również szkolnictwo wyższe oraz przedstawiciele świata nauki i temu właśnie zagadnieniu W. J. Chmielewski poświęcił swoją publikację. Jej podstawę źródłową uznać należy za niezwykle cenną. Autor sięgnął bowiem do spuścizny S. Skrzyszewskiego zdeponowanej w Archiwum Akt Nowych, składającej się w głównej mierze z jego osobistych notatek, listów i pism, które stały się następnie podbudową do zasadniczej narracji książki.

Rozdział pierwszy ma charakter biograficzny i w syntetyczny sposób przedstawia życie i drogę zawodową Skrzyszewskiego. Uwagę zwraca formacja polityczna przyszłego ministra oświaty, gdyż od najwcześniejszych lat był on zdeklarowanym zwolennikiem ruchu komunistycznego, czemu dawał wyraz poprzez swoją działalność w Związku Młodzieży Komunistycznej, Czerwonej Frakcji Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Życie” czy Komunistycznej Partii Polski. Późniejsze zaistnienie Skrzyszewskiego w Związku Patriotów Polskich było więc wynikiem konsekwencji przekonań politycznych. Wyrazem tej konsekwencji było również objęcie przez niego stanowiska kierownika Resortu Oświaty Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego. Wyposażony w doświadczenie polityczne i wykształcenie zdobyte w Państwowym Pedagogium w Krakowie przystąpił Skrzyszewski do dzieła uruchamiania szkolnictwa i budowy administracji szkolnej.

Pierwsze prace organizacyjne i inicjatywy w dziedzinie szkolnictwa wyższego Skrzyszewskiego i jego współpracowników w okresie PKWN i Rządu Tymczasowego są zarazem treścią drugiego rozdziału książki. Autor przedstawił w nim nie tylko starania ministra o nową sieć szkół wyższych, kwestię planowania pracy naukowej, ale i rysujące się już całkiem wyraźnie kierunki polityki kadrowej. W perspektywie mających mieć miejsce wydarzenia szczególnie niepokojąco brzmiały proponowane przez ministra założenia polityki kadrowej obejmujące m.in. możliwość przenoszenia w inne miejsce pracy lub na emeryturę, mianowanie tzw. nowych sił oraz odwoływanie władz akademickich³. Analogiczną wymowę miały wprowadzone mocą prawa dekrety dające możliwość powoływania profesorów i docentów bez obowiązku posiadania habilitacji⁴. Uwagę czytelnika przykuwa również zacytowany przez Autora zwrot Skrzyszewskiego z marca

² W. J. Chmielewski, *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944–1950)*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2014, s. 14.

³ Tamże, s. 46.

⁴ Tamże, s. 48.

1945 roku określający Uniwersytet Jagielloński jako *rezerwat krakowski*⁵. Te niegodne ministra oświaty słowa były istotnym sygnałem w kwestii prawdziwych intencji wobec szkolnictwa wyższego, zwłaszcza wobec ośrodków grupujących uczonych wobec nowej władzy opozycyjnych lub nie dość ją afirmujących. Słowa te znalazły zresztą swoje praktyczne rozwinięcie w postaci nagonki prasowo-politycznej zainspirowanej przez Skrzyszewskiego w pierwszej połowie tego samego roku wobec kilku pracowników nauki krakowskiej pod zarzutem współpracy z okupantem niemieckim. Tej brzemiennej w skutki sprawie Autor poświęca w omawianym rozdziale oddzielne miejsce⁶.

Treścią następnego rozdziału jest okres działalności Skrzyszewskiego jako ambasadora Rzeczypospolitej Polskiej we Francji. Okazuje się, że również na obczyźnie Skrzyszewski postanowił realizować zapoczątkowany w Polsce proces ideologizacji życia naukowego i instytucji oświatowo-kulturalnych. Potwierdzają to bardzo interesujące ustalenia badawcze W. J. Chmielewskiego, wedle których okres pobytu ministra oświaty we Francji wypełniony był przez niego bezskutecznymi staraniami podporządkowania Biblioteki Polskiej w Paryżu władzom w Warszawie. W tym samym czasie sprawy oświatowe w kraju prowadził Czesław Wycech i tej problematyce został poświęcony rozdział czwarty książki. Autor przedstawił w nim główne działania nowego ministra w obszarze polityki naukowej, owocujące m.in. powstaniem społecznych organów kontrolujących funkcjonowanie polskich uczelni wyższych: Rady Naukowej, Rady Rektorów, Rady Szkół Wyższych. Warto nadmienić, że tylko dwa pierwsze można uznać za autentyczny głos ludzi nauki. Nie dziwi więc fakt, że Rada Naukowa zakończyła swoją działalność w styczniu 1948 roku, a Rada Rektorów w czerwcu rok wcześniej. Zaufanie władz zdobyła natomiast Rada Szkół Wyższych ściśle utożsamiana z PPR⁷. Za cenne należy uznać spostrzeżenie Autora, który wskazując na fakt uwzględniania przez C. Wycecha w prowadzonej przez siebie polityce naukowej postulatów PPR, podkreślił jednocześnie pozytywny aspekt działalności ministra. Za taki można bowiem uznać przynoszące realne efekty starania resortu oświaty o uwolnienie przebywających na terenie Związku Radzieckiego (w obozach lub więzieniach) polskich pracowników nauki. Ich los nie budził natomiast zatroskania ze strony Skrzyszewskiego, który w lutym 1947 roku ponownie objął stanowisko ministra oświaty. Od tego momentu proces ideologizacji świata nauki uległ gwałtownej intensyfikacji.

Kolejne partie książki można traktować jako przygnębiający w swojej wymowie obraz sukcesywnego ubezwłasnowolniania nauki polskiej w perspektywie instytucjonalnej i jednostkowej oraz działań zamieniających dotychczasową wolność badań w zjawisko, które – wykorzystując tytuł jednej z książek Stanisława

⁵ Tamże, s. 42.

⁶ Tamże, s. 43–45.

⁷ Tamże, s. 66–67.

Cata-Mackiewicz – można nazwać *myślą w obcęgach*⁸. Autor z budzącym szacunek znanostwem tematu przedstawia zmiany organizacyjno-prawne, spośród których na czoło wysunął się najbardziej brzemienny w skutkach dekret z października 1947 r. będący źródłem bezskutecznych protestów przedstawicieli świata nauki, a nawet niektórych współpracowników ministra. Wyrazem sprzeciwu akademików wobec ograniczania autonomii uczelni była m.in. polemika Skrzyszewskiego z profesorem Ludwikiem Maurycym Hirszfoldem. Dobrze się stało, że Autor zdecydował się na upamiętnienie tego faktu, gdyż przykład ten w doskonały sposób unaocznia czytelnikowi, o jaką stawkę toczyła się wówczas gra i jaką postawę prezentował minister wobec wolności badań naukowych.

Oddzielną część książki profesor W. J. Chmielewski poświęcił konkretnym posunięciom w ramach polityki naukowej, w tym – dość kuriozalnym z perspektywy współczesnej – tzw. szóstkom. Były to komisje porozumiewawcze złożone z trzech profesorów z PPR i trzech z PPS, które miały nadzorować i intensyfikować przebieg „demokratyzacji” nauki polskiej. Ich działalność sprowadzała się do nadawania procesowi kształcenia kierunku marksistowskiego, pozyskiwania nowych, postępowych kadr naukowych przy jednoczesnym eliminowaniu przedstawicieli tzw. reakcji.

Treść kolejnych trzech rozdziałów można uznać za kamień węgielny całej publikacji, gdyż ich przedmiotem jest przede wszystkim polityka kadrowa, a więc sygnowany w tytule stosunek Skrzyszewskiego wobec ludzi nauki. Lektura wspomnianych rozdziałów musi wzbudzać żywe uczucia nawet u czytelnika obeznanego z powojenną historią edukacji. Z rzeczowej i fachowej narracji Autora wyłania się bowiem ogrom krzywd i upokorzeń, jakich doznali z rąk Skrzyszewskiego lub jego współpracowników czołowi przedstawiciele nauki polskiej, spośród których wymienić można m.in.: Jana Hulewicza, Stanisława Kota, Henryka Barycza, Władysława Szafera i Mariana Jedlickiego. Akcja oczyszczania nauki z „elementów wrogich” skoncentrowała się, co znamienne, na Uniwersytecie Jagiellońskim. Fakt, że była to uczelnia z tradycjami i mogąca w praktyce nadawać ton życiu naukowemu w kraju, na pewno nie pozostawał dla ministra bez znaczenia. W walce ze środowiskiem akademickim Skrzyszewski wykorzystał zarówno tzw. proces krakowski, jak i całą machinę nacisków, szantaży i zastraszania. Wewnętrzny sprzeciw czytelnika może dodatkowo zrodzić postawa ministra oświaty wobec osaczanych przez siebie ludzi nauki: częstokroć pozbawiona szacunku i dystansu, które powinny budzić wiek czy dorobek naukowy. Na specjalną uwagę zasługuje również przedstawione w tej części pracy starcie Skrzyszewskiego z Polską Akademią Umiejętności oraz jego ingerencja w funkcjonowanie *Polskiego Słownika Biograficznego*.

Oddzielny rozdział książki W. J. Chmielewski poświęca relacjom ministra oświaty ze środowiskiem pedagogów. Na podstawie materiałów źródłowych

⁸ S. Mackiewicz, *Myśl w obcęgach: studia nad psychologią społeczeństwa Sowietów*, Kraków, Universitas, 2012.

i ich wnikliwej interpretacji zostały ukazane nie tylko oczekiwania Skrzyszewskiego wobec nauk pedagogicznych, ale i cały wachlarz działań mających na celu skierowanie nauk o wychowaniu na nowe tory. Postawa wobec przedstawicieli tych nauk była analogiczna jak w przypadku pozostałych dyscyplin naukowych, tzn. dominującym kryterium oceny było kryterium ideologiczne. Na poparcie tej tezy Autor przytacza opinie Skrzyszewskiego na temat osiągnięć naukowych czołowych pedagogów polskich: Bogdana Nawroczyńskiego, Mariana Falskiego i Bogdana Suchodolskiego. Ostatni z wymienionych, w obliczu skierowanej ku jego osobie agresywnej krytyce prasowej popartej potem przez ministra, złożył tak pożądaną w omawianych czasach samokrytykę⁹.

W kręgu zainteresowań Autora znalazł się również problem reaktywowania w nowych warunkach społeczno-politycznych wydziałów teologicznych polskich uniwersytetów we Lwowie i w Wilnie. Konstrukcja rozdziału oparta jest ponownie niemalże w całości na materiałach źródłowych i one w dobitny sposób pokazują, że działalność wydziałów teologicznych była dla Skrzyszewskiego elementem batalii, jaką prowadził z wychowaniem religijnym w ogóle. Autor zwraca tu uwagę na znamieny fakt, że liczne pisma i petycje, które w tej sprawie otrzymywał minister, były przez niego zatrzymywane w jego zbiorach prywatnych bez nadawania im rozgłosu publicznego¹⁰.

Ostatni rozdział prezentuje kontakty prywatne Skrzyszewskiego z ludźmi nauki i część ta może wzbudzić u odbiorcy uczucie zafrapowania. Okazuje się bowiem, że ministra stać było na uczucia szacunku i serdeczności, ale były one zastrzeżone tylko wobec wybranej grupy osób.

Podsumowanie książki stanowi nie tyle reasumpcję wniosków badawczych, ale bardzo interesującą próbę odczytania motywów i racji, jakimi kierował się Skrzyszewski w prowadzonej przez siebie polityce naukowej. Wizerunek, który wyłania się z analizy dokonanej przez Autora, jest dla ministra oświaty bardzo niekorzystny. W. J. Chmielewski określa bohatera swojej książki jako człowieka o władniętego fanatyzmem ideologicznym, który *nie zawahał się wywierać presji i stosować krytyki wobec osób zasłużonych dla nauki polskiej. W walce o realizację założeń pepeerowskie polityki naukowej nie brał pod uwagę dotychczasowego dorobku uczonych, istniejących tradycji, zwyczajów – tak ważnych w życiu środowisk akademickich i obowiązujących od lat. Liczyła się tylko lojalność wobec władzy*¹¹. Trudno o lepszą charakterystykę jednej z najważniejszych postaci w powojennej historii oświaty i wychowania. Co więcej, jest to opinia zbudowana na podstawie źródłowej, a tę trzeba uznać za solidną, bogatą i zróżnicowaną. Autor wykorzystał zespoły akt zgromadzone m.in. we wspomnianym już AAN, archiwach krakowskich (Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Archiwum Nauki

⁹ W. J. Chmielewski, *Stanisław Skrzyszewski...*, s. 150–152.

¹⁰ Tamże, s. 161.

¹¹ Tamże, s. 172.

PAN i PAU, Archiwum Narodowe) i łódzkich (Archiwum Uniwersytetu Łódzkiego). Przedmiotem badań stały się również materiały zdeponowane w Instytucie Polskim i Muzeum im. Gen. Sikorskiego w Londynie. Bibliografię uzupełnia również bogata podstawa źródłowa oraz opracowania w postaci prac zwartych i artykułów. Na uznanie zasługują też zamieszczone w książce aneksy, które dodatkowo wzmacniają i uwiarygodniają prowadzoną przez Autora narrację. Gros z nich stanowią wspomniane już przeze mnie prośby i petycje środowisk duchownych i świeckich o uruchomienie wydziałów teologicznych. Wśród zamieszczonych dokumentów znajduje się również, moim zdaniem szczególnie cenna, charakterystyka Skrzyszewskiego dokonana przez J. Hulewicza w 1943 roku, której trafność szybko potwierdziła przyszłość.

Reasumując, książka profesora W. J. Chmielewskiego stanowi bardzo cenny wkład w historiografię edukacyjną, a jej wartość można odczytywać w podwójnym wymiarze. Pierwszy z nich sprowadza się do korzyści poznawczych, czyli wypełnienia sygnowanej na początku recenzji luki badawczej. Pragnę nadmienić, że treść pracy wykracza nawet poza zakres określony tytułem, gdyż interesujące Autora zagadnienie zostało osadzone na tle dogłębnie nakreślonej panoramy przemian polityki naukowej i towarzyszących temu działań. Druga z wymienionych wartości, jaką niesie ze sobą recenzowana pozycja, to płynąca z niej przestroga dla każdego pokolenia. Książka w klarowny i wyrazisty sposób pokazuje bowiem, jak zdegenerowaną formę przyjmuje nauka, gdy poświęca się ją w imię doraźnych celów ideologicznych.

JOANNA KRÓL
Uniwersytet Szczeciński

KONFERENCJA NAUKOWA *INSTYTUCJE EDUKACYJNE W KRAKOWIE I NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX WIEKU I POCZĄTKACH XX WIEKU*, KRAKÓW, 1–2 KWIECZNIA 2016 ROKU

Z inicjatywy Katedry Historii Oświaty i Wychowania Akademii Ignatianum w Krakowie oraz Katedry Myśli Pedagogicznej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, we współpracy z Zespołem Historii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 1–2 kwietnia 2016 roku w Akademii Ignatianum w Krakowie odbyła się konferencja naukowa *Instytucje edukacyjne w Krakowie i na ziemiach polskich w XIX wieku i początkach XX wieku*. Była to pierwsza konferencja z planowanego cyklu: *Między historią a pedagogiką*. Komitet naukowy konferencji tworzyli: prof. dr hab. Kalina Bartnicka (IHN PAN, Warszawa), prof. dr hab. Ludwik Grzebień SJ (Akademia Ignatianum, Kraków), prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (UG, Gdańsk), prof. dr hab. Wiesław Jamrozek (UAM, Poznań), dr hab. Jerzy Kochanowicz, prof. DSW (DSW, Wrocław), prof. dr hab. Andrzej Meissner (WSEI, Lublin), prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz (UMK, Toruń).

Obrady historyków wychowania odbywały się w Sali Senackiej zabytkowego dworku „Zofijówka”, będącego siedzibą władz uczelni. W konferencji wzięli udział reprezentanci różnych ośrodków akademickich Polski: Szczecina, Słupska, Gdańska, Olsztyna, Torunia, Warszawy, Łodzi, Poznania, Piotrkowa Trybunalskiego, Kalisza, Kielc, Lublina, Wrocławia, Opola, Krakowa i Przemysła. Celem konferencji było przypomnienie i podjęcie dyskusji o znaczeniu, roli i o miejscu szeroko rozumianych instytucji edukacyjnych funkcjonujących w Krakowie i na ziemiach polskich w XIX i początkach XX wieku. W tym okresie powstawały liczne placówki zajmujące się kształceniem, doksztalcaniem, adaptacją społeczną, resocjalizacją, opieką oraz wychowaniem zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Dynamiczny rozwój tego typu instytucji edukacyjnych możliwy był dzięki inicjatywie i zaangażowaniu ich twórców, ale także wsparciu społecznemu. Powstające w Krakowie i na ziemiach polskich instytucje realizujące swoje

podstawowe funkcje odgrywały także istotną rolę w wychowaniu i odrodzeniu narodowym.

Uroczystego otwarcia obrad dokonał JM Rektor Akademii Ignatianum w Krakowie prof. dr hab. Józef Bremer SJ, który objął konferencję swoim patronatem honorowym. Witając przybyłych gości, wyraził radość z ich obecności w Krakowie, miejscu bogatym w instytucje i ludzi zaangażowanych w edukację. Słowa powitania do uczestników konferencji skierowali Dziekan Wydziału Pedagogicznego AIK dr Krzysztof Biel SJ oraz Kierownicy Katedr: prof. dr hab. Ludwik Grzebień SJ i prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz.

Obrady odbywały się w czterech sesjach plenarnych. Sesji pierwszej przewodniczyli prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz (UMK) i dr hab. Wiesław Jamrożek, prof. UAM. Jako pierwszy referat zatytułowany *Początki instytucjonalnej „Opieki” nad młodzieżą przemysłową i rękodzielniczą w Galicji na przełomie XIX i XX wieku* wygłosił prof. dr hab. Ludwik Grzebień SJ. Przybliżył on działalność opiekuńczo-wychowawczą podejmowaną przez galicyjskich jezuitów w odniesieniu do terminatorów i uczniów rzemieślniczych na przełomie wieków. Wzorem dla tej akcji stała się działalność bł. ks. Adolfa Kolpinga, który w 1849 r. rozpoczął w Kolonii pracę nad terminatorami i w 1851 r. założył w Niemczech pierwszy „Katolicki Związek Czeladników”. Na terenie Galicji opieką nad terminatorami zajął się w 1897 r. jezuita ks. Błażej Szydłowski, a następnie ks. Stefan Bratkowski, który kierował „Opieką św. Stanisława Kostki nad Młodzieżą Terminatorską” do 1906 r., mając do pomocy kuratorów, czyli młodych jezuitów, którzy sprawowali bezpośrednią opiekę nad młodzieżą, a także starszych sodalisów, towarzyszących chłopcom podczas zabaw, gimnastyki, śpiewu czy przechadzek. Dnia 15 kwietnia 1906 r. kierownictwo „Opieki” przejął ks. Mieczysław Kuznowicz, który przekształcił ją w Związek Młodzieży Rękodzielniczej. Podobne „Opieki” powstały także w Przemyślu, Tarnopolu i Tarnowie, ale w odróżnieniu od Krakowa nie przetrwały one dłużej.

Kolejny referat pt. *Komisja Edukacji Narodowej – między historią a pedagogiką* zaprezentowała prof. dr hab. Kalina Bartnicka, która wykazała konieczność podjęcia badań nad programami szkolnymi KEN z perspektywy nie tylko historycznej, ale również pedagogicznej, czemu sprzyja obfitość materiału źródłowego.

Dr hab. Ewa Danowska z PAU w swoim referacie pt. *Nowatorski program nauczania i wychowania w Gimnazjum Wołyńskim, późniejszym Liceum w Krzemieńcu (1805–1831)* nakreśliła krótką historię szkoły, która choć istniała niespełna 26 lat, na trwale wpisała się w historię wschodnich ziem Rzeczypospolitej pod rosyjskim zaborem oraz w dzieje polskiej oświaty. Twórcy gimnazjum Tadeusz Czacki i Hugon Kołłątaj opracowali oryginalny program nauczania przewidziany na 10 lat – cztery jednoroczne klasy oraz trzy dwuletnie kursy. Nacisk kładziono na naukę języków obcych. Uczniowie otoczeni byli opieką wychowawczą i podlegali szczegółowemu regulaminowi. Oprócz oficjalnego programu w szkole istniał tzw. program ukryty (przejawiający się m.in. w obrzędowości, świętowaniu ważnych rocznic narodowych), którego realizacja sprawiała, że

absolwentów łączyło poczucie wspólnoty związane z tą placówką, kultywowane przez długie lata.

Z kolei dr hab. Andrzej Szmyt, prof. UWM, w referacie zatytułowanym *Wpływ idei Komisji Edukacji Narodowej na organizację szkolnictwa w zaborze rosyjskim w pierwszej połowie XIX w.* przypomniał zasługi Adama Jerzego Czartoryskiego, Hieronima Stroynowskiego, Hugo Kołłątaja, Tadeusza Czackiego i wielu innych w propagowaniu idei nowoczesnego szkolnictwa w zaborze rosyjskim. Idee zapoczątkowane przez KEN kontynuowano w Wileńskim Okręgu Szkolnym (Naukowym) praktycznie do wybuchu powstania listopadowego. W swoim wystąpieniu prof. Szmyt przypomniał, iż upadek powstania był symbolicznym końcem KEN oraz faktycznym kresem jej idei na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego.

Interesujący obraz dziewiętnastowiecznej pisarki i nauczycielki zaprezentowała dr Monika Stankiewicz-Kopeć z AIK. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798–1845) chociaż nie stworzyła systemu pedagogicznego, to jednak potrafiła narzucić opinii publicznej jasno sprecyzowany ideał wychowawczy kobiet oraz program edukacyjny, który odcisnął swoje piętno na kolejnych generacjach Polek. Został on zawarty w twórczości literackiej pisarki – przede wszystkim w powieści *Pamiętka po dobrej matce, czyli jej ostatnie rady dla córki* (Warszawa 1819).

Tematykę kobiecą podjęła również dr Joanna Falkowska z UMK, przypominając postać Felicji Boberskiej, urodzonej we Lwowie wychowawczyni kobiet oraz literatki. Boberska zajmuje zaszczytne miejsce wśród kobiet zasłużonych dla życia naukowego, oświatowego i kulturalnego drugiej połowy XIX wieku. Prowadziła we Lwowie nowoczesną pensję, aktywnie uczestniczyła w lwowskim życiu społecznym i literackim jako działaczka Towarzystwa Pedagogicznego, starsza nauczycielka w żeńskim seminarium nauczycielskim, współpracowniczka Stowarzyszenia Nauczycielek i lwowskiego Stowarzyszenia pracy kobiet. Jej dorobek pisarski zawiera prace o charakterze pedagogicznym, historycznym, a także literackim.

Dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP, zwróciła uwagę uczestników konferencji na *Krakowskie gimnazja żeńskie przełomu XIX i XX wieku*, które powstały jako odpowiedź na potrzeby społeczne i były efektem oddolnego działania. Pani profesor podkreśliła, iż żadna z istniejących wówczas szkół żeńskich w Krakowie nie przygotowywała swoich uczennic do matury i tym samym nie dawała im szansy na dalszą edukację. Dopiero powstałe gimnazja prywatne umożliwiły uczennicom kontynuację nauki na poziomie uniwersyteckim.

Po krótkiej przerwie obrady drugiej sesji plenarnej pod przewodnictwem prof. dr hab. Kaliny Bartnickiej i dra hab. Andrzeja Szmyta, prof. UWM, wznowiło wystąpienie dra Andrzeja Pawła Biesia z AIK poświęcone jezuickim placówkom edukacyjnym działającym w latach 1773–1820 w położonym nad Dnieprem mieście powiatowym Orsza. Prelegent skupił się przede wszystkim na działalności prowadzonych przez jezuitów od 1618 r. szkół publicznych, zwracając uwagę m.in. na ich bazę materialną, liczebność uczniów, kadry nauczycielskie, na zmia-

ny zachodzące w programach nauczania oraz powody ich wprowadzania. Następnie przybliżył warunki funkcjonowania pozostałych instytucji edukacyjnych związanych z tym kolegium – bursy muzycznej, konwiktu szlacheckiego, *Seminarium nostrorum* (czyli swoistego seminarium nauczycielskiego dla jezuickich kleryków), a także przeznaczonej dla jezuitów-kapłanów tzw. trzeciej probacji.

Funkcje edukacyjne polskich rodzin w XIX wieku były tematem rozważań podjętych przez prof. dra hab. Krzysztofa Jakubiaka. Niewątpliwie w XIX wieku polskie rodziny obok troski o należyłą edukację dla swoich dzieci, zapewnienie bezpieczeństwa materialnego musiały zadbać również o patriotyczne wychowanie młodych Polaków. Polskie rodziny, biorąc na siebie odpowiedzialność za edukację i wychowanie młodego pokolenia, przyczyniły się do zachowania dorobku dziedzictwa kulturowego narodu polskiego.

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz w swoim wystąpieniu pt. *Kształcenie pedagogiczne w seminariach nauczycielskich Krakowa – program i wykładowcy* najpierw zaprezentowała źródła do dziejów kształcenia pedagogicznego w seminariach nauczycielskich (Sprawozdania Dyrektorów Seminarium Nauczycielskich, czasopismo „Szkoła” i „Muzeum”, podręczniki do przedmiotów pedagogicznych, a w szczególności do: dydaktyki, pedagogiki, historii pedagogiki, dydaktyki i logiki, prawa szkolnego). Następnie mówiła o wykładowcach przedmiotów pedagogicznych w seminariach, podręcznikach do nauczania przedmiotów pedagogicznych i ich autorach, a także treściach nauczania. Na zakończenie zwróciła również uwagę, że pedagogika była przedmiotem zarówno domowych prac pisemnych, jak i egzaminów dojrzałości.

Kolejny referat pt. *Z dziejów seminarium nauczycielskiego w Piotrkowie* zaprezentował dr hab. Witold Chmielewski, prof. UJK, omawiając interesującą kwestię tworzenia w 1916 r. seminarium nauczycielskiego żeńskiego w Piotrkowie, znajdującym się wówczas pod okupacją austriacką, w oparciu o przepisy galicyjskie dla tego typu szkół. Autor wiele uwagi poświęcił dyrektorowi zakładu, problemowi rekrutacji uczennic oraz formom i metodom pracy seminarium i powstałej przy nim szkole ćwiczeń. Seminarium Nauczycielskie Żeńskie zakończyło swoją owocną działalność po dwudziestu latach, dając regionowi piotrkowskiemu kilkaset dobrze wykształconych i oddanych sprawie wychowania nauczycielek.

Dr Ryszard Ślęczka z UP przybliżył zebranym postaci wybitnych nauczycieli krakowskiego Pedagogium. Przypomniał, iż jednym z najbardziej zasłużonych pedagogów na polu kształcenia nauczycieli był Henryk Rowid, jednocześnie dyrektor Państwowego Pedagogium. Dr Ślęczka w swoim wystąpieniu nawiązał do początków szkoły ćwiczeń krakowskiego Pedagogium, które związane są z rokiem 1871 i działalnością Seminarium Męskiego w Krakowie. Zaznaczył, iż szkoła ta słynęła nie tylko z wybitnych nauczycieli, ale również uczniów, np. kard. Franciszka Macharskiego.

W kolejnym wystąpieniu genezę, rolę i znaczenie uniwersytetów ludowych w II RP przybliżył uczestnikom konferencji dr hab. Wiesław Jamrozek,

prof. UAM, akcentując zwłaszcza ich doniosłą rolę w kształceniu i patriotycznym wychowaniu młodzieży z terenów wiejskich.

Na zakończenie pierwszego dnia obrad tortem migdałowym ze świecami uroczyście świętowano mały jubileusz 10-lecia współpracy między Katedrami Akademii Ignatianum i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

W drugim dniu konferencji przewodniczenie III sesji plenarnej objęli prof. dr hab. Andrzej Meissner i dr hab. Kazimierz Puchowski, prof. UG. Już w pierwszym wystąpieniu zwrócono uwagę, że działalność edukacyjna nie jest domeną wyłącznie instytucji oświatowych w sensie ścisłym oraz że ważną rolę w tej dziedzinie odgrywają stowarzyszenia i organizacje społeczno-kulturalne. Przykłady takich organizacji przywołała prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z UO w referacie pt. ***Działalność oświatowa polskich towarzystw na Górnym Śląsku na przełomie XIX i XX wieku***. Zamieszkała w tym regionie ludność polskojęzyczna była pozbawiona możliwości edukacji w języku ojczystym, dlatego dynamicznie rozwijające się w tym okresie organizacje społeczno-kulturalne podejmowały działania kompensujące brak szkoły polskiej. Rozbudzały poczucie przynależności narodowej mieszkańców regionu. W okresie od 1899 r. do 1914 r. było ich ponad 200. Głównym celem działalności towarzystw była obrona polskości na terenach zamieszkałych przez ludność polskojęzyczną. Realizowano go na wiele sposobów: poprzez upowszechnianie wiedzy, inspirowanie różnych form pracy kulturalnej i oświatowej. Z racji ograniczeń czasowych w wystąpieniu przedstawiono tylko niektóre organizacje i formy ich pracy kulturalno-oświatowej.

Natomiast dr hab. Elżbieta Magiera, prof. US, zwróciła uwagę zebranych na wybitnie edukacyjny charakter ruchu spółdzielczego na ziemiach polskich pod zaborami. W swoim wystąpieniu nadmieniła, iż ze względu na stan gospodarczy, poglądy organizatorów i systemy prawne państw zaborczych polski ruch spółdzielczy rozwijał się odmiennie w poszczególnych zaborach – np. w postaci banków chłopskich i rzemieślniczych czy spółdzielni rolniczych. Niemniej, jak zaznaczyła prelegentka, spółdzielczość była doskonałą szkołą wychowania społecznego oraz dawała mocną podstawę tworzenia świadomości narodowej.

Kolejny referat wygłosiła dr Irena Kozimala z PWSW w Przemyślu. Zajęła się ona relacjami między harcerstwem, szkołą i społeczeństwem w południowo-wschodniej Polsce w latach 1911–1939. Szczególną uwagę zwróciła na stosunek społeczeństwa do harcerstwa żeńskiego na tym terytorium.

Kierunki działalności edukacyjnej organizacji polskich w Prusach Zachodnich na przełomie XIX i XX wieku przybliżył dr Paweł Śpica z UG, który aktywność tych organizacji łączy z powstaniem polskiego ruchu narodowego, odgrywającego szczególną rolę w początkach XX w. Rozwój organizacji polskich stanowił odpowiedź na germanizacyjną politykę zaborcy pruskiego, znacznie ograniczającą działalność edukacyjną w ramach państwowych instytucji oświatowych. Tworzenie własnych organizacji i towarzystw, obok ochrony polskich interesów gospodarczych, służyło zatem w pierwszej kolejności edukacji patriotycznej, której celem było podtrzymanie polskiej tożsamości narodowej. W związku

z tym, że jedyną liczną grupę inteligencji polskiej Prus Zachodnich stanowiło duchowieństwo polskie diecezji chełmińskiej, a tożsamość narodową pomorskich Polaków budowano na bazie przynależności wyznaniowej, edukację patriotyczną łączono z wychowaniem religijnym. W swoim wystąpieniu dr Śpica omówił główne kierunki działalności edukacyjnej organizacji polskich, do których poza wspomnianą już edukacją patriotyczną i religijną należały: edukacja elementarna w zakresie nauki czytania i pisania w języku polskim, edukacja obywatelska, kulturalna, ekonomiczna, moralna i edukacja prozdrowotna, a także wychowanie fizyczne oraz kształcenie miejscowych elit.

Dr hab. Jerzy Kochanowicz z DSW we Wrocławiu omówił w swoim wystąpieniu wybrane kwestie oświatowe i wychowawcze poruszane na łamach wydawanego przez krakowskich jezuitów pisma „Przegląd Powszechny” – od jego powstania w 1883 roku aż do wybuchu I wojny światowej.

Dr Małgorzata Stawiak-Ososińska z UJK w wystąpieniu pt. *Krakowska szkoła akuszerek 1780–1914 (zarys problematyki)* przedstawiła burzliwe dzieje krakowskiej placówki, począwszy od jej utworzenia w 1780 r. do wybuchu I wojny światowej (1914). Uczestnicy konferencji mogli dowiedzieć się, z jakimi trudnościami borykały się ówczesne władze Akademii Krakowskiej przy uruchamianiu pierwszych kursów oraz z jakimi problemami musiała mierzyć się placówka przez cały wiek XIX. Autorka omówiła również zaplecze materialne szkoły, niezbędne do wyposażenia adeptek akuszerii w podstawowe umiejętności praktyczne, sposoby prowadzenia zajęć teoretycznych dla słuchaczek oraz warunki odbywania praktyk, specyfikę dydaktyki, egzaminowania oraz patentowania absolwentek. Przybliżyła też sylwetki najbardziej zasłużonych dla szkoły profesorów położnictwa, a także profil uczęszczających do placówki uczennic. Kobiety, które uczyły się w krakowskiej szkole akuszerek, pochodziły z niższych warstw społecznych, a większość z nich stanowiły analfabетки. Bogaty materiał poglądowy zaprezentowany podczas wystąpienia pozwolił na uświadomienie sobie ogromnego postępu cywilizacyjnego w dziedzinie położnictwa.

Po zakończeniu trzeciej sesji plenarnej i krótkiej przerwie wypełnionej ożywionymi dyskusjami obrady konferencji zostały wznowione pod przewodnictwem dr hab. Elżbiety Magiery, prof. US, oraz dr hab. Agnieszki Wałęgi z UMK. Wystąpienia uczestników czwartej sesji plenarnej koncentrowały się wokół tematyki źródeł w badaniach historyczno-pedagogicznych. Obrady rozpoczął dr hab. Piotr Gołdyn z Wydziału Zamiejscowego UAM w Kaliszu, przypominając znaczenie protokołów rad pedagogicznych jako istotnego źródła w podejmowanych badaniach nad działalnością placówek oświatowych.

Tematykę ochronek podjęła dr Aneta Bołdyrew z UŁ w wystąpieniu pt. *Źródła do badań nad ochronkami jako instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi w Królestwie Polskim w XIX i na początku XX w.* Zwróciła ona uwagę na fakt, że w XIX w. ochronki zakładane były początkowo przez towarzystwa dobroczynne, później także przez inne organizacje społeczne, gminy wyznaniowe, zgromadzenia zakonne oraz osoby prywatne. Zdecydowany wzrost liczby ochronek w mia-

stach i na wsiach Królestwa miał miejsce na początku XX w. Aneta Bóldyrew zaprezentowała źródła do pogłębionych badań nad ochronkami, wśród których są m.in. materiały archiwalne zawarte w Archiwum Głównym Akt Dawnych, Archiwum Miasta Stołecznego Warszawy oraz w innych archiwach państwowych, a także m.in. w prasie, na łamach której toczyła się dyskusja o zadaniach ochronek oraz stosowanych w nich metodach i formach pracy.

Na najstarsze galicyjskie czasopismo pedagogiczne, jakim była wydawana od 1868 roku we Lwowie „Szkoła”, w kontekście zamieszczonych na jej łamach informacji dotyczących polskich instytucji edukacyjnych II połowy XIX i początków XX wieku zwróciła uwagę dr hab. Agnieszka Wałęga z UMK w referacie pt. *„Szkoła” źródłem w badaniach historyczno-pedagogicznych polskich instytucji edukacyjnych doby zaborów*. Pismo to, będące organem Towarzystwa Pedagogicznego, kierowane głównie do nauczycieli szkół ludowych i seminariów nauczycielskich, stanowi cenne źródło dla badaczy zainteresowanych rozwojem rodzimego szkolnictwa doby zaborów. Zawiera różnorodne informacje dotyczące szkół ludowych, gimnazjów, szkół zawodowych (w tym zwłaszcza seminariów nauczycielskich) czy wyższych. Dokumentuje powstanie i rozwój nowych instytucji edukacyjnych, takich jak m.in. żeńskie szkoły średnie i zawodowe, placówki kształcenia specjalnego czy różnorodne formy wychowania przedszkolnego. Pismo podejmuje także problemy związane z działalnością towarzystw oraz kół naukowych prowadzących pracę oświatową i edukacyjną.

Dr Beata Topij-Stempińska z AIK wskazała, iż pola poszukiwań badawczych jednoznacznie wskazują na zakres eksploracji źródłowych. W powstaniu monografii konwikt w Tarnopolu badacz najpierw korzysta ze źródeł rękopiśmiennych związanych z działalnością zakonu oraz konwikt w Tarnopolu. Powinien wykorzystać również wszelkie dostępne źródła drukowane oraz różnorodne opracowania odnoszące się zarówno pośrednio, jak i bezpośrednio do działalności edukacyjnej badanej instytucji.

W dalszej kolejności dr Małgorzata Puchowska z AP w Słupsku omówiła *Źródła do dziejów teatru szkolnego w konwiktach chyrowskim*. Podkreśliła, iż badając dzieje teatru szkolnego, należy odwołać się do zachowanych dokumentów pracy teatru, tj. programów teatralnych, tekstów wystawianych utworów dramatycznych, a także np. do korespondencji rektorów, wydawanych przez konwikt druków itp. Dr Puchowska podkreśliła, że dopiero uwzględnienie wszystkich dostępnych źródeł, wzajemnie się uzupełniających i potwierdzających, przynieść może w miarę pełny obraz działalności teatru chyrowskiego.

Instytucją o niekwestionowanym znaczeniu dla kształcenia elit na przełomie XIX i XX wieku było gimnazjum oo. jezuitów w Chyrowie powstałe w 1886 roku. Dr Anna Królikowska z AIK w referacie pt. *Chyrowski Zakład Naukowo-Wychowawczy w Sprawozdaniach* ukazała drukowane Sprawozdania roczne jako istotne źródło do badania dziejów tej chyrowskiej placówki, której działalność zakończyła się wraz z wybuchem II wojny światowej. Pierwsze Sprawozdanie ukazało się w 1894 roku i obejmowało dane dotyczące roku szkolnego

1893/1894. Dysponujemy 45 Sprawozdaniami w postaci zeszytów o objętości od 30 do 90 stron. Zawierają one informacje dotyczące składu grona nauczycielskiego, rozkładu nauk i podręczników obowiązujących w poszczególnych klasach, tematów do wypracowań pisemnych na poszczególne klasy, zagadnień do pisemnego egzaminu dojrzałości, zbiorów naukowych (biblioteka dla nauczycieli, dla uczniów, wyposażenie gabinetów), ważniejszych rozporządzeń władz szkolnych, wydarzeń, a także całej statystyki Zakładu

Nieoczekiwanym podsumowaniem obrad była promocja publikacji autorstwa Ludwika Grzebień SJ i Beaty Topij-Stempińskiej pt. *Konwikt szlachecki w Tarnopolu 1856–1886. Słownik wychowanków*. Autorzy wyrazili nadzieję, że słownik biograficzny rozszerzy zakres wiedzy o wychowaniu i nauczaniu w XIX wieku w Galicji oraz ukaże ponadrozbiorowe więzi Polaków. Jak podkreślił w swoim wystąpieniu Ludwik Grzebień, konwikt tarnopolski odgrywał niebagatelną rolę w podtrzymaniu polskości na ziemiach zabranych. Publikacja wzbudziła żywe zainteresowanie uczestników konferencji.

ANDRZEJ PAWEŁ BIEŚ SJ
ANNA KRÓLIKOWSKA
BEATA TOPIJ-STEMPIŃSKA
Kraków



Przywitanie uczestników konferencji przez JM Rektora Akademii Ignatianum w Krakowie prof. dra hab. Józefa Bremera SJ.



Rozdanie certyfikatów uczestnictwa przez organizatorów: prof. dra hab. Ludwika Grzebień SJ, prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz i dr Beatę Topij-Stempińską.



Dyskusje w przerwie obrad.

NADZWYCZAJNY ZJAZD DELEGATÓW POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO, WARSZAWA, 11 MAJA 2016 ROKU

11 maja 2016 r. to ważna data w historii Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Tego dnia miały miejsce dwa wydarzenia: Walny Zjazd Delegatów Towarzystwa oraz uroczysta sesja jubileuszowa z okazji 35-lecia PTP. Miejscem obu wydarzeń było Audytorium Minus w starym budynku Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego mieszczącym się w głównym kampusie uczelni na warszawskim Krakowskim Przedmieściu.

Zwołany przez Zarząd Główny Towarzystwa Zjazd Delegatów nie miał tym razem sprawozdawczo-wyborczego, lecz nadzwyczajny charakter. Jego program ograniczał się do dwóch znaczących punktów – podjęcia uchwały dotyczącej zatwierdzenia nowego *Statutu* Towarzystwa i uchwał w sprawie nadania honorowego członkostwa PTP.

Otwierająca Zjazd i prowadząca zjazdowe obrady Przewodnicząca Towarzystwa prof. dr hab. Joanna Madaliński-Michalak przypomniała wcześniejsze działania na rzecz nowelizacji *Statutu*, odniosła się także do rangi i charakteru konsultacji społecznych dotyczących wersji *Statutu* przedstawionej do dyskusji i akceptacji uczestników Zjazdu. Podziękowała za uwagi merytoryczne i komentarze edytorskie zgłoszone do projektu opublikowanego na stronie internetowej Towarzystwa. To wcześniejsze zaangażowanie oddziałów w dyskusję dotyczącą kształtu *Statutu* pozwoliło na potraktowanie Zjazdu jako czasu i miejsca odniesienia się do gotowego projektu. Nowy dokument zaakceptowano, a uchwałę w tej sprawie przyjęto przez aklamację. Następnym etapem zamykającym działania na rzecz zmiany *Statutu* będzie jego sądowa rejestracja. Zgodnie z nowym *Statutem* odchodzi do historii nazwa Walny Zjazd Delegatów – odtąd najwyższą władzą Towarzystwa będzie Zjazd Delegatów zwoływany, jak dotychczas, przez Zarząd Główny.

Drugim ważnym punktem spotkania zjazdowego było nadanie tytułu honorowego członka Towarzystwa. Dotąd honorowe członkostwo przyznano w latach 90. jedynie prof. Stefanowi Wołoszynowi. W związku z 35. rocznicą powołania

Towarzystwa Prezydium Zarządu Głównego wystąpiło z inicjatywą nadania tytułu członka honorowego innym osobom zasłużonym dla polskiej pedagogiki i PTP. Lista kandydatów przedstawiona w pierwszej kolejności Zarządowi Głównemu była owocem rekomendacji oddziałów i dyskusji prowadzonej na forum spotkań władz Towarzystwa. Na liście tej (w kolejności alfabetycznej) znalazły się następujące osoby: prof. dr hab. Czesław Banach (członek Towarzystwa od 1982 r., znacząco zaangażowany w pracę Oddziału w Krakowie), prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (wieloletnia przewodnicząca Towarzystwa, członek wielu Komitetów Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych i redaktorka wydawnictw PTP), prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska (wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, redaktorka i współredaktorka czasopism i wydawnictw PTP, członek Komitetów kolejnych Zjazdów), prof. dr hab. Ryszard Łukaszewicz (związany z PTP od 1981 r., m.in., członek pierwszego Prezydium Towarzystwa), dr Halina Rotkiewicz (wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa i wieloletnia przewodnicząca Oddziału w Warszawie, członek Komitetów Zjazdowych), prof. dr hab. Joanna Rutkowiak (wieloletnia wiceprzewodnicząca Towarzystwa, redaktorka wydawnictw pozjazdowych, przewodnicząca Komitetów Programowych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych), prof. dr hab. Marian Walczak (sekretarz Generalny Towarzystwa od momentu jego powstania) i prof. dr hab. Wiktor Żłobicki (od początku lat 80. aktywnie działający w środowisku wrocławskim i reaktywujący Oddział PTP we Wrocławiu). Listę tę, po prezentacji sylwetek kandydatów (którą to prezentację przywołujemy tu jedynie w bardzo okrojonej, sygnałnej, odnoszącej się tylko, i to wybiórczo, do działań w PTP wersji), poddano głosowaniu na poprzedzającym Zjazd zebraniu Zarządu Głównego PTP i z taką rekomendacją została ona przedstawiona na forum Walnego Zjazdu Delegatów. Osoba każdego kandydata przedstawiona została uczestnikom Zjazdu przez wiceprzewodniczącą Towarzystwa prof. dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską. W sprawie każdego kandydata odbyło się indywidualne głosowanie i podjęta osobna uchwała Zjazdu. Wszystkie kandydaty poparto jednogłośnie. Po realizacji tego punktu prowadząca Zjazd prof. Joanna Madalińska-Michalak zamknęła jego obrady, zapraszając delegatów do udziału w drugiej części spotkania.

Podjęcie uchwał dotyczących honorowego członkostwa wiązało się, jak już wspomniano, z przypadającym w bieżącym roku jubileuszem 35-lecia Towarzystwa. Do rocznicy tej nawiązywała druga część spotkania. Tradycyjnie z Walnymi Zjazdami Delegatów łączone były zawsze sesje naukowe. Ta, która rozpoczęła się po krótkich, ale owocnych obradach ostatniego Walnego Zjazdu, miała szczególny, uroczysty charakter. Po raz pierwszy obchodzono jubileusz Towarzystwa. Zjazdowi towarzyszyła konferencja pt. *Tożsamość pedagogiki. Wspólnotowość – Etyczność – Towarzyskość*, na którą zaproszono gości z różnych ośrodków akademickich i ważnych dla polskiej pedagogiki instytucji, takich jak: Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Rada Towarzystw Naukowych Polskiej Akademii Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”. Organizatorami

konferencji byli: Zarząd Główny PTP, Oddział PTP w Warszawie i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Konferencja, na którą zarejestrowało się ponad 150 osób, prowadzona była przez wiceprzewodniczącą PTP prof. dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską (Oddział PTP w Olsztynie) i członka Prezydium prof. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską (Oddział PTP w Poznaniu).

Przed rozpoczęciem sesji naukowej odbyła się rocznicowa część spotkania. Uroczyste otwarcie zapoczątkowało wystąpienie dziekana Wydziału Pedagogicznego UW prof. dr hab. Anny Wiłkomirskiej, która powitała zebranych, gratulując jubileuszu i życząc owocnych obrad. Odczytane zostały adresy i życzenia przesłane na ręce przewodniczącej Towarzystwa przez osoby indywidualne, między innymi od profesorów Jerzego Niemca (członka pierwszego Prezydium Towarzystwa) oraz Lecha Witkowskiego i Józefa Górniewicza (członków Komitetów Programowych i przewodniczących Komitetu Programowego i Komitetu Organizacyjnego II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego) oraz instytucje, w tym World Education Research Association (do której należy PTP), i przedstawiciele wielu uczelni wyższych. Wyjątkowość spotkania sygnalizowana była tego dnia, co warto podkreślić, już wcześniej, w czasie prac Walnego Zjazdu Delegatów – swój adres przeczytał wówczas prof. dr hab. Zbigniew Kruszewski, Przewodniczący Rady Towarzystw Naukowych PAN.

Po powitaniu i odczytaniu życzeń odbył się koncert muzyki kameralnej w wykonaniu artystek – muzyków zrzeszonych w Stowarzyszeniu Polskich Artystów Muzyków, którego wiceprzewodniczącą dr Katarzyna Janczewska-Sołomko również przekazała życzenia na ręce prof. Joanny Madalińskiej-Michalak. Ważnym momentem było wręczenie pierwszego w historii PTP medalu Towarzystwa jego wieloletniemu przewodniczącemu, a obecnie honorowemu przewodniczącemu prof. dr. hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu, a także dyplomów osobom wyróżnionym tytułem honorowego członka, których sylwetki przedstawiła wcześniej prof. Joanna Ostrouch-Kamińska. Uczestnicy konferencji mieli okazję obejrzeć roboczą wersję filmu o PTP, który (taki jest zamysł) będzie uzupełniany krótkimi wypowiedziami osób działających na rzecz Towarzystwa. Tę część spotkania zakończyło wystąpienie przewodniczącej Towarzystwa pt. ***Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – tradycja i współczesność***, w którym zwróciła ona uwagę na rangę dialogu z tradycją, a jednocześnie na wartość myślenia prospektywnego, konieczność zadawania pytań o status nauk pedagogicznych, tożsamość i odrębność pedagogiki, a także jej łączność z innymi naukami. Prelegentka zasygnalizowała ważność pytań o rolę towarzystw naukowych w rozwoju i upowszechnianiu nauki, integracji środowiska.

W ramach konferencji wyróżniono dwie sesje. Pierwszą ujęto hasłem ***Ewolucja tożsamości pedagogiki***, drugą skoncentrowano na kategoriach ***Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość***. Hasło pierwszej sesji było świadomym powtórzeniem hasła pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa–Rembertów 1993 r.), zainicjowanego przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Podczas pierwszej sesji referaty wygłosili: prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński i prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski i prof. dr hab. Mirosław Sobecki.

Prof. Henryka Kwiatkowska w swym referacie pt. *Ewolucja haseł zjazdowych – czy ewolucja tożsamości pedagogiki?* skoncentrowała uwagę na historii powołanych do życia z inspiracji PTP i konstytuujących się w ścisłej współpracy z Towarzystwem kolejnych Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych. Dokonała przeglądu haseł zjazdowych, problemów, jakie w różnym czasie generowała szeroko rozumiana rzeczywistość społeczna i praktyka edukacyjna, a także przeglądu pytań rodzących się na gruncie teorii pedagogicznej, uprawianej w Polsce pedagogiki. Zwróciła uwagę na wrażliwość organizatorów Zjazdów na zmiany dokonujące się w przestrzeni społecznej.

Prof. Zbigniew Kwieciński wygłosił referat pt. *Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza*. Oceniając polską pedagogikę w latach 1990–2016, stwierdził, iż całościowa ocena jest, bez wątplenia, pozytywna. Na uwagę zasługuje, między innymi, dobry kontakt polskiej pedagogiki z nauką światową czy otwarcie się na szybszy rozwój naukowy młodzieży. Bez większego jednak wysiłku przywołać można też zjawiska wysoce niepokojące czy niekorzystne, obecne zwłaszcza w środowisku akademickim. Według profesora należy do nich zamykanie się niektórych środowisk w granicach własnego interesu czy częsta „gra pozorów”, gdy chodzi o kształcenie na poziomie wyższym, które de facto na tym poziomie nie jest, czego przykładem są *upozorowane magisteria*. Przywołując kategorię paradygmatu w ujęciu Rolanda G. Paulstona i ideologie w perspektywie poglądów T. Bramelda, prof. Kwieciński określił polską pedagogikę jako polifoniczną i heterogeniczną, wskazując jednocześnie na wątpliwość dialogu między teoriami, teorią i praktyką, praktyką i praktyką. Zwrócił także uwagę na fakt dominacji jednych a unikania innych dyskursów, co jest wynikiem *historycznego uczulenia* na niektóre koncepcje czy filozofie. Zwrócił uwagę na przesadę, gdy chodzi o odcinanie się od osiągnięć zakorzenionej jeszcze w przedwojennej pedagogice pedagogiki okresu PRL. W jej ramach znaleźć przecież można wybitne osiągnięcia, takie jak dydaktyka prof. Wincentego Okonia czy pedagogika humanistyczna prof. Bogdana Suchodolskiego. Przywołując przykłady niepokojących zjawisk i sprzecznych, bywa wyniszczających, procesów, Autor referatu w podsumowaniu ułokował jednak zdanie: *Kryzysy, zwłaszcza uświadomione, dają początek nadziei*.

Przedmiotem wystąpienia prof. Stefana Kwiatkowskiego zatytułowanego *Między teoretycznością a praktycznością pedagogiki* była próba odpowiedzi na pytanie o istnienie i możliwość budowania relacji między teorią i praktyką. Zarysowany został profil krytyki istniejącego stanu rzeczy i ukazane sugestie dotyczące wprowadzenia pozytywnych zmian, między innymi dzięki tworzeniu zespołów interdyscyplinarnych, uwzględniających wertykalny charakter relacji, i podejmowaniu badań transdyscyplinarnych. Mówiąc o ważności związków teo-

rii i praktyki, prof. Kwiatkowski postawił pytanie: *Czy zrobiliśmy wszystko, by koncepcje teoretyczne były zrozumiałe i mogły być wprowadzone do praktyki?* Odpowiadając na nie, podkreślił wagę instytucji pośredniczących między teorią i praktyką, a także znaczenie popularyzacji teorii, wskazując na to, że popularyzacja nauki nie jest doceniana, a mając większą rangę, mogłaby, jak się wydaje, pomóc w przezwycięzeniu ciasnego praktycyzmu podejść ateoretycznych czy antyteoretycznych. Autor wystąpienia zwrócił jednocześnie uwagę na to, że pytaniem, które powinno być stawiane przed tekstem zgłoszonym do publikacji, powinno być nie tylko pytanie: co tekst zawiera? ale także: co wnosi nowego? Istotne byłoby to zarówno z punktu widzenia rozwoju teorii, jak i jej ewentualnych aplikacji praktycznych.

Ostatnim wystąpieniem w ramach pierwszej sesji był referat prof. Mirosława Sobeckiego (*IX Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny „Ku życiu wartościowemu. Idee – konteksty – praktyki”*), który jako przewodniczący Komitetu Organizacyjnego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (mającego mieć miejsce we wrześniu 2016 r. w Białymstoku) skoncentrował uwagę na problematyce zjazdowej, sygnalizując znaczenie i charakter obszarów tematycznych uwzględnionych w koncepcji Zjazdu, a także interdyscyplinarność podejścia do kwestii merytorycznych. Nawiązał do treści zjazdowego listu intencyjnego i współpracy trzech podmiotów społecznych zaangażowanych w Zjazd: PTP, PAN i Uniwersytetu w Białymstoku. Przywołał pytanie – czy edukacja może pomóc w czynieniu życia lepszym, bardziej wartościowym? Pytanie inspirujące zarówno do przemyśleń nad tym, co to znaczy życie wartościowe? jak i refleksji nad sprawczą siłą samej edukacji.

Druga sesja naukowa podporządkowana była hasłu *Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość*, którego pomysł narodził się podczas zebrania Prezydium Zarządu Towarzystwa i dyskutowany był w gronie Zarządu podczas ubiegłorocznej konferencji nawiązującej tematycznie do przyszłego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, a zorganizowanej wspólnie przez Oddziały PTP w Bydgoszczy i Toruniu. W sesji tej referaty wygłosili: prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek i prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak.

Kategorią towarzyskości w swoim wystąpieniu pt. *Towarzystwość w nauce: istota, przejawy, efekty* zajęła się prof. Maria Czerepaniak-Walczak. Autorka referatu odniosła się na wstępie do potocznych konotacji towarzyskości, by zwrócić uwagę na towarzyskość jako kategorię analityczną, przywołując ją w kontekście prac między innymi takich autorów jak Florian Znaniecki, Georg Simmel czy R. Putnam. Prof. Czerepaniak-Walczak ukazała towarzyskość w perspektywie jednostkowej i społecznej, nade wszystko zaś pytała o jej znaczenie w przestrzeni nauki i jej społecznego funkcjonowania, także w perspektywie działania towarzystw naukowych. Nie wchodząc w szczegóły narracji, można przywołać konstruktywne cechy i efekty towarzyskości sprzyjające współpracy wykraczającej

poza skodyfikowane czy zadekretowane relacje. Otwiera to perspektywy działań interdyscyplinarnych, a w bardzo szerokiej perspektywie wiąże się z urzeczywistnianiem idei globalizmu w wymiarze epistemologicznym, ontologicznym, aksjologicznym. Zasadnym będzie tu przywołanie choćby dwu cytatów, jakie znalazły się w wystąpieniu. Pierwszy to słowa Simmela: *Obcowanie towarzyskie kreuje idealny świat społeczny, gdyż radość jednostki jest tu całkiem uzależniona od radości innych jednostek. Nikt nie może na tym terenie osiągnąć satysfakcji kosztem niezadowolenia innych.* Drugi pochodzi z publikacji pod redakcją Z. Kwiecińskiego, H. Kwiatkowskiej i J. Madalińskiej-Michalak i dotyczy bezpośrednio Towarzystwa, określając je jako przestrzeń *swobodnej dyskusji o rozwiązaniach edukacyjnych sprzyjających rozwojowi systemu edukacji i stwarzających każdemu należyte warunki rozwoju, ponad podziałami instytucjonalnymi i pokoleniowymi.*

W tej części sesji prof. Zbigniew Kwieciński wygłosił referat pt. ***Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie”***. Punktem wyjścia było sięgnięcie przez Autora do diagnozy sytuacji społecznej i stanu edukacji z początku lat 90., prezentowanej i dyskutowanej na I Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym, i wskazanie, że zaburzenia i nieprawidłowości interpretowane były wówczas jako efekt *długotrwałych oddziaływań systemu, tzw. „socjalizmu”, i jego sprzeczności.* W przekonaniu prof. Kwiecińskiego, mimo iż od tamtej chwili minęło wiele czasu, sytuacja nie uległa poprawie. Stąd stawiane w referacie pytanie: *Jak to było możliwe, że powszechny stan wychowania i kultury społecznej nie zmieniły się po upływie już ponad ćwierć wieku polskich przemian?* Potem nastąpiła próba odpowiedzi w postaci przywołania kilku hipotez. Jedną z nich odwołuje się do poglądów Kena Wilbera, który wskazuje na współwystępowanie trzech różnych formacji społecznych z właściwymi im etosami, a mianowicie: formacji przedmodernistycznej, modernistycznej i postmodernistycznej. Dominacja formacji przedmodernistycznej, konserwatywnej, gdy chodzi o jej charakter, połączona z cyklicznością odtwarzania systemów autorytarnych, jak to ujmuje Margaret Archer, sprawia, iż rozwiązania autorytarne odnawiają się co jedno lub dwa pokolenia, lekceważąc prawo i ustanowione reguły. Prawo lekceważy władza, co jest zachętą do jego lekceważenia przez innych. Nawiązując do autorytaryzmu, prof. Zbigniew Kwieciński pytał dalej: *Skąd bierze się u inteligencji, intelektualistów zauroczenie skrajnym fundamentalizmem?* Odpowiadając na to pytanie, sięgnął do czterech różnie sprofilowanych przypuszczeń: socjologicznego, psychologicznego, ewolucyjno-neurobiologicznego i psychoanalitycznego. Wychodząc od mało konstruktywnej diagnozy współczesności, Autor referatu możliwość zmian na korzyść upatrywał w edukacji. Stwierdził: *Powtórzę tu za B. Suchodolskim: „Wychowanie mimo wszystko!”* i dodał, że tylko edukacja daje szansę *przyzwoitego życia poza [...] naciskiem socjalizacyjnym „polityki zombie”*.

Kategorie towarzyskość, etyczność i wspólnotowość były przedmiotem zainteresowania prof. Tomasza Szkudlarka, który wygłosił referat zatytułowany



Fot. K. Pacholak

Uroczyste posiedzenie z okazji 35-lecia PTP w byłym budynku Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego.

Wspólnotowość i etyczność, poświęcając w nim wiele uwagi ujęciu pedagogiki, prowadzeniu szeroko rozumianych badań, uprawianiu nauki w perspektywie środkowoeuropejskiej czy niemieckiej i anglosaskiej. Podkreślił różnice obu perspektyw: normatywność i zdyscyplinowanie pierwszego podejścia związane z separatyzmem i dyscyplinowaniem wiedzy, także dyscyplinowaniem towarzyskości, oraz jawne odejście od dyscyplinowania widoczne w drugiej perspektywie. Zauważył, iż zarządzanie z zewnątrz skutkuje brakiem poczucia autonomii, w jakiejś mierze ogranicza. Perspektywa anglosaska natomiast otwiera zróżnicowane możliwości i horyzonty badań, co przekłada się na bogactwo treści, kompetencji, metodologii, sprzyja nieustannemu tworzeniu rozwiązań, innemu podejściu do towarzyskości i wspólnotowości. Nie wchodząc w szczegóły wystąpienia prof. Szkudlarka, warto zasygnalizować, że wątek etyczności przywołany został przez pryzmat poglądów Ernesto Laclau z uwzględnieniem stanowiska Emmanuela Levinasa i przesłań prac Bruno Latoura.

Ostatnim referatem drugiej sesji było wystąpienie prof. Joanny Madalińskiej-Michalak: *Wspólnota, społeczeństwo, towarzyskość*. Odwołując się do wymienionych w tytule kategorii, Autorka wskazała na ich historyczną zmienność. Przywołała je w kontekście poglądów różnych autorów, sięgając zarówno do tradycji filozofii starożytnej (Arystoteles), jak i do czasów nowożytnych (Immanuel Kant), współczesnej refleksji filozoficznej. Pytała o wartości fundamentalne dla społeczeństwa. Pytała o wartość, jaką nadaje się i jaką nadawać się będzie wspólnocie w perspektywie współczesnego życia społecznego cechującego się dynamizmem zmian i ambiwalencją. Pytała także o rolę edukacji w tym zakresie.

Po ostatnim referacie podjęto krótką dyskusję, która zakończyła obrady. Organizatorzy konferencji przewidują opublikowanie materiałów w tematycznych numerach czasopism Towarzystwa: „Studiach Pedagogicznych” lub „Forum Oświatowym”. Biorą też pod uwagę szerszą merytorycznie publikację książkową, zawierającą obok wystąpień konferencyjnych inne teksty, w tym opracowania dotyczące historii PTP i kalendarium działalności Towarzystwa.

Zarówno wpisy w księdze jubileuszowej wyłożonej w dniu konferencji, jak i liczne listy gratulacyjne, które przychodzą na adres Przewodniczącej Towarzystwa, pozwalają na stwierdzenie, że inicjatywa organizacji jubileuszu PTP została oceniona bardzo dobrze. Zjazd i konferencja były okazją zarówno do przypomnienia o historii i dokonaniach Towarzystwa, jak i miejscem artykułowania nowych problemów. Nie do przecenienia była także przestrzeń dyskusji i rozmów kularowych, w których sygnalizowano ważność spotkań sprzyjających integracji środowiska, uznając jubileusz Towarzystwa (z prawdziwie urodzinowym tortem) za wpisujący się dobrze w artykułowane w wystąpieniach kategorie towarzyskości i wspólnotowości. To właśnie w ramach takich rozmów narodziły się, między innymi, pomysły wspomnianych wcześniej publikacji.

HALINA ROTKIEWICZ
Warszawa

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

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./faks 41 366 07 01, 41 346 21 80, 41 346 21 81, e-mail: handel@wydped.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.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!