

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LI 3–4 (201–202) 2008

RADA REDAKCYJNA

SŁAWOMIR BRONIARZ, JERZY DOROSZEWSKI,
RENATA DUTKOWA, WIESŁAW JAMROŹEK, JÓZEF KRASUSKI,
LECH MOKRZECKI, STEFANIA WALASEK,
EDWARD WALEWANDER

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

STANISŁAW MAUERSBERG

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH

Publikacja dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. 041 346 21 81, tel./faks 041 346 21 80, dział handlowy 041 366 07 01

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ANDRZEJ CWER: Wychowanie patriotyczno-obronne polskiej młodzieży w XVIII wieku	5
KAZIMIERZ SZMYD: Polacy i Ukraińcy wobec Rady Szkolnej Krajowej w początkach jej działalności (1867–1880)	33
ANDRZEJ MEISSNER: Środowisko historyków wychowania na ziemiach polskich w XIX i na początku wieku XX (do I wojny światowej)	41
WITOLD CHMIELEWSKI: Szkolnictwo polskie w Afryce środkowo-wschodniej i południowej podczas II wojny światowej	61
ANDRZEJ KOŁAKOWSKI: Z badań nad losami dzieci polskich deportowanych w głąb ZSRR w okresie II wojny światowej	75
IWONA JÓŹWIAK: Oświata dorosłych na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960	87
DANUTA JĘDRZEJC: Koncepcje programu wychowania w przedszkolu w latach od 1945 do 1985 ...	111
JUSTYNA GULCZYŃSKA: Szkolnictwo średnie ogólnokształcące w Polsce w okresie realizacji reformy szkolnej z 1961 roku	117

MATERIAŁY

DARIUSZ STĘPKOWSKI: O filozofii pedagogiki Johanna Friedricha Herbart	137
Ks. CZESŁAW GALEK: Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej	157
AGNIESZKA GRĘDZIK-RADZIAK: Lista polskich nauczycieli z ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej, ofiar represji niemieckich w latach 1941–1944	177
JERZY DUDA: Ognisko Związku Nauczycielstwa Polskiego nr 7. Szkoła „Na górze”	189
ANNA PECK: Prezentacja i percepcja historii Polski do 1795 roku w podręcznikach i programach nauczania „Western Civilization” oraz „European History” w USA	205

SYLWETKI

Zygmunt Ruta, Ryszard Ślęczka: Profesor Czesław Majorek (1938–2002)	215
---	-----

RECENZJE

Stanisław Gawlik: Grzegorz Piramowicz – idee, słowa, czyny, Opole 2006, s. 164 – LIDIA PAWELEC	219
Anna Haratyk: Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914), Kraków 2007, s. 340 – WIOLETTA WIADEREK	223
W służbie historii nauki, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeniemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej, red. Romuald Grzybowski i Tomasz Maliszewski, Gdańsk 2006, s. 488 – RYSZARD ŚLĘCZKA	231
Dariusz Matelski: Siedemdziesiąt lat służby Polsce (1936–2006). Dzieje Szkoły Powszechnej i Podstawowej nr 46 w Poznaniu, Poznań 2007, s. 364 – WITOLD CHMIELEWSKI	235

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2008, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ CWER
Warszawa

WYCHOWANIE PATRIOTYCZNO-OBRONNE POLSKIEJ MŁODZIEŻY W XVIII WIEKU

TYTUŁEM WSTĘPU

Ruch postępowo-reformatorski drugiej połowy XVIII wieku zbiegł się w Polsce chronologicznie z zagrożeniem od zewnątrz bytu państwowego Rzeczypospolitej, wskutek czego sprawa obrony narodowej i przygotowania do niej społeczeństwa, głównie młodzieży, wysunęła się na jedno z czołowych miejsc w ówczesnej problematyce, nadając specyficzne zabarwienie polskiemu oświeceniu¹.

Rzeczpospolita była za słaba gospodarczo, miała zbyt wątłą organizację państwową, aby wystawić – w przypadku zagrożenia – stałą armię wyszkoloną w oparciu o instytucjonalne formy edukacji wojskowej lub pokusić się o odpowiednio wysoką liczbę żołnierzy najemnych mogących stać na straży bezpieczeństwa granic państwowych. Szlachta oponowała przeciw nowym obciążeniom na rzecz obronności kraju, nie zgadzała się na pobór swych poddanych chłopów. Z przyczyn głównie politycznych opowiadała się za archaicznym sposobem wojowania – pospolitym ruszeniem, formą od której odeszła cała ówczesna Europa. Od dawna postulowana „aukcja wojska”² miała szanse realizacji jedynie przy przebudowie skostniałej, niewydolnej maszyny państwowej, na efekty której należałoby jednak poczekać. Rzecznicy reform nigdy nie tracili z oczu tego celu, równocześnie jednak zwracali się ku rozwiązaniom tańszym, szybszym i pozornie prostszym – oparcie obrony narodowej na elemencie obywatelskim, na odpowiednio przygotowanym społeczeństwie. Proces ten zamierzano rozpocząć od młodzieży. Głęboko wierzono, iż dobre wychowanie i przygotowanie „ku przyszłości” młodego pokolenia pozwoli nie tylko zachować dziedzictwo przeszłych pokoleń, ale je jeszcze pomnożyć. Kształcenie młodzieży uznano za jeden z priorytetowych celów działań państwa. Szczególny nacisk położono na wychowanie patriotyczno-obywatelskie i obronne, słusznie zakładając, iż rozbudzony patriotyzm, zainteresowanie sprawami publicznymi oraz zaangażowanie w walkę o reformy przyniesie efekt w postaci zachowania suwerennego państwa.

¹ Nazwa *oświecenie* jest pochodzenia niemieckiego; przyjęła się i ustaliła w Niemczech w XVIII w. („Aufklärung”); we Francji spotykamy się z określeniem „siècle des lumières” – „wiek oświeceniowy” oraz „le siècle philosophique” – „wiek filozoficzny” odpowiednikiem którego w Polsce jest określenie używane m.in. przez Krasińskiego: „wiek filozofski”; w literaturze angielskiej występuje pojęcie „the spirit of rationalism”; w nauce amerykańskiej spotykamy się z terminem „enlightenment”; natomiast w Rosji dla określenia głównych zjawisk życia wieku XVIII przyjęła się nazwa „proświeszczenie”.

² Aukcja (łac. aukcyā): pomnożenie, powiększenie stanu np. wojska.

Mówiąc o żywiole obywatelskim, należy dokonać stosownych wyjaśnień. W języku ówczesnej publicystyki, a nawet w zapisach ustawodawczych termin „obywatel” miał podwójne znaczenie. Jedno konkretne – dla określenia cieszącego się pełnią praw politycznych szlachcica; drugie pod względem prawniczym puste – na określenie każdego mieszkańca Rzeczypospolitej. Rozbieżność pojęć podciąganych pod nazwę „obywatel” jak i analogiczna rozbieżność pojęć zaliczanych do miana „narodu” (naród szlachecki i ogół mieszkańców) jest znamieną dla sprzeczności epoki, epoki wokół której będziemy się poruszali. Jednak gdy w rozważaniach będzie mowa o wychowaniu patriotyczno-obronnym społeczeństwa, powoływaniu obywateli pod broń, to niezależnie od tego, czy kwestie te będą dotyczyć „obywateli szlachty” czy „obywateli mieszkańców”, intencją dywagacji będzie koncepcja wychowania, dzięki której ogół społeczeństwa świadomie podejmie obowiązek obrony ojczyzny, swego ogniska domowego, swojej własności itd. Tę „obywatelską” armię przeciwstawiano „ślepo posłusznej” armii władców absolutnych czy „żywiolowej” armii zaciężnej. Wielkim atutem tej siły zbrojnej miała być powszechność przygotowania do obrony społeczeństwa na wypadek zagrożenia niepodległego bytu państwowego. Niejasną i nie do końca sprecyzowaną sprawą pozostawała jednak kwestia „obywatelskości”. Jak wcześniej zasygnalizowano, żołnierz-obywatel w intencji projektodawców miał wносить do wojska element entuzjazmu i świadomości. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie, o co miał walczyć z entuzjazmem „obywatel-mieszkaniec”, ubrany w mundur chłop pańszczyźniany? Ale jest to temat wykraczający poza ramy niniejszych rozważań.

Reformatorzy w projektach wychowania wojskowego społeczeństwa odwołując się do „czynnika obywatelskiego”, sięgali równocześnie do dwóch rezerwuarów ludzkich: „narodu szlacheckiego” i mas chłopskich. Kryło to w sobie głęboką wewnętrzną sprzeczność, spychającą zagadnienie obywatelskiej siły zbrojnej na manowce doktrynerstwa. Aby znaleźć werbalne pokrycie dla tej niezgodności, wysilano całą moc argumentacji. Z konieczności obrony narodowej wyciągano najśmielsze jak na owe czasy postulaty w sprawach społecznych, starano się trafić do patriotyzmu szlachty, do jej interesu związanego z bytem państwa. Rzecznicy przebudowy struktur społeczno-administracyjno-gospodarczych wysuwali argumenty militarne, jako mogące najsilniej przemawiać do świadomości, rozsądku szlachty i skłonić ją do ustępstw. Podkreślić należy dwie sprawy: ruch reformatorski oraz zagadnienie żołnierza-obywatela; obie te kwestie były ściśle ze sobą zespolone i pozostające w interakcji przyczynowej.

Niemile sąsiadom mniej lub bardziej udane próby reform wewnętrznych spowodowały wzrost zagrożenia zewnętrznego, który z kolei radykalizował sytuację wewnętrzną i zmuszał do sięgania po środki mające w mniemaniu animatorów ruchu reformatorskiego zapobiec nadchodzącemu szybkimi krokami nieszczęściu narodowemu. Z tego smutnego faktu coraz bardziej zdawały sobie sprawę realnie postrzegające polską rzeczywistość „oświecone” odłamy społeczeństwa. Uporczywe jednak przywiązanie większości szlachty do swych przywilejów i prerogatyw oraz zbiorowa autosugestia, iż przedstawia ona lub może reprezentować realną potęgę, będące pokłosiem jej wielopokoleniowej pozycji społeczno-politycznej (rycerskiej powinności, „daniny krwi i wysiłku”), stanowiły dość poważny hamulec zwalniający wdrażanie pilnie potrzebnych reform. Szlachta krytycznie i z nieukrywanym niepokojem patrzyła na wysuwane propozycje reform zagrażających jej dominującej pozycji w Rzeczypospolitej. W swej podstawowej masie przeciwna była silnemu centralnemu ośrodkowi kierowania krajem (król i dwór). Czyniła wszystko co możliwe celem zachowania swego status quo – „...na wszelki bezprawne zakusy majestatu naszego trzeba odpowiedzieć związkami konfederackim”³. Ostro oponowała przeciwko utworzeniu stałego, liczebnie dużego, profesjonalnie wyszkolonego wojska zawodowego (zawodowej siły zbrojnej). Niechęć ta wynikała z obawy, iż stanie się ono

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

narzędziem *absoluti domini* panujących oraz z chorobliwego oporu przed dodatkowymi świadczeniami na rzecz obronności. Bardzo trafną, oddającą ówczesne realia charakterystykę przygotowania wojskowego i stosunku większości szlachty i magnaterii do obowiązku wojskowego zawarł w swej pracy oficer artylerii, historyk wojskowości, jeden z pionierów studiów na historię polskiej wojskowości, Józef Głębocki. Pisał: „Nieźle jeszcze szło, kiedy teoria wojskowa odbywała się przy obozowym ognisku, lecz w pokoju kto chciał się mozolić nad dziełami zagranicznymi obejmującymi postęp sztuki wojennej, coraz nowszą taktykę i świeże wynalazki. Dlatego też z najświetniejszych zwycięstw nigdy nie umiano osiągnąć rozległych korzyści, a przecież jak oręż popiera politykę tak polityka orężem kierować powinna...”⁴. Konserwatywna warstwa wpatrzona w przeszłość i z wolna tracąca kontakt ze światem zewnętrznym pieściła wciąż złudzenie, że jednak gdy w razie „grozy narodowej” szlachta na koń wsiądzie, to cudów dokaze. Koncepcja ta, mimo że niewykonalna w praktyce, funkcjonowała w mentalności szlacheckiej, ciągle obecna była w polskiej publicystyce i ustawodawstwie XVIII wieku. Dla porządku wypada zasygnalizować, że ostatnią na większą skalę, nieudaną próbę wskrzeszenia w czystej postaci staropolskiej wojskowości podjęto podczas Konfederacji Barskiej (1768 r.). Uwidoczniły się wówczas w pełnym zakresie jej rozkład i słabość. Po tragizmie barskim sprawy wojska i obronności znajdowały się w centrum uwagi króla, dworu, miały swoje odzwierciedlenie w pracach sejmowych.

Szereg twórczych pomysłów, propozycji, myśli z obszaru wychowania (patriotycznego, obywatelskiego oraz fizycznego) zawierały publikowane traktaty wyższych dowódców, urzędników państwowych, myślicieli⁵. Wobec coraz bardziej realnie rysującej się groźby utraty suwerenności teorię powszechnej obrony państwa w zmodyfikowanej postaci, bardziej przystającą do rzeczywistości społeczno-politycznej lansował m.in. wojewoda podolski, pisarz Andrzej Maksymilian Fredro, którego dzieła cieszyły się poczytnością wśród mas szlacheckich i doczekały się licznych wznowień w XVIII wieku. W wydanych w roku 1789 *Potrzebnych konsyderacjach...* autor mocno eksponuje znaczenie osobistej powinności szlachty, mieszczaństwa i włościan w obronie kraju, uważa że każdy ma te same obowiązki „względem Ojczyzny bez oglądanie się na urodzenie”, podkreśla znaczenie szkół dla obronności, przygotowanie do niej społeczeństwa od lat najmłodszych, poprzez wychowanie patriotyczno-obywatelskie, ćwiczenia fizyczne wsparte elementarną wiedzą wojskową⁶. Poglądy Fredry nie były obce również innym teoretykom „złotej wolności” w osobach Stanisława Szczuki czy hetmana Wacława Rzewuskiego, a nawet w pewnym stopniu solidaryzował się z nimi zwolennik stutysięcznej armii stałej Stanisław Leszczyński⁷. Nad mizérią edukacji wojskowej, przygotowania do obrony społeczeństwa w Rzeczypospolitej mocno ubolewał m.in. ówczesny kanclerz wielki koronny Andrzej Stanisław Załuski w swych wystąpieniach skierowanych do polskiej oświeconej magnate-

⁴ J. T. Głębocki, *Wywód o szkołach rycerskich czyli wojskowych w Polsce w ciągu dziejowym*, Kraków 1866, s. 11–12; zob. też: T. Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*, t. III, Warszawa 1928, s. 48; A. Sujkowski, *Szkoły wojskowe piechoty w Polsce XVI–XIX w.*, w: „Przegląd Piechoty”, 1929, nr 10, s. 20.

⁵ Np.: W. Bystrzonowski, *Informacja matematyczna, rozumie ciekawego Polaka, świat cały, niebo, y Ziemię y co na nich jest w trudnych kwestyach y praktyce temuż ułatwiająca...*, Lublin 1743 r. (trzy rozdziały poświęcone są zagadnieniom obronnym, wychowaniu obywatelskiemu); I. Bogatko, *Scientia atrium militariom architecturam pyrotechnicam, tacticam, polemicam, perspectivam complectens, sive lectiones...*, Lwów 1747; S. Leszczyński, *Głos wolny wolność ubezpieczający*, Kraków 1858; F. Kinsky, *Elementarz służby wojskowej*, tłum. z niemieckiego A. F. Brühl, Warszawa 1787; J. Łęski, *Taktyka, poświęcona także sposobom walki wojsk powstańczych*, Warszawa 1794.; A. M. Fredro, *Potrzebne konsyderacje około porządku wojennego i pospolitego ruszenia*, Warszawa 1789.

⁶ Zob. A. M. Fredro, *Potrzebne konsyderacje...*, s. 105 i następne.

⁷ S. Szczuka, *Eclipsis Poloniae*, wyd. X. Kluczycki, Kraków 1902, s. 119; W. Rzewuski, *Myśl w teraźniejszych okolicznościach Rzeplitej*, 1756 (b.m.w.); S. Leszczyński, *Głos wolny...*, wyd. A. Rembowski, Warszawa 1903, s. 43.

rii. Podkreślał w nich ważność, niezbędność instytucjonalnego kształcenia młodzieży w rzemiośle wojskowym, wychowania patriotyczno-obywatelskiego. Dał temu wyraz m.in. w korespondencji z 29 maja 1745 roku skierowanej do wojewody lubelskiego z okresu panowania Augusta III Sasa – Tomasza Zamojskiego, w której sugeruje podjęcie konkretnych działań mogących rozwiązać ten palący problem. Proponuje by: „profesorów dobrych, we wszystkich naukach (wojskowych i cywilnych – AC) obarczyć krom wojskowości, tako naukami obywatelskimi, urabianiem patriotyzmu naszej młodzi szlacheckiej, mieszczańskiej a tam gdzie można i plebejskiej (...) WMM Pan obaczysz z pociechą uberes studiorum fructus et frequentiam uczących się, którzy z całej Polski confluent tam, gdzie vera scientia invitabit scire cupientes”⁸. Interesująca w swej wymowie i warta zacytowania jest także wypowiedź na temat stanu polskiej edukacji, patriotyzmu społeczeństwa, myśli wojskowej z początków wieku XVIII posła Zygmunta Kaczkowskiego: „Piszą o wszystkim, ale o wojsku i patriotyzmie narodu jak najmniej; nie umieją niekiedy i rzeczy nazwać jej właściwym imieniem”⁹. Sytuacja ulegała stopniowej poprawie od lat trzydziestych XVIII w. Miało to związek z przenikaniem do kraju nowych prądów kulturowych z zachodniej Europy związanych z epoką Oświecenia, rozwojem sztuki i techniki wojennej w następstwie licznych konfliktów zbrojnych (np. wojna północna 1700–1721). Postulaty objęcia przygotowaniami obronnymi szerokich rzesz polskiego społeczeństwa znajdowały swoje odzwierciedlenie w zapisach sejmowych (Sejmy 1736 i 1764 r.) reasumujących wcześniej wysuwane mniej lub bardziej śmiało plany reform wojskowych¹⁰. Wysiłki czynione przez część cywilnych autorów nowatorskich i cennych projektów przeobrażeń w praktyce wychowania obronnego społeczeństwa wsparte działaniami postępowej wojskowej kadry dowódczej rozumiejącej i akceptującej potrzebę dokonania przewartościowań świadomościowych Polaków w kwestiach edukacji obronnej przyniosły po części zakładany efekt. Wiele z wysuwanych postulatów, idei stopniowo znajdowało trwałe miejsce w świadomości decydentów ówczesnego życia politycznego, środowiska wojskowego, przenikały także do szkolnictwa, umysłów ludności cywilnej. Należy do nich niewątpliwie zaliczyć ukształtowanie w społeczeństwie umiłowania wolności, rozumienia pojęcia ojczyzny i jej obrony, potrzeby konsolidacji, ofiarności na rzecz kraju w sytuacjach zagrożenia niepodległego bytu, męstwo i odwagę na polu walki, wytrzymałość na trudy i znoje wojenne, honor osobisty, wierność religii i Kościołowi katolickiemu. Wracano werbalnie do idei armii, która dała Rzeczypospolitej wielkość i sławę. Wartości te były wyróżnikiem rodzimego stanu „rycerskiego” i żywo funkcjonowały w ideologii szlacheckiej. Znacznie gorzej rzecz przedstawiała się w sferze urealnienia, w konkretnym wymiarze instytucjonalnym, szkoleniowym – postulaty te, uchwały pozostały, rzecz prosta, w znacznej części, w sferze projektów, na papierze, ale stanowiły – co należy podkreślić – prawny punkt zaczepienia na przyszłość.

WYCHOWANIE WOJSKOWE MŁODZIEŻY „WIEKU FILOZOFICZNEGO” – TEORIA I PRAKTYKA

Schyłek wieku XVII i pierwsza połowa XVIII to okres postępującego rozkładu polskiej państwowości. Kraj pogrążał się w marazmie i prywacie. Polska społeczna moralność upadła tak nisko, jak nigdy dotąd w historii Rzeczypospolitej¹¹. Nawet klęski wojenne nie wstrząsnęły, nie otrzeźwiły

⁸ List ten został ogłoszony przez B. Suchodolskiego w *Nauce polskiej w okresie Oświecenia*, Warszawa 1953, s. 170–177, fragmentarycznie cytuje go również M. Chamcówna w monografii: *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Szkoła Główna Koronna w okresie wizyty i rektoratu Hugona Kollątaja 1777–1786*, Wrocław–Warszawa 1957, s. 19–20.

⁹ Z. Kaczkowski, *Tradycje rycerstwa polskiego*, w: „Sfinks”, Warszawa 1917, nr 10–12, s. 23.

¹⁰ *Volumina Legum. Przedruk zbioru praw staraniem XX Pijarów w Warszawie, Petersburg 1859–1860*. t. VI, s. 657; t. VII, s. 76.

¹¹ J. Maciejewski, *Oświecenie polskie, początek formacji, jej stratyfikacja i przebieg*, w: *Problemy literatury polskiej okresu Oświecenia*, red. Z. Goliński, Wrocław 1977, s. 88.

społeczności szlacheckiej, dając w pewnym sensie zielone światło do działań zwolennikom stagnacji i bezwładu. Skutkiem głębokiej dezorganizacji życia wewnętrznego, rozkładu politycznego, niewydolnej infrastruktury i potencjału obronnego, zamierającego w społeczeństwie „ducha bojowego” oraz upadku oświaty, edukacji Rzeczpospolita chyliła się ku temu co nieuchronne – upadkowi. Przystawała liczyć się jako potencjalny europejski partner, nie odgrywała poważniejszej roli w polityce międzynarodowej¹². Trudności ekonomiczne i porażki wojenne spowodowały nasilenie procesów dezintegracyjnych w społeczeństwie zarówno na płaszczyźnie wewnątrz stanowej jak i międzyklasowej, gdzie zaostrzyły się konflikty interesów i wzrost napięcia. Procesy te były także zauważalne na niwie ogólnospołecznej w postaci silnej ksenofobii i nietolerancji, tendencji do akcentowania odrębności tradycyjnych lub nowo powstających hermetycznych społeczności lokalnych, opartych przede wszystkim na więzach bliskiego pokrewieństwa, sąsiedztwa. Osłabieniu ulegały tak silne w dobie odrodzenia tendencje jednoczeniowe i centralistyczne. Stan ten bardzo obrazowo scharakteryzował Hugo Kołłątaj, wołając, że „Polska nierządem stoi”.

Polska stawiała się obiektem rozgrywek i wpływów politycznych państw ościennych. Przestała również dysponować liczącą się w stosunkach europejskich armią. Zanikał także duch bojowy w regularnym wojsku. Szlachta poddana rozterkom politycznym nie miała przekonania co do słuszności jakichkolwiek działań na rzecz kraju. Wskutek krótkowzrocznej polityki obronnej a nawet braku takowej Rzeczpospolita – jak trafnie zauważył Emanuel Rostworowski – „(...) w epoce powszechnego wyścigu zbrojeń, zdemilitaryzowała się”¹³. Żadne państwo kierujące się interesem narodowym, bezpieczeństwem nie może sobie bezkarnie pozwolić na taki stan rzeczy, na taką abnegację. Polska z wolna stawiała się, jak nas określił znany pruski teoretyk wojny generał Carl von Clausewitz w swym klasycznym dziele *O wojnie*: „bezbронnym stepem (...) drogą publiczną dla obcych wojsk”¹⁴. Słabość Rzeczpospolitej powodowała, iż w trakcie trwania konfliktu zwanego wojną północną Prusy kilkakrotnie występowały do Rosji z inicjatywą rozbioru ziem polskich¹⁵.

Zaistniały stan rzeczy spowodował, że wśród części społeczeństwa, szczególnie patriotycznie myślącej, skupionej wokół monarchy Stanisława Augusta Poniatowskiego stopniowo narastał niepokój, postawy krytyczne wobec rzeczywistości, dostrzegano jej absurdalność oraz pilną potrzebę, nieuchronność dokonania gruntownych reform funkcjonowania państwa. Przed Rzeczpospolitą stanął dylemat: albo dalsze pogłębianie rozstroju państwowego, którego skutki musiały być katastrofalne, albo zmiany. Była to konieczność chwili. Związane z osobą monarchy środowisko reformatorskie podejmując dzieło naprawy stanu Rzeczpospolitej, dzieło europeizacji stosunków krajowych, za punkt odniesienia swych działań przyjęło stosunki panujące w rozwiniętych krajach Europy – Zachodniej¹⁶. Ówczesną polską rzeczywistość – jej zacofanie w stosunku do Europy niezwykle dobitnie wyraził Stanisław Staszic, twierdząc, iż „Polska dopiero w wieku piętnastym. Cała Europa już wiek osiemnasty kończy”¹⁷. Oświeceniowy nurt reformatorski ujemnie oceniał polskie realia, szczególnie krytyce

¹² Pierwszym wyraźnym symptomem procesów rozkładowych w Rzeczpospolitej był ruch społeczno-narodowy: powstanie pod wodzą Chmielnickiego (1648–1654).

¹³ E. Rostworowski, *Sprawa aukcji wojska na tle sytuacji politycznej przed Sejmem Czteroletnim*, Warszawa 1957, s. 26.

¹⁴ C. Clausewitz, *O wojnie*, Lublin 1995, s. 450.

¹⁵ E. Rostworowski, *Polska w układzie sił politycznych Europy XVIII wieku*, w: *Polska w epoce Oświecenia. Państwo – społeczeństwo – kultura*, red. B. Leśnodorski, Warszawa 1971, s. 28–29 (już w r. 1709 Fryderyk I proponował carowi Piotrowi I dokonanie aneksji części ziem polskich. Prusom miałyby przypaść Prusy Królewskie, Żmudź, Kurlandia).

¹⁶ Gdy ideologia i wzory oświecenia docierały do Polski, był to już prąd w pełni rozwinięty w Europie Zachodniej, zwłaszcza w Anglii i Francji; u jego podłoża leżała wiara w potęgę rozumu ludzkiego, który wyzwolony z dogmatów scholastycznych miał się stać głównym źródłem poznania; na przesłankach racjonalistycznych zamierzano oprzeć nową moralność oraz zreformować dotychczasowe organizacje społeczeństwa.

¹⁷ S. Staszic, *Pisma filozoficzne*, t. I, Warszawa 1954, s. 303.

poddawał przeszłość, oskarżając ją o doprowadzenie stosunków w kraju do marazmu i zacofania, upatrując drogę do przezwyciężenia regresu w uwolnieniu się od balastu czasów minionych. Świadczą o tym postawy, twórczość rozwijająca się w kręgu obiadów czwartkowych, zwłaszcza zaś twórczość Adama Naruszewicza i Ignacego Krasickiego. Głosy krytyki i żądania zmian płynęły zarówno z ust przedstawicieli ówczesnej klasy rządzącej jak i radykalnego mieszczaństwa. Na szczególną uwagę na charakter i zakres proponowanych reform – w obszarze nas interesującym – zasługują m.in.: projekty Stanisław Leszczyńskiego, Stanisława Konarskiego, Andrzeja Zamoyskiego, Hugona Kołłątaja, Stanisława Staszica. Jednak większość zgłoszonych propozycji naprawy Rzeczypospolitej, wobec sprzeciwu konserwatywnie nastawionej magnaterii, pozostała nie zrealizowana. Słaba i rozdarta waśniami wewnętrznymi pogłębiającymi anarchię i chaos, Rzeczpospolita nie była w stanie zapobiec nieszczęściu, jakim był jej I rozbiór dokonany przez Rosję, Prusy i Austrię w roku 1772.

Próbie wzmocnienia wewnętrznego ustroju państwowego poprzez szereg reform społeczno-politycznych i ustrojowych o fundamentalnym znaczeniu dla rozwoju i bezpieczeństwa kraju podjął Sejm Czteroletni. Już w przededniu obrad sejmowych w instrukcjach sejmowych, uchwalonych z inicjatywy Czartoryskich, a wyraźniej w publicystyce Hugona Kołłątaja – w pierwszej części adresowanych do referendarza koronnego Stanisława Małachowskiego *Listów Anonima* (1788), został zarysowany zrąb przyszłego programu naprawczego, mającego nabrać realniejszych kształtów w trakcie obrad sejmowych stronnictwa patriotycznego. Pierwsze listy odzwierciedlały w ogólnych zarysach filozofię obozu reformatorskiego, którego trzon stanowili bracia Ignacy i Stanisław Potoccy, Adam Kazimierz Czarotoryski oraz Stanisław Małachowski¹⁸. Stronnictwu udzielali wsparcia posłowie sejmowi, jak również „ludzie bez wyraźnych powiązań, lecz pragnący naprawy Rzeczypospolitej i podniesienia jej rangi w Europie”¹⁹. Zaplecze obozu stanowili także liczni publicyści epoki oraz wkraczający na scenę życia politycznego przedstawiciele mieszczaństwa. Pomimo istniejących wewnętrznych różnicowań oraz początkowego braku określonych ram organizacyjnych²⁰ obóz patriotyczny utworzył pierwsze dziejach Polski stronnictwo polityczne w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Zdołało ono przyciągnąć do swoich szeregów liczne grono ludzi światłych, przekonanych o pilnej niezbędności ratowania państwa. Skutecznie konkurowało z oligarchią magnacką, stając się liczną i wpływową siłą polityczną. Weszło w sojusz ze zwolennikami i sympatykami monarchii, zyskując dodatkowych stronników, zdołało również rozwinąć działalność ustawodawczą. W koncepcjach obozu reformatorskiego powstająca ustawa zasadnicza miała być początkiem długofalowego procesu prac, zmierzających do naprawy stosunków krajowych, do ocalenia i umocnienia państwa. Zwieńczeniem prac ugrupowania patriotyczno-reformatorskiego była Konstytucja 3 maja: ustawa zasadnicza uchwalona w 1791 roku. Była dziełem jednego ugrupowania, które wykorzystując sprzyjający moment, przevorsowało sejmową uchwałę. Działo się to w okresie, w którym państwo polskie chyliło się ku upadkowi i co gorsze – uchwalenie nowej ustawy zasadniczej o przełomowym znaczeniu dla państwa nie stało się punktem zwrotnym w jego polityce wewnętrznej, lecz stworzyło okazję do mobilizacji sił konserwatywnych oraz likwidacji suwerenności państwowej Polski. W tych warunkach Konstytucja 3 maja będąc triumfem obozu kierującego się dewizą: „salus rei publicae suprema lex”, stała się praktycznie testamentem politycznym społeczeństwa tracącego niepodległy byt. W ponad 120 letniej niewoli wielokrotnie odwoływano się do tego wiekopomnego manifestu, którego wcielenie w życie zaprzepaszczo²¹.

¹⁸ Por. E. Rostworowski, *Ostatni król...*, s. 166–167.

¹⁹ Tamże, s. 171.

²⁰ Ramy organizacyjne wykrystalizowały się po powołaniu Towarzystwa Przyjaciół Konstytucji.

²¹ A. Cwer, *W rocznicę... Komisja Edukacji Narodowej – jej sukces*, w: „Wojsko i Wychowanie”, 1996, nr 12, s. 27–30.

W osiemnastym stuleciu w Europie intensywniej rozbudowie ulegają struktury wojskowe. Podstawą ówczesnych sił zbrojnych staje się kantonistyczny rekrut²² – chłop i mieszczanin. W krajach zachodnich kandydat na żołnierza posiadał elementarne przygotowanie wojskowe nabyte w okresie szkolnym. Obejmowało ono podstawy musztry, znajomości fechtunku (do sztuki tej zaprawiano młodzież poprzez naukę walki na palcaty – kije). Całość podbudowana była ćwiczeniami fizycznymi oraz wsparta wychowaniem patriotycznym, obywatelskim realizowanym w ramach przedmiotów: wychowanie moralne, historia, geografia, literatura i język narodowy. Zajęcia o charakterze wojskowym stanowiły integralną część szkolnych programów nauczania już na poziomie większości szkół elementarnych²³. W tym kierunku od połowy osiemnastego stulecia, zwrócone były oczy polskich protagonistów reform ustrojowo-społecznych. Jako jeden z pierwszych ów problem podniósł Andrzej Zamoyski w swej doniosłej mowie konwokacyjnej z 1764 roku, stanowiącej zwięzły program reform obozu „Familii”. Wysunął postulat objęcia przygotowaniem wojskowymi ludności, w pierwszym rzędzie młodzieży szkolnej miast i wsi, celem przygotowania jej do obrony kraju. W swym wystąpieniu proponował: „Można by pozwolić wszędzie gdzie to możliwe, gdzie są warunki przygotowanie szkolne młodzi na rzecz obrony Rzeczyplitej i (aby) przyszły żołnierz chciał i umiał bić się za kraj swych przodków, miał świadomość swych powinności...”²⁴. Uczeń polityczny Zamoyskiego i rzecznik reform, Józef Wybicki pisał: „Trzeba by przygotować już w szkołach młodzież moralnie i wojskowo by zwyciężać mogli swych nieprzyjaciół mocniejszych. Miłość Ojczyzny, miłość wolności, do nadzwyczajnych męstwa dzieł zachęca”²⁵.

Od połowy XVIII w. światlejsza część polskiego społeczeństwa dostrzega rysujące się niebezpieczeństwo upadku i utraty niepodległości. Pojawiają się coraz silniej brzmiące głosy konieczności reform wewnętrznych w tym zmian w systemie edukacyjnym polskiej młodzieży. Istotnym było unowocześnienie szkolnictwa i postawienie przed nim nowych zadań wychowawczych. Chodziło o przygotowanie obywatela świadomego swych zadań i obowiązków społecznych i politycznych. Nieodzowne musiały być zmiany programowe – położenie większego nacisku na nauki ścisłe i przyrodnicze, na naukę języków nowoczesnych, na historię ojczystą, geografę, na wychowanie patriotyczno-obywatelskie i na te przedmioty, których znajomość wymuszały potrzeby ówczesnego życia. Coraz poważniej brano pod uwagę – wzorem zachodnim – wprowadzenie do szkół zajęć o charakterze wojskowym.

Pierwsze próby reform szkolnych podjęli w latach trzydziestych w swych nielicznych w Polsce kolegiach włoscy teatyni²⁶. W założonym przez siebie w roku 1737 Collegium Varsaviense, wspieranym przez Stanisława Augusta Poniatowskiego i formalnie dostępnym dla wszystkich synów szlacheckich. Jednak wysokie czesne sprawiło, że tylko rodzice najzamożniejsi mogli w nim kształcić swoje dzieci. Bez wątpienia była to szkoła elitarna. Ucząca się w niej młodzież zdobywała wykształcenie nowoczesne, prawdziwie oświeceniowe, zorientowane w kierunku włoskiej tradycji nauczania

²² Termin przyjął się od kantonowego systemu poboru wprowadzonego przez Prusy i naśladowanego przez inne kraje europejskie; kanton – obszar rekrutacyjny, w którym rezyduje pułk przez niego zasilany.

²³ Realizowano je w godzinach popołudniowych, w wymiarze czasowym 2 godzin, trzy razy w tygodniu.

²⁴ *Mowa Andrzeja Zamoyskiego na sejmie konwokacyjnym 1764*, rkps. 3396, k. 4 (egz. w BN).

²⁵ J. Wybicki, *Myśli polityczne o wolności cywilnej*, Poznań 1775–1776, s. 141–142, (Myśl druga).

²⁶ Teatyni: (Clerici regulares Theatini, Culgo Caietani) zakon założony w 1524 r. przez Gaetana z Thiene i Piotra Caraffę arcybiskupa w Teato (późn. papieża Pawła IV); do Polski teatyni przybyli w 1664 r. i zajęli się we Lwowie (alumnat) wychowywaniem kleru ormiańskiego; w 1696 r. osiedlili się w Warszawie, zajmując się nauczaniem; w r. 1737 otworzyli tu konwikt szlachecki, przy ul. Długiej. Superior tego kolegium A. M. Portalupi był jednym z propagatorów nowych kierunków filozoficznych w Polsce (np. *philosophia recentiorum*), wychowawcą Stanisława Augusta – *Encyklopedia kościelna podług Teologicznej encyklopedii Wezera i Welfego*, t. 28, Warszawa 1905, hasło „teatyni”; J. Bartoszewicz, *Dzieła, Studia historyczne i literackie*, t. 2, Kraków 1881, rozdział *Teatyni w Warszawie*; *Encyklopedia Powszechna*, t. XXV, Warszawa 1867, s. 64–65.

– nauczania otwartego na całą Europę. Miejsce scholastyki zajął kartezjanizm. Poprzez odpowiedni dobór programu nauczania przygotowywano przyszłych działaczy politycznych i wojskowych „obywatelów gotowych do wypełniania obowiązków obywatelskich wobec Rzeczypospolitej czy to w czasie pokoju, czy podczas wojny”²⁷. W programie uwzględniono również przedmioty wojskowe²⁸. Wzorując się na zachodnich akademiach rycerskich w proces edukacyjny włączono zajęcia rekreacyjne z elementami ćwiczeń o zabarwieniu wojskowym. Instrukcja szkolna zalecała by „na podniesienie tężyzny ducha i gotowości broniienia kraju, młodź mogła się bić w kije i sposobić do dobrego zażycia szabli (...) ten sposób wielce jest potrzebny dla stanu osobliwie szlacheckiego, jako wprawiający młodź do umiejętności rycerskich, których nasi przodkowie na wojnach najwięcej dokazywali”²⁹. W dalszej części zarządzenia czytamy by na rekreacjach profesorowie zachęcali – „agitowali” młodzież, aby ta „bawiła się zręcznym rzucaniem piłki i innymi tego rodzaju przedmiotami, gdyż to potrzebne dla zdrowia i kiedy indziej, w woysku, może być wielce pomocne”³⁰. Ważnym środkiem wspomagającym edukację uczniów był teatr. Realizowane przez konwiktów formy widowiskowe nawiązywały do utworów antycznych, ukazując w swej wymowie nieprzemijające uniwersalne wartości moralne którymi winien kierować się uczeń i przyszły pełnoprawny obywatel Rzeczypospolitej. Uczyły nie tylko moralności, ale były również szkołą oglądy towarzyskiej. Częściowo realizowano także repertuar współczesny odnoszący się do zagadnień z obszaru prawa, polityki, kwestii społecznych³¹. Kadra nauczająca (głównie włoska) w działalności wychowawczej baczna uwagę zwracała na kształtowanie u młodzieży ambicji, honoru, umiejętności współżycia społecznego, poszanowania obowiązującego prawa, dbałości o dobro ogólne. Wdrażała do przestrzegania zasad higieny i dbałości o zdrowie oraz tężyzny fizycznej. Uczulała na problematykę obrony kraju rodzinnego.

Zainicjowane przez teatynów zmiany w systemie edukacji młodzieży szlacheckiej twórczo kontynuował na fali docierających do Polski prądów i wzorów oświeceniowych oraz coraz powszechniejszej krytyki stanu Rzeczypospolitej pijar Stanisław Konarski. Rozwijana przez prekursora polskiego Oświecenia reforma zmierzała do rozbudzenia poczucia obywatelskiego wśród szlachty i magnatów. Hasła zmian docierały także do obozów magnackich, będąc przez część ich przedstawicieli – bardziej postępowych – stopniowo, nie bez oporów akceptowane. Zasadniczym jednak warunkiem powodzenia postulowanych przemian społeczno-politycznych i gospodarczych było podniesienie poziomu wykształcenia i upowszechnienie oświaty, zmian mentalnościowych zwłaszcza wśród młodego pokolenia³².

Celem zachowania określonej chronologii właściwym będzie przywołanie w tym miejscu postaci Stanisława Leszczyńskiego – „Króla wygnańca”. Jak większość wybitnych przedstawicieli Oświecenia, żywo interesowały go sprawy wychowania i organizacji oświaty. W postępie oświaty upatrywał niezbędny czynnik przełamywania przeżytków feudalizmu i nowej organizacji stosunków społecznych. Uważał, że oświeceniowy ład społeczny winien być oparty na racjonalnych podstawach,

²⁷ *Collegi Varsaviensia apud Clericos Regulares instituti brevis notitia*, Varsaviae 1737, k. 2 (forma wstępu), egz. w BN.

²⁸ Tamże, k. 8 (program wykładów; uczono m.in.: pirotechniki, architektury wojskowej i cywilnej).

²⁹ Tamże, k. 11; o edukacji wojskowej w konwikcie wspomina również: J. Kitowicz, *Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III*, Kraków 1925; H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III*, opr. J. Hulewicz, Wrocław 1953.

³⁰ *Collegi Varsaviensia...*, k. 11.

³¹ L. Bernacki, *Teatr, dramat i muzyka w czasach Stanisława Augusta*, t. 2, Lwów 1925, s. 214, repertuar utworów scenicznych (np. w r. 1750 wystawiono w konwikcie łacińską wersję sztuki Mefastisia *Laskawość Tita*, zaś w 1752 r. dramat *Metastasia pt. Katon*).

³² W początkach XVIII w., niepiśmiennych było 28% magnatów i bogatej szlachty, 40% szlachty średniej, drobnej – 92%, liczba nieumiejących czytać i pisać wśród mieszczan wynosiła ok. 44%, analfabetyzm ludności wiejskiej był niemal powszechny – por. np. J. A. Gierowski, *Historia polski*, Warszawa 1988, s. 288.

zaś warunkiem jego realizacji miało być podniesienie poziomu moralnego i umysłowego ogółu obywateli. W poglądach Leszczyńskiego ważne miejsce zajmowały kwestie wojskowego kształcenia młodzieży, jej patriotyzmu, postaw obywatelskich. Rozumiał wagę tego problemu dla żywotnych interesów Rzeczypospolitej. Dostrzegał postępujące opóźnienia w tym zakresie w porównaniu do innych europejskich państw. Będąc człowiekiem starannie wykształconym oraz zwolennikiem reform w kraju, w pełni zdawał sobie sprawę z faktu, że jedną z istotnych przyczyn słabości militarnej kraju, zwłaszcza w okresie saskim, był wyjątkowo niski poziom wykształcenia ogólnego polskiego społeczeństwa, niezrozumienie istoty obronności kraju. Swoje stanowisko przedstawił w *Głosie wolnym wolność ubezpieczającym*³³, w którym pisał w roku 1749: „nie mniej potrzebne są szkoły, które sposobią młodzież do służby wojennej (...) aby nie szukać takowych po obcych krajach in haec expertos; ojczyzna jako dobra matka winna dać synom swym taką edukację, żeby z nich mogła mieć dobrą pociechę i usługę, aby chowała patriotów”. Zamierzenia swoje urzeczywistnił 1 maja 1737 roku, zakładając École des cadets – gentilshommes, Akademię Rycerską w Luneville w Lotaryngii, do której udał się zmuszony do emigracji z kraju. Słuchaczami zakładu była zarówno młodzież pochodzenia francuskiego jak i polskiego. Akademia w Lunèville wyróżniała się wysokim poziomem nauczania. Jego program dostosowany był do wymagań francuskich, lecz zawierał wiele nośników natury emocjonalnej związanych z kulturą polską. Do najważniejszych z nich zaliczyć należy: kultywowanie na obczyźnie przywiązania, miłości do ojczyzny, do polskich tradycji wojskowych, kształtowanie honoru, godności polskiego rycerza, wpajanie karności, sumiennego wypełniania obowiązków obywatelskich. W myśl intencji założyciela szkoła miała w przyszłości „przysparzać korzyści Rzeczypospolitej, czy to przez zbawienne rady, czy przez wierną służbę wojskową”³⁴. Mury tej uczelni opuściło dwudziestu kilku oficerów z Polski, wśród nich: Feliks Oraczewski, Józef Prozor, Szymon i Michał Zabiegło, Józef Łazowski.

Na uwagę zasługuje fakt, iż późniejsze zakłady wojskowe, w tym m.in. Szkoła Rycerska w Warszawie, wykorzystywały pewne wypracowane i sprawdzone wzorce organizacyjne i wychowawcze szkoły Leszczyńskiego³⁵ w swojej bieżącej działalności. Tym samym można postawić tezę, że szkoła lunevillska wniosła swój wkład do historii rozwoju polskiej myśli edukacyjnej.

Podobne plany, lecz w Rzeczypospolitej, snuł Hieronim Radziwiłł. W celu ich realizacji planował około roku 1740 własnym kosztem utworzyć w Białej Podlaskiej, na wzór zachodnich akademii rycerskich, szkołę o zabarwieniu wojskowym. Pragnął pokazać szlachcie „do czego ich syny – młódź szlachecka powinna się aplikować i straconą [tu: nadszarpniętą – AC] opinię o nas u postronnych wznawiając”³⁶. Zachowany projekt programu edukacji uwzględniał naukę przedmiotów humanistycznych, w tym wychowania obywatelskiego, moralnego. Na uwagę zasługuje wprowadzenie do zajęć lekcyjnych wiadomości z zakresu konstytucjonalizmu polskiego i zagranicznego „aby uczniowie wiedzieli czem status rzeczpospolitych różnych – różni się która od której, jakimi prawy i wolności”³⁷.

³³ S. Leszczyński, *Głos wolny wolność ubezpieczający*, Kraków 1858, s. 116.

³⁴ *Dispositio in rem nobilium, qui exercentur in Academia Luneville*, Lunexille 1740, k. 1 – egzemplarz w Bibliotece Polskiej w Paryżu (zbiór lunevillski, vol. 13); zob. też: P. Boyé, *La cour polonaise de Luneville*, Nancy 1926, s. 175 (egz. Biblioteka Polska w Paryżu); znaczenie szkoły lunevillskiej dla polskiej edukacji wojskowej podkreśla także A. Benoit, *L'École des cadets – gentilshommes du roi de Pologne à Lunèville 1738–1766*, Lunèville 1867.

³⁵ W roku 1751 „Le Roi Bienfaisant” („Król dobroczyńca”), jak nazywano Leszczyńskiego w Lotaryngii, ufundował w Nancy Królewskie Towarzystwo Nauk i Sztuk, od roku 1850 noszące nazwę Akademii Stanisława (istnieje po dziś dzień) oraz Wyższą Szkołę Medyczną (Akademię Medyczną), w której, szczególnie w okresie Wielkiej Emigracji, kształcili się również dość licznie Polacy.

³⁶ *Porządek nauk w szkole rycerskiej przez fundatora aprobowany* – Biblioteka Czarotoryskich, Kraków, rkps. 1721, k. 29.

³⁷ Tamże, k. 32.

Każdy absolwent szkoły miał się także legitymować znajomością regulaminów wojskowych oraz umieć „fechtować, na koniu jeździć, miłować kraj rodzinny i mężnie w jego obronie stawiać”³⁸. Brak jest jednak szerszych informacji o tej szkole. Szkoła prawdopodobnie nigdy nie powstała. Koncepcję Hieronima Radziwiłła można uznać za interesującą z uwagi na pierwszą próbę połączenia zachodnich koncepcji edukacyjnych z realiami polskimi.

To co nie udało się Radziwiłłowi, z powodzeniem realizował jakiś czas później ksiądz pijar Stanisław Konarski. Jego inicjatywa oświatowa odegrała przełomową rolę w kierunku zmian edukacyjnych, rozwoju szkolnictwa i powstania pierwszej w historii Polski szkoły wojskowej. W 1740 roku Stanisław Konarski założył w Warszawie elitarnie i ekskluzywnie Collegium Nobilium, kształcące dzieci magnackie, przyszłą elitę społeczną, decydentów życia politycznego kraju. Zakład ten o zabarwieniu wojskowym był na gruncie polskim całkowicie nową instytucją szkolną. W swojej formie organizacyjnej wzorowany na rzymskim Collegium Nazarenum i na zachodnich akademiach rycerskich, w skali europejskiej nie był czymś oryginalnym. Organizacja szkoły w niewielkim tylko stopniu była znaczącą dla jej roli. To forma i treść życia wewnętrznego szkoły, podporządkowana celom wychowania patriotyczno-obywatelskiego, sprawiła, że w pejzażu szkolnym Polski – i nie tylko Polski – Collegium było czymś wyjątkowym. W murach tej placówki jej twórca mocno zaniepokojony brakiem zainteresowania sprawami kraju i obronności, naukami wojskowymi wśród ówczesnej młodzieży magnacko – szlacheckiej³⁹ urzeczywistniał swoją ideę wychowania człowieka rozumiejącego potrzeby kraju, społeczeństwa, w swej działalności stawiającego dobro Ojczyzny jako cel nadrzędny. Koncepcję „vir honestus, vir civis, vir fortis”⁴⁰ Konarski przedstawił i rozpropagował w słynnej *De viro honesto et bono cive Oratoria* z 1750 r.⁴¹ Zatrudniona w Collegium kadra była głęboko przeświadczona, iż edukacja, rozwój nauk mogą stanowić istotne źródło wzmocnienia obronności państwa. Powyższe potwierdza wypowiedź jednego z profesorów: Antoniego Wiśniewskiego „...W czym narody szukają obrony? W męstwie zastępów wojskowych i wodzów. Na czym opiera się siła żołnierzy i wodzów? Na umiejętnościach i naukach”⁴². W konwiktie ukazywano wzory moralnego postępowania przodków, przykłady bohaterstwa, patriotyzmu, podporządkowania się osobie panującej, prawom krajowym. Wpajano je poprzez różne, przemyślane zabiegi wychowawcze, odpowiednio formułując psychikę szlachcica, budząc poczucie tożsamości narodowej, zrozumienie potrzeby i pragnienie bezinteresownej służby ojczyźnie⁴³. Stanisław Konarski opowiadał się za potrzebą przygotowywania młodzieży do służby wojskowej przez ćwiczenia fizyczne, jazdę konną, naukę władania bronią białą, musztrę. W szkole wykładali oddelegowani z armii oficerowie jako instruktorzy wojskowi, którzy razem z „uczniami wychodzili w pole, ćwiczyli się w musztrze, aby młódz przysposabiać do zdatnego żołnierza”⁴⁴. W uznaniu zasług Collegium Nobilium na polu edukacji młodzieży król August III nadał jej prawa akademii rycerskiej. Jakkolwiek niektóre wprowadzone przez Konarskiego

³⁸ Tamże, k. 33.

³⁹ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Warszawa 1905, s. 113.

⁴⁰ S. Konarski, *De viro honesto et bono cive Oratoria*, Varsaviae 1754 (wstęp), BN.

⁴¹ Inne rozprawy poruszające problematykę przygotowania młodzieży do życia publicznego to m.in.: *Rozmowa, na czym dobro i szczęście Rzeczypospolitej zaległo, O co najbardziej i najpierwej w edukacji starać się potrzeba* (zob. też np. S. Konarski, *Pisma wybrane*, t. 2, oprac. J. Nowak-Dłużewski, wstęp Z. Libera, Warszawa 1955).

⁴² A. Wiśniewski, *Mowa o korzyściach, jakie spłyną na Polskę z Warszawskiej Akademii Szlachetnych Umiejętności*, Warszawa 7 XII 1753 r. (BN).

⁴³ Wspomina o tym m.in. J. D. Janozki (Janoszki) w *Lexicon derer itzlebenden Gelehrten in Polen*, Teil 1 – 2, Breslau 1755, który jest prawdziwą kopalnią materiałów źródłowych oraz Mitzler de Kolof w *Acta Litteraria Regni Poloniae et Magni Ducatus Lithuaniae A. MDCCLV publicata Trimestre II*.

⁴⁴ C. Kaliszewski, *Rozmowa o celu i najlepszym edukacji końcu*, Warszawa 1757, s. 13 (BN).

innowacje były zbyt nowatorskie, nie mieściły się w konwencjach myślowych stanu szlacheckiego, wywoływały zastrzeżenia zarówno w jego własnym zakonie, a szczególnie ze strony jezuitów – to jednak Collegium Nobilium stało się wzorem nowej szkoły. Jej wychowankowie byli z ducha i idei „nowoczesnymi” Polakami, o wszechstronnej znajomości kultury zachodu. Doświadczenia reformatorskie i koncepcje pijarów zaowocowały szerszą dyskusją o potrzebie i zakresie reform edukacyjnych w Polsce i rozpropagowaniem idei naprawy Rzeczypospolitej poprzez reformę edukacji szkolnej⁴⁵. Ze względu na swoją działalność S. Konarski jest uznawany za pioniera wychowania patriotyczno-obywatelskiego w Polsce. Z tej szkoły wyszli wychowankowie, którzy w kilka lat później z powodzeniem propagowali i wprowadzali reformy w czasach Oświecenia.

Kwintesencją tego, co Polska zawdzięcza działalności na polu edukacyjnym ks. Konarskiego oddają, jak sądzę, słowa kardynała Stefana Wyszyńskiego, prymasa Tysiąclecia, wypowiedziane w roku 1974, w dwusetną rocznicę śmierci tego wybitnego pedagoga: „Można mówić o swoistym geniuszu ks. Konarskiego. Ujawnił się on w trzech punktach. Pierwszym elementem składowym jego geniuszu jest naprawdę przodująca pedagogika, przodujący system organizowania oświaty narodowej (...) Drugim elementem, który świadczy o geniuszu ks. Konarskiego jest dziedzina społeczno-polityczna (...) Istnieje jeszcze trzeci element składający się na geniusz pedagogiki ks. Konarskiego, to wychowanie religijne, patriotyczne narodu”⁴⁶.

W drugiej połowie XVIII stulecia, w trakcie panowania ostatniego króla Polski Stanisława Augusta Poniatowskiego, zrozumienie dla konieczności pilnych reform ustrojowych, społeczno-politycznych i oświatowych zataczało coraz szersze kręgi społeczne. Reformy te początkowo traktowano jako warunek rozwoju państwa, a następnie jako „conditio sine qua non” jego istnienia w ogóle. W okresie tym niebywale wzrosło zagrożenie zewnętrzne – trzy ościennie państwa (Prusy, Austria i Rosja), które urosły do rangi mocarstw, jawnie zagrażały rdzennym ziemiom Korony i Litwy, państwu, które jeszcze sto lat wcześniej było jedną z większych europejskich potęg. Problem objęcia działaniami przygotowującymi do obrony kraju, wychowania patriotyczno-obywatelskiego dorastającej generacji Polaków, mocno eksponowały ówczesne ośrodki opiniotwórcze – prasa. Na jej łamach coraz silniej brzmiały głosy postulujące potrzebę pilnej modernizacji sił zbrojnych, wychowania obywatelskiego młodzieży czy rozwiązania sprawy podstawowej: wzmocnienia nowymi ludźmi nowych struktur. Przodował w tym „Monitor”⁴⁷, na łamach którego, obok stwierdzeń, że „nauki mogą służyć tak mądrym królom na tronie jako też generałom doskonałym i walecznym na wojnie, także młodzi naszej, by umiała i wiedziała za co stawać ma zbrojnie za ojczyznę swą”⁴⁸, podejmowane były próby określania głównych kierunków edukacji pedagogicznej odpowiadających aktualnym potrzebom kraju czy oceny przebiegu wdrażanych reform. Konstatowano, iż:

„1) ...królestwo znajduje się w okolicznościach tak okropnych, żeby nie jednego potrzeba Salomona do ratowania go od zguby;

⁴⁵ W latach 1750–1753 zostały zreformowane wszystkie publiczne kolegia pijarskie; wkrótce w ślad za nimi poszło szkolnictwo jezuickie. Rozpoczęto przygotowywanie nowych podręczników oraz uczyniono pierwsze kroki w kierunku doskonalenia fachowego nauczycieli. W ten sposób zapoczątkowana została przebudowa szkolnictwa, jedno z najważniejszych osiągnięć epoki Oświecenia.

⁴⁶ H. Bohdziewicz, *O ks. Stanisławie Konarskim i innych pijarach w poezji*, Kraków 2000, s. 20.

⁴⁷ „Monitor”: pierwsze polskie czasopismo (moralne i częściowo o charakterze pedagogicznym) wzorowane na angielskim „Spectatorze” (1711) i „Tatlerze” (1709); wydawane i redagowane przez F. Bohomolca, I. Krasickiego, J. Minasewicza w Warszawie w latach 1765–1785.

⁴⁸ „Monitor” 1773, nr 63, s. 525; zob. też np.: 1773, nr 20, s. 157–158; 1765, nr 29, s. 221; 1767, nr 18, s. 134; 1769, nr 15, s. 118–119 a także: 1773, nr 56, s. 465; nr 59, s. 491–492; 1775, nr 11, s. 85–86; 1766, nr 29, s. 211; 1776, nr 27, s. 196; 1769, nr 38, s. 303–304.

- 2) ...cała troska tak panujących, jak też ich ministrów I tych wszystkich co mają władzę prawodawczą, powinna być obrócona na to, aby ile możliwości opatrzyć powszechne szczęście;
- 3) ...potrzeba nie odbita dla państwa: wychowanie, które dać należy;
- 4) ...Rzeczpospolita obróci teraz do wystawiania ludzi zdolnych na sprawowanie urzędów, godności I usług politycznych;
- 5) ...Król dzisiejszy. Pan nasz Miłościwy jest pierwszy, który uczynił początek z Korpusu Kadecckiego;
- 6) ...przyzwoita rzecz zatem, aby król I Rzeczpospolita udzielili protekcji swojej szkołom, seminarium i miejscom wyznaczonym na wychowanie młodzieży wszelkiego stanu, to jest szlachty, mieszczan prostego gminu"⁴⁹.

Wymienienie pierwszej w historii Polski uczelni wojskowej w rozważaniach Monitorowych nie było czymś przypadkowym. Fakt ten posłużył jako ilustracja głębszej filozoficzno-moralnej tezy w sprawach istoty państwowej edukacji. Stąd pogląd: „Bez doświadczenia żadnego, bez ćwiczenia się nawet znacznego nie podobna jest umysłom ludzkim przysposobić się do wielkich rzeczy, jakie są sprawy, którymi się zatrudnia urząd publiczny”⁵⁰. Problematyka obronna, obywatelska, wychowania patriotycznego młodzieży znajdowała swoje odzwierciedlenie również w czasopiśmie „Pamiętnik Historyczno-Polityczno-Ekonomiczny” czy „Zbiór różnego rodzaju wiadomości”⁵¹.

W polskiej rzeczywistości geopolitycznej II połowy XVIII w. ogromnego znaczenia nabral problem defensywy, utworzenia siły zbrojnej zdolnej do obrony granic, przepełnionej ideałami nowej epoki (oświecenia). Okazało się raptem, że ówczesna Rzeczpospolita nie może sprostać takim wyzwaniom. W 1764 roku kanclerz Andrzej Zamoyski w swym wystąpieniu na Sejmie Konwokacyjnym dobitnie stawiał problem obronności oraz wychowania młodzieży, który traktował jako kwestię nadrzędną w polityce wewnętrznej. On wówczas rzucił śmiało pytanie: „Jak służyć i radzić militarnie Rzeplitej nie znając, co do wojny należy”⁵². Wołał: „Nie dość na tym ustanowić rządy, ustanowić prawa, trzeba jeszcze uformować ludzi, żeby umieli kochać i bronić Ojczyznę, prawa stanowić i być posłusznymi (...) Trzeba uformować serce, uformować umysł (...) przyzwoitą nauką dla rządów Rzeczypospolitej w czasie wojny i w czasie pokoju”⁵³.

Nowe wymagania stwarzały konieczność wypracowania nowych koncepcji systematycznego przygotowania obronnego społeczeństwa. Podkreślała to dobitnie wspomniana sejmowa wypowiedź kanclerza Zamoyskiego określająca zadania edukacyjne, które stały się celem przyszłej Szkoły Rycerskiej powstałej dopiero u schyłku niepodległego bytu państwowego, po podpisaniu przez króla paktu conventa w dniu 7 września 1764 roku. Król i jego zwolennicy reform zdawali sobie sprawę z faktu, iż w sytuacji, w jakiej znalazł się kraj (zagrożenie niepodległego bytu) pilnie należy wdrażać gruntowne reformy ustrojowe, społeczno-ekonomiczne, wojskowe. Grono reformatorów było świadome faktu, że chcąc przeprowadzić naprawę, należy się oprzeć na szerokich kręgach młodzieży szlacheckiej – przyszłych decydentów losów kraju. Przebudowę struktur państwa należy rozpocząć od zmian w systemie kształcenia i wychowania.

Utworzenie Szkoły Rycerskiej było dla narodu i państwa dziejową koniecznością. Potrzebna była instytucja systematycznie kształcąca wysoko kwalifikowaną kadrę zawodową na potrzeby armii

⁴⁹ „Monitor” 1773, nr 56/57, s. 44–45; zob. też: S. Tync, *Komisja Edukacji Narodowej – Wybór źródeł*, Wrocław 1964, s. 14–16.

⁵⁰ „Monitor” 1773, nr 56/57, s. 49.

⁵¹ Np.: „Zbiór różnego rodzaju wiadomości” 1770, s. 196–198 (BN).

⁵² *Mowa Andrzeja Zamoyskiego...*; W. Kisielewski, *Reforma Książąt Czartoryskich na Sejmie Konwokacyjnym w 1764 roku*, Sambor 1880, s. 248.

⁵³ *Mowa Andrzeja Zamoyskiego...*, k. 16; W. Kisielewski, *Reforma Książąt...*, s. 247–248.

odradzającej się po zapaści czasów saskich, a także do drugiego jakże istotnego celu, jakim było wychowanie wszechstronnie wykształconych obywateli rozumiejących potrzebę dokonania ewolucyjnych przekształceń systemu funkcjonowania państwa. Założenie Szkoły Rycerskiej nie było zadaniem łatwym. Wymagało dużego wysiłku w kwestii opracowania planów, zdobycia odpowiednich funduszy, pozyskania kadr, zwolenników. Prace organizacyjne rozpoczęto w czerwcu a zakończono na przełomie grudnia i stycznia 1765/1766 roku. Uroczysty moment otwarcia szkoły, której nadano oficjalną nazwę *Akademii Szlacheckiego Korpusu Kadetów JKM i Rzeplitej*, nastąpił w czerwcu 1765 roku⁵⁴. Pierwszej rekrutacji dokonał sam król spośród swej straży nadwornej, wybierając „... trzydziestu szlachty młodych i urodziwych, z których do stu kompletowych umyślił formować kompanię”⁵⁵. Komendantem szkoły został jeden z najbardziej wykształconych ludzi w Rzeczypospolitej, książę Adam Kazimierz Czartoryski, członek wpływowego stronnictwa politycznego „Familii”, w przyszłości współzałożyciel pierwszego w Europie ministerstwa edukacji – państwowej władzy szkolnej podległej tylko parlamentowi: Komisji Edukacji Narodowej. Osobowość Czartoryskiego zapewniła szkole właściwy klimat wychowawczy i wysoki poziom nauczania. Powołaniu do życia Korpusu Kadetów nie towarzyszyły enuncjacje programowe ani pisma kierowane do szerszej publiczności. Koncentrowano się przede wszystkim na pracy wewnętrznej. Był to doniosły akt reformy wojska i oświaty rozpoczęty od wysiłków nad wykształceniem wojskowo-obywatelskim nowego pokolenia Polaków, głównie przyszłej zawodowej kadry oficerskiej. Król przejął tę troskę zapewne w jakimś stopniu od swego ojca. Istnieją bowiem dowody, że Stanisław Poniatowski już w roku 1744, jako kasztelan krakowski, poszukiwał sposobów wzmocnienia armii przez instytucjonalne kształcenie kandydatów do służby wojskowej (kadetów)⁵⁶. Wypada w tym miejscu nadmienić, iż przy dworze istniał korpus paziów króla Stanisława, liczący 24 wychowanków, noszący cechy szkoły rycerskiej. Wychowywano w niej młodzież szlachecką na dowódców wojskowych, charakteryzujących się profesjonalizmem zawodowym, głębokim patriotyzmem, stawiających dobro kraju jako kwestię nadrzędną.

Charakter Korpusu Kadetów był świecki i, jak na ówczesne czasy, bardzo postępowy. Dzięki wysiłkom organizacyjnym, zastosowaniu śmiałych metod, sposobów kształcenia i wychowania przynoszących wspaniałe efekty oraz zapewniających Korpusowi opinię wzorowej placówki oświatowej w krótkim okresie Szkoła Rycerska weszła do grona podobnych, nowoczesnie funkcjonujących instytucji tego typu w Europie. Była nową jakością na mapie szkolnej Rzeczypospolitej. Szkoła Rycerska miała cel dwojaki: zapewnienie armii wysoko wykwalifikowanych oficerów a zarazem wychowanych w duchu patriotyzmu i postępu obywateli, była zakładem dwuprofilowym: wojskowo-cywilnym. Zatrudniona w Korpusie kadra dowódcza, dydaktyczno-wychowawcza wносиła w mury szkolne nowe idee oświecenia, rzetelną wiedzę, duży wysiłek w proces kształcenia i wychowania kadetów. Były to osoby starannie dobrane pod względem etycznie-moralnym tak, aby stanowili wzorzec godny naśladowania. Do Korpusu przyjmowano młodzież w wieku 8–12 lat. Przyjęcie takiej granicy wiekowej ułatwiało kształtowanie osobowości, odpowiedniego, zgodnego z przyjętą filozofią wychowawczą, stosunku do otaczającej rzeczywistości. Kierownictwo Szkoły Rycerskiej zdawało sobie sprawę z faktu, iż wyedukowanie dla potrzeb kraju jednostek o gruntownej, wszechstronnej wiedzy, właściwie rozumiejących jego potrzeby polityczne i społeczne, przygotowanie takich ludzi wymaga czasu,

⁵⁴ M. Miterzanka, *Działalność pedagogiczna Ks. Adama Czartoryskiego*, Lwów 1931, s. 26; S. Rutkowski, *Zarys dziejów polskiego szkolnictwa wojskowego*, Warszawa 1970, s. 18 (król podpisując 7 września 1764 r. *pacta conventa*, stworzył podstawy prawne do utworzenia zakładu kadeckiego – *VL*, t. VIII, s. 101); K. Mrozowska podaje, że wiosną 1765 r. utworzono podstawy militarne Korpusu, zaś w okresie jesienno-zimowym (luty 1766 r.) rozpoczęto dopiero kształcenie ogólne kadetów – K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Wrocław 1961, s. 23.

⁵⁵ „Wiadomości Warszawskie”, 1795, nr 52, s. 1.

⁵⁶ S. Poniatowski, *List ziemianina do pewnego przyjaciela z innego województwa (1744)*, w: *Czasy saskie. Wybór źródeł*, Kraków 1929, s. 226.

a także rozpoczęcia edukacji od najmłodszych lat. Zgodnie z przyjętym programem kształcenia nauka trwała siedem lat i podzielona była na dwa okresy – pierwszy pięcioletni i drugi dwuletni. W trakcie pierwszego kadeci zdobywali wykształcenie w zakresie szkoły średniej. Drugi obejmował studia specjalistyczne prawne bądź inżynieryjno-wojskowe⁵⁷.

Węzłowe kierunki w edukacji młodzieży zostały określone przez samego Komendanta Szkoły Rycerskiej w części wstępnej *Katechizmu rycerskiego* – dokumentu formującego wzór osobowy wychowanka Szkoły Rycerskiej⁵⁸, zasady, którymi winien się kierować w szkole i życiu publicznym. Podręcznik w zwięzłych 26 punktach rozwijał główne zagadnienia etyki indywidualnej i społecznej w duchu czynienia sprawiedliwości i obrony dobra duchowego i materialnego obywateli. Odwoływał się do wartości osiągniętych przez człowieka w wyniku zdyscyplinowanego autentycznego wysiłku, pracy nad sobą, swym charakterem: odwagą, dzielnością, karnością. Jednocześnie uznawał za „ostatnią podłość” pogardę dla ludzi stanu nieszlacheckiego. Katechizm Czartoryskiego informował o tym, jak powinni kadeci zmieniać samych siebie, by móc nie dostosowywać się do okoliczności i warunków, lecz warunki te i okoliczności kształtować. Informował, że kadet: „jest to człowiek młody, dobrze urodzony, oddany pod dozór osób, którzy obyczajają jego kształcić, rozum polerować i wiadomościami zdobić powinny na to, aby go uczyniły godnym zaszczytu szlacheckiego urodzenia”⁵⁹. Zawarte w nim myśli stanowiły również osnowę do wystąpień, kazań podczas uroczystości korpusowych.

System wychowawczy oparty był na świadomej karności, gdyż „to najporządniejsze i najszlachetniejsze”⁶⁰, przestrzeganiu dyscypliny oraz częstym wpajaniu kadetom miłości ojczyzny i przywiązaniu do osoby monarchy. Wychowankowie korpusu mieli „ojczyznę swą kochać i jej dobro nade wszystko, i sposobić się do tego, aby się mógł poświęcić na jej usługi”⁶¹. Elementy te mocno wyeksponowano w pracy wychowawczej.

Edukacja rycerska była jedną z form edukacji państwowej. Formą zakładającą, że karność nie jest wyłącznie cechą opartą na zewnętrznej podległości, lecz świadomym kształtowaniem nawyków czynienia „użytecznego dobra”. Zasady te organizowały proces pedagogiczny w Szkole Rycerskiej, a już po kilku latach ich funkcjonowania dostrzeżono ich uniwersalny i pozarycerski wymiar wychowawczy. „Monitor” w roku 1773 pisał: „Na ustanowieniu szkoły, czyli akademii, niby dla młodych szlachty, którzy są przeznaczeni do piastowania urzędów zmierzających ku dobru powszechnemu, dwa znajdują się sposoby. Jeden zawiśł na strzeżeniu młodzieży szlacheckiej kiedy wyszedłszy ze szkół zostaje niejako na wolności. Drugi – dać przez uczonych ludzi wychowanie osobne, przez które ta młodzież szlachecka, co będzie miała więcej zdatności i dowcipu, może przyjąć do najwyższych dostojęństw”⁶². Katechizm stanowił zasadniczy dokument kształtujący oblicze moralne kadeta. Każdy słuchacz egzemplarz podręcznika otrzymywał na własność i jego zapisów uczył się na pamięć. Dalsze losy kadetów wskazują, iż nauki te głęboko zapadły w serca wielu z nich.

Równolegle z kształceniem ogólnym realizowany był program szkolenia wojskowego oparty na regulaminach, instrukcjach mających wdrożyć młodzież do życia wojskowego, wyrobić tężyznę fizyczną, uodpornić na trudy i niewygody a przede wszystkim zaszczepić tzw. „ducha żołnierskiego”. Wspomina o tym m.in. w swych pamiętnikach były słuchacz szkoły – Julian Ursyn Niemcewicz⁶³.

⁵⁷ A. Cwer, *Problemy kształcenia i wychowania w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego 1765–1794*, Wyd. UW, Warszawa 1995, s. 64, (zobacz tabelę: *Tygodniowy podział godzin na poszczególne przedmioty w klasach VII–I*).

⁵⁸ A. Czartoryski, *Katechizm rycerski*, przedmowa H. Mościcki, Warszawa 1916.

⁵⁹ Tamże, (wstęp).

⁶⁰ Tamże, s. 19.

⁶¹ Tamże, s. 20.

⁶² „Monitor”, 1773, nr 56/57, s. 16–17.

⁶³ U. J. Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, Warszawa 1957, s. 56.

Zajęcia wojskowe miały na celu wyzwolenie indywidualnej i grupowej inicjatywy w rozwiązywaniu problemów, a także przygotowywały do działania w różnych zmieniających się sytuacjach pola walki⁶⁴.

Ważne miejsce w procesie wychowania zajmował bogaty ceremoniał wojskowy oraz realizowana z rozmysłem pedagogicznym praktyka dyscyplinarna. Przy jej stosowaniu zlikwidowano, co należy podkreślić, poniżające i naruszające godność osobistą sankcje cielesne⁶⁵. Oddziałując wychowawczo na młodzież, odwoływano się do jej honoru, godności, ambicji, poczucia więzi grupowej, koleżeństwa, kształtowano w ten sposób, oprócz dyscypliny, najcenniejszą wartość moralną korpusu oficerskiego – ducha „esprit de corps”. Działania te dobitnie świadczą o hołdowaniu i urzeczywistnianiu oświeceniowej idei demokratyzmu, humanitaryzmu w murach zakładu Stanisława Augusta Poniatowskiego.

Zaszczepione tam zasady kształtowania karności, obowiązkowości, relacji międzyludzkich, patriotyzmu, postaw obywatelskich przenoszono na grunt wojska, społeczeństwa. Znalazły one pełne odzwierciedlenie w okresie powstań i walki narodowowyzwoleńczej – insurekcji kościuszkowskiej, były kontynuowane i wzbogacane przez jej absolwentów w Legionach włoskich Dąbrowskiego i Kniaziewiczza, armii Księstwa Warszawskiego oraz sile zbrojnej powstania 1830 r. Jej elementy odnajdujemy także w pracy wychowawczej okresu powstania styczniowego. Pomyślne efekty zastosowanych metod wychowania patriotyczno-obywatelskiego, elementów ćwiczeń, uroczystości wojskowych były podstawą ich wprowadzenia do większości placówek oświatowych podległych Komisji Edukacji Narodowej⁶⁶.

Zakres oddziaływania szkoły był szeroki. Było to spowodowane z jednej strony bezpłatnością, dlatego o przyjęcie w poczet słuchaczy mogli się starać nie tylko przedstawiciele szlachty bogatej lecz również średniej a nawet biednej. Analizując przekrój społeczny kadetów, można zaobserwować, że przedstawiciele tych grup szlacheckich przeważali w Korpusie Kadetów. Ze szkoły tej wywodzili się najwybitniejsi wychowankowie korpusu: Tadeusz Kościuszko, Karol Kniaziewicz, Julian Ursyn Niemcewicz, Jakub Jasiński. Z drugiej strony możliwość zdobycia gruntownego wykształcenia bez narażania się na wysokie koszty finansowe sprzyjała między innymi tworzeniu tak bardzo potrzebnego monarchii zaplecza politycznego w postaci licznej rzeszy wykształconych i kompetentnych zwolenników. Stronnicy ci wychowani i wykształceni w murach królewskiej uczelni, poddając się fali idei oświeceniowych, rozumieli potrzebę dokonania istotnych zmian w systemie organizacji i zarządzania państwem. Stanowili istotny element w planach politycznych stronnictwa królewskiego. Na uwagę zasługuje również fakt, iż była to pierwsza w kraju publiczna szkoła świecka, zorganizowana i prowadzona poza strukturami kościelnymi. Charakterystyczną cechą zakładu odróżniającą go od istniejących w tamtym okresie szkół pijarskich i jezuickich było to, iż uczniowie szkoły pochodzili ze wszystkich regionów Rzeczypospolitej oraz np. ze Śląska i Pomorza, tj. ziem, które wówczas nie znajdowały się w granicach naszego kraju.

W okresie swego trzydziestoletniego, chlubnego istnienia Szkoła Rycerska spełniała podwójną rolę: z jednej strony zakładu naukowego, dającego swoim wychowankom pewną sumę wiedzy

⁶⁴ Twórcami programu kształcenia specjalistycznego byli dwaj wyżsi oficerowie Komendy szkoły, pułkownicy Antoni Leopold Oelsnitz i Adam Ludwik Bos-Roger (Bosroger).

⁶⁵ Uroczystości te normowały specjalne przepisy: *Formularz przyjmowania Kadetów do nowicyatu, Formularz obleczenia Kadeta w mondur korpusowy, Formularz abszytowania Kadetów* – A. Cwer, *Problemy kształcenia...*, załącznik nr 6; odchodząc od stosowania kar fizycznych Komenda szkoły kierowała się wskazówkami takich uznanych pedagogów jak np.: John Lock (*Myśli o wychowaniu*), Jan Amos Komeński (*Wielka Dydaktyka*) czy Stanisław Konarski (*De viro honesto et bono cive Oratoria*).

⁶⁶ T. Wierzbowski, *Raporty generalnych wizytatorów szkół z r. 1774*, Warszawa 1906, s. 249; H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawa polityczne narodu polskiego*, t. I, Warszawa 1954, s. 343; T. Bielecki, *Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1926, s. 15; K. Koźmian, *Pamiętniki 1780–1815*, Warszawa 1907, s. 23–24.

potrzebnej do dalszej efektywnej działalności publicznej, z drugiej strony – szkoły wojskowej, mającej zapewnić krajowi napływ dobrej, wszechstronnie przygotowanej, patriotycznej kadry oficerskiej⁶⁷.

Istotą wychowania opartego na podstawach świeckiej etyki, najwyższym celem, do którego wszyscy i wszystko miało zmierzać, był ideał nowego Polaka chcącego i umiającego służyć państwu w pracy cywilnej i w służbie wojskowej. Obywatela, który w swym postępowaniu uwzględniałby przykazania religii katolickiej, kierowałby się zasadami honoru i zawsze w działalności politycznej uwzględniał polską rację stanu, aby kochał „ojczyznę nade wszystko” i chciał „się poświęcić na jej usługi”⁶⁸, rozumiejącego pilną konieczność przeprowadzenia istotnych reform politycznych i społecznych w kraju. Dzięki tak sformułowanemu celowi wychowania postulaty najcięższych naszych myślicieli z końca XVI w. i pierwszej połowy następnego stulecia doczekały się wspaniałej realizacji.

Zasady edukacji Korpusu Kadetów i metody ich realizacji stanowiły przełomowy moment w dziejach wychowania obywatelskiego, patriotycznego i żołnierskiego – należy je rozpatrywać z tego właśnie punktu widzenia. Były one wytworem nowej sytuacji gospodarczej, społecznej i politycznej w Rzeczypospolitej. Na przykładzie Korpusu można zaobserwować, jak na gruncie wojska i społeczeństwa przyjmowały się nowe poglądy filozoficzne i pedagogiczne. Za pośrednictwem Szkoły Rycerskiej w kraju stopniowo ulegało zmianie rozumienie takich feudalnych symboli jak na przykład: „szlachcic” czy „dobrze urodzony”. Pojęciom tym w murach uczelni nadano inne znaczenie, nowy sens. Szlachcic to nie tylko przywilej, ale przede wszystkim obowiązek.

Ideale Szkoły Rycerskiej nie były pustymi deklaracjami. Wielu badaczy podkreśla to, że jej wychowankowie z różnych roczników sprawdzali się w służbie cywilnej i wojskowej⁶⁹. Jedną z cech osobowych kadetów była ich zdyscyplinowana dyspozycyjność. Zaszczepiono im bardzo rzadką w tamtych czasach cechą obywatelskiej reakcji na zło i niesprawiedliwość.

Doświadczenia i tradycje Korpusu Kadetów wykorzystywała w swej działalności Komisja Edukacji Narodowej. Od połowy lat siedemdziesiątych można wyraźnie dostrzec zazębianie się działalności Szkoły Rycerskiej z pracami Komisji Edukacji Narodowej⁷⁰. Dotyczyło to głównie współpracy z KEN dyrektorów nauk korpusu, a także przejmowania przez Komisję pewnych wzorów ze Szkoły Rycerskiej (wychowanie obywatelskie, patriotyczne, elementy wychowania wojskowego). Ustawy KEN oraz projekty edukacyjne jej członków opracowywane na potrzeby Komisji kładły nacisk na moralno-etyczną stronę wychowania młodzieży, stosując elementy ćwiczeń fizycznych i wojskowych pod fachowym kierownictwem instruktorów – żołnierzy zawodowych, zmierzały do wskrzeszenia tradycji rycerskich.

⁶⁷ Wśród licznej rzeszy absolwentów tej niezwykle zasłużonej nie tylko dla sił zbrojnych szkoły na szczególną uwagę zasługują późniejsi uczestnicy walk o niepodległość, generałowie: T. Kościuszko, S. Fiszer, J. Jasiński, K. Kniaziewicz, K. Sierakowski, M. Sokolniki, J. Sowiński. Oprócz nich mury szkolne opuściło wielu utalentowanych oficerów, którzy wstawili się męstwem w obronie wartości narodowych po upadku państwa. Korpus Kadetów przygotowywał nie tylko kadre na potrzeby armii – nie sposób nie wspomnieć o innych jego absolwentach, którzy zabłyszneli na niwie literackiej, jak np. J.U. Niemcewicz, naukowej: K. Hube, J. Łaski bądź gospodarczej i politycznej: R. Rembelski.

⁶⁸ S. Tync, *Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922, s. 57–58.

⁶⁹ Np.: E. Marylski, *Wspomnienia zgonu zasłużonych w narodzie Polaków*, Warszawa 1829; J. T. Głębocki, *Wywód o szkołach rycerskich czyli wojskowych w Polsce w ciągu dziejowym*, Kraków 1866; J. Kozielski, *Pierwsza szkoła wojskowa w Polsce*, Kijów 1918; A. Błotnicki, *Dzieje Szkoły Rycerskiej w dawnej Polsce*, Lwów 1925; M. Miterzanka, *Działalność pedagogiczna Ks. Adama Czartoryskiego*, Lwów 1931; A. Knot, *Dzieje szkolnictwa wojskowego w Polsce*, Lwów 1938; J. Cytowski, *Wychowanie wojskowe w Polsce w XVIII w.*, Warszawa 1975; K. Mrozowska, *Szkoła Rycerska...*; W. Lisowski, *Polskie Korpusy Kadetów (1794–1956)*, Warszawa 1982; K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1998.

⁷⁰ Komisja Edukacji Narodowej (wł. „Komisja nad Edukacją Młodzi Szlacheckiej Dozór Mająca”) – powołana uchwałą sejmu rozbiorowego 14 X 1773 r. – pierwsza w Polsce i Europie centralna władza szkolna; wypracowała wyróżniający się w Europie system oświatowo-wychowawczy.

Miernikiem wielkości Szkoły Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego jest fakt, iż pamięć o niej nie zaginęła. Wzorce edukacyjne wypracowane w murach pierwszej w dziejach Polski uczelni wojskowej były kontynuowane i wzbogacane przez szkolnictwo polskie w XIX wieku, a niektóre z nich przetrwały, szczególnie w szkolnictwie wojskowym, do czasów współczesnych, stanowiąc wzór godny naśladowania. Sądzę, iż w tym miejscu zasadne będzie przywołanie istotnej myśli wychowanka szkoły: Juliana Ursyna Niemcewicza oddającej w pełni znaczenie królewskiego Korpusu Kadetów oraz ukształtowanego w jego murach procesu edukacyjnego młodzieży – „O prawdziwie zasłużonych w Ojczyźnie ludziach nigdy dość mówić nie można”⁷¹.

W ślad za Szkołą Rycerską stopniowo powstawały dalsze szkoły wojskowe. Przykład króla Stanisława Augusta Poniatowskiego pomysłodawcy i twórcy pierwszej w historii polskiej wojskowości szkoły wychowującej patriotyczną młodzież, kształcącej przyszłych dowódców, zachęcił innych magnatów do podobnych działań, by „...naśladować czyn królewski założenia korpusu kadetów, czy też stawać do licytacji swych czynów z innymi magnatami”⁷². W oparciu o założenia programu warszawskiej Szkoły Rycerskiej oraz wypracowane tam zasady edukacji młodzieży w kraju powstało za monarszą aprobatą kilka zakładów noszących charakter wojskowy.

Książę Karol Radziwiłł założył w 1767 roku dwuletnią „Szkołę inżynierii i artylerzystów” (Korpus Kadetów) w Nieświeżu⁷³ o profilu techniczno-artyleryjskim. Była to pierwsza tego typu szkoła na Litwie. Edukację w niej pobierała młodzież wywodząca się ze środowisk szlachecko-mieszczańskich. Na uwagę zasługuje – mało znany fakt – wprowadzenia w proces kształcenia elementów wzajemnego nauczania, gdzie zdolniejsi, starsi uczniowie przekazywali określone elementy wiedzy specjalistycznej swym młodszym kolegom. W metodzie tej można się doszukać elementów późniejszego systemu monitoralnego opracowanego przez A. Bella i J. Lancastera⁷⁴. W zakładzie uczono tylko przedmiotów specjalistycznych; wiedzę ogólnokształcącą kadeci zdobywali w szkołach nieświeskich. Ogromną troską otaczano wychowanie patriotyczno-obywatelskie. Korpus przestał istnieć w roku 1776 wraz z wkroczeniem wojsk rosyjskich do Nieświeża⁷⁵.

Z inicjatywy księcia Michała Kazimierza Radziwiłła zwanego „Rybeńka”, przy wydatnej pomocy króla udało się zorganizować również w Nieświeżu (ok. 1768 r.) drugą szkołę, a pierwszą w historii polskiego szkolnictwa szkołę morską: Korpus Kadetów Majtków⁷⁶. Założenia programowe i proces edukacji w obydwu zakładach był zbliżony. Program Korpusu Majtków wzbogacony był jedynie o elementy służby morskiej i szkutnictwa. Absolwenci po odbyciu praktyki morskiej, byli kierowani do służby na okrętach królewskich. Nad rekrutacją oraz edukacją pieczę sprawowała specjalnie w tym celu powołana przez Stanisława Augusta Poniatowskiego Komisja Marynarki Wojennej Rzeczypospolitej (Komisja Morska)⁷⁷.

⁷¹ Cyt. za: E. Marylski, *Wspomnienia zgonu...*, s. 2.

⁷² S. Truchim, *Szkoły rydzyskie Augusta Sulkowskiego*, Poznań 1928, s. 8.

⁷³ H. Mościcki, *General Jasiński i powstanie kościuszkowskie*, Warszawa 1917, s. 67.

⁷⁴ System ten został po raz pierwszy zastosowany 1797 r. przez A. Bella w angielskiej szkole dla sierot w Madrasie w Indiach, a w szkołach w Wielkiej Brytanii wprowadził go w pocz. XIX w. J. Lancaster. System Bella-Lancastera upowszechnił się następnie w wielu innych krajach, zwłaszcza w 1. poł. XIX w. W Polsce jego zwolennikami byli J. K. Krzyżanowski i J. Lipiński – AC.

⁷⁵ S. K., *Kilka szczegółów o Korpusie Kadetów w Nieświeżu*, w: „Litwa i Ruś”, 1912, z. 1, s. 19–35; S. Truchim, *Szkoły rydzyskie...*, s. 9.

⁷⁶ K. Klimowicz, *Oświecenie*, Warszawa 1980, s. 64; (Klimowicz opisując życie kulturalne w Polsce w okresie Oświecenia pisze m.in.: „Oddzielne miejsce w dziejach sceny magnackiej zajmuje teatr Radziwiłłów w Nieświeżu z główną aktorką sztuk w nim wystawianych, Urszulą z Wiśniowieckich Radziwiłłową (...), żoną hetmana Michała Kazimierza (...) Scena w Nieświeżu działająca co najmniej od r. 1746, miała charakter amatorski, grali w niej domownicy, kadeci z założonej przez hetmana akademii rycerskiej, szkoły morskiej, czasem studenci z kolegium jezuickiego”).

⁷⁷ Korzenie Komisji Morskiej sięgają okresu I wojny północnej i podejmowanych przez króla Zygmunta II Augusta i jego najbliższe otoczenie prób tworzenia silnej, własnej floty wojennej przy realizacji programu tzw. „dominium maris Baltici”.

Z inicjatywy podskarbiego litewskiego Antoniego Tyzenhauza od 1774 r. istniał Korpus Kadetów w Grodnie⁷⁸. W 1782 roku dzięki finansowemu wsparciu monarchy zakład został przeniesiony do Wilna. Umieszczono go na terenie Szkoły Głównej jako „Korpus JKM Kadetów Wileńskich”. Dzięki takiej lokalizacji kadeci zyskali możliwość uczęszczania na wybrane wykłady uniwersyteckie. Kierownictwo placówki ściśle współpracowało z warszawską Szkołą Rycerską, korzystając z jej dorobku, doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych. Wzorem bratniego zakładu na terenie wileńskiego korpusu kadetów organizowano uroczystości wojskowo-patriotyczne związane z ważnymi wydarzeniami państwowymi, regionalnymi. Otrzymywały one zawsze bardzo uroczystą oprawę. W trakcie uroczystości zawsze głos zabierał kapelan korpusu, nawiązując w swych wystąpieniach do okresów chwały i potęgi Rzeczypospolitej. Przypominał o powinnościach żołnierskich i obywatelskich względem króla i ojczyzny. Z uwagi na istotę treści kazań ks. Michała Karpowicza – kapelana korpusu i jednocześnie prof. Szkoły Głównej w Wilnie – zasadne wydaje się przytoczenie fragmentu jednej z takich mów wygłoszonej 12 października 1783 r. z okazji kolejnej rocznicy wiktorii wiedeńskiej. Eksponował w niej przymioty obywatelskie i wojskowe: „...o duchu ojcystym, czyli cnotliwym patryotyzmie, w następującym podziale, najprzód, że praw narodowych miłość i zachowanie czyni naród mocnym i szczęśliwym; powtóre, że bez ducha patryotycznego pełny narodu upadek; bez cnoty obyczajów próżny w narodzie patryotyzm” w dalszej części wystąpienia zachęcał „słuchaczy do wskrzeszenia i naśladowania staroświeckiej cnoty”⁷⁹.

W roku 1783 książę August Sułkowski (były wicekomendant Szkoły Rycerskiej) utworzył w Rydzynie koło Leszna Korpus Kadetów⁸⁰, przeznaczając na ten cel część pomieszczeń przypałacowych w swojej siedzibie rodowej. Zapewnił także możliwość korzystania przez uczniów z okazałych rodzinnych, polskich i obcojęzycznych, zbiorów bibliotecznych. Twórca zakładu powierzył jego prowadzenie pijarom, zachęcony efektami reform szkół pijarskich przeprowadzonych przez ks. S. Konarskiego – miało to zapewnić, zdaniem założyciela, wysoki poziom edukacji młodzieży⁸¹. Program szkolenia wojskowego kadetów oraz koncepcję wychowawczą Sułkowski opracował, wzorując się na przepisach Szkoły Rycerskiej. Analizując zapisy organizacyjne zawarte w obwieszczeniu o utworzeniu szkoły kadeckiej z września 1783 r.⁸², można go w ogólnych zarysach zrekonstruować.

„Porządek korpusowy przez księcia fundatora aprobowany 1783 roku”

dzień powszedni		niedziele(święta)	
6 ⁰⁰	pobudka	7 ³⁰	pobudka
7 ⁰⁰ 8 ⁰⁰	śniadanie, poranna msza	9 ⁰⁰	ekshortacje w klasach
8 ⁰⁰ – 12 ⁰⁰	lekcje (rysunki, geometria, fortyfikacje)	10 ⁰⁰	msza świąteczna

⁷⁸ S. K., *Kilka szczegółów o Korpusie Kadetów w Nieświeżu...*; S. Truchim, *Szkoły rydzynskie...*, s. 9, a także H. Mościcki, *General Jasiński...*, s. 78 i 69.

⁷⁹ AGAD, Zbiór Popielów, rkps., nr 103: *Raport Malewskiego Profesora 4-tej klasy w Szkołach Podwydziałowych Wileńskich wyznaczonego do egzaminowania kadetów uczyniony 1787 dnia 25 lipca w Wilnie; Raport JX Mickiewicza profesora fizyki w Szkole Głównej WXLit. wyznaczonego do egzaminowania kadetów, dany dnia 25 lipca 1787*; Antonii Tyzenhauz był również pomysłodawcą i organizatorem drugiej placówki edukacyjnej w Grodnie przygotowującej specjalistów od księgowości: Szkoły Rachmistrzów. Istniała ona w latach 1775–1785, kształciła kadry finansowe na potrzeby zarówno armii jak i administracji cywilnej.

⁸⁰ *Vitae et scriptio quorundam e Congr. Cler. Corp Cdt. in provincia Polonia, Varsoviae 1812*, s. V (dwa obwieszczenia Sułkowskiego o założeniu Korpusu w Rydzynie i korzyści z tego wynikających dla Rzeczypospolitej – oba obwieszczenia datowane: 26 IX 1873 r.).

⁸¹ A. Danysz, *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921, s. 332–365.

⁸² *Vitae et scriptio...*, s. V i nast. (wydatnej pomocy udzielał Sułkowskiemu jego zastępca płk. Robert Husson).

12 ⁰⁰ – 13 ⁰⁰	obiad	11 ⁰⁰	spacer
13 ⁰⁰ – 14 ⁰⁰	czas wolny, spacer	12 ⁰⁰	obiad
14 ⁰⁰ – 16 ⁰⁰	lekcje (język niemiecki, język francuski, wychowanie moralne)	13 ⁰⁰ – 15 ⁰⁰	czas wolny
16 ⁰⁰ – 17 ⁰⁰	ćwiczenia wojskow	15 ⁰⁰ – 16 ⁰⁰	katecheza
17 ⁰⁰ – 19 ⁰⁰	spacer, gry i zabawy sportowe	16 ⁰⁰ – 17 ⁰⁰	nauka własna, dyskusje moralne z kadrą
19 ⁰⁰ – 20 ⁰⁰	kolacja	17 ⁰⁰	spacer, gry, zabawy sportowe
20 ⁰⁰ – 21 ⁰⁰	czas wolny	19 ⁰⁰	kolacja, czas wolny
21 ⁰⁰	cisza nocna	21 ⁰⁰	cisza nocna

Opracowanie własne w oparciu o źródło: *Vitae et scripta quorundam e Contr. Cler Regni Corp. Cdt. in. provincial Polonia, Varsoviae* 1812, s. VIII–IX. (Wychowanie moralne miało głównie na celu kształtowanie postaw obywatelskich, patriotyzmu).

Ówczesny rektor szkoły pijarów w Rydzynie podaje następujące (ogólne) powody założenia szkoły rycerskiej w mieście przez Sułkowskiego „Wiedział, że w województwie poznańskim zbywało tak na szkołach jak i nauczycielach, widział niesposobność wielu obywateli do odleglejszych szkół odsyłania dzieci swoich; chcąc więc dogodzić ich żądaniom publiczne do tutejszego miasta wprowadza szkoły”⁸³. Innym, nie mniej ważnym powodem wpływającym na decyzję Sułkowskiego, powierzającą kierowanie korpusem przez pijarów, był brak konkurencji ze strony innych zakonów. O ewentualnie mogącym zagrozić pijarom – zakonie jezuitów w tym okresie w szkolnictwie „myśleć nie uczono, nawet zakazywano”⁸⁴. Realizowany przez jezuitów proces kształcenia zdezaktualizował się, nie przystawał do ówczesnych potrzeb, chociaż – jak celnie zauważył Hugo Kołłątaj – metody stosowane przez jezuitów nie były odosobnione. Problem – zdaniem Kołłątaja – polegał na opieszałości w reformowaniu programu nauczania i stosowanych metod dydaktycznych przez zakon „wszystkie inne szkoły podobnej podlegały wadzie, cała na tem między niemi różnica, że jedne dawniej wprowadziły zły gust w literaturę i zaniechały pożytecznych umiejętności, ale wcześniej się na swym spostrzegły błędzie, a inne jak Jezuici później”⁸⁵. Inną, nie mniej ważną przyczyną wyboru pijarów był osobisty do nich stosunek Augusta Sułkowskiego. Pijarzy bowiem wychowywali jego ojca Aleksandra Sułkowskiego. Również w Niemirowie na Podolu istniała utworzona w 1787 r. przez podkomorzego wielkiego koronnego Wincentego Potockiego szkoła kadecka.

Wszystkie wspomniane powyżej zakłady kadeckie w poważnym stopniu swoje programy oraz metody edukacyjne opierały na sprawdzonych doświadczeniach Szkoły Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego w Warszawie.

Wartym podkreślenia jest fakt, iż oprócz prywatnych szkół o charakterze wojskowym utrzymywanych ze środków finansowych fundatorów, istniały w kraju także inne placówki profesjonalnie kształcące młodzież – przyszłych adeptów zawodu wojskowego, wychowujące na uczciwych, dobrych obywateli, gorących patriotów – prowadzone z funduszy państwowych. Należały do nich powstała w 1778 Warszawie Główna Szkoła Artyleryczna i zespólna z nią Szkoła Inżynierska w Warszawie (1780)⁸⁶. Na przełomie roku 1789/1790 powstała w oraz wileńska Szkoła Korpusu Inżynierów

⁸³ S. Konopczyński, *Konarski*, Warszawa 1926, s. 307.

⁸⁴ J. Wybicki, *Pamiętniki*, cz. I, Warszawa 1905, s. 38.

⁸⁵ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, t. 1, Warszawa 1954, s. 38.

⁸⁶ J. Giergielewicz, *Szkoły korpusów inżynierów i rozwój literatury wojskowo-technicznej w epoce Stanisława Augusta*, w: *Księga pamiątkowa ku uczczeniu dwudziestopięcioletniej działalności naukowej prof. Marcelego Handelsmana*, Warszawa 1929, s. 128.

(„Korpus Inżynierów W.X.L.”), zorganizowana przez wychowanków Szkoły Rycerskiej: ppłk. Jakuba Jasińskiego i kpt. Michała Sokolnickiego⁸⁷. Według przekazów historycznych był to zakład o wysokim poziomie nauczania. Szkoła ściśle współpracowała z Uniwersytetem Wileńskim, dzięki czemu program nauczania został wzbogacony o przedmioty ogólne wykładane przez uniwersytecką kadrę naukową. Corocznie Sejm „na utrzymanie szkoły, instrumenta, papier, farby, ołówki, opał i extra expens” przeznaczał znaczącą kwotę 3000 złp.⁸⁸ Wybuch powstania 1794 roku, jego upadek i trzeci rozbiór Rzeczypospolitej położył kres działalności tej wartościowej placówki. Dla ścisłości należy odnotować fakt założenia przez protomedyków Michała Bergonzoniego i Walentego Gagatkiewicza w 1789 roku w Warszawie na potrzeby sił zbrojnych Szkoły Chirurgicznej „kształcącej uzdolnionych cyrulików”⁸⁹ – chirurgów wojskowych. Przez krótki czas funkcjonowania tej placówki (istniała do 1793 r.) część wyróżniających się absolwentów wysyłano na koszt państwa na studia zagraniczne celem specjalizacji w chirurgii. Zakłady te, oprócz przekazywania określonego zasobu wiedzy specjalistycznej, niezbędnej przyszłemu dowódcy, realizowały w swych murach proces wychowawczy młodzieży oparty na założeniach wypracowanych i sprawdzonych w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego.

Z ramienia króla opiekę nad tymi placówkami i uczącą się w nich młodzieżą sprawował generał Alojzy Brühl. Kwestie rekrutacji i nadzoru nad procesem edukacji leżały w gestii Departamentu Wojskowego Rady Nieustającej. Pewnym novum było przyjmowanie do szkół kandydatów pochodzenia mieszczańskiego w przeciwieństwie do prywatnych szkół wojskowych, gdzie podstawowym kryterium warunkującym przyjęcie w poczet słuchaczy było pochodzenie szlacheckie. Wymienione szkoły były na ogół małe, a niektóre z nich, zorganizowane dopiero w okresie Sejmu Czteroletniego, zostały rozproszone przez wypadki lat 1792–1794, zanim zdołały okrzepnąć.

Nie sposób pominąć w rozważaniach roli kolegiów jezuickich i pijarskich. Szkoły te również udzielały elementarnych wiadomości wojskowych. Zajęcia często prowadzili specjalnie w tym celu oddelegowani z wojska oficerowie. Ich zakres był jednak skromny i praktycznie nie wychodził poza ramy pewnego rodzaju przysposobienia wojskowego. Ważnym elementem programu edukacyjnego były zajęcia z geografii i historii, w ramach których poruszano problematykę obronną, kształtowano, odwołując się do chlubnych tradycji polskiego oręża, wielkości Rzeczypospolitej – postawy patriotyczne i obywatelskie⁹⁰. Na zajęciach posługiwano się mapami i modelami sprzętu wojennego.

Problem kształtowania nowego stosunku do rzeczywistości, edukacji patriotyczno-obronnej młodzieży, jej ranga, zasięg oraz poziom nauczania znacznie wzrósł w czasach Komisji Edukacji

⁸⁷ Tamże, s. 36.

⁸⁸ H. Mościcki, *General Jasiński...*, s. 73.

⁸⁹ AGAD, *Dokumenty Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, sygn. 79, 98, 104, 107–110; „Gazeta Warszawska”, 1808, nr 49, s. 802; nr 78, s. 1183; F. Giedroyc, *Służba zdrowia w dawnym wojsku polskim*, Warszawa 1927, s. 349; L. Zambrzuski, *Michał Bergonzoni 1748–1819 (Kartka z dziejów medycyny wojskowej i społecznej)*, w: „Lekarz Wojskowy”, 1925, nr 12, s. 1071; Tenże, *Służba zdrowia w Wojsku Polskim w epoce napoleońskiej*, „Lekarz Wojskowy”, 1925, nr 12, s. 1071–1072; A. Krasuski, *Leopold Lafontaine, lekarz, działacz społeczny, protochirurg armii Księstwa Warszawskiego*, w: *Prace Komisji Historii Medycyny i Nauk Matematyczno-Przyrodniczych*, Kraków 1949, t. II, s. 20–22; „Lekarz Wojskowy”, 1921, nr 19, s. 589. W 1808 roku Szkoła Chirurgiczna została na krótko restytuowana przy generalnym szpitalu garnizonowym znajdującym się w koszarach sapieżyńskich przy ul. Zakroczymskiej w Warszawie; prowadzono wykłady z teorii medycyny, chirurgii, anatomii, botaniki i chemii łączone z zajęciami praktycznymi w szpitalu; duże zasługi w przywróceniu do życia Szkoły Chirurgów Wojskowych położyli m.in. wspomniany już M. Bergonzoni oraz protochirurg Leopold de la Lafontaine, lekarze Onufry Lucy, Teodor Mrozowski, Józef Przybylski, a także naczelny aptekarz B. Guidet – informacje nt. szkoły np. „Gazeta Korespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, Warszawa 1809, nr 24 (dodatek), s. 357.

⁹⁰ M. Baliński, *Dawna Akademia Wileńska*, Petersburg 1862, załączniki; Suplement do „Wiadomości Warszawskich”, 1766, nr 61, 1767, nr 64; S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, s. 278–279, 299, 358, 368; J. Bieliński, *Uniwersytet Wileński (1579–1831)*, t. 2, Kraków 1899–1900.

Narodowej⁹¹. Instytucja ta powstała wskutek wspólnych wysiłków różnych stronnictw i ugrupowań, dostrzegających pilną potrzebę zdecydowanej ingerencji w rzeczywistość oświatową. Będąc organem prowadzącym konkretną i zarazem rozległą działalność reformatorską, stworzyła grunt pod nowy kształt polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Określiła ostatecznie kształt szkolnictwa polskiego oraz zadania wychowawcze, obowiązki i prawa „stanu nauczycielskiego”. Reforma szkolna KEN przygotowywała młodych obywateli do podjęcia głębokich reform politycznych oraz otwierała drogę do rozwoju nowoczesnego szkolnictwa. Jej spuścizna weszła na stałe do dorobku polskiej myśli pedagogicznej.

Powodzenie jakim była niewątpliwie działalność Komisji Edukacji Narodowej oraz jej efekty skłaniają do pewnych refleksji natury ogólnej. Podkreślenia wymaga fakt, iż działalność reformatorska na niwie oświaty w drugiej połowie XVIII wieku w Polsce zaktywizowała poważną część hierarchii kościelnej, państwowej, polityków oraz inteligencji. Wśród członków Komisji przewijały się nazwiska między innymi: Michała Poniatowskiego, Ignacego Massalskiego, Augusta Sułkowskiego, Joachima Chreptowicza, Adama Czartoryskiego, Ignacego Potockiego, Andrzeja Zamoyskiego, Antoniego Ponińskiego. W kręgu Komisji, poza jej ścisłym gronem, działali ludzie tego pokroju co: H. Kołłątaj, G. Piramowicz, K. Narbutt, A. Popławski, F. Bieliński, J. Śniadecki, F. S. Jezierski, J. Wybicki. Znaczej pomocy w pracach udzielało pokaźne grono profesorów Uniwersytetu Krakowskiego i Wileńskiego. Częsta obecność w trakcie obrad Komisji Edukacji Narodowej króla Stanisława Augusta Poniatowskiego świadczyła, iż sprawy oświaty traktowane były jako priorytetowe w ówczesnej polityce państwa. Na uwagę zasługuje harmonia pracy zespołu ludzi, których cechowała odmiennosc poglądów na otaczającą rzeczywistość, grona należącego do różnych, często wzajemnie przeciwnych obozów politycznych. Wspomina jeden z jej uczestników – H. Kołłątaj „...w Komisji zawsze spokojna panuje jedność (...) Wszyscy chcą czynić dobrze, a jeden drugiemu bez zazdrości daje się wyprzedzać (...) czy są razem, czy się na partyje dzielą, jednym zawsze rządzą się duchem, gdy o edukację publiczną, o całość jej funduszu i o doskonałość rządu idzie”⁹². Komisja działała bardzo efektywnie. W zasadzie wcieliła w życie wypracowany program reformy szkolnictwa. Działalność Komisji Edukacji Narodowej zwanej przez potomnych „pierwszym ministerstwem oświaty” i jej osiągnięcia na tym polu można określić mianem fenomenu. W kraju dotkniętym zaborem części ziem dokonanych przez sąsiednie mocarstwa, w którym, w wielu dziedzinach życia działalność reformatorska napotykała na mur przeszkód, nie przynosząc spodziewanych efektów, gdzie nadal na porządku dziennym toczyły się jałowe spory i waśnie, a aparat administracyjny był zdezorganizowany, o nikłej skuteczności. Wypracowane ustawy Komisji Edukacji Narodowej stanowiły wzór dla organizatorów szkolnictwa w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym. W okresie zaborów tradycje „ministerstwa oświaty” urosły do roli testamentu ideowego, jaki przyświecał późniejszym twórcom i reformatorom szkoły polskiej.

Doniosłość Komisji Edukacji Narodowej ma w sobie także i znacznie głębszy wymiar – wyrażający się nie tylko w instrukcjach, rozporządzeniach, zaleceniach i działalności ludzi. Komisja była równocześnie swoistym symbolem ważnych koncepcji wychowawczych, mających służyć odrodzeniu narodu, wzmocnieniu państwa. Swoją działalnością nadała oświacie publicznej pierwszoplanowe znaczenie wśród pozostałych zamierzeń rządu ówczesnej Rzeczypospolitej, tworząc tym samym bezcenne źródło wskrzeszenia patriotyzmu i ducha narodowego. Opracowując i wdrażając nowy system edukacji, przyjęto następującą formułę: należy wyrobić u młodzieży krytyczne spojrzenie

⁹¹ *Pierwiastkowe przepisy pedagogiczne Komisji Edukacji Narodowej z lat 1773–1776*, Lublin 1923 (Przepisy zobowiązywały studentów m.in. do „wprawiania się w sztuki wojenne i do rozmilowania w ryszunkach wojskowych”).

⁹² H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego marszałka sejmowego Anonima Listów Kilka*, cz. III, Warszawa 1788–1789, s. 178.

na dotychczasowy stan rzeczy, co było ułatwione jawnym upadkiem politycznym, zmusić ją do przemyśleń, dlaczego jest źle i co należy czynić, aby mogło być lepiej. Wcześniej takiego zabiegu dokonywał w Collegium Nobilium Stanisław Konarski. Jednak działalność pedagogiczna wielkiego pijara dotyczyła głównie elity społecznej, arystokracji. W szerszej skali urzeczywistniano ją w murach Szkoły Rycerskiej. Natomiast Komisja zamierzała wprowadzić ją w skali makro, potraktować jako problem państwowy pierwszorzędnej wagi, zgodnie z naczelnym postulatem reformy – kształtowaniem obywateli, od których będzie zależeć przyszłość Rzeczypospolitej.

W projektach reformy edukacji – opracowanych na jej zlecenie, ich autorzy przedkładając koncepcje przygotowania młodzieży do życia obywatelskiego i naprawy państwa⁹³, uwzględniali istotny czynnik, jakim jest wychowanie proobronne, patriotyczno-obywatelskie młodzieży szkolnej. Wniósł o to m.in.: Franciszek Bieliński, August Sułkowski, Antoni Popławski, Adolf Kamieński, Ignacy Potocki, Adam Kazimierz Czartoryski, Hugo Kołłątaj, Stanisław Staszic i Samuel L. Geret.

Starosta czerski Franciszek Bieliński postulował, aby przygotowaniami obronnymi objąć wszystkich obywateli już od najmłodszych lat. W szkołach w formie zabawy proponował zapoznawać młodzież z elementami musztry, wdrażać do życia zorganizowanego, życia wojskowego, wychowywać na żarliwych patriotów. „Každy obywatel Rzplitej – zdaniem Bielińskiego – powinien być ojczyzny najżarliwszą obroną. Sztuka wojenna dzisiaj bardziej na porządnym wojsk obrocie, aniżeli na wrodzonej odwadze funduje się – a nie możnażby te rekreacyi godziny na uczenie się musztry, szykowania etc. poświęcić? (...) Mnie się zdaje, dzieci z ochotą taką woleli by zabawkę, aniżeli w piłkę grać, albo za papierowym orłem uganiać się. A tak, gdy Ojczyzna w nagłej potrzebie obrony wyciągać będzie, wszystka młódź wyćwiczona umiejętnym stanie żołnierzem (...) W szkołach na rekreacyi żartem tego się nauczą, w dalszym wieku na popisach sobie przypomną, a przeto zawsze być mogą gotowi na bronienie Ojczyzny”⁹⁴. Swoje poglądy nacechowane głębokim patriotyzmem wyłożył w formie listów wydanych przez Komisję w roku 1775 pt. *Sposób edukacji w 15 listach opisany*. W projekcie złożonym Komisji przez Augusta Sułkowskiego znalazł się postulat założenia akademii rycerskich kształcących młodzież w rzemiośle wojskowym. Programy tych uczelni, zdaniem Sułkowskiego, winny obejmować kształcenie ogólnohumanistyczne ze szczególnym uwzględnieniem kwestii wychowania patriotyczno-obywatelskiego i specjalistyczne. Ostatnim etapem kształcenia w szkole byłyby dwuletnia praktyka – służba wojskowa absolwentów.

Z kolei współpracownik Kołłątaja na terenie reformy Akademii Krakowskiej, prof. ekonomii Antoni Popławski w swoim trzyczęściowym dziele zatytułowanym *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej* (1775 r.) zwracał uwagę na rolę wychowania patriotycznego w przygotowaniu wojskowym młodzieży szkolnej. Jej uzupełnieniem miały być zajęcia z musztry połączone ze śpiewaniem pieśni wojskowych i patriotycznych. „Na tych zajęciach – pisał – dzieci powinny być wychowywane moralnie, ku patriotycznej potrzebie ojczyzny, ćwiczone w mustrze, w marszach, we wszystkich ewolucjach żołnierskich (...) niech się uczą porządnie atakować, bronić placu, wymierzać i rozmierzać miejsce na obóz etc i gorliwie bronić ojczyzny swej, kiedy nadejdzie ku temu potrzeba”⁹⁵. Rolę instruktorów na tych zajęciach pełniliby doświadczeni żołnierze służby czynnej bądź rezerwici, którzy „w takowej ćwiczeniach żołnierskich trybem żołnierskim zaprawowali by młódź szkolną”⁹⁶.

⁹³ *Komisja Edukacji Narodowej. Pisma Komisji i o Komisji*. Wybór źródeł, zebrał i opracował S. Tync, Wrocław 1954, s. LXXXXVII.

⁹⁴ F. Bieliński, *Sposób edukacji w XV listach opisany, List VI*, Kraków 1888, s. 63.

⁹⁵ F. Popławski, *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej projekt*, Warszawa 1898, s. 84 (cz. III, § 3 – *Jaka może być w szkołach publicznych utrzymana edukacja fizyczna, chrześcijańska i moralna*).

⁹⁶ Tamże, s. 84–85.

Podobnie jak Popławski ważność „patriotyzmu, prac i obrotów żołnierskich i żołnierzy do egzer cytowania przy każdej szkole” dostrzegał Ignacy Potocki⁹⁷.

Również Adolf Kamiński wnioskował o możliwe najwcześniejsze kształtowanie u młodzieży ducha wojskowego, patriotyzmu, postaw obywatelskich. Zalecał w tym celu zapoznanie już z zagadnieniami wojskowymi, politycznymi uczniów szkół powszechnych. Oryginalną lecz nierealną w czasach, w których przyszło żyć Kamińskiemu była myśl o zakładaniu szkół wojskowych w miastach gdzie usytuowane były ośrodki akademickie. Według pomysłodawcy, słuchacze szkół wojskowych mogliby uczęszczać na wybrane zajęcia akademickie, przez co wzbogaceniu uległby poziom wykształcenia ogólnego przyszłej zawodowej kadry wojskowej polskich sił zbrojnych. Swoje dywagacje poświęcone reformie oświaty przedstawił w opublikowanej w formie ośmiu listów *Edukacji obywatelskiej* (1774 r.).

Problemy edukacji młodzieży, szkolnictwa, ówczesnej polskiej rzeczywistości oświatowej leżały głęboko na sercu, wykazującemu przy tym dużą znajomość problematyki, Hugonowi Kołłątajowi. Zaniepokojony niskim stopniem uświadomienia patriotycznego, obrońskiego młodzieży szlacheckiej i mieszczańskiej w swym obszernym memoriale *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej* z 1874 roku wysunął interesującą propozycję objęcia kształceniem na poziomie akademii rycerskiej wszystkich obywateli kwalifikujących się do służby wojskowej. Punktem wyjścia projektu była reforma królewskiej Szkoły Rycerskiej, którą pragnął podporządkować Komisji Edukacyjnej i zdecentralizować, umieszczając grupy kadetów przy szkołach wydziałowych⁹⁸. W lekcjach i zajęciach wojskowych kadetów uczestniczyliby także pozostali słuchacze tych szkół, a dalszej perspektywie przewidywał Kołłątaj wprowadzenie przysposobienia wojskowego również do szkół podwydziałowych⁹⁹. W końcowej części memorandum konkluduje, że jego plan „pomnożyłby Szkołę Rycerską z liczby 60-ciu [absolwentów – AC] do liczby kilkunastu tysięcy”¹⁰⁰, przynosząc wymierne efekty dla Rzeczypospolitej w ciągu 3–4 lat. Celem projektowanej reformy było nie tylko szkolenie przyszłych kadr dowódczych, lecz przede wszystkim wychowanie patriotycznych żołnierzy-obywateli. „Niech nasza edukacja – wołał – usposabia młodź polską na obywatelów i żołnierzy, trzymając w jednej ręce światło prawdy, w drugiej miecz Obrony Ojczyzny, a dokażemy wszystkiego”¹⁰¹. Wychowanie fizyczne w szkole i udział w zajęciach wojskowych przyczynią się, zdaniem Kołłątaja, nie tylko do podniesienia obronności kraju, ale staną się również doniosłym czynnikiem obywatelsko-wychowawczym. Dadzą zajęcie rozpróżnianej młodzieży szlacheckiej, wyprowadzą obywateli z marazmu, wdrużą ich do subordynacji i poszanowania prawa. W edukacji szkolnej młodzieży zalecał odwoływanie się do orężnych tradycji, dawnej wielkości Rzeczypospolitej – „wróćmy Polakom dawne męstwo i zaszczerpmy w sercach przyszłych Ojczyzny następców chęć dźwignięcia Rzeplitej z jej upadku, pomśzczenia jej hańby, przestrzegania wolności i swobód narodowych (...) – nawoływał – „ażeby edykacja publiczna łączyła w jednym duch obywatelski i wojskowy, w jednym do Ojczyzny przywiązaniu”¹⁰². Reformując z ramienia Komisji Edukacji Narodowej Szkołę Główną Koronną w Krakowie, dążył do zwiększenia jej roli w rozwoju nauk wojskowych. Proponował utworzenie w uczelni Katedry Nauk Żołnierskich z przedmiotami: taktyka, architektura militarna, teoria i praktyka fortyfikacji,

⁹⁷ Myśli Ignacego Potockiego o Edukacji i Instrukcji w Polsce ustanowić się mającej, w: S. Kot, Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego projekty urzędzenia wychowania publicznego, Lwów 1923, s. 21.

⁹⁸ H. Kołłątaj, *O odnowieniu Szkoły Rycerskiej i o wskrzeszeniu Milicji Wojewódzkich R-u 1784*, Biblioteka Czartoryskich, Kraków, rkps. 1187, k. 54.

⁹⁹ Tamże, k. 59.

¹⁰⁰ Tamże, k. 366.

¹⁰¹ Tamże, k. 52.

¹⁰² H. Kołłątaj, *Do Stanisława Małachowskiego...*, s. 173–177 (część II i III *O poprawie Rzeczypospolitej* – list z dnia 28 XI 1788 r.).

pirotechnika¹⁰³. Jednak wskutek braku odpowiednich specjalistów z zakresu przedmiotów wojskowych projekt wdrożono połowicznie. W roku 1788 wystąpił z poglądem wzbudzającym znaczne zainteresowanie w ówczesnych kręgach militarnych. Prezentowana koncepcja zakładała, że fundamentalną zasadą polskiej sztuki operacyjnej powinna być wypracowana własna strategia walki uwzględniająca posiadany potencjał ekonomiczno-demograficzny i możliwości jego stosowania w różnych sytuacjach zagrożenia państwa¹⁰⁴. Był to nowatorski postulat tworzenia własnej doktryny obronnej.

Zasadne wydaje się również przywołanie poglądów byłego wychowanka Szkoły Rycerskiej oraz późniejszego profesora architektury cywilnej i wojskowej w tymże zakładzie w latach 1788–1795, Józefa Łęskiego propagującego idee objęcia edukacją wojskową jak największej liczby młodzieży i tworzenia szkół rycerskich w Polsce. Łęski był zwolennikiem obligatoryjnego przygotowywania kadr obrończych kraju w oparciu o formy instytucjonalne. Uważał, że dla wojska będącego gwarantem niepodległości, suwerennego bytu państwowego, „nic bardziej nie jest ubliżającym jak niewiedomoś¹⁰⁵”. Interesująca wydaje się także jego myśl pedagogiczna. Postulowany przez Józefa Łęskiego system wychowania proobronnego młodzieży składał się z następujących faz i elementów:

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

Ich realizacja zapewniłaby właściwe przygotowanie polskiej młodzieży do przyszłej roli żołnierza, obrońcy Ojczyzny, kształtowała by „męstwo, obyczaje, charakter i sposób jego myślenia”. Jest to – zdaniem autora – etap bardzo istotny, a jednocześnie zaniedbany i nie znany wielu „generałom i rządom”¹⁰⁶.

Konieczność wychowania patriotycznego, wojskowego młodzieży mocno podkreślał w swych pismach Grzegorz Piramowicz. W roku 1783 w okólniku skierowanym do dyrektorów szkół wyjaśniającym zasady realizacji programu nauk dla szkół elementarnych, pisał m.in.: „...każdy obywatel Rzplitej powinien być żołnierzem, obywatelem, głębokim patriotom nie oglądającym się na płacę, lecz idącym torem sprawiedliwości i honoru (...) Tak nierozdzielnie idąc związek edukacja fizyczna, moralna, wojskowa, będą zdolne dać społeczności cnotliwego człowieka, oczywiście dobrego obywatela, żarliwego patriotę”¹⁰⁷.

Problematyka edukacji patriotyczno-obywatelskiej, wojskowej znalazła swoje oficjalne i wyraźne odzwierciedlenie w dokumentach pierwszej polskiej świeckiej władzy oświatowej Komisji Edukacji Narodowej – *Ustawach dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej*. Zapisy podkreślają, iż młodzież za punkt honoru winna poczytywać sobie przygotowanie się do obrony kraju od najmłodszych lat – „za godne poczytać się winna młodź ćwiczenia takowe, które obrotów żołnierskich w ciągnięciu, szykowaniu, dobywaniu i obronieniu jakiego miejsca naśladować, nic bardziej do wpojenia męstwa, mocy duszy, szlachetnej wielkomyślności i ducha starodawnego rycerstwa nie pomoże, jak takowa młodzi zaprawa (...) winna znać dokonania orężne, chwałę swych przodków, źródła wielkości ojczyzny swej”¹⁰⁸.

¹⁰³ H. Kołłątaj, *O odnowieniu...*, k. 61.

¹⁰⁴ H. Kołłątaj, *Listy Anonima i prawo polityczne narodu polskiego*, t. 1, Warszawa 1954, s. 209.

¹⁰⁵ zob. Hogrewe P., *Miernictwo wojenne*. Przedmowa i dodatki Józef Łęski, Warszawa 1790, s. 11.

¹⁰⁶ J. Łęski, *Taktyka, poświęcona także sposobom walki wojsk powstańczych*, Warszawa 1794, s. 14.

¹⁰⁷ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*, red. G. Piramowicz, Lwów 1783, s. 121.

¹⁰⁸ Tamże, s. 121 (Rozdział „Wychowanie fizyczne”).

Problemem edukacji wojskowej, patriotyczno-obywatelskiej młodzieży zajmował się także w swych rozważaniach wielki demokratą Stanisław Staszic¹⁰⁹. Wskazywał, iż celem edukacji szkolnej powinno być wychowanie „obywatelów pracowitych, rozumnych i bitnych”¹¹⁰ miłujących swój kraj, bez wahania stawających w jego obronie. Proces ten zalecał oprzeć o instytucjonalne formy kształcenia rycerskiego. „W kraju wolnym jedyną i pospolitą edukacją być powinny szkoły rycerskie. Tam szkoła obywatela niech będzie razem szkołą rycerza. Każdy wolny obywatel, z natury swojego stanu, jest rycerzem, czyli swojego kraju obrońcą, patriotą. Wolność, bez niebezpieczeństwa własnej zguby, nikomu powierzać nie może swojej obrony”¹¹¹. Wychowanie to powinno się opierać na zdrowych zasadach moralnych oraz tężyznie fizycznej. Proponował by już w programach nauki realizowanych na poziomie szkół niższych uwzględniać elementy zajęć z musztry, w średniej – jazdę konną oraz podstawy fortyfikacji wojskowych. W *Uwagach* postulował, by „uczono na różnych poziomach musztry wojskowych obrotów (...) konnej jazdy, taktyki, budowania, bronięcia i zdobywania fortec”¹¹². Teoretyczna wiedza nabywana w murach szkolnych winna być obowiązkowo uzupełniana zajęciami praktycznymi w polu. Z kolei kształtowanie postaw patriotycznych i obywatelskich winno opierać o naukę przedmiotów: historia, geografia, język i literatura ojczysta, muzyka oraz „dysputy społeczne, polityczne”¹¹³. Swoje dywagacje kończy słowami: „Zgoła wszystkie młodych nauki i zabawy powinny mieć pewny zamiar, do obowiązków obywatela rycerza stosowany”¹¹⁴. Ze smutkiem zauważa, iż skutkiem dotychczasowej edukacji szkolnej jest to, iż „człowiek dorosły lat trzydziestu ani do pracowania, ani do bronięcia zdalny, myśleć mało tylko gadać wielu umiejący, nie był chowany dla społeczeństwa tego, w którym tylko wspólna praca tworzy bogactwa, sposobna w każdym obywatelu robienia bronią dzielność zapewnia przed napastnikiem obronę, a ta upadła”, woła: „czas najwyższy pilnie zmienić te zgubne do Rzeczypospolitej obyczaje (...)”¹¹⁵. Rozważania edukacyjne Staszica zawierają także dwie inne niezwykle istotne refleksje, a mianowicie oddanie sprawy edukacji młodzieży pod nadzór państwowy „Każda edukacja krajów – pisał w *Uwagach*... – tylko pod strażą rządu utrzymuje”¹¹⁶. Została ona w pełni odzwierciedlona w pracach i dokumentach oświatowych pierwszego polskiego „ministerstwa edukacji”. Drugą ideą było wprowadzenie obowiązkowej służby wojskowej obejmującej wszystkich bez wyjątku obywateli Rzeczypospolitej. W swym projekcie postulował, by „nikomu za granicę wyjeżdżać, nie pozwalać, dopokąd w kraju (...) w służbie wojskowej (...) kilka lat nie przebędzie”¹¹⁷. Zapewniło by to, jego zdaniem, stałą, odpowiednio przygotowaną do obrony kraju armię. Myśli o rozwoju, modernizacji sił zbrojnych, szkoleniu, wychowaniu, samokształceniu kadry znajdujemy także w wielu innych pismach Stanisława Staszica¹¹⁸. Wypowiada się w nich

¹⁰⁹ Staszic jako mieszczanin nie brał czynnego udziału w pracach Komisji Edukacji Narodowej. Myśli na temat wychowania zawarł w *Uwagach nad Życiem Jana Zamoyskiego*. Ostrzej od innych formułował postulaty walki z wpływami kleru na wychowanie, kładł duży nacisk na sprawę wychowania świadomych członków społeczeństwa i nadał mu dobitną nazwę „nowicjatu obywatelskiego” – S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Dziela*, t. I, Warszawa 1816, s. 3–5, 17, 26–28.

¹¹⁰ *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*. Wydał i opracował Zygmunt Kukulski, Lublin 1926, s. 13.

¹¹¹ S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego kanclerza i hetmana wielkiego koronnego*, w: *Dziela*, t. I, Kraków 1785, s. 22.

¹¹² Tamże, s. 21; zob. też: *Dziela*, t. I, wyd. 1816, s. 221–223 (Staszic w swych rozważaniach silnie podkreśla wartość wychowania fizycznego dla zdrowia człowieka, wiążąc go z potrzebą przygotowania obywateli do obrony kraju).

¹¹³ S. Staszic, *Uwagi nad życiem...*, s. 22.

¹¹⁴ Tamże, s. 21.

¹¹⁵ *Pisma pedagogiczne...*, s. 15.

¹¹⁶ *Uwagi nad życiem...*, s. 23.

¹¹⁷ Tamże, s. 26.

¹¹⁸ Zob. np.: *Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica*. Opracował i wstępem opatrzył Tadeusz Nowacki, Wrocław 1957. Poważną rolę w działalności Staszica odegrało Towarzystwo Przyjaciół Nauk. Towarzystwo było ważnym ogniwem opinii publicznej i służyło do przygotowania i propagowania wielu akcji, które Staszic przeprowadzał m.in. w dziedzinie wychowania – zob.: *Stanisław Staszic 1755–1826*. Księga zbiorowa, red. Z. Kukulski, Lublin 1928, s. 476, 480.

na temat niezbędności właściwego przygotowania specjalistycznego młodzieży do wykonywania profesji wojskowej, zwraca w nich uwagę na wychowanie obywatelskie i moralne młodej generacji Polaków, przysposabiające człowieka do życia w społeczeństwie i do społeczeństwa. Poszukując sposobu objęcia jak największej liczby młodzieży przygotowaniem proobronnym, nakłania do wszczęcia gruntownych reform ustrojowych, zaleca wprowadzenie do szkół cywilnych elementów szkolenia wojskowego. Szkoła polska, zdaniem autora rozprawy politycznej *Przestrogi dla Polski...*, miała być szkołą obywatela i zarazem szkołą rycerską, gdyż „w kraju wolnym jedyną i pospolitą edukacją być powinny szkoły rycerskie”¹¹⁹. Program reform społeczno-politycznych Stanisława Staszica wynikał z głębokiej troski o kraj, nieufności do polityki państw otaczających Polskę¹²⁰, z uzasadnionej obawy przed utratą niepodległości.

Nie wszystkie projekty wychowania patriotyczno-obywatelskiego, przygotowania młodzieży do przyszłych obowiązków obrońcy ojczyzny zachowały się do czasów współczesnych. Stało się tak m.in. z projektem profesora filozofii toruńskiego gimnazjum akademickiego – Samuela Gereta. Wiemy jedynie, iż swoje poglądy na edukację młodzieży opierał na doświadczeniach dobrze rozwiniętego szkolnictwa mieszczańskiego na terenie Pomorza.

Informacje źródłowe o realizacji wychowania patriotycznego, zajęć o nachyleniu wojskowym na poziomie szkół elementarnych są bardzo skąpe, często wzajemnie sprzeczne, o niskiej wartości dokumentu historycznego, ich weryfikacja narażona na znaczne trudności i z tych powodów są one rzadko wykorzystywane przez badaczy. Na przykład Tadeusz Bielecki w swym niewielkim objętościowo opracowaniu poświęconemu wychowaniu wojskowemu w okresie Komisji Edukacji Narodowej ogólnikowo informuje, iż w roku 1792 dyrektor szkoły elementarnej w Wielkim Książu – ks. D. Markiewicz zarządził, by w jego placówce „w dni rekreacyjne pogodne z uczniami w pole wychodzić i tych dla zahartowania sił na podobieństwo musztry szykować i w obrotach żołnierskich ćwiczyć, a także przypominać o historii przodków naszych i wielkości Rzeczypospolitej”¹²¹. Jak przedstawiała się sprawa realizacji dyrektywy, historia milczy.

Więcej światła na temat wychowania patriotyczno-obywatelskiego, wojskowego młodzieży rzucają raporty generalnych wizytatorów szkół wojewódzkich i powiatowych z lat 1774–1886¹²². W jednym z najwcześniejszych zachowanych raportów sporządzonych przez Józefa Łodzię Rogalińskiego z 1774 roku znajduje się zapis treści następującej: „w szkołach powiatowych i wojewódzkich mocno uczą patriotyzmu, jak być dobrym Polakiem, a także przypisana jest dla studentów w dni rekreacji musztra żołnierska (...) trzeba tedy żołnierza chować przy każdej szkole”¹²³. W kolejnych doniesieniach wizytatorzy generalni informują swych zwierzchników o postępach w wyposażaniu młodzieży w wiedzę ogólną i wojskową, o kształtowaniu nowoczesnego patriotyzmu, zwiększającego się zainteresowania kadry nauczycielskiej i samej młodzieży problematyką obronną i kulturą fizyczną.

¹¹⁹ S. Staszic, *Przestrogi dla Polski z teraźniejszych politycznych Europy związków i praw natury wypadające*, /b.m.w./ 1790; tenże, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Wrocław 1952, s. 32.

¹²⁰ Nieufność ta powodowała, iż wysuwał m.in. koncepcje „naturalnego aliansu” z krajem, któremu byłoby potrzebne istnienie Polski (por. S. Staszic, *Uwagi nad życiem...*, w: *Dzieła*, t. I, Warszawa 1816, s. 81) „*Nie jestem – mówił – ani rosyjski, ani pruski, ani austriacki stronnik, nienawidzę sprawców krzywd naszych*” – zob. K. Koźmian, *Pamiętniki*, t. II, Warszawa 1907, s. 221; utworzenie dziwnego na tle ówczesnych despotyzmów europejskich tworu – Królestwa Polskiego budzi – jak się wydaje – zaufanie Staszica do osoby Aleksandra, którego pragnąłby traktować jako króla polskiego – AC.

¹²¹ T. Bielecki, *Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1926, s. 14.

¹²² *Raporty wizytatorów generalnych z lat 1774–1782*, oprac. Teodor Wierzbowski, Warszawa 1907; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Raporty generalnych wizytatorów szkół KEN w Wielkim Księstwie Litewskim 1782–1792*, Archiwum Dziejów Oświaty, t. 6.

¹²³ *Raporty wizytatorów...*, s. 22 (raport z wizytacji szkół województwa rawskiego, wrocławskiego, kaliskiego i piotrkowskiego).

Powyższe znajduje potwierdzenie m.in. w sprawozdaniach z wizytacji szkół humańskich i starogrodzkich (1780 r.) Józefa Łodzi Rogalińskiego, w których to zanotował: „Rekreacje bywają się we wtorki i czwartki w czasie tylko poobiednim. Profesorowie na nie z dziećmi chodzą i zwyczaj między studentami bicia się w kije zachowuje się, a później wspominają wielką Rzeplitą, ich wodzów i wielkie zwycięskie wojny, uczą jak żyć i pracować dla ojczyzny”¹²⁴. Członek Komisji Edukacji Narodowej Adam ks. Czartoryski opracował na potrzeby „ministerstwa oświaty” wytyczne do kontroli szkół podległych Komisji. Wizytatorzy oceniający organizację, funkcjonowanie placówek oświatowych mieli obowiązek zwracać baczną uwagę na przebieg zajęć fizycznych uwzględniających elementy szkolenia wojskowego oraz na treści programowe kształtujące postawy obywatelskie. W części VII dyrektyw Czartoryski nakazuje „baczyć w które dni bywają rekreacje, czy wychodzą na nie z dziećmi profesorowie i czy zachowuje się użyteczny zwyczaj między studentami bicia się w kije? Baczyć należy czy profesorowie mówią o patriotyzmie i nauki moralne dają”¹²⁵. Mając na uwadze wskazanie Czartoryskiego, Szczepan Hołowczyc, przebywający wiosną roku 1782 w szkołach rawskich, gruntownie analizował programy kształcenia oraz uczestniczył w wielu, zajęciach pozaprogramowych, w tym o charakterze wojskowym. Relacjonując ich przebieg, stwierdził, że „ks. Prefekt osobiście baczy na kształtowanie patriotyzmu, moralności a ponadto zobowiązał metra języka niemieckiego, jako wiadomego egzercerunku wojskowego, do uczenia młodzieży w dni rekreacyjne początków musztry i tem coby ich do dobrego szyku i ułożenia ciała wprawiać, ponieważ im na tem brakuje (...) co do ich przebiegu uwag nie wnoszę, wysoko prowadzone ...”¹²⁶. Rok później Bonifacy Garycki hospitujący szkoły poznańskie¹²⁷ i kaliskie, toruńskie oraz trzemeszyńskie, łęczyckie, pułtuskie, rawskie¹²⁸ – oceniając urządzenie tamtejszych zakładów i tok procesu edukacyjnego, informuje władze zwierzchnie o właściwym przebiegu zajęć, w których uczniowie grają w piłkę, palanta, organizowane są biegi, skoki i zajęcia gimnastyczne, a kadra naukowa głęboko jest zaangażowana w proces kształcenia obywatelskiego. Podobnie wzmiankuje meldunek kwalifikujący szkoły plockie – Józefa Bogucickiego z r. 1784¹²⁹. Wizytatorzy ministerialni mocno podkreślali zaangażowanie kadry kierowniczej, nauczającej szkół wojewódzkich i powiatowych w realizację wychowania proobronnego, kształtowania postaw patriotycznych, obywatelskich młodzieży.

Na podstawie przytoczonych powyżej zapisów pokontrolnych wizytatorów generalnych KEN można sądzić, iż wychowanie patriotyczne, obywatelskie i skorelowane z nim zajęcia wojskowe znalazły trwałe miejsce w harmonogramach programów szkolnych większości szkół na terenie Rzeczypospolitej.

ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowany powyżej rys poglądów na wychowanie patriotyczno-obywatelskie, wojskowe młodzieży dowodzi, jak sądzę, że po długim okresie braku zainteresowania, stagnacji w II połowie osiemnastego stulecia wyraźnie odżyło zainteresowanie tą problematyką w polskim społeczeństwie, a przynajmniej w jej oświeconej części. Ogromną rolę w kształtowaniu świadomości pilnej potrzeby reform odegrała troska o zapobieżenie rozkładowi politycznemu, społecznemu i militarnemu Rzeczypospolitej, żywa w kręgach władzy, wśród magnatów utrzymujących związki z kulturą Zachodu,

¹²⁴ *Raporty generalnych...*, s. 47.

¹²⁵ *Raporty generalnych...*, s. 38, (część VII, punkt 6 Wytycznych).

¹²⁶ *Tamże*, s. 81.

¹²⁷ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, Warszawa 1910, s. 9 (Garycki pisze m.in.: „Piłka, kregle, ubieganie się są zabawą uczniów w czasie przypisanym. Zdrowie wszystkim służy”).

¹²⁸ *Tamże*, s. 12, 14, 16, 22.

¹²⁹ *Tamże*, s. 17 (podobna treść znajduje się w raporcie szkół warszawskich, *tamże*, s. 22).

a także wśród światłej szlachty i ziemian. Projekty reformy szkoły zgłoszone w początkach lat siedemdziesiątych, a więc u progu epoki stanisławowskiej, świadczą również o sile tych procesów odrodzenia kulturalnego i społecznego po epoce saskiej. Przede wszystkim dowodzą, jak sądzę, olbrzymiej roli, jaką w odrodzeniu narodowym odegrali jego prekursorzy: Stanisław Konarski i kadra światłych członków zakonu pijarów oraz wychowankowie Collegium Nobilium.

Wiele z ówczesnie wysuwanych interesujących i nowatorskich w swej treści projektów wychowania patriotyczno-obywatelskiego, obronnego nie doczekało się pełnej realizacji mimo prób ich wdrożenia, jakim były działalność Collegium Nobilium, Szkoły Rycerskiej oraz uwzględnienie ich w programach edukacyjnych szkół podległych Komisji Edukacji Narodowej.

Tradycje te jednak przetrwały i kultywowano je w okresie powstań i walk narodowowyzwoleńczych.

Naczelnym celem wielkiej reformy systemu szkolnego miało być moralne i polityczne odrodzenie Polaków. Polaków świadomych swych powinności obywatelskich, wyposażonych w wiedzę użyteczną, opartą na najnowszych osiągnięciach zdobywcy nauki i techniki.

Zarówno w Collegium Nobilium jak i Szkole Rycerskiej intensywnie pracowano nad wychowaniem jednostek oddanych, użytecznych dla kraju, społeczeństwa. Kształtowano świadomych swych obowiązków i przysługujących praw, czynnych i twórczych obywateli. W murach Collegium kształcono przyszłych „rządców”, zaś w korpusie kadetów przyszłych „strażników”. Działalność wychowawcza przybrała szersze ramy organizacyjne i nabrała tempa z chwilą powołania Komisji Edukacji Narodowej. Określone przez nią jasne i wyraźnie sprecyzowane cele wychowawcze miały ukształtować dobrego Polaka, człowieka rozumnego, dobrego gospodarza, obywatela, męża i ojca, gorącego patriotę, szanującego potrzeby innych, jednostkę przygotowaną do życia i pracy dla ojczyzny. Realizowano je w formie instytucjonalnej, obejmując swym zasięgiem szerokie rzesze młodej generacji Polaków. Z powodzeniem wdrażano słowa Krzysztofa Oraczewskiego: „Trzeba nam ludzi zrobić Polakami, a Polaków obywatelami, stąd nastąpią wszelkie pomyślnie dla kraju powodzenia”¹³⁰.

¹³⁰ *Mowa Oraczewskiego na Sejmie 1773*, rkps. 3101, k. 105 (biblioteka UJ).

KAZIMIERZ SZMYD
Rzeszów

POLACY I UKRAIŃCY WOBEC RADY SZKOLNEJ KRAJOWEJ W POCZĄTKACH JEJ DZIAŁALNOŚCI (1867–1880)

UWAGI WSTĘPNE

Genezy Rady Szkolnej Krajowej należy szukać już w początkach lat sześćdziesiątych XIX wieku. Myśl o jej powołaniu wyrażona została na forum drugiej sesji Sejmu galicyjskiego, w roku 1863¹. W rezultacie żywego zainteresowania elit lwowskiej inteligencji, postępowych kół rządowych, a zwłaszcza patriotycznie nastawionych środowisk oświatowych, nauczycielskich i akademickich myśl ta nabierała stopniowo realnego kształtu idei społeczno-oświatowej². Szczególną rolę w dojrzewaniu tej myśli odegrał narastający ruch repolonizacyjny, inicjowany przez środowiska narodowo-patriotycznie, które od dziesięcioleci kultywowały tradycje polskości, dążąc do upowszechniania polskości Galicji Wschodniej. Niemalą rolę w tym zakresie odegrały kręgi urzędnicze, które upatrywały w wiedeńskich koligacjach i komitywach rządowo-politycznych możliwości wywalczenia autonomii państwowo-instytucjonalnej. Sądono, że poszerzenie ram swobody oświatowej i kulturowej Polaków, także nacji ukraińskiej, otworzy perspektywę odbudowy tożsamości i samoświadomości Polaków na kresach Rzeczypospolitej. Niemalę nadzieje wiązano również z możliwością zapanowania nad „żywiołem” ukraińskim w ramach autonomii oświatowej RSK w Galicji. Idea autonomii oświatowej stwarzała dla wielu działaczy oświatowych nadzieje na awans w hierarchii administracyjnej i realizacji własnych karier urzędniczo-oświatowych. Przede wszystkim liczono na realizację narodowych racji oświatowych, na reformy i postęp w szkolnictwie; w oświacie ludowej, szkolnictwie średnim i zawodowym, w dziedzinie kształcenia nauczycieli, i ogólnie na wzbogacenie programów oświatowych treściami narodowymi.

1. UWARUNKOWANIA NARODOWOŚCIOWE I KONTEKSTY OŚWIATOWE

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych, mimo „obstrukcji parlamentarnej”, sprawa RSK pozostawała w kręgu zainteresowań sejmu i opinii publicznej. Wbrew licznym nastawieniom sceptycznym i postawom oportunistycznym niektórych środowisk, nie udało się jej zepchnąć na plan dalszy. Stało się tak za sprawą tak wybitnych działaczy, jak: A. Gołuchowski, M. Bobrzyński, hr. K. Badeni,

¹ Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiv Ukrainy u Lvovi (CDIA), fond 146, opis 4; *Sprawozdania i akta Sejmu Krajowego Galicji we Lwowie za lata 1868–1916; Akta Namiestnictwa za lata 1867–1918*, fond 164, opis 4; *Akta Rady Szkolnej Krajowej za lata 1867–1918*, fond 187, opis 1, 2, 3; Derżawnyj Archiv Lvivskoj Oblasti (DALO), fond 26, opis 4, spr. 118; *Działalność Sejmu Galicyjskiego w sprawie Rady Szkolnej Krajowej; Sprawozdania z sesji sejmowych w latach 1863–1880* (DALO), fond 26, opis 4, spr. 451.

² Por. K. Szmyd: *Twórcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860–1939)*, Rzeszów 2003.

E. Czerkawski i inni. Kwestię tę podnoszono na kolejnych sesjach sejmowych w latach 1865-1866³. W roku 1866 utworzono specjalną komisję, która przygotowała deklarację *O ustanowieniu samodzielnej władzy edukacyjnej krajowej*, jako najwyższej władzy szkolnej Galicji. Projekt ustawy przedłożono do Wydziału Krajowego, skąd trafił do Sejmu Krajowego, gdzie w głosowaniu plenarnym przyjęto ustawę. Następnie hr. A. Gołuchowski przekazał tekst o powołaniu Rady Szkolnej Krajowej Ministerstwu Oświecenia w Wiedniu. Odpowiedź nadeszła w postaci postanowienia cesarskiego w dniu 25.06.1867 r. W ten sposób dokonał się formalny i faktyczny akt ustanowienia RSK dla Galicji i Księstwa Krakowskiego⁴.

Tym samym stał się doniosły fakt o randze historycznej i wielkim znaczeniu politycznym, cywilizacyjnym, a przede wszystkim o znaczeniu kulturowym i oświatowym. Była to, jak poświadczała cała późniejsza działalność RSK, instytucja o ustrojowym znaczeniu dla Autonomii Galicyjskiej. Decyzja ta, w najwyższym stopniu potrzebna, wykraczała poza biurokratyczne administrowanie podupadłym szkolnictwem Galicji. Stała się narzędziem polityki oświatowo-kulturalnej i repolonizacyjnej, ważnym ośrodkiem kształtowania tożsamości i stopniowego przecierania dróg do świadomości narodowej Polaków, Ukraińców i innych nacji pogranicza ludzi i kultur, tradycji i aspiracji narodowościowych.

Był to także akt, który zapoczątkował proces usamodzielnienia oświaty od centralnych władz w Wiedniu, przekazując zasadnicze prerogatywy dotyczące szkolnictwa na rzecz polityczno-administracyjnych organów autonomii, wielkiego obszaru geokulturowego i ludnościowego o ogromnych zapóźnieniach cywilizacyjnych. Świadczyła o tym m.in. wypowiedź posła S. Karwata wyrażona w debacie sejmowej w dniu 27.12.1866. Ów poseł dla zobrazowania stanu oświaty Galicji na tle innych prowincji twierdził, że „W roku 1862 na 100 młodych Prusaków wziętych do wojska zaledwie 3 było analfabetami, odpowiednio w Austrii 16, a w Galicji 95”. Dodał ponadto, iż w Prusach 1 analfabeta przypadał na 6 mieszkańców, w Austrii 1 na 14⁵.

2. SPÓR O KSZTAŁT ORGANIZACYJNY I KOMPETENCJE RSK

Spór o rangę, zakres autonomii, organizację wewnętrzną, finansowanie, obsadę kadrową i funkcjonowanie RSK skoncentrował się na forum Sejmu Krajowego. Stopniowo też ujawniały się polsko-ukraińskie sprzeczności narodowościowe na tle projektowanych reform oświatowych. Miały one negatywny wpływ na proces organizacyjny i programowy formowania się Rady w początkowym okresie jej działalności⁶. Zwłaszcza w roku 1875 ukształtowały się wyraźne odłamy poselskie, wyrażające własne stanowiska, polskie i ukraińskie, odrębne pod względem narodowych treści oświatowych.

Frakcja Rusinów od początku była przeciwna utworzeniu RSK, postrzegając ją jako instytucję służącą „zniewalaniu” i marginalizowaniu w szkolnictwie narodowego języka i kultury. Przestrzegano przed „wynarodowieniem szkoły z tradycji ukraińskiej”⁷. W tym duchu wypowiadał się min. ksiądz grekokatolicki A. Gimilewicz, który wystąpił przeciw utworzeniu RSK, twierdząc w swej emocjonalnej i wyraźnie nieprzychylniej dla polskiej racji stanu mowie, iż prowadzić ona będzie do dominacji języka polskiego w szkołach⁸.

Opozycyjne stanowisko „Rusinów” wobec idei powołania RSK objawiło się już w trakcie wyboru Sejmowej Komisji Edukacyjnej w roku 1865, która miała ustanowić organizacyjne struktury RSK

³ *Sprawozdania z obrad Sejmu Krajowego w latach 1863–1868*, DALO, fond 26, opis 4, spr. 118–123; 451.

⁴ *Sprawozdanie sejmowe z roku 1867*, s. 18.

⁵ *Sprawozdanie sejmowe z roku 1866*, s. 14.

⁶ *Memoriał Wydziału Krajowego. Sprawozdanie RSK 1875*, s. 6–7.

⁷ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego*, 1866, s. 367.

⁸ Tamże, s. 369.

we Lwowie. Pod wpływem grekokatolickiego metropolity ks. Biskupa J. Litwinowicza część posłów frakcji ukraińskiej zblokowała głosowanie w tej sprawie. Odmówili głosowania, mimo że na ogólną liczbę 7 członków tej komisji, środowiska ukraińskie reprezentować miało 3 przedstawicieli. Nie zmienił ich nastawienia fakt, że na czele tej instytucji miał stanąć duchowny grekokatolicki.

Sformułowano także wniosek, aby projekt ustawy o powołaniu RSK zdjąć z porządku obrad sejmku, uniemożliwiając głosowanie nad nim. Wyrażano wręcz obawy, że ustanowienie takiej władzy szkolnej spowoduje „(...) wydobyć szkoły spod władzy konsystorza, wypadnie na niekorzyść ludności ruskiej i rozwoju jej języka”⁹. Na tego rodzaju zarzuty odpowiadał m.in. poseł B. Ziemiałkowski, który protestował przeciw nieuzasadnionym zarzutom „(...) jakoby tutaj była dążność do uciemiężenia Rusi”¹⁰. W odpowiedzi na te zarzuty, jako argument za powołaniem RSK wskazywano na perspektywę otwierającą szanse postępu szkolnictwa galicyjskiego, zwłaszcza szkoły ludowej. Ks. W. Naumowicz wymieniał liczne fakty, iż na Rusi istnieją szkoły (budynki), które nie zasługują na miano szkoły z prawdziwego zdarzenia. Mówił dramatycznie i sugestywnie, że „Tam ciemny prowadzi ciemnego, bo nauczyciel mało co więcej umie jak dzieciaki powierzone jego opiece”¹¹. Dodawał, że dzieje się tak, gdyż wielu „światłym” Rusinom nie zależy na tym, aby „Sejm cokolwiek dla oświaty ludu uczynił”¹².

Ale dyskusja pełna wzajemnych oskarżeń dowodziła, że pierwotna wersja projektu Rady Szkolnej nie zawierała dostatecznie wyraźnego określenia, zgodnie z którym muszą w niej zasiadać na równoprawnych prawach Polacy i Rusini. Choć fakt ten, jak stwierdzano, ma charakter jedynie formalny, poprawki tego typu zostały uwzględnione po to, aby uwiarygodnić na forum sejmku, iż projekt nowej władzy oświatowej „(...) nie sprzeciwia się równouprawnieniu Rusinów”¹³.

J. Dietl, wielki zwolennik postępu oświaty i rzecznik narodowego charakteru szkoły polemizował m.in. z ks. Łozińskim, twierdząc, że „polska frakcja” posługiwała się racjonalną argumentacją, zgodnie z którą „jeżeli Rusini poprą Radę i reformy szkół, to w ten sposób przyczynią się do podniesienia oświaty, staną się jako naród bardziej światły, zaczną emocjonalnie odczuwać swój prawdziwy rusizm”¹⁴. Ponadto J. Dietl zebrał opinie wielu posłów i zreferował je w następujący sposób: „Rusińskie zarzuty przeciwko projektowi RSK, wyrażane racjonalnie i w duchu poszanowania praw i tradycji wszystkich narodów autonomicznej Galicji są niekiedy uzasadnione”. Dodawał, iż „(...) jedynie kwalifikacje i zdolności mogą decydować o tym, kto z Polaków i Ukraińców zasiądzie w składzie Rady Szkolnej”¹⁵. Przekonująco i retorycznie zarazem pytał „(...) jakim sposobem wiązać narodowość i Radę Szkolną składającą się z osób umiętnych, tego szczerze pojąć nie podobna”¹⁶. Była to mowa pełna z troską i głębokiej obawy o spełnienie postulatu „pojednania narodowego”.

W październiku 1869 roku przyjęto na wniosek posła A. Kowalskiego „konkluzywne” stanowisko i oficjalnie zarazem dla Sejmu, zgodnie, z którym w czynnościach swoich Rada Szkolna „(...) trzymać się będzie sprawiedliwej zasady, aby interesy obu narodowości, polskiej i ukraińskiej pod względem języka, książek i obsadzania posad nauczycielskich były uwzględniane”¹⁷. Nie powstrzymało to posła i wysokiego cesarskiego urzędnika A. Pasingera-Habsburskiego przed swoistym

⁹ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego w dniu 27 XII 1866*, s. 367.

¹⁰ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego*, 1866, s. 373.

¹¹ Tamże, s. 374.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 375.

¹⁴ *Sprawozdanie sejmowe z roku 1866*, s. 388.

¹⁵ Tamże, s. 388.

¹⁶ *Sprawozdanie sejmowe z roku 1866*, s. 388–389.

¹⁷ *Sprawozdania sejmowe z roku 1868*, s. 324, 354, 358.

donosem, który pismem z 18.10.1870 roku udzielał napomnień RSK, które dotyczyły następujących spraw; a) lekceważenie języka ruskiego przez narzuconych nauczycieli nieznających tego języka; b) stronnictwo postępowanie z nauczycielami odznaczającymi się „gorliwością dla ruszczyzny”; c) przesładowanie nauczycieli Rusinów, tak przez przenoszenie ich do zachodnich powiatów, jak i przez odnawianie im „renumeracji”¹⁸, czyli uprawnień nauczycielskich, które dotąd posiadali, zwłaszcza finansowych.

Pojawił się również głębszy problem, dotyczący istoty i kryteriów wyodrębnienia grup narodowościowych, na co już wcześniej zwracał uwagę J. Dietl. Nie brak było głosów w dyskusji nad ustrojem organizacyjnym, dotyczących zwłaszcza zasad kształtowania szkół narodowościowych. Twierdzono bowiem, że obrządek religijny, uprawiany zwyczajowo i tradycyjnie, nie może być wystarczającym kryterium stanowienia o przynależności etniczno-narodowościowej i kulturowej.

Wszystkie te złożone okoliczności geokulturowe i etniczne kresów polsko-ukraińskich sprawiły, że działalność RSK rozpoczęła się z prawie dwuletnim opóźnieniem, tj w roku 1868. Od początku w jej łonie ścierały się 2 podstawowe tendencje i „żywy” narodowościowe, piętrzyły się gwałtowne w niektórych miejscowościach konflikty wyznaniowe. Narastały przeszkody, różne trudności, głównie z powodu nieustępliwości i zacietrzewienia duchowieństwa obu obrządków. Trzeba było uspokajać irracjonalne, narodowościowo-religijne nastroje po obu stronach. Pomagali w tym zwolennicy „reformacji szkolnej” w kręgach „ponadnarodowościowej”, światłej inteligencji Lwowa, którzy domagali się rychłego wejścia w życie ustawy o RSK.

Ostatecznie w dniu 24.01.1868 roku ukonstytuowała się na mocy ustawy sejmowej Rada Szkolna Krajowa jako niezależna władza szkolna. Stało się to w atmosferze jeszcze jednej prowokacji zainicjowanej przez konsystorza greckokatolickiego, który wycofał duchownych tego wyznania od nadzoru nad oświatą, którą dotychczas sprawowali. Fakt ten i inne ekscesy polsko-ukraińskie znacznie utrudniły start nowopowstałej władzy szkolnej, ale nie uniemożliwiły jej „inauguracji”.

3. U POCZĄTKU DZIAŁALNOŚCI RSK – DYLEMATY NARODOWOŚCIOWE

Fundamentalistycznie nastawione pod względem religijnym i narodowym środowiska ukraińskie w istocie nie reprezentowały racjonalnie pojętych interesów oświaty i kultury ukraińskiej. Konsekwentnie bojkotowano szczerze intencje tej *de facto* polsko-ukraińskiej Rady o „miedzyetnicznym” składzie osobowym i wspólnych założeniach programowych. Uporczywie podnoszone „veto”, wyrażane niejako *post faktum* przez radykalnie usposobione ugrupowania, od początku utrudniało, wręcz uniemożliwiało Radzie sformułowanie programu działania, podjęcie doraźnych i długofalowych zadań reformowania oświaty galicyjskiej. Zgłaszano nieuzasadnione zarzuty, iż Rada była w swoich założeniach „szowinistyczna” i nacjonalistyczna w narodowościowej „niesprawiedliwości”, gdyż pozostawała również nieprzychylna „niemczyźnie” i innym nacjom niepolskim.

Takie nastawienia pojawiły się nie tylko we Lwowie, także w innych regionach kraju. Nasilały się w dobie repolonizacji Uniwersytetu Lwowskiego i wielu innych instytucji życia społecznego, administracji, sądów i ogólnie życia umysłowego tego okresu. Ale też historyczna i realna sytuacja miedzyetniczna stwarzała warunki dla głoszenia poglądów skrajnych, wyrażających bezrozumność, brak dobrej woli i niechęć do porozumienia. Złasko poczynania konsystorza greckokatolickiego zaburzały porozumienie z Radą, żądał on bowiem bezwarunkowego podporządkowania lokalnych przedstawicieli Cerkwi prawosławnej, która dotąd, choć nie bez konfliktów i napięć, współpracowała z władzą oświatową.

¹⁸ DALO; RSK 1870, nr sygn. 8190; 17070.

Wobec szerzących się w pierwszym okresie działalności RSK, płynących z różnych stron, krytyki i oskarżeń, Wydział Krajowy Galicyjski (Rząd Autonomii) opublikował obszerny *Memoriał*, w którym odpierał podnoszone przeciw Radzie Szkolnej zarzuty. W opracowaniu (oficjalnym dokumencie władz we Lwowie) stwierdzano m.in., że w roku 1868, a więc w momencie powstania Rady, na kresach wschodnich Galicji istniały 1293 szkoły z „ruskim językiem wykładowym” i 67 szkół z polskim i ukraińskim, jako równouprawnionymi językami nauczania¹⁹. Po kilku latach działalności RSK jej specjalny dokument poświęcony tej kwestii stwierdzał, że liczba „szkół ruskich” wzrosła w roku szkolnym 1873/74 do 1537, tj. o 244. Nastąpił także wzrost liczby szkół z niemieckim językiem wykładowym z 61 do 110²⁰. Warto dodać, że jedną z pierwszych decyzji Rady było także zwiększenie liczby godzin języka niemieckiego w szkołach średnich. Faktem pozostaje zjawisko stopniowego zmniejszania się nauczania w języku niemieckim, do czego przyczyniała się migracja ludności, repolonizacja instytucji życia publicznego itp.

Krytyka *Memoriału*, wobec braku argumentów rzeczowych, miała znamiona zamierzonej destrukcji ze strony kół i ośrodków zainteresowanych budzeniem waśni w tkance wieloetnicznych społeczności wschodnich kresów Galicji. Nacjonaliści różnych proveniencji politycznych starali się wytworzać nieprzychylną reakcję Wiednia i Ministerium Oświecenia i Wyznań wobec RSK we Lwowie, który jako stolica autonomicznego kraju stawał się metropolią polskości, ale też wielokulturowym ośrodkiem życia kilkunastu narodowości.

Dzięki dotacjom finansowym na szkolnictwo i roztropnemu ich dzieleniu, powstały nowe budynki szkolne. Ale nadal brakowało odpowiednio przygotowanych nauczycieli, gdyż „(...) na ich mianowanie wpływali konsystorzy, a ci nie wypełniali swoich obowiązków należycie”²¹. Podawano przykłady, że wielu tzw. nauczycieli pełni obowiązki diakonów i inne czynności na plebani. Był i taki przypadek w jednej ze szkół ruskich, iż nauczyciel, który przez 14 lat pobierał płacę, czytać i pisać nie umiał²². Natomiast gorliwie obsługiwał parocha prawosławnego. Były to wielowiekowe obciążenia osobiwą tradycją, z którą przyszło się zmagać nowej władzy szkolnej.

W dyskusjach ujawniały się wątki narodowościowe, które stawały się „prawdziwą niedogodnością” RSK w efektywnym sprawowaniu władzy oświatowej. Stwierdzano, nie bez powodu, że właśnie narodowościowe podsycane były także przez samych nauczycieli obu nacji, którzy poczuli się zagrożeni na „odwiecznych swoich stanowiskach”. Działo się tak zwłaszcza we wschodnie części Kraju, gdzie wbrew interesom rodzącej się autonomii obu narodów „sianie niezgody narodowościowej” było na rękę szowinistycznie i ksenofobicznie nastawionym środowiskom po obu stronach sporu o oświatę. Faktem pozostaje konsekwentne, choć powolne jak na potrzeby zapóźnionej oświaty ludowej i szkół średnich, „czyszczenie z nacjonalistycznych żywiołów” w murach szkół. Stopniowo, zgodnie z intencjami Rady, w szkołach zaczęła panować „atmosfera współlistnienia, współpracy i tolerancji”.

W latach siedemdziesiątych nadal nie ustawały źródła złego klimatu wokół RSK. Wyrażały się one w demagogicznym wypaczaniu faktów, nadawaniu im rangi nadużyć kadrowych, w nieobiektywnych posunięciach czy nawet nieprawidłowościach finansowych. Rzeczywistość była zgoła odmienna. Świadczą o tym źródłowe materiały w postaci sprawozdań z wizytacji szkół i szczegółowe pod względem rzeczowym raporty powiatowych i okręgowych rad szkolnych²³. Istota sporu tkwiła przede wszystkim w lokalnych środowiskach, w kręgach nieoświeconych i konserwatywnych religijnie, zdeklasowanych nauczycieli, ludzi tracących swoje przywileje a gorliwie wysługujących się zwierzchnikom świeckim i wyznaniowym.

¹⁹ Tamże.

²⁰ *Memoriał Wydziału Krajowego*, Lwów 1875. DALO, f. 26, opis. 4. sprawa 451, s. 81.

²¹ Tamże, s. 92.

²² Tamże, s. 93.

²³ Por. A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela*, Rzeszów 1999.

Nie miały one w swej istocie podłoża politycznego, czy głębszych przesłanek konfliktu kulturowego narodowości zamieszkałych we Lwowie i na wschodnich kresach Galicji. Ale sytuacja ciągłych napięć wokół Rady, krytyka jej poczyniń u początku jej drogi publicznego działania wpływała paradoksalnie także i na poprawne pod względem formalnym i merytorycznym funkcjonowanie. Dowodem na to był fakt, że zdecydowanie zmniejszyła się ilość skarg adresowanych do Ministerstwa Oświecenia i Wyznań Religijnych w Wiedniu. Nadal jednak trwała typowa dla wieloetnicznej mentalności kresów galicyjskich walka establishmentów o prestiż, wpływy i stanowiska, posługujących się swoimi „wasalami” inspirowanymi „zaślepieniem i głupotą nienawiści”.

W tych niesprzyjających warunkach RSK konsekwentnie prowadziła własną politykę wzmacniania szkół ludowych, rozwijania szkolnictwa średniego i seminariów nauczycielskich, przestrzegając wywiedzionej z wiedeńskiej definicji narodowościowej formalnie i realnie zrównoważonej polityki narodowościowej. Dbając o poprawność narodowościową, z zasady zatrudniano tam, gdzie było to podyktowane względami etnicznymi, nauczycieli ruskich, niemieckich, słowackich i innych nacji. Zainicjowano i konsekwentnie czuwano nad opracowaniem i drukowaniem nowych podręczników, książek, czasopism dla szkół mniejszości narodowościowych. Dla respektowania zasad szkolnictwa narodowościowego i wyznaniowego powołano w ramach RSK „Ruską Komisję”, której zadaniem było konsultowanie decyzji w sprawach ustrojowych, kadrowych i finansowych szkolnictwa ukraińskiego²⁴.

Dla oczyszczenia nieprzychylniej atmosfery wobec RSK, zwłaszcza na wschodnich obszarach jej działalności, w roku 1875 zwołano w trybie pilnym konferencję z udziałem działaczy Rady, zainteresowanych posłów i przedstawicieli Rady Państwa, kościołów itp. Konferencja miała określić zasady autonomii tej instytucji, usankcjonować na tej podstawie kompetencje dotyczące organizacji szkolnictwa, nadzoru pedagogicznego, spraw kadrowych, finansowych i gospodarczych szkół. Chodziło również o ostateczne zdefiniowanie statutu RSK.

Sprawy jednak skomplikowały się w wyniku wizyty wiedeńskiego ministra edukacji. Choć w czasie swojego pobytu we Lwowie nie podejmował dyskusji dotyczących statutu i prerogatyw Rady, ku zaskoczeniu jej kierownictwa i posłów, przesłał ów minister „reskrypt”, który rozczarował działaczy RSK. Postanowienie to mówiło m.in. o tym, że mianowanie dyrektorów szkół średnich podlegać powinno decyzji cesarskiej. Zaś nauczycieli tych szkół miało powoływać Ministerstwo Wyznań i Oświaty w Wiedniu. Oznaczało to wyraźny krok wstecz w stosunku do pierwotnych ustanowień. W istocie stanowisko to wyrażało ograniczenie możliwości kształtowania zmian w szkolnictwie, zgodnie z wizją programowej i edukacyjnej modernizacji ustroju szkolnego²⁵. Był to efekt sporów i donosów na rzekome nieprawidłowości funkcjonowania Rady.

W sprawozdaniu sejmowym z roku 1876 znajdujemy m.in. takie stanowisko: „Odjęciem Krajowej Radzie Szkolnej najważniejszej atrybucji, tj. prawa mianowania dyrektorów i nauczycieli szkół średnich naruszono galicyjską autonomię oświatową”. Stwierdzano, że Radę pozbawiono „(...) najgłówniejszego wpływu na szkolnictwo, odebrano jej władzę powoływania do kierowania i nauczania, tych, których w danych warunkach za najodpowiedniejszych uznać należy”²⁶. Z wielkim naciskiem podkreślano, że fakt ten narusza najbardziej fundamentalną zasadę autonomicznego funkcjonowania RSK.

Sprawa ta obrazowała ówczesny charakter stosunków RSK z wiedeńską władzą oświatową. Zauważmy w tym kontekście odwagę i determinację kierownictwa Rady w obronie jej statutowych

²⁴ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego z roku 1875*, s. 735–734.

²⁵ M. Bobrzyński, *Statut RSK*, 1875, s. 39.

²⁶ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego z roku 1876*, s. 66.

prerogatyw. W swej pryncypialnej stanowczości działacze Rady stwierdzali, iż nie będą tłumaczyć się z podejmowanych decyzji kadrowych, gdyż służą one dobrej sprawie. Dowodził tego Memoriał do Cesarza i władz wiedeńskich, w którym stanowczo żądano podtrzymania wcześniej przyjętych zasad sprawowania autonomicznej władzy oświatowej w Galicji²⁷.

4. PODSUMOWANIA I WNIOSKI

Dla oddania prawdy historycznej dotyczącej rzeczywistych postaw Polaków i Ukraińców oraz władz wiedeńskich wobec oświaty Galicji autonomicznej należy prześledzić sprawozdania sejmowe i protokoły działalności RSK²⁸. Niemal od początku utrwaliły się nieprzychylnie nastawienia wobec Rady, które wyrażały się pogorszeniem stosunków pomiędzy Radą a Ministerstwem Oświecenia w Wiedniu. Zwłaszcza w połowie lat siedemdziesiątych narastały napięcia na tle decyzji kadrowych, zwalniania i zatrudniania nauczycieli oraz przeprowadzanych inspekcji szkół itp. W wielu przypadkach chodziło o zachowanie *status quo* w szkołach, wygodnego dla lokalnych włodarzy oświaty. Wiele nieuzasadnionych zarzutów budziły sprawy finansowe. Kontestowano m.in. decyzje o budowie lub rozbudowie szkół, co było jawną demonstracją niechęci wobec Rady Szkolnej. Traktowano tę poważną instytucję o umocowaniach sejmowych jako twór niesamodzielny, którą można kierować różnymi „reskryptami”, także w kwestii kształtowania sieci szkół i ich stopnia organizacyjnego, mianowania inspektorów krajowych, dyrektorów szkół średnich, przewodniczących rad okręgowych i powiatowych.

Głównymi jednak czynnikami, które wpływały na znaczenie oświatowe Rady u początku jej działalności i w latach przyszłych były następujące okoliczności: brak ugody narodowościowej w głównych sprawach działalności Rady, wzajemna opozycyjność frakcji parlamentarnych. Natomiast gremia kierownicze RSK i jej zaplecze polityczno-rządowe we Lwowie od początku, zgodnie z ustanowieniami sejmowymi, uprawnienia swoje traktowały nader pryncypialnie, według „literary prawa i ducha tych aktów”. Stąd brały się coraz częstsze insynuacje i kunktatorska polityka Wiednia, z czasem niechęć wobec czołowych działaczy RSK.

Dokonania organizacyjne i programowe w szkolnictwie sprawiły, że w drugiej połowie lat siedemdziesiątych Rada Szkolna cieszyła się coraz większym mirem społecznym, rosnącym zaufaniem, zwłaszcza elit intelektualnych Lwowa, także ośrodków administracyjnych, kulturalnych i rządowych Galicji. Coraz „pochlebniej” oceniała jej działalność prasa, publicystka lwowska, a nawet oświecone środowiska inteligencji krakowskiej²⁹. Podkreślano „(...) naturalne pole wiedzy, jaki stworzył w szkołach średnich i ludowych bezstronny i przedmiotowy stosunek RSK do nauczania powszechnego”³⁰.

Nadal jednak toczyła się fundamentalna dyskusja dotycząca ustroju RSK, głównie podczas debat sejmowych i na innych forach oświatowym i administracyjnych Lwowa. Miała ona oczywiste barwy polityczne i narodowościowe, ale też dotyczyła rzeczywistych problemów szkoły galicyjskiej. Ostatecznie przyjęto wniosek posła A. Kowalskiego, zgodnie z którym we wszystkich czynnościach „Rada Szkolna trzymać się będzie sprawiedliwej zasady, aby interesy obu narodowości; polskiej i ukraińskiej pod względem języka, książek i obsadzania posad nauczycielskich były uwzględniane”³¹.

²⁷ Por. Walka ministerstwa z Radą Szkolną, w: „Szkoła”, 1869 s. 1–2.

²⁸ K. Szmyd, *Polityka oświatowa Sejmu Krajowego i Rady Szkolnej Krajowej w Galicji (1868–1918)*, w: *Historia wychowania – misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 39–57.

²⁹ „Gazeta Lwowska”, 1874, nr 8.

³⁰ *Memoriał Wydziału Krajowego*, 1875, sygn. 1741, s.19; por. także: M. Bobrzyński: *Statut RSK (projekt)*, s. 34–37, CDIA fond 146, opis 4.

³¹ *Sprawozdanie Sejmu Krajowego z roku 1871*, s. 324, 354, 358.

Reasumując, należy stwierdzić, iż batalia o powołanie RSK i zapoczątkowanie jej działalności była dowodem na stopniową ewolucję poglądów Polaków i Ukraińców w zasadniczych sprawach ustroju szkolnego i podnoszenia poziomu oświaty. Spór o politykę szkolną Rady Szkolnej Krajowej obnażał skomplikowane i wtedy „nierozwiązywalne” stosunki narodowościowe, ale też ukazywał przemiany myślenia i nastawień poszczególnych społeczności etnicznych i ugrupowań kulturowych. Wiodły one do trudnej koegzystencji w ważniejszych sprawach oświatowych, do działań otwartych na stopniowy postęp oświatowy i kulturalny prowincji.

ANDRZEJ MEISSNER
Rzeszów

ŚRODOWISKO HISTORYKÓW WYCHOWANIA NA ZIEMIACH POLSKICH W XIX I NA POCZĄTKU WIEKU XX (DO I WOJNY ŚWIATOWEJ)

1. ROZWAŻANIA WSTĘPNE

Na wstępie należy poczynić kilka uwag natury metodologicznej. Po pierwsze powinno się wyjaśnić pojęcie „środowisko”. *Uniwersalny słownik języka polskiego* definiuje środowisko jako „zespół ludzi żyjących lub pracujących w podobnych warunkach, wykonujących podobny rodzaj pracy, mających podobne zainteresowania”¹. J. Maternicki podejmując problematykę środowiska historycznego w monografii pt. *Warszawskie środowisko historyczne w okresie II Rzeczypospolitej*, pisze, co następuje: „kiedy mówimy o środowisku historycznym, mamy najczęściej na myśli historyków mieszkających lub pracujących w jakimś jednym, określonym mieście lub regionie. Pragniemy to mocno podkreślić: środowisko historyczne tworzą ludzie, konkretni badacze, archiwiści, wydawcy źródeł, historiozofowie, popularyzatorzy itp.”². Historycy zajmujący się w XIX wieku dziejami oświaty nie tworzyli środowiska historycznego w rozumieniu wyżej wymienionym. Nie była to mniej lub bardziej zwarta grupa społeczna, nie mieszkali i nie działali na terenie ograniczonym do miasta, czy konkretnego regionu. Przeciwnie, badana grupa żyła w różnych okresach historycznych, mieszkała i pracowała w różnych częściach ziem polskich. Poszczególni badacze dziejów oświaty działali często niezależnie od siebie, w związku z tym nie zawsze posiadali poczucie więzi wynikającej z faktu uprawiania tej samej dyscypliny naukowej. Dla niniejszych rozważań bardziej przydatne będzie określenie „środowisko historyków wychowania”. Przez pojęcie to będziemy rozumieli grupy osób działające na terenie poszczególnych zaborów, reprezentujące wprawdzie różne specjalności naukowe i zawody, ale zainteresowane dziejami oświaty i w tej dziedzinie podejmujące badania naukowe i publikujące ich wyniki. Należy też wyjaśnić określenie „historyk wychowania”. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż na wiek XIX przypada dopiero proces wyodrębniania się historii wychowania z głównego pnia szczegółowych dyscyplin historycznych. Z tej też racji problematykę oświatową ujmowaną w aspekcie historycznym podejmowali – jak już powiedziano – przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych i różnych zawodów. Rozważania te prowadzone były często w związku z własną problematyką badawczą lub na marginesie tych badań. Nie zawsze były to prace o charakterze ściśle naukowym; w wielu przypadkach miały jedynie służyć popularyzowaniu tradycji oświatowych lub pełnić funkcje dydaktyczne. Dopiero pod sam koniec XIX wieku pojawili się profesjonalni badacze dziejów

¹ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2003, s. 731.

² J. Maternicki, *Warszawskie środowisko historyczne w okresie II Rzeczypospolitej*, Rzeszów 1999, s. 26.

oświaty, mający poczucie przynależności do tej dyscypliny naukowej, świadomi swojej misji w tworzeniu nowej dziedziny wiedzy historycznej.

Dla niniejszych rozważań przez termin „historyk wychowania” będziemy rozumieli osobę, która, bez względu na wykształcenie i uprawianą profesję, prowadziła badania w dziedzinie historii oświaty i wychowania, myśli pedagogicznej, zajmowała się edytorstwem źródeł historycznych a także prowadziła działalność popularyzatorską i organizacyjną na rzecz tej dyscypliny³. Należy dodatkowo uwzględnić fakt, że badania historyczno-pedagogiczne nie stanowiły prawie przez cały wiek XIX głównego przedmiotu zainteresowań badawczych, tak jak to będzie miało miejsce na przełomie XIX i XX w., a w pełnym tego słowa znaczeniu dopiero w okresie międzywojennym. Nie jest to oczywiście współczesne rozumienie tego pojęcia, gdyż obejmuje badaczy, dla których historia wychowania była dodatkowym, czy wręcz marginalnym przedmiotem zainteresowań badawczych. Za podstawę klasyfikacji przyjęto autorów, którzy w swoim dorobku naukowym posiadali publikacje z dziedziny historii wychowania, a także uczestniczyli w pracach organizacyjnych na rzecz rozwoju tej dyscypliny. W niniejszym artykule będziemy stosować zamiennie dwa określenia „historyk wychowania” w znaczeniu ustalonym wcześniej lub „historyk dziejów oświaty” względnie „badacz dziejów oświaty”, co bardziej oddaje istotę podejmowanych rozważań nad początkami historii wychowania. Kolejna uwaga dotyczy cezurę czasowej. Problematyka badawcza obejmuje wiek XIX oraz początek XX wieku do I wojny światowej, a więc okres niewoli narodowej. Ponadto wzięto pod uwagę osoby urodzone jeszcze w XVIII w., po to aby uwzględnić również tych, którzy w historiografii pedagogiczno-oświatowej zostali uznani za prekursorów badań nad dziejami oświaty.

2. ŚRODOWISKO BADACZY DZIEJÓW OŚWIATY

Środowisko naukowe historyków wychowania można podzielić na trzy zasadnicze grupy. Pierwsza składa się z kilku osób urodzonych w XVIII w., których działalność objęła koniec XVIII i początek wieku XIX. Należy do nich zaliczyć: Macieja Świątkowskiego (1720–1790) – doktora matematyki w Akademii Krakowskiej; Szymona Bielskiego (1745–1826) – pijara i historyka zakonu pijarskiego; Hugona Kołłątaja (1750–1812) – teologa, filozofa i działacza Komisji Edukacji Narodowej; Jana Śniadeckiego (1856–1830) – przedstawiciela nauk ścisłych profesora Szkoły Głównej Krakowskiej i Józefa Sołtykowicza (1762–1831) – nauczyciela w szkołach wydziałowych i profesora w Szkole Głównej Krakowskiej. Wszyscy, poza S. Bielskim, ukończyli Akademię Krakowską, i byli z nią związani pracą zawodową i działalnością naukową. Należeli do wybitnych przedstawicieli swojej epoki, którym przyszło doświadczyć gorzkości rozbiorów i utraty niepodległości. Ich prace były publikowane na przełomie XVIII i XIX w., poza dziełem Kołłątaja pt. *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach Augusta III (1750–1764)*, które ukazało się wiele lat po jego śmierci, tj. w 1841 r.

Kolejna grupa badaczy zainteresowanych dziejami oświaty żyła i działała w XIX w. Stanowią oni grupę 34 osób urodzonych od końca XVIII wieku do 1850 r.⁴ Wśród nich 15 osób (44%) działało

³ W. Szulakiewicz, *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*, Toruń 2000, s. 58. Autorka podaje tu następującą definicję terminu „historyk wychowania”. Historykiem wychowania jest każdy, kto prowadzi badania naukowe w dziedzinie historii oświaty i wychowania, zajmuje się w sposób fachowy edytorstwem źródeł historycznych i naukową informacją w tej dziedzinie, upowszechnia w druku wiedzę o przeszłości oświatowej lub też uprawia ogólniejszą refleksję nad historią oświaty i wychowania i jej nauczaniem.

⁴ Byli to z **zaboru austriackiego**: Bolesław Baranowski, Aleksander Bossakiewicz, Maria Bielska, ks. Władysław Chotkowski, ks. Tadeusz Chromecki, Jan Marek Giżycki, Ferdynand Kojasiewicz, Antoni Łuczkiwicz, Józef Muczowski, Władysław Serdyński, Stanisław Sobieski, Maurycy Straszewski, Alfred Szczepański, Władysław Wisłocki, Teofil Ziemia. Z **zaboru rosyjskiego**: Michał Baliński, Antoni Bądkiewicz, Józef Bieliński, ks. Szymon Bielski, Bronisław Chlebowski, Piotr Chmielowski, Gustaw Doliński, Aleksander Jabłonowski, Tadeusz Korzon, Walerian Krasieński, Aleksander Kraushar, Stanisław Krzemiński, Jan Krzyżanowski, Florian Łagowski, Wacław Maciejowski, Roman Pleniewicz, Jan Wadowski. W **zaboru pruskim**: Józef Łukaszewicz i Bronisław Trentowski.

na terenie Galicji, 17 osób (50%) na terenie zaboru rosyjskiego i 2 osoby na terenie pruskiego (6%). Najstarsi to m.in.: Jan Krzyżanowski (1789–1854), Wacław Maciejowski (1793–1883), Józef Muczkowski (1795–1858), Walerian Krasiński (1795–1855), Józef Łukaszewicz (1799–1873), Bolesław Trentowski (1808–1869), Antoni Łuczkiwicz (1817–1894). Najmłodszy urodzili się natomiast latami 40. XIX w., jak np.: Aleksander Kraushar (1842–1931), Bolesław Baranowski (1844–1916), Jan Marek Giżycki (1844–1925), Bronisław Chlebowski (1846–1918), Maurycy Straszewski (1848–1921), Piotr Chmielowski (1848–1904), Józef Bieliński (1848–1926). Ich działalność zawodowa i naukowa w zdecydowanej większości przypada na okres niewoli narodowej; tylko siedmiu doczekało niepodległej Polski⁵.

Z liczby tej 30 osób miało ukończone studia na wydziałach filozoficznych uniwersytetów krajowych (Uniwersytet Jagielloński, Lwowski, Warszawski, Wileński) lub zagranicznych (Dorpat, Rzym, Odessa, Moskwa, Heidelberg, Praga, Wiedeń), przy czym bardzo często studiowali kilka kierunków, np.: historię i filologię lub prawo, historię i filozofię, historię i filologię polską, filologię klasyczną lub germańską, teologię i historię itp. Spośród wymienionych ponad 20 osób odbyło ściśle studia historyczne, dzięki czemu ich prace z dziedziny historii oświaty odpowiadały w pełni wymaganiom naukowym. Ponad 50% osób będących przedmiotem analizy posiadało stopień doktora, część habilitowała się, zaś ponad 10 uzyskało tytuł profesora. Historykami z wykształcenia byli: Bronisław Chlebowski, Tadeusz Korzon (1839–1918), Stanisław Krzemiński (1839–1912), Józef Muczkowski (1795–1858), Władysław Serdyński (1841–1893), Alfred Szczepański (1840–1919). Do liczby tej należy dodać również tych autorów, którzy wprowadzili nie kończyli historii jako pierwszego kierunku studiów, lecz z czasem stali się wybitnymi przedstawicielami nauk historycznych i są umieszczeni w *Słowniku historyków polskich*. Są to: Józef Bieliński (medycyna), Władysław Chotkowski (teologia), Piotr Chmielowski (historia literatury), Jan Marek Giżycki (prawo), Aleksander Kraushar (prawo), Wacław Maciejowski (prawo). Wśród osób urodzonych do 1850 r. było aż 18 nauczycieli szkół średnich (52,9%), 6 pracowników wyższych uczelni (17,6%), 5 księży (14,7%), 2 lekarzy (5,9%) i 3 przedstawiciele innych profesji (8,8%). Pod względem zawodowym była to więc grupa w miarę jednorodna, związana przede wszystkim z zawodem nauczycielskim i nauką.

W gronie wymienionych osób było kilku działaczy niepodległościowych zaangażowanych na rzecz odzyskania politycznej niezależności oraz działaczy społecznych. Na przykład A. Jabłonowski został zesłany w 1867 r. do Kiereńska za przynależność do organizacji niepodległościowej. W konspirację zaangażowany był również ks. T. Chromecki i A. Łuczkiwicz. Z kolei T. Korzon brał udział w powstaniu styczniowym, a w latach 90. wykładał historię Polski dla członków tajnego kółka samokształceniowego w jednym z gimnazjów warszawskich. S. Krzemiński jako członek Rządu Narodowego stał się dla młodzieży symbolem powstańca, zaś A. Szczepański był powstańczym naczelnikiem Krakowa. Wielu z nich przejawiało również aktywność w różnych dziedzinach życia społecznego. Byli czynnymi uczestnikami wydarzeń politycznych, brali też żywy udział w życiu naukowym jako organizatorzy instytucji i towarzystw naukowych, krajowych i zagranicznych. Odegrali istotną rolę w tworzeniu środowisk naukowych jako wydawcy i redaktorzy fachowych pism, encyklopedii i słowników, wydobywali na światło dzienne źródła świadczące o tradycji nauki i kultury polskiej. Ich osiągnięcia na polu nauki i życia społeczno-politycznego stanowiły element walki z zaborcą, odmawiającego społeczeństwu polskiemu prawa do języka polskiego, rozwoju rodzimej oświaty i nauki.

Kolejne, trzecie już pokolenie historyków wychowania, urodziło się w latach 1851–1890. Za podstawę klasyfikacji przyjęto te osoby, które wydały pierwsze prace jeszcze przed 1918 r. Jest to grupa

⁵ Następujące osoby zmarły po 1918 r.: M. Straszewski, J. M. Giżycki, M. Bielska, S. Bielski, J. Bieliński, W. Chotkowski, A. Kraushar.

54-osobowa przy czym 42 osoby działało w zaborze austriackim, 12 – w rosyjskim⁶. Jak wynika z zestawienia statystycznego, głównym ośrodkiem badań historyczno-pedagogicznych stała się wówczas Galicja, gdzie żyło i prowadziło badania aż 78%, tj. ponad $\frac{3}{4}$ badanych osób. Wśród nich znajdujemy nie tylko osoby pochodzące z Galicji, ale również z pozostałych zaborów, gdzie istniały ograniczone możliwości rozwoju naukowego. Do przedstawicieli tych należy zaliczyć: Teofila Bzowskiego⁷, ks. Władysława Chotkowskiego⁸, Antoniego Danysza⁹, Antoniego Karbowiaka¹⁰, Kazimierza Morawskiego¹¹, Helenę Radlińską¹², Michała Rollego¹³, Wacława Tokarza¹⁴. Galicja stwarzała korzystne warunki dla prowadzenia działalności oświatowej i naukowej, co możliwe było dzięki autonomii dającej stosunkowo duży margines swobód narodowych. Ośrodkami badań naukowych były przede wszystkim dwa uniwersytety: krakowski i lwowski oraz dwie instytucje naukowe, tj. Ossolineum we Lwowie i Akademia Umiejętności w Krakowie. Zupełnie inna sytuacja panowała w Królestwie Polskim, gdzie przedstawiciele świata nauki, poddani kontroli politycznej, musieli godzić się z istniejącymi ograniczeniami i akceptować przepisy obowiązujące w dziedzinie badań naukowych. Tak np. T. Wierzbowski chcąc prowadzić działalność naukową, musiał prowadzić wykłady w języku rosyjskim na Uniwersytecie Cesarskim w Warszawie, ale dzięki temu, mając dostęp do archiwaliów, mógł bez ograniczeń z nich korzystać, co więcej udostępniał je innym badaczom.

Do grupy osób posiadających studia historyczne należeli: Ferdynand Bostel (1860–1935), Ludwik Finkel (1858–1930), Jan Karol Kochanowski (1869–1949), Jan Leniek ((1857–1920), ks. Alfons Mańkowski (1870–1941), Jan Paśnik (1876–1930), Helena Radlińska (1879–1954), Michał Rolle (1865–1932), Wacław Tokarz (1873–1937), Ludwika Trzcńska (1868–?). Do osób reprezentujących inne niż historia dyscypliny naukowe należy zaliczyć: Ludwika Birkenmajera (1890–1967) – fizyka, chemia; Michała Brensztejn (1874–1938) – archiwistyka i bibliotekoznawstwo; Józefa Buzka (1873–1936) – prawo; Antoniego Danysza (1853–1925) – filologia; Samuela Dicksteina (1851–1940) – nauki ścisłe; Jana Fijałka (1854–1936) – teologia; Wiktora Hahna (1871–1959) historia literatury; Michała Janika (1874–1948) – filologia; Józefa Kallenbacha (1861–1929) – historia literatury;

⁶ **Zabór austriacki:** Mieczysław Baranowski, Stanisław Biegański, Henryk Biegeleisen, Ludwik Birkenmajer, Wacław Borzemski, Franciszek Bizoń, Ferdynand Bostel, Józef Buzek, Teofil Bzowski, Józef Chołodecki-Białynia, Antoni Danysz, ks. Jan Fijałek, Ludwik Finkel, Karol Falkiewicz, Teofil Fiutowski, Stanisław Gruński, Wiktor Hahn, Ludwik Janowski, Michał Janik, Antoni Karbowiak, Józef Kallenbach, Stanisław Kot, Kazimierz Króliński, Jerzy Kubisz, Jan Leniek, Józef Lewicki, ks. Józef Londzin, Stanisław Lempicki, Franciszek Majchowicz, Antoni Mikulski, Kazimierz Morawski, Mieczysław Opalek, Eugeniusz Piasecki, Jan Paśnik, Helena Radlińska, Michał Rolle, Henryk Rowid, Stanisław Schneider, ks. Szczepan Szydelski, Wacław Tokarz, Ludwika Trzcńska, Mieczysław Warmiński. **Zabór rosyjski:** Michał Brensztejn, Samuel Dickstein, Jan Karol Kochanowski, Jan Kucharzewski, Zygmunt Kukulski, ks. Alfons Mańkowski, Bogdan Nawroczyński, Waldemar Osterloff, Aleksander Rodkiewicz, Władysław Smoleński, Wiktor Wąsik, Teodor Wierzbowski, Adam Wrzosek.

⁷ Teofil Bzowski (1873–1959) urodził się w powiecie koneckim na Kielecczyźnie, uciekł do Galicji przed wcieleniem do wojska rosyjskiego. Wstąpił do zakonu jezuitów i po ukończeniu studiów teologicznych pracował w Zakładzie Naukowo-Wychowawczym oo Jezuitów w Bąkowie pod Chyrowem.

⁸ Władysław Chotkowski (1843–1926) urodził się w koło Gniezna. W 1882 r. wyjechał do Krakowa, gdzie jako profesor zwyczajny pracował na Wydziale Teologicznym UJ.

⁹ Antoni Danysz (1853–1925) urodził się w Poznaniu. Nie mając możliwości prowadzenia pracy naukowej, w 1892 wyjechał do Galicji. Uczyl w gimnazjach krakowskich i lwowskich.

¹⁰ Antoni Karbowiak (1856–1919) urodził się w Dąbrowie koło Krotoszy. Studia historyczne odbył na UJ i pozostał na stałe w Galicji.

¹¹ Kazimierz Morawski (1852–1925) urodził się w Jurkowie w Księstwie Poznańskim. W 1877 r. habilitował się na UJ, gdzie już pozostał na Wydziale Filozoficznym.

¹² Helena Radlińska (1879–1954) urodziła się w Warszawie. Po 1905 r. wraz z mężem przebywała na Syberii i do zaboru rosyjskiego nie powróciła. Po powrocie zamieszkała w Krakowie.

¹³ Michał Rolle (1865–1932) urodził się w Kamieńcu Podolskim. Studia odbył w Krakowie, większość swojego życia spędził we Lwowie.

¹⁴ Wacław Tokarz (1873–1937) urodził się w Częstochowie, gdzie ukończył gimnazjum. Studiował w Krakowie i tutaj pozostał.

Franciszka Majchrowicza (1858–1928) – filologia klasyczna; Kazimierza Morawskiego (1852–1925) filologia; Teodora Wierzbowskiego (1853–1923) – filologia słowiańska. Po raz pierwszy pojawiają się wówczas profesjonalni historycy wychowania, tj.: Antoni Karbowski (1856–1919), Ludwik Janowski (1878–1921), Stanisław Kot (1885–1975), Stanisław Łempicki (1886–1947), Zygmunt Kukulski (1890–1944). Pracę doktorską z dziedziny historii wychowania przygotował też T. Tokarz, który swoje zainteresowania skierował później w stronę historii wojskowości. Ich pełny rozwój naukowy dokona się dopiero w okresie międzywojennym i to oni staną się – w pełnym tego słowa znaczeniu – budowniczymi historii wychowania.

Pojawia się pytanie o genezę wzrastającego zainteresowania przeszłością szkolnictwa i myśli pedagogicznej. Przyczyn tego stanu rzeczy było niewątpliwie bardzo wiele. J. Maternicki stwierdza, że pod koniec XIX wieku dokonywało się pogłębianie specjalizacji w obrębie nauk historycznych. Obok tradycyjnej historii politycznej pojawiały się lub poszerzały się badania w zakresie historii gospodarczej, historii wojen i wojskowości, prawa, szeroko rozumianej historii kultury, tj. sztuki, historii nauki, szkolnictwa, myśli pedagogicznej. Przedstawiciele nauk historycznych, w tym również zajmujący się dziejami oświaty, postulowali potrzebę objęcia badaniami historycznymi wszystkich dziedzin życia społecznego. Np. T. Korzon – jak stwierdza J. Maternicki – „podtrzymywał swoją dawną definicję historii, jako »nauki cywilizacji«. Rozumiał to pojęcie bardzo szeroko, zaliczając do cywilizacji zarówno życie gospodarcze, jak też sztuki piękne, literaturę, naukę, filozofię urzędzenia prawne i ...walki polityczne”¹⁵. Podobne poglądy głosił S. Krzeziński (zajmował się m.in. oświatą w okresie oświecenia), opowiadając się za potrzebą szerokiego spojrzenia na historię, w której ogniskują się wszystkie dziedziny życia społecznego. Wielu historyków przestrzegało przed jednostronnym ujmowaniem historii ograniczonej do zjawisk politycznych, do historii wojen, panujących władców, historii poszczególnych państw, krajów itp. W badaniach historycznych nie można ograniczać się – twierdził W. Smoleński – do historii politycznej, którą uznawał za potrzebną i ważną, ale uwzględniać należy tzw. dzieje wewnętrzne ukazujące różne przejawy życia społecznego. W tym kontekście pojawiać zaczęły się również głosy o potrzebie podjęcia badań nad tradycją oświatową, dziejami szkolnictwa i instytucji wychowawczych, bez których nie można w pełni zrozumieć całokształtu zjawisk społecznych. Postęp cywilizacyjny jest przecież uzależniony od rozwoju poszczególnych dziedzin życia społecznego składających się z jednostek i grup wykształconych w odpowiednich instytucjach oświatowych i naukowych. W XIX wieku nie trzeba było już nikogo przekonywać, jak ważną rolę odgrywa dobrze zorganizowana edukacja, którą należy budować na wzorach zaczerpniętych z przeszłości.

Na rozwój badań historyczno-pedagogicznych na ziemiach polskich niewątpliwie wpływ miały też wzory docierające z Europy Zachodniej, zwłaszcza z Niemiec, Francji i Austrii. Największą rolę odegrały Niemcy, gdzie już pod koniec XVIII wieku pojawiły się na uniwersytetach ośrodki badań nad dziejami oświaty. W wieku XIX Niemcy zgromadziły już bogatą literaturę historyczno-pedagogiczną w postaci opracowań syntetycznych, encyklopedii specjalistycznych, bibliografii i opracowań źródłowych. Osiągnięcia w dziedzinie historii wychowania w Niemczech i w innych krajach europejskich stały się dla Polaków czynnikiem inspirującym¹⁶. Podobnie jak w Niemczech na początku XIX wieku, tak i na ziemiach polskich, zwłaszcza w drugiej połowie XIX w., badaniom nad przeszłością oświaty przyświecały kwestie natury patriotycznej, tj. budzenie dumy narodowej, inspirowanie działalności na rzecz polskiej szkoły.

Rozwój badań historyczno-pedagogicznych dokonywał się również pod wpływem potrzeb dydaktycznych. Na drugą połowę XIX wieku przypadło bowiem powstanie samodzielnych zakładów

¹⁵ J. Maternicki, *Historiografia polska XX wieku, cz. I. Lata 1900–1918*, Wrocław 1982, s. 45.

¹⁶ Patr.: A. Meissner, *U źródeł historii wychowania jako nauki*, w: *Historia wychowania w XX wieku. Dorobek i perspektywy*, red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Kielce 1998, s. 13–23.

kształcenia nauczycieli we wszystkich zaborach, przy czym najbardziej żywiołowy ich rozwój miał miejsce w zaborze austriackim. Proces przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej obejmował nie tylko przedmioty ogólnokształcące, ale również zawodowe, których integralną częścią była pedagogika obejmująca również historię wychowania. Wymagało to opracowania programów nauczania, wydania odpowiednich podręczników, przygotowania kadry potrzebnej do realizacji przedmiotów pedagogicznych. Pojawienie się historii wychowania w edukacji nauczycielskiej przyczyniło się niewątpliwie do wzrostu zainteresowania tą dziedziną wiedzy, zwłaszcza wśród sfer nauczycielskich. To z ich inicjatywy ukazywało się w XIX wieku wiele publikacji źródłowych poświęconych dziejom oświaty i poglądom przedstawicieli myśli pedagogicznej, ujmowanych zwłaszcza w aspekcie historii lokalnej¹⁷. Równocześnie pojawiły się pierwsze podręczniki do historii wychowania przeznaczone dla ówczesnych zakładów kształcenia nauczycieli.

A zatem kształtowanie się historii wychowania jako odrębnej dziedziny nauk historycznych spowodowane było różnorodnymi czynnikami, przy czym decydującą rolę odegrał postęp w dziedzinie nauk historycznych, które swoim zasięgiem zaczęły obejmować coraz to nowe dziedziny życia społecznego.

3. DOROBIEK NAUKOWY W DZIEDZINIE HISTORII WYCHOWANIA

Na wstępie zostanie przeprowadzona nieco bardziej szczegółowa charakterystyka dorobku pisarskiego prekursorów historii wychowania. Przyjęto, że pierwszą pracą z historii oświaty jest H. Kołłątaja *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach Augusta III (1750–1764)* udostępniony czytelnikom dopiero w roku 1841. Tymczasem już w 1765 r. ukazała się praca Marcina Świątkowskiego pt. *Prodomus Polonus eruditae veritatis seu tractatus de dignitate et utilitate, impedimentis et subsidiis sedibusque scientiarum rei litterariae promovendae causa ex occasione electi Regis Poloniae*. (Berlin–Wrocław 1765)¹⁸. Składa się ona z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest nauce i warunkom niezbędnym dla jej rozwoju. Część drugą poświęcił szkole i jej roli w życiu społecznym. W rozważaniu tych problemów sięga do przeszłości, dając przegląd wybranych zagadnień z dziedziny historii wychowania w Europie od czasów starożytnych. Szczególnie dużo miejsca poświęca akademiom, które jako szkoły wyższe odegrały ważną rolę na przestrzeni dziejów. W zakończeniu zamieszcza w porządku alfabetycznym wykaz akademii europejskich, wraz z informacjami o ich powstaniu. Jako datę powstania Akademii Krakowskiej podaje rok 1344 (może to pomyłka w druku). W uzupełnieniu zamieszcza spis najbardziej znanych szkół arabskich, indyjskich, japońskich i chińskich. Dziełem swoim zapoczątkował Świątkowski ruch oświeceniowy filozofii polskiej zmierzający do oswobodzenia myśli naukowej z więzów scholastyki, ale także ukazał rolę i znaczenie uniwersytetów w życiu społecznym ujętych w aspekcie historycznym.

W dalszej kolejności należy wymienić J. Sołtykowicza, długoletniego profesora Akademii Krakowskiej i autora pierwszej monografii o tej uczelni pt. *O stanie Akademii Krakowskiej od założenia jej w roku 1347, aż do teraźniejszego czasu, krótki wykład historyczny* (Kraków 1810). Ta obszerna praca, licząca ponad 600 stron, przez wiele lat cieszyła się niesłabnącym zainteresowaniem, a jej recenzje ukazały się w prasie polskiej i zagranicznej. Dzieło posiadało bogaty aparat naukowy w postaci przypisów informujących o wykładowcach i ich pracach. Autor podkreślał głębokie powiązanie dziejów Wszechnicy Jagiellońskiej z losami narodu, podnosił jej zasługi w rozwiązywaniu

¹⁷ Zagadnienie to przedstawił A. Meissner na przykładzie środowiska lwowskiego w artykule *Nauczycielski nurt badań nad historią wychowania we Lwowie w XIX i na początku wieku XX (do I wojny światowej)*, w: *Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX w.*, t. II, red. J. Maternicki, L. Zaszkilniak, Rzeszów 2004, s. 160–171.

¹⁸ We fragmentach praca ta została przetłumaczona na język polski w 1953 r. zaś w całości w 1976 r. i nosiła tytuł, *Polski herold naukowej prawdy, czyli Traktat o dostojności i użyteczności, o utrudnieniach i pomocy oraz o siedzibach nauk dla rozwoju nauki z okazji wyboru króla polskiego Stanisława Augusta Poniatowskiego na podstawie rozmaitych autorów* (tłumaczenie K. Remerowa, przedmowa B. Suchodolski, Wrocław 1976).

trudnych zagadnień polityki wewnętrznej¹⁹. Z dziejami Akademii Krakowskiej wiąże się również publikacja poświęcona Bonifacemu Garyckiemu opublikowana w „Roczniku Towarzystwa Naukowego Krakowskiego” w 1826 r.²⁰ Sołtykowicz, jako propagator haseł oświecenia opowiadający się za nieskrępowanym rozwojem nauk, przedstawił swoje refleksje nad przyczynami upadku nauk w *Rozprawie nad przyczynami uwłaczających naukom mniemań odradzających się w różnych wiekach świata* (Kraków 1828). Warunkiem postępu w tej dziedzinie jest wolność myślenia i swoboda badawcza uczonych. Celem wszystkich nauk, które tworzą wzajemnie uzupełniający się system, powinno być przyczynianie się do powszechnego dobra.

Najpoważniejszym dziełem poświęconym historii wychowania jest niewątpliwie *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach Augusta III (1750–1764)* H. Kołłątaja napisany już po rozbiorach, a opublikowany w wiele lat po zgonie autora²¹. Dzieło to miało być częścią szerszego przedsięwzięcia badawczego pt.: *Pamiętniki historyczne do objaśnienia dziejów swego czasu służących...* mającego się składać z 21 części poświęconych różnym przejawom życia społecznego. Autorowi udało się opublikować tylko dwie części, tj. wspomniany *Stan oświecenia* oraz o duchowieństwie katolickim. Interesująca nas część obejmuje wprawdzie stosunkowo wąski okres dziejów szkolnictwa, tj. od 1750 do 1764, ale za to ujęty w sposób bardzo pogłębiony. Jest to jedna z pierwszych prac, zawierająca takie problemy oświatowe jak: stan szkolnictwa średniego i szkół wyższych, kształcenie kleryków i poziom umysłowy duchowieństwa, zagraniczne studia młodzieży, dorobek wydawniczy w zakresie poszczególnych nauk wyzwolonych. Zostały też uwzględnione uwagi na temat kształcenia kobiet. Kołłątaj, jako świetny znawca swojej epoki, potrafił ująć zalety i wady ówczesnego systemu oświaty. Wyrzucił swój krytyczny stosunek do wielu zjawisk oświatowych, w tym przede wszystkim podkreślił brak szacunku dla języka narodowego, który powinien być podstawą edukacji i przygotowania obywateli do życia społecznego. Funkcja oświaty polega na oświecaniu wszystkich warstw społecznych, zwłaszcza tych, które decydują o losach Rzeczypospolitej. Starał się zatem Kołłątaj ukazać zależności między organizacją, infrastrukturą i poziomem oświaty, a formami życia politycznego narodu, stanu jego kultury materialnej i duchowej. Dowodził, że rozumienie przeszłości i współczesności zależne jest od poznania szeroko pojętych problemów oświatowych²². Pewne wątki z dziedziny historii oświaty znajdujemy w *Pamiętniku o stanie duchowieństwa katolickiego polskiego i innych wyznań w połowie XVIII wieku* (Poznań 1840), w którym wyraził pogląd na funkcje wychowawczą nie tylko Kościoła katolickiego, lecz również innych wyznań. Kołłątaja należy zaliczyć niewątpliwie do jednego z pierwszych organizatorów warsztatu naukowego historyków wychowania jako twórcę archiwum Uniwersytetu Krakowskiego, wydawcę i wnikliwego badacza źródeł archiwalnych.

Również na początku XIX wieku powstały prace J. Śniadeckiego poświęcone wybitnym przedstawicielom polskiej nauki, tj.: M. Kopernikowi, H. Kołłątajowi, M. Odlanickiemu-Poczobutowi i Antoniemu Żołędziowskiemu²³. Na uwagę zasługuje *Zbiór życia Antoniego Żołędziowskiego* rektora Szkoły Głównej Krakowskiej w latach 80. XVIII w.

¹⁹ W Bibliotece Jagiellońskiej znajdują się nadto rękopisy poświęcone dziejom Akademii Krakowskiej.

²⁰ J. Sołtykowicz, *Rys życia i zasług w stanie akademickim ś.p. Jmci Xiędzia Bonifacego Garyckiego...*, w: „Rocznik Towarzystwa Naukowego Krakowskiego”, 1826, t. XI.

²¹ Z rękopisu wydał E. Raczyński, (t. I–II, Poznań 1841) Kolejne wydania: Poznań 1881, Warszawa 1905, Wrocław 1953, Wrocław 2003.

²² H. Kołłątaj jest również wydawcą źródeł drukowanych m.in.: *Wyłożenie nauk dla Szkół Nowodworskich Krakowskich podług przepisu Prześwietnej Komisji nad Edukacją Narodową* w tabeli (na szkoły wojewódzkie) (Kraków 1777); *Ratio studiorum pro facultate philosophico in Universitate Cracoviensi* (Kraków 1778), *Raport z wizytacji Akademii Krakowskiej odbytej w 1777 r.* (Kraków 1906).

²³ J. Śniadecki, *Żywot literacki Hugona Kołłątaja z opisaniem stanu Akademii Krakowskiej w jakim się znajdowała przed rokiem reformy 1780*, s. 1–148, w: *Pisma rozmaite*, t. I, Wilno 1814; *O Koperniku*, w: tamże, s. 149–307; *Żywot uczony i publiczny Marcina Odlanickiego-Poczobuta*, w: tamże, s. 311–357. Ponadto opublikował następujące mowy: *Pochwała Mikołaja Kopernika* (1782) *Pochwała Kazimierza Wielkiego założyciela Uniwersytetu* (1783).

Przynosi on wiele interesujących szczegółów do charakterystyki wewnętrznego życia uczelni, ukazuje walkę zwolenników filozofii scholastycznej ze zwolennikami prądów oświeceniowych. Prace Śniadeckiego poświęcone przedstawicielom polskiej nauki reprezentowały wysoki poziom naukowy, oparte często na własnych wspomnieniach i zachowanej korespondencji przybliżyły i znacznie ożywiały dane postacie.

Wszystkie dzieła autorów epoki oświecenia poświęcone polskim uniwersytetom podejmowały jednocześnie dyskusję nad rolą nauki w życiu społecznym. Jeżeli ma ona być źródłem przemian cywilizacyjnych, musi posiadać warunki potrzebne dla nieskrępowanego rozwoju. Bez właściwie zorganizowanych szkół wyższych postulat ten nie będzie mógł być w pełni zrealizowany. Autorzy prac sięgali nie tylko do materiałów źródłowych, ale też do własnych doświadczeń jako współtwórcy tych wydarzeń mających miejsce pod koniec XVIII w. Warto zauważyć, że wymienione prace nie były przyczynkami do dziejów nauki polskiej lecz stanowiły poważne osiągnięcia polskiej historii historiografii. Należy raz jeszcze wymienić dzieła H. Kołłątaja, J. Sołtykowicza, czy dzieło J. Śniadeckiego poświęcone Kopernikowi, o którym pisze J. Hulewicz, że było szczytowym osiągnięciem naukowym w tym okresie.

Dorobek naukowy kolejnych dwóch pokoleń badaczy dziejów oświaty w XIX i na początku XX wieku zostanie przedstawiony łącznie w sposób możliwie syntetyczny. Jak wynika z zamieszczonych obliczeń, w omawianych okresach działało 87 osób posiadających w swoim dorobku pisarskim publikacje historyczno-oświatowe. Charakter tych wydawnictw jest bardzo zróżnicowany, tak co do podejmowanej problematyki, formy publikacji, jak i poziomu naukowego.

Na początek należy zająć się rozważaniami nad istotą historii wychowania i jej metodologią. Nazwa ta używana była zamiennie z innymi określeniami. Pojęcie „historia wychowania” zastosował A. Łuczkiwicz w podręczniku *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od czasów najdawniejszych, aż do 1794 r.* Autor nie określa istoty tej dziedziny wiedzy, lecz stara się uzasadnić potrzebę jej poznania, stwierdzając, że nauczyciel „najlepiej pozna swoje zadanie, kiedy rozpatrzy się we wszystkich sposobach wychowania, jakich dotąd używano. (...) Najlepiej dowiadyuje się o tym z dziejów, albowiem różnych narodów i w różnych czasach różne były sposoby wychowywania”²⁴. Z kolei F. Majchrowicz użył nazwy „historia pedagogii”, wskazując na jej teoretyczny i praktyczny aspekt. W podręczniku *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej* wyróżnił historię pedagogii teoretycznej obejmującą poglądy na dzieje procesów wychowawczych i historię pedagogii praktycznej, na którą składają się dzieje placówek oświatowych. Równocześnie podjął próbę usytuowania tej dziedziny wiedzy wśród innych nauk, podkreślając jej ścisły związek z pedagogiką²⁵. Historia pedagogii stanowi część historii cywilizacji, co było zgodne z diltheyowską koncepcją dziejopisarstwa, która myśl i praktykę pedagogiczną uznaje za część szeroko pojętej kultury. Jest to już nowe podejście do dziejów oświaty, które przestają być traktowane jako wyizolowana grupa zjawisk, lecz które pozostają w ścisłym związku z innymi zjawiskami i procesami społecznymi. Majchrowicz postuluje jednocześnie, aby dzieje wychowania ujmować na tle porównawczym w kontekście europejskim. Z kolei A. Karbowiak mówi o „dziejach wychowania, szkół i nauki”, wskazując na problematykę badawczą obejmującą zarówno dzieje teorii, jak i praktyki edukacyjnej, łącznie z rozwojem instytucji naukowych. W 1900 r. na III Zjeździe Historyków Polskich w Krakowie wygłosił referat pt. *Stan badań na polu dziejów wychowania, szkół i nauk w Polsce*, w którym dowodził, że historia wychowania jest nauką o zjawiskach społecznych. Najwięcej jednak uwagi poświęcił dotychczasowym badaniom nad dziejami wychowania, stwierdzając ubóstwo literatury

²⁴ A. Łuczkiwicz, *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania*, Lwów 1872, s. 177–118.

²⁵ F. Majchrowicz, *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich i nauki prywatnej*, Drohobycz 1901, wstęp, s. 1–2.

pedagogiczno-historycznej. Powołując się na doświadczenia niemieckie, proponuje ożywienie tych badań przez powołanie odpowiednich instytucji, tj. Towarzystwa Historyków Przyjaciół Szkół i Nauki Polskiej, względnie oddzielnej komisji Akademii Umiejętności. Należy zwrócić uwagę na fakt włączenia referatu A. Karbowiaka do programu obrad zjazdu historyków, co dowodzi, że ta dziedzina wiedzy była uznana już za odrębną dyscyplinę historyczną, mającą swoją specyficzną problematykę badawczą ważną z punktu widzenia naukowego, jak i praktycznego. Nie tylko A. Karbowiak, ale i pozostali uczestnicy dyskusji nad historią wychowania wskazywali na jej walory poznawcze szczególnie przydatne nauczycielom i organizatorom oświaty dla prawidłowego rozwiązywania aktualnych kwestii wychowawczych. Uzasadniając potrzebę uprawiania historii wychowania, szkół i nauk, wskazywał na racje patriotyczne, wyrażające się w budowaniu narodowych dziejów oświaty, tak potrzebnych w utrzymaniu tożsamości narodowej. Na temat historii wychowania jako nauki wypowiadał się również A. Danysz. w obszernym haśle pt. *Pedagogika (historia)* zamieszczonym w *Encyklopedii wychowawczej* (t. VIII, Warszawa 1912). Tę dziedzinę wiedzy określa mianem „historii pedagogiki”, która obejmuje historię wychowania, czyli instytucji oświatowych i historię teorii wychowawczej, czyli myśli pedagogicznej. Nie są to jednak dwie odrębne części – pisze Danysz – „gdyż teoria wychowawcza nie postępuje obok właściwego wychowania, lecz jest zwykłym odbiciem faktycznych przekonań wychowawczych urzeczywistnianych w wychowaniu, w rzadkich zaś tylko przypadkach, wyprzedzając wychowanie powoduje w nim zmiany”²⁶. Podobnie jak i Majchrowicz pojmując historię wychowania jako dział pedagogiki, której celem jest poznanie prawidłowości rządzących wychowaniem na przestrzeni dziejów, co staje się niezmiernie przydatne przy rozpatrywaniu bieżących problemów wychowawczych. Jest dyscypliną naukową poszukującą prawidłowości w dziejach wychowania i przedmiotem nauczania pojmowanego jako ważny element przygotowania nauczycieli do pracy zawodowej.

Mniej natomiast rozważań badaczy dziejów oświaty odnosi się do zagadnień czysto metodologicznych. Można tu wymienić W. Smoleńskiego, L. Finkla, S. Krzemińskiego, J. K. Kochanowskiego i K. Morawskiego. Wszyscy wymienieni, obok swoich podstawowych badań historycznych, podejmowali problemy historyczno-pedagogiczne, dlatego ich poglądy metodologiczne można też odnieść do badania dziejów wychowania. Na temat metod badawczych wypowiadał się W. Smoleński, czołowy przedstawiciel szkoły warszawskiej, autor *Przewrotu umysłowego w Polsce wieku XVIII* (Warszawa 1891), ważnego dzieła z dziedziny oświaty i kultury umysłowej. W badaniach historycznych bardzo przydatne jest, jego zdaniem, konsekwentne stosowanie badań porównawczych, pozwalających na formułowanie obiektywnych ocen o przeszłości. Bez szerszego spojrzenia na badane zjawiska jesteśmy narażeni na błędy, bądź przesadnego krytycyzmu, bądź nadmiernej tolerancji. Na potrzebę korzystania w badaniach historycznych z osiągnięć innych nauk, np. ekonomii, socjologii, czy psychologii zwracał uwagę L. Finkel zajmujący się historią Uniwersytetu Lwowskiego. Takie podejście metodologiczne pozwala na dokonywanie głębszych analizy badanych zjawisk, co może być szczególnie przydatne przy badaniu zjawisk masowych. Z kolei K. Morawski, znawca dziejów Akademii Krakowskiej we wczesnej fazie jej funkcjonowania, przeciwny był założeniom niemieckiej metodologii dążącej do daleko idącego zobjektywizowania zjawisk historycznych kosztem wartości humanistycznych. Taka deklaracja metodologiczna ma szczególne znaczenie w badaniach nad dziejami wychowania, jako zjawisk należących do świata szeroko rozumianej humanistyki²⁷.

W dalszej części rozważań przedmiotem naszego zainteresowania będą prace analityczne poświęcone historii wychowania. Problematyka badawcza była niezwykle zróżnicowana i obejmowała

²⁶ A. Danysz, *Pedagogika (historia)*, *Encyklopedia wychowawcza*, t. VIII, Warszawa 1912, s. 163.

²⁷ Szeroką analizę tych zagadnień przeprowadził J. Maternicki w pracy *Historiografia polska XX wieku*, Wrocław 1982, rozdział III: *Poglądy i postawy metodologiczne*.

okres od czasów starożytnych po drugą połowę XIX wieku. Więcej miejsca poświęcano rodzimym dziejom oświaty, co uzasadniała sytuacja społeczeństwa polskiego pozostającego pod obcym panowaniem. Osiągnięcia polskiego szkolnictwa i myśli pedagogicznej miały wzmacniać poczucie tożsamości narodowej, zwłaszcza nauczycieli jako wychowawców narodu. Natomiast powszechne dzieje wychowania były szczególnie zaniedbane, z wyjątkiem antyku, którym zajmowali się przedstawiciele nauk filologicznych, szczególnie filologii klasycznej. Sięganie do epoki starożytnej wynikało przede wszystkim z istniejącej tradycji kształcenia klasycznego realizowanego w gimnazjach. Było też próbą poszukiwania korzeni współczesnych teorii i poglądów pedagogicznych oraz nowych rozwiązań w dziedzinie pedagogiki. Zagadnieniami tymi zajmowali się: F. Bizoń, A. Danysz, S. Schneider, F. Majchrowicz, którzy omawiali poglądy pedagogiczne Arystotelesa, Cyserona, Kwintyliana, Pitagorasa, Plutarcha i Pseudo-Plutarcha, Sokratesa, sofistów, a także analizowali problemy społeczne i moralne starożytnych Rzymian.

Kolejną dziedziną zainteresowań badawczych był okres średniowiecza i epoka renesansu. Ten złoty wiek rozwoju kultury był szczególnie wdzięcznym terenem badań dla historyków wychowania chociażby dlatego, że dostarczał wielu wzorów moralnych i edukacyjnych dla współczesności. Przedmiotem analizy historyków wychowania były zarówno osiągnięcia polskich placówek oświatowych i naukowych, jak i rozważania nad istotą i funkcją procesów wychowawczych. Należy tu wymienić prace A. Danysza²⁸ i miediewisty warszawskiego J. K. Kochanowskiego, który wydał pierwszą w literaturze polskiej pracę o Akademii Zamojskiej²⁹. Oddzielne miejsce w historiografii szkolnictwa wyższego zajmuje Akademia Krakowska, która w okresie odrodzenia przeżywała swoją świetność. Znaczącą rolę w tej dziedzinie odegrał J. Fijałek, autor takich prac jak: *Studia do dziejów uniwersytetu krakowskiego i jego wydziału teologicznego w XV wieku* (Kraków 1899), *Mistrz Jakub z Paradyża i Uniwersytet Krakowski w okresie soboru bazyilejskiego* (t. I–II, Kraków 1900), *O początkach i znaczeniu Uniwersytetu Krakowskiego w XIV–XV w.* (Kraków 1900). Swoje prace ujmował szeroko na tle stosunków politycznych i przemian w dziedzinie kultury. Z pracami J. Fijałka korespondują badania K. Morawskiego reprezentującego nauki filologiczne³⁰. Przed 1918 r. pierwsze swoje prace wydał S. Kot, który pisał o A. F. Modrzewskim i szkolnictwie parafialnym³¹. Na szczególną uwagę zasługuje praca o szkolnictwie parafialnym w Małopolsce, ukazująca rozwój sieci szkolnej stanowiącej podstawę edukacji elementarnej lokalnych społeczności. Jeszcze w czasie I wojny światowej S. Kot ukończył kolejną pracę o A. F. Modrzewskim, ukazującą tę postać na tle szeroko zarysowanych stosunków społecznych, politycznych i religijnych. Praca ta stała się podstawą do przeprowadzenia przewodu habilitacyjnego. O rok młodszy S. Lempicki również przed 1918 wydał swoje pierwsze prace poświęcone epoce renesansu³². W 1913 r. doktoryzował się na podstawie

²⁸ A. Danysz, *Szymon Maricius z Pilzna jako pedagog*, w: „Muzeum”, 1905; *Erazm Glicznier jako pedagog. Studium nad pierwszą pedagogiką polską*, w: „Rocznik Towarzystwa Przyjaciół Nauk”, 1912; *Kartka z dziejów wychowania w Polsce. Jana Rybińskiego podróż naukowa w latach 1616–1623*, w: „Szkoła”, 1898; *Młodzi Tucznińscy w kolegium jezuickim w Ingolsztadzie w latach 1654–1669*, w: *Studia z dziejów wychowania w Polsce*, Kraków 1921.

²⁹ J. K. Kochanowski, *Dzieje Akademii Zamojskiej (1594–1784)*, Kraków 1899–1900.

³⁰ K. Morawski, *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego: średnie wieki i odrodzenie*, Kraków 1900.

³¹ S. Kot, *A. Frycz z Modrzewa o wychowaniu i szkole (na tle ówczesnej literatury pedagogicznej)*, Lwów 1910; *Szkoła Lewartowska. Z dziejów szkolnictwa ariańskiego w Polsce*, Lwów 1910; *Wpływ starożytności klasycznej na teorie polityczne Andrzeja Frycza z Modrzewa*, Kraków 1911; *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII wieku*, Lwów 1912; *Wojciecha z Kalisza szkoła lewartowska*, Kraków 1913.

³² S. Lempicki, *Jan Zamoyski, jezuita i Skarga (kilka uzupełnień i przyczynków)*, Lwów 1912; *Jan Zamoyski jako reformator wyższego szkolnictwa w Polsce*, Kraków 1918. Jeszcze w 1914 r. Lempicki ukończył monografię obejmującą całokształt działalności oświatowej J. Zamoyskiego, którą wydał już po wojnie pt. *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa 1573–1605*, Kraków 1921.

rozprawy o Janie Zamoyskim. Jego rozwój naukowy rozwinie się w pełni w okresie międzywojennym. Początki szkolnictwa innowierczego w Europie i w Polsce i jego rozwój stały się przedmiotem wartościowego dzieła przetłumaczonego z angielskiego przez W. Krasieńskiego³³. Kulturą wieków średnich zajmował się utalentowany i pracowity J. Paśnik piszący o żakach krakowskich w XV i XVI w. a nadto o renesansowym Krakowie i wybitnych jego przedstawicielach kultury i nauki³⁴.

Szczególnie bogaty dorobek naukowy poświęcony jest epoce oświecenia, która dla polskiej oświaty miała znaczenie przełomowe. Wówczas to dokonał się swoisty przewrót umysłowy, co w dużej mierze było zasługą Komisji Edukacji Narodowej, która wypracowała nowy ideał wychowania i przeprowadziła gruntowaną reformę szkolnictwa. Sięganie do tradycji oświeceniowej przez historyków wychowania XIX w. miało na celu upowszechnienie dorobku edukacyjnego nie tylko dla pokrzepienia serc, ale przede wszystkim w celu pobudzenia społeczeństwa do działalności na rzecz polskiej szkoły. Jeżeli przyjrzymy się projektom edukacyjnym wychodzącym w XIX w. ze środowisk polskich, to znajdziemy w nich liczne odwołania do dziedzictwa KEN. Okazją do ukazania tego dorobku stała się 100-letnia rocznica utworzenia Komisji przypadająca w na rok 1873. Uroczystości jubileuszowe miały na ziemiach polskich skromny przebieg, przyczyniły się jednak do podjęcia badań nad tą magistraturą szkolną w następnych latach. Przeglądu dorobku piśmienniczego o Komisji dokonał A. Karbowski i J. Lewicki³⁵. Mimo dużego zainteresowania działalnością Komisji Edukacyjnej nie została opracowana w XIX w. ani jedna znacząca monografia tej instytucji. Natomiast ukazało się wiele opracowań o charakterze popularyzatorskim lub przyczynkarskim, których autorami byli: J. Bieliński, M. Giżycki, S. Krzemiński, A. Karbowski, J. Leniek, J. Lewicki, S. Sobieski. Największe zasługi w tych badaniach ma niewątpliwie A. Karbowski, który podjął systematyczne badania nad Komisją, ukazał jej nowatorskie inicjatywy w różnych dziedzinach życia szkolnego, dzięki czemu uutorował drogę następnemu pokoleniu badaczy. Na wyróżnienie zasługują jego prace o książkach elementarnych, wychowaniu fizycznym, systemie pedagogicznym KEN, problemach dydaktycznych i wychowawczych³⁶. Oddzielne miejsce w badaniach nad pedagogiką oświecenia zajmują prace z dziedziny biografistyki, która cieszyła się szczególnym zainteresowaniem. Obok biogramów zamieszczonych w encyklopediach i pracach zbiorowych³⁷ znajdujemy obszernie i oparte na materiale źródłowym rozprawy o: S. Konarskim, H. Kołłątaju, I. Potockim, J. Śniadeckim.

Badaniami nad dziełem S. Konarskiego zajęli się przede wszystkim historycy zakonu pijarskiego, tj. Sz. Bielski, który wydał *Vita et scripta quorundam e congregatione Cler. Reg. Scholarum Piarum* (Warszawa 1812), S. Biegański, autor publikacji pt. *Konarciana. Zbiór dokumentów odnoszących się do życia i działalności ks. S. Konarskiego* (Mikołów 1897) oraz T. Chromecki, autor *Krótkiego rysu dziejów Zgromadzenia Szkół Pobożnych czyli OO. Pijarów* (Kraków 1880)³⁸. Szczególnie

³³ W. Krasieński, *Zarys dziejów powstania i upadku reformacji w Polsce*, t. 1, t. 2, cz. 1, t. 2, cz. 2, tłumaczenie z angielskiego, Warszawa 1903–1905.

³⁴ J. Paśnik, *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, Kraków 1900; *Z dziejów kultury włoskiego Krakowa*, Kraków 1906; *Włoski Kraków za Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły*, Kraków 1910.

³⁵ Patrz: Komisja Edukacji Narodowej. Bibliografia przedmiotowa, Wrocław 1979, s. 1.

³⁶ Tamże.

³⁷ W *Encyklopedii wychowawczej* zostały zamieszczone biogramy: F. Bielińskiego, J. Chreptowicza i H. Kołłątaya (P. Chmielowski), M. Hubego (S. Dickstein), O. Kopczyńskiego (R. Pleniewicz), A. Popławskiego (J. Bieliński). Przykładem wydawnictwa zbiorowego jest *Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej* t. I–IX, w który znalazły się życiorysy A. Czartoryskiego, H. Kołłątaya i J. Wybickiego (S. Krzemiński), J. Śniadeckiego (S. Dickstein). Obszerny biogram S. Konarskiego zamieścił S. Krzemiński w *Wielkiej Encyklopedii Powszechnej Ilustrowanej*, t. 37/38, Warszawa 1905.

³⁸ A. Meissner, *Stanisław Konarski w polskiej literaturze historyczno-pedagogicznej*, w: *Wielkie dzieło reformy wychowania. Książd Stanisław Konarski (1700–1773). Materiały z sesji naukowej*, opracowała T. Gumuła, Ostrowiec Św. 2005, s. 21–30.

miejsce w historiografii XIX wieku zajmuje H. Kołłątaj, ideolog polskiego oświecenia, reformator Akademii Krakowskiej. Tej właśnie postaci poświęcił W. Tokarz swą pracę habilitacyjną pt. *Ostatnie lata Hugona Kołłątaja (1794–1812)* (Kraków 1905) ukazującą działalność Kołłątaja jako współautora Liceum Krzemienieckiego i reformatora Szkoły Głównej Krakowskiej na początku XIX w. Jak píše J. Maternicki: „postać Kołłątaja została ukazana (...) w sposób wielostronny, na tle konkretnych warunków, w których działał”³⁹. W stulecie jego śmierci ukazały się jeszcze okolicznościowe opracowania H. Radlińskiej i naukowa monografia M. Janika⁴⁰. Szczególnym przedmiotem zainteresowania był Jan Śniadecki, nie tylko jego działalność i poglądy pedagogiczne, ale również filozoficzne i osiągnięcia naukowe. Obszerne dzieło na jego temat wydał M. Straszewski, opierając się głównie na pismach Śniadeckiego i bogatej literaturze oraz T. Ziembą i A. Skórski⁴¹. Jego brat, Jędrzej Śniadecki znalazł biografa w osobie A. Wrzóska⁴².

Dość bogato w historiografii pedagogicznej prezentuje się okres porozbiorowy, tj. wiek XIX. Interesująco przedstawia się literatura dotycząca pierwszej połowy XIX w., a więc szkolnictwa na Litwie, w Księstwie Warszawskim, a następnie w Królestwie Polskim.

Dużo miejsca poświęcano uniwersytetom w Wilnie, zwłaszcza w okresie jego rozkwitu na początku XIX w., jak i zmiennym losom Uniwersytetu Warszawskiego. Uniwersytet Wileński stał się przedmiotem zainteresowania Michała Balińskiego⁴³ związanego z wieloma instytucjami wileńskimi oraz Józefa Bielińskiego, lekarza wojskowego, działacza Towarzystwa Lekarskiego. Tutaj rozpoczął działalność w Towarzystwie Lekarskim Wileńskim, pisał artykuły o treści medycznej, które publikował przede wszystkim w czasopismach warszawskich i krakowskich. Mając dostęp do archiwum Towarzystwa Lekarskiego, zbierał materiały biograficzne do słownika lekarzy polskich przygotowywanego w Warszawie przez S. Koźmińskiego. Działalność tego Towarzystwa przedstawił w oddzielnej monografii pt. *Cesarskie Towarzystwo Lekarskie Wileńskie, jego prace i wydawnictwo 1805–1864*, (Warszawa 1890). Opublikował szereg rozpraw o profesorach medycyny Uniwersytetu Wileńskiego, zaś 1889 r. wydał w Wilnie monografię *Stan nauk lekarskich za czasów Akademii Medyko-Chirurgicznej Wileńskiej*. Kolejna praca to niezwykle obszerna *Historia Uniwersytetu Wileńskiego 1579–1831* licząca ponad 2 tys. stron (t. I–III, Kraków 1899–1900), którą Bieliński pisał na zesłaniu w Kara-Kale, w oparciu o wcześniej zebrane materiały archiwalne. Monografia zawiera bogaty materiał faktograficzny, cenne są zwłaszcza biogramy profesorów wraz z bibliografią ich prac i biogramy wybitniejszych absolwentów. W okresie warszawskim, który przypadł po 1901 r., J. Bieliński rozpoczął badania nad dziejami Uniwersytetu Warszawskiego. Przez 6 lat zbierał materiały

³⁹ J. Maternicki, *Historiografia polska XX wieku*, Cz. I. Lata 1900–1918, Wrocław 1982, s. 104.

⁴⁰ W. Tokarz, *Ostatnie lata Hugona Kołłątaja (1794–1812)*, t. 1–2, Kraków 1905; H. Radlińska, *H. Kołłątaja nieznanne listy o wychowaniu*, w: *Przyczynki do dziejów wychowania i oświaty w Polsce*, t. 3, Lwów 1912; M. Janik, *Hugo Kołłątaj w 100-ną rocznicę śmierci*, Lwów 1912; tenże, *Hugo Kołłątaj. Monografia*, Lwów 1913. W związku z setną rocznicą śmierci ukazało się ponadto kilka innych prac autorów nieuwzględnionych w niniejszym wykazie historyków wychowania, m.in.: T. Grabowskiego, E. Kipy, A. Linowskiego, A. Mikulskiego.

⁴¹ M. Straszewski, *Jan Śniadecki. Jego stanowisko w dziejach oświaty i filozofii w Polsce*, Kraków 1875; T. Ziembą, *Jan Śniadecki na polu filozofii*, w: „Rocz. Tow. Nauk. Krak. 1871”, odb. Kraków 1871; A. Skórski, *Filozofia Jana Śniadeckiego*, Poznań 1873; tenże, *J. Śniadecki na polu pedagogicznym*, w: „Muzeum”, 1892.

⁴² A. Wrzosek, *Zarys życia Jędrzeja Śniadeckiego i krótki rozbiór jego „teorii jestestw organicznych”*, Poznań 1905; tenże, *Jędrzej Śniadecki. Życiorys i rozbiór pism*, t. I–II, Kraków 1910.

⁴³ M. Baliński, *Dawna Akademia Wileńska. Próba jej historii od założenia w roku 1579 do ostatecznego jej przekształcenia w roku 1803*, Petersburg 1862; *Pamiętniki o Janie Śniadeckim, jego życiu prywatnym i publicznym i dziełach jego*, t. 1–2, Wilno 1864–1865; *X Marcin Poczebout obraz życia akademickiego*, w: „Teki Wileńska”. W latach 1837–1839 wydał w Warszawie dzieła Jana i Jędrzeja Śniadeckich (7 tomów). Dziejami Uniwersytetu Wileńskiego zajmował się również L. Janowski, lecz jego zasadnicze prace powstały dopiero w okresie międzywojennym.

do kolejnego monumentalnego dzieła pt. *Królewski Uniwersytet Warszawski 1816–1831* (t. I–IV, Warszawa 1907–1912,) liczącego z kolei około 3 tys. stron⁴⁴. J. Bieliński wprawdzie nie posiadał pełnej znajomości warsztatu badawczego historyka, jednak swoimi pionierskimi pracami zasłużył sobie na miano historyka polskich uniwersytetów. Jest też pionierem badań nad historią medycyny uniwersyteckiej na ziemiach polskich. Znaczącym Liceum Krzemienieckiego był związany ze Lwowem Michał Rolle, autor kilku prac, w tym najważniejszej, tj. *Ateny wołyńskie. Szkic z dziejów oświaty w Polsce* (Lwów 1898). Związana z Liceum osoba T. Czackiego znalazła się na kartach solidnie opracowanych rozpraw F. Majchrowicza, P. Chmielowskiego, L. Janowskiego, zaś w przypadku T. Ziemby praca o twórcy liceum krzemienieckiego stała się podstawą do otwarcia przewodu habilitacyjnego⁴⁵.

Uniwersytetem Wileńskim zainteresowany był Ludwik Janowski, który z tą problematyką zetknął się w czasie studiów w Kijowie. Swą działalność nauczycielską i naukową rozpoczął jeszcze przed I wojną światową i już wówczas zdołał opublikować kilka prac, których problematyka pozostawała w kręgu tej szkoły wyższej, jak np. *Uniwersytet Wileński i jego znaczenie* (Lwów 1903), *Lata uniwersyteckie Juliusza Słowackiego* (Lwów 1909), *Ateny litewskie* (Kraków 1912). Oddzielne miejsce zajmuje gruntownie napisana rozprawa pt. *Uniwersytet Charkowski w początkach swego istnienia 1805–1820* (Kraków 1911) oraz praca wydana w Szwajcarii w języku francuskim *L'instruction publique en Pologne après les partages* (Lozanna 1916), poświęcona szkolnictwu w okresie porozbiorowym ujętym jednak w syntetycznej formie w oparciu o liczne opracowania polskie i zagraniczne.

Szkolnictwem na kresach wschodnich zajmował się J. M. Giżycki, który wprawdzie odbył tylko studia filologiczne, lecz braki warsztatowe rekompensował olbrzymią pasją dokumentowania dziejów szkolnictwa na tym terenie. Wiele miejsca w jego dorobku pisarskim zajmują losy szkolnictwa, głównie zakonnego, któremu poświęcił bądź odrębne prace, bądź artykuły rozproszone w takich czasopismach, jak: „Przewodnik Naukowy i Literacki”, „Przegląd Powszechny”, „Kwartalnik Litewski”, „Muzeum”, „Kresy”⁴⁶. Z zainteresowaniami badawczymi Giżyckiego korespondują prace M. Brensztejna, związanego z Wilnem, który również nie miał przygotowania historycznego, lecz swoje prace poprzedzał gruntownymi studiami historycznymi i archeologicznymi. Dzięki temu jego dorobek naukowy charakteryzuje gruntowna znajomość historii Litwy oraz ówczesnych, szeroko rozumianych stosunków społecznych⁴⁷.

⁴⁴ Inne prace J. Bielińskiego: *Biblioteka Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego 1817–1831*, w: „Przegląd Biblioteczny”, t. I, 1908, *Pierwsza Akademia Lekarska w Warszawie. Zarys historyczny*, w: „Nowiny Lekarskie”, 1916, z. 1; *Szkola prawna Księstwa Warszawskiego 1808–1815. Zarys historyczny*, w: „Gazeta Sądowa Warszawska”, 1906. Zagadnieniami tymi zajmował się również B. Chlebowski – *Znaczenie Szkoły Głównej Warszawskiej w dziejach umysłowości i nauki polskiej: odczyt wygłoszony na publicznym posiedzeniu Towarzystwa Naukowego Warszawskiego w dniu 25 listopada r. 1912*, Warszawa (b. r. w.). Odb. ze *Sprawozdania rocznego Towarzystwa Naukowego Warszawskiego za rok 1912*.

⁴⁵ F. Majchrowicz, *Tadeusz Czacki i jego zasługi w dziedzinie wychowania publicznego*, w: „Muzeum”, 1894 i odb., Lwów 1894; P. Chmielowski, *Tadeusz Czacki jego życie i działalność wychowawcza, zarys biograficzny*, Petersburg 1898; T. Ziemba, *Tadeusz Czacki i jego zasługi, zwłaszcza w dziejach naszego szkolnictwa; spraw. Dyr. Gimn. Św. Anny*, odb., Kraków 1872.

⁴⁶ Wybrane prace J. M. Giżyckiego: *Materiały do dziejów Akademii Połockiej i szkół do niej należących*, Kraków 1905; *O bazylianach w Humaniu*, w: „Przewod. Nauk. i Lit.”, 1899; *Bazylianie na Żmudzi*, w: „Przegląd Pow.”, 1891; *Z przeszłości zakonów bazylikańskich na Litwie i Rusi*, w: „Przewod. Nauk. i Lit.”, 1904; *Bazylianie w Owrucczu*, w: „Przewod. Nauk. i Lit.”, 1911; *Szkola powiatowa bazylikańska w Wilnie w klasztorze św. Trójcy*, w: „Przegl. Pow.”, 1903; *Spis klasztorów unickich bazylianów w województwie wołyńskim*, Kraków 1905; *Bazylianie we Włodzimierzu i Trychórach*, Kraków 1912. Zajmował się też szkolnictwem innych zakonów jak np. pijarów, misjonarzy, dominikanów, mariawitów, trynitarzy.

⁴⁷ Wybrane prace M. Brensztejna. *Szkola OO Bernardynów w Teleszach (1797–1868). Szkic historyczny*, w: „Przew. Nauk. i Liter.”, t. XXVIII, 1900, z. IX i X; *Szkola Krożańska, Wilno 1906; Bracia Czarni. Karta z przeszłości Litwy*, w: „Biblioteka Warszawska”, t. I, 1908; *Zatarg w klasztorze. Karta z przeszłości Collegi Chodkiewiczian Crowsensis S. J.*, w: „Rocznik Tow. Przyj. Nauk w Wilnie”, t. IV, 1910. W *Informatorze o towarzystwach naukowych, oświatowych, artystyczno-popularnych, filantropijnych, wzajemnej pomocy, sportowych i klubach na Litwie i Rusi Białej* (Wilno 1914) zamieścił wiadomości historyczne o Szkole rysunkowej śp. J. Montwiłła, o Towarzystwie Dobroczynności, o Towarzystwie Gimnastycznym „Sokół”.

Obok J. Bielińskiego, badania nad Uniwersytetem Warszawskim prowadził na ogół mało krytyczny badacz archiwaliów A. Kraushar, autor pracy *Siedmioletnie Szkoły Główne Warszawskie. Wydział Prawa i Administracji* (Warszawa 1883) zawierającej wiele ciekawego materiału potraktowanego jednak nieco powierzchownie. Ponadto wydał świetną pracę pt. *Margrabiego Wielopolskiego reforma wychowania publicznego w Królestwie Polskim* (Warszawa 1914) będącą pierwszym naukowym opracowaniem na ten temat⁴⁸.

Losami polskiej oświaty w okresie międzypowstaniowym zajął się J. Kucharzewski w monografii *Epoka Paskiewiczowska. Losy oświaty* (Warszawa–Kraków 1914). Autor wykorzystał bogaty materiał źródłowy, m.in. rosyjskie akta urzędowe, co umożliwiło ukazanie polityki oświatowej caratu po upadku powstania listopadowego. Nie jest to monografia w dosłownym znaczeniu, bowiem zawiera dużą ilość materiałów źródłowych, wymagających odpowiedniej interpretacji. Dziś jej wartość polega głównie na tym, że większość materiałów archiwalnych zamieszczonych w tej pracy już nie istnieje, bowiem uległa zniszczeniu w czasie II wojny światowej.

Stosunkowo bogato przedstawia się dorobek naukowy XIX-wiecznych historyków wychowania poświęcony oświacie galicyjskiej. Ziemie zaboru austriackiego odegrały znaczącą rolę w rozwoju oświaty i nauki, szczególnie po uzyskaniu autonomii. Przeobrażenia w tych dziedzinach życia społecznego na przestrzeni ponad stu lat poddawano analizie zarówno w opracowaniach częściowych, jak i oddzielnych monografiach. Rozwojem szkolnictwa ludowego i zakładów kształcenia nauczycieli zajęli się Bolesław i Mieczysław Baranowscy, Karol Falkiewicz, Teofil Fiutowski, Stanisław Gruński i Henryk Rowid⁴⁹; szkolnictwem ludowym na Śląsku Cieszyńskim – J. Kubisz i J. Londzin⁵⁰; szkolnictwem w Rzeczypospolitej Krakowskiej – L. Trzcińska⁵¹; prawodawstwem szkolnym – J. Buzek⁵². Stosunkowo mało ukazało się publikacji poświęconych szkolnictwu średniemu, mimo że przeżywało ono niezwykle burzliwy rozwój, i to nie tylko obejmując średnie szkoły męskie, ale zakłady żeńskie, o które upominali się działacze oświatowi wywodzący się z różnych orientacji politycznych. Na uwagę zasługuje jedynie syntetyczna praca J. Buzka o rozwoju szkół średnich w Galicji zawierająca dużo materiału statystycznego⁵³. Sporą ilość opracowań o charakterze przyczynkarskim znajdujemy w sprawozdaniach gimnazjów galicyjskich, lecz je tu pominięto, gdyż ich autorzy nie są ujęci jako reprezentanci badań w dziedzinie historii wychowania. Wyjątkowe miejsce zajmuje *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu trzechsetnej rocznicy założenia Gimnazjum Św. Anny w Krakowie*,

⁴⁸ Kolejne publikacje: S. Sempołowska, *Reforma szkolna 1862 roku. Organizacja szkolnictwa elementarnego*, Warszawa 1915; *Zapomniana karta z dziejów polskiego szkolnictwa*, Warszawa 1917.

⁴⁹ B. Baranowski, *O powstaniu i zadaniach seminariów nauczycielskich oraz o ich działalności ćwierćwiekowej*, w: „Szkoła”, 1896, nr 48–51; *Seminaria nauczycielskie w Galicji. Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji w pierwszym dwudziestopięcioleciu ich istnienia*, Lwów 1897; *Szkolnictwo ludowe w Galicji w rozwoju liczebnym od roku 1868 do roku 1908*, Lwów 1910; M. Baranowski, *Historia i statystyka szkół ludowych królewskiego stołecznego m. Lwowa*, Lwów 1895; *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji od 1772–1895 r.*, Lwów 1897; K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898*, Lwów 1899; T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porzobiorowej*, Lwów 1913; S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji. Cz. I. Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916 oraz *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji. Czasy autonomiczne. Okres I, (Przed ustanowieniem Rady Szkolnej Krajowej) 1861–1867*, w: „Szkoła”, 1916, z. XII, 1917, z. I–XI; H. Rowid, *Reforma kształcenia nauczycieli ludowych*, Kraków 1917.

⁵⁰ J. Kubisz, *Szkolnictwo ludowe śląskie*, w: „Mies. Pedag.”, 1917, nr 4; *Początki polskiej organizacji nauczycielskiej na Śląsku*, tamże, 1922, nr 12; *Początki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku*, w: „Dziennik Cieszyński”, 1924, nr 72–75, 77–80. J. Londzin, *Zaprowadzenie języka polskiego w szkołach ludowych w Księstwie Cieszyńskim*, w: *Spraw. dyr. Gimnazjum Polskiego w Cieszyńsku za rok szk. 1900/01; Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX stulecia*, tamże, ...za rok szkolny 1901/02.

⁵¹ L. Trzcińska, *Szkolnictwo ludowe w Rzeczypospolitej Krakowskiej 1815–1846*, Kraków 1907.

⁵² J. Buzek, *Studia z zakresu administracji i wychowania publicznego*, Lwów 1904.

⁵³ J. Buzek, *Rozwój stanu szkół średnich w Galicji w ciągu ostatnich lat 50-ciu (1850–1909)*, Lwów 1909.

(Kraków 1888) w opracowaniu J. Leńka. Podobny charakter mają, treściowo bardziej rozbudowane, księgi pamiątkowe Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie opracowane przez J. Chołodeckiego-Białynię⁵⁴. Ubogo reprezentowane są dzieje Uniwersytetu Lwowskiego. Wśród historyków wychowania XIX w. tylko L. Finkel wraz z S. Starzyńskim wydał znakomite dzieło – *Historię Uniwersytetu Lwowskiego* – składające się z dwóch części, pierwsza zawiera dzieje do 1869 r., a druga obejmuje lata 1869–1894. Należy jeszcze zwrócić uwagę na problemy związane z wychowaniem młodzieży, ich orientacje polityczne i udział w walce o szkołę polską. Badania nad tymi zagadnieniami rozwinęły się dopiero w okresie międzywojennym, by wymienić tu podstawową dla tej problematyki pracę J. Hulewicza. Ale już w omawianym okresie pojawiły się pierwsze prace o charakterze przyczynkarskim, które wyszły spod pióra historyków galicyjskich, takich jak: W. Borzemski, J. Chołodecki-Białynia, F. Majchrowicz⁵⁵.

Jak wynika z zestawienia statystycznego, w zaborze pruskim działało zaledwie dwóch przedstawicieli historii wychowania, tj. B. Trentowski i J. Łukaszewicz. Żaden z nich nie zajmował się szczegółowymi zagadnieniami oświatowymi, a nieliczne prace na ten temat znajdujemy w bibliografii historyków pochodzących z innych zaborów, np. J. Buzka i J. Kucharzewskiego⁵⁶.

Obok prac analitycznych, historycy wychowania XIX w. podjęli również próby przygotowania syntez dziejów oświaty, głównie dla celów dydaktycznych. Potrzeba opracowania podręczników pojawiła się w związku z organizacją zakładów kształcenia nauczycieli, w programie których występowała pedagogika wraz z historią wychowania. W związku z tym, że problematyka podręczników do historii wychowania została już omówiona, skoncentrujemy się na tych publikacjach poświęconych dziejom oświaty, które nie mają charakteru podręczników⁵⁷. Ich autorami w porządku chronologicznym byli: Bronisław Trentowski, Józef Łukaszewicz, Alfred Szczepański, Gustaw Doliński, Aleksander Bossakiewicz, Antoni Danysz, Michał Janik, Maurycy Straszewski i Helena Radlińska.

Pierwsza tego typu praca ukazała się jeszcze w latach 40. XIX w. pt. *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* Bronisława Trentowskiego (Poznań 1842, wyd. 2, 1845–1846) obejmująca po raz pierwszy w literaturze polskiej całokształt nauki o wychowaniu. Część trzecia tego dzieła pt. *Epika, czyli szkoła i jej dzieje* wzorowana była na książce Paula Schwarza *Geschichte der Erziehung* (1829), którą autor znał w wersji oryginalnej, jako mieszkaniec Fryburga Badeńskiego. Dzieje wychowania w Polsce zostały przez Trentowskiego zarysowane bardzo szeroko na tle oświaty europejskiej od starożytności do czasów współczesnych. Jak stwierdza A. Walicki we wstępie do tego dzieła, *Epika* miała charakter pionierski. Trentowski rozwija tu filozofię dziejów Polski, której upadek był konsekwencją upadku oświaty. Dlatego wszelkie próby odrodzenia narodu powinny być zrealizowane tylko przez dobry program reformy szkolnej, która została zapoczątkowana przez Komisję Edukacyjną. Koncepcja pedagogiki Trentowskiego, w tym również historii wychowania, miała charakter wybitnie narodowy,

⁵⁴ Ukazało się pięć tego typu wydawnictw wydanych we Lwowie w latach: 1890, 1896, 1905, 1909, 1910.

⁵⁵ W. Borzemski, *Bez drogowskazów. Sylwetki więzienne*, Lwów 1902; J. Chołodecki-Białynia, *Młodzież szkół lwowskich w powstaniu listopadowym. Wspomnienie w 75 rocznicę*, Lwów 1905; F. Majchrowicz, *Sprawa strajków szkolnych i ich powody i środki zaradcze*, Lwów 1912.

⁵⁶ J. Buzek *Proces wynarodowienia w świetle nowszej statystyki narodowościowej państw europejskich*, Lwów 1903; *Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków. Od traktatów wiedeńskich do ustaw wyjątkowych z r. 1808*, Lwów 1909; *Polityka antypolska Bismarcka za czasów walki kulturalnej (1872–1883)*, Lwów 1908, J. Kucharzewski, *Proces szkolny we Wrześni* (sprawozdanie sądowe), Kraków 1902.

⁵⁷ Patrz: A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania*, w: „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. XXXII, s. 155–167. Autorami podręczników, które ukazały się w zaborze austriackim, są: Maria Bielska, Franciszek Bizoń (wybór źródeł), Kazimierz Króliński, Antoni Łuczkiwicz, Franciszek Majchrowicz, Władysław Seredyński.

co wynikało z jego poglądów mesjanistycznych i idealistycznej filozofii niemieckiej; miała wyrażać ducha słowiańskiego, którego uosobieniem miała być Polska⁵⁸.

Przełomowe znaczenie dla dalszych badań historycznych miała *Historia szkół w Koronie i w Wielkim Księstwie Litewskim od najdawniejszych czasów, aż do 1794 r.* J. Łukaszewicza, archiwisty i bibliotekarza w Bibliotece Raczyńskich (Poznań 1949–1951). W odróżnieniu od dzieła Trentowskiego, koncentrującego się na poglądach pedagogicznych wiodących przedstawicieli myśli pedagogicznej, Łukaszewicz zajmuje się dziejami instytucji szkolnych od szkół parafialnych poczynając, a na wyższych kończąc. Jak sam stwierdza, praca została oparta na bogatym materiale źródłowym, który sam gromadził lub otrzymał od zaprzyjaźnionych historyków zamieszkałych w Galicji i na Litwie, dokąd nie mógł wyjechać ze względu na ograniczenia wprowadzone przez zaborców. Autor korzystał m.in.: z akt Komisji Edukacji Narodowej, akt poszczególnych uniwersytetów i akademii, akt szkół zakonnych oraz akt szkolnych znajdujących się w archiwach miejskich, grodzkich czy też katedralnych. Wykorzystał też wszystkie dostępne wówczas opracowania poświęcone szkolnictwu. Dzieło Łukaszewicza składało się z czterech tomów: tom I i II poświęcony był historii szkolnictwa do końca XVIII w. W tomie III zostały ukazane dzieje Akademii Krakowskiej i jej 41 kolonii akademickich. Kolejny tom, IV, zawiera w ujęciu topograficznym dzieje placówek szkolnych prowadzonych przez poszczególne zgromadzenia zakonne, tj. Akademii Wileńskiej, kolegiów jezuickich (69 szkół), pijarskich (36), bazylikańskich (14) innych zakonów (6) oraz seminariów duchownych (17). Praca Łukaszewicza miała charakter pionierski, dzięki czemu wytyczała drogę dalszym pracom historyczno-oświatowym.

Te dwa dzieła, tj. Trentowskiego i Łukaszewicza, wydane zresztą w tych samych latach 40. XIX w., wzajemnie się uzupełniały, dzięki temu, że ukazywały dwie strony dziejów szeroko rozumianego wychowania: tj. dzieje placówek szkolnych i dzieje teorii pedagogicznej. Do tych wydawnictw należy jeszcze dodać *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach Augusta III (1750–1764)* H. Kołłątaja, które to dzieło również zostało udostępnione czytelnikowi dopiero w latach 40. XIX w. Tak więc już w pierwszej połowie XIX wieku przedstawiciele polskiej nauki, żyjący przecież w trudnych warunkach politycznych i bez wystarczającego zaplecza naukowego, podjęli olbrzymi wysiłek badawczy, którego efektem była synteza dziejów oświaty na ziemiach polskich od wczesnego średniowiecza do połowy XIX wieku.

Kolejne prace wydane w drugiej połowie XIX wieku nie miały już charakteru tak szeroko zarysowanych dziejów oświaty. Były to raczej wydawnictwa o charakterze popularyzatorskim, oparte na istniejącej już literaturze przedmiotu, w związku z tym nie wносиły nowych wartości do omawianych zagadnień. W drugiej połowie XIX w. pojawiły się dwa tego typu opracowania: Alfreda Szczepańskiego – historyka, działacza politycznego i nauczyciela na Wyższych Kursach dla Kobiet A. Baranieckiego, gdzie wykładał historię wychowania oraz Gustawa Dolińskiego – lekarza lubelskiego. Pierwszy z nich wydał *Szkoły i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów* (Poznań 1873). We wstępie uzasadniał, że dzieje wychowania dostarczają wiele materiału poznawczego, który może być przydatny w rozwiązywaniu aktualnych problemów oświatowych oraz kształtowaniu postaw patriotycznych. Autor starał się nie ograniczać do stwierdzania faktów, lecz podejmował próbę ich oceny w powiązaniu z warunkami życia politycznego i społecznego. Z kolei G. Doliński opracował zwięzłą historię szkolnictwa w książce pt. *Jak u nas chowano dzieci. Zarys dziejów pedagogii polskiej* (Warszawa 1899). Praca miała pełnić funkcję poradnika dla rodziców i nauczycieli, którzy z historii wychowania chcieli czerpać wzory dla pracy wychowawczej

⁵⁸ W XIX w. najwięcej prac ukazało się na temat poglądów filozoficznych B. Trentowskiego. Np.: K. Wróblewski, Bronisław Trentowski (1807–1869). *Szkic biograficzny w trzydziestą rocznicę zgonu autora „Chowanny”*, Lwów 1899; W. Horodyski, Bronisław Trentowski (1808–1869), Kraków 1913.

i podjąć refleksję nad sposobami kształtowania młodego pokolenia na przestrzeni dziejów. Kierując się względami patriotycznymi, chciał udowodnić, że Polska posiada bogate tradycje w dziedzinie edukacji, co może być wykorzystane dla kształtowania tożsamości narodowej. Posługując się wieloma przykładami, przedstawił dzieje wychowania w Polsce od czasów średniowiecza po wiek XIX. Jako lekarz szczególną uwagę zwrócił na poglądy tych pedagogów i działaczy oświatowych, którzy podejmowali problematykę wychowania fizycznego i zdrowotnego oraz higieny życia codziennego. Dlatego końcowe rozdziały (IV, V i VI) zostały w całości poświęcone poglądom pedagogicznym Jędrzeja Śniadeckiego. Należy wymienić jeszcze jedną próbę syntetycznego ujęcia polskiej oświaty przygotowaną przez Aleksandra Bossakiewicza pt. *Rys oświaty i funduszów edukacyjnych w Polsce* (Kraków 1886). Swoją wykład na temat dziejów oświaty potraktował autor w sposób popularny, stąd brak aparatu naukowego w postaci przypisów i wykazu literatury.

Kolejne publikacje pojawiły się dopiero tuż przed I wojną światową lub zostały wydane w czasie jej trwania. Pierwsze z nich to encyklopedyczne hasło autorstwa A. Danysza pt. *Pedagogika (historia)* zamieszczone w *Encyklopedii wychowawczej* w 1912 r. Jego autor ukazał dzieje oświaty powszechnej od starożytności po wiek XIX. Na 40 stronach tekstu dokonał syntezy powszechnych dziejów wychowania, które uzupełnił bogatym zestawem literatury przedmiotu. Natomiast w czasie I wojny światowej ukazały się M. Janika *Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na jego przyszłość* (Warszawa 1917). Był to również popularny wykład dziejów oświaty adresowany do wszystkich zainteresowanych, ale przede wszystkim do nauczycieli, dla których tradycja polskiej oświaty miała być czynnikiem inspirującym pracę wychowawczą. Widać tu pióro historyka umiającego wydobyć najważniejsze momenty w dziejach oświaty, poprzeć je przykładami, ukazać genezę i uwarunkowania zjawisk oświatowych.

Pozostają jeszcze do uwzględnienia dzieje oświaty dorosłych. Prace w tej dziedzinie podjęła po raz pierwszy Helena Radlińska. Jeszcze w 1912 r. opublikowała *Początki pracy oświatowej w Polsce* (Kraków 1912), dając przegląd najważniejszych inicjatyw oświatowych podejmowanych na rzecz ludu od XVIII wieku do drugiej połowy XIX w., którą B. Nawroczyński ocenił jako pierwszą próbę ukazania rozwoju oświaty pozaszkolnej. Z kolei w 1913 r. wydała pracę zbiorową pt. *Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja* (Kraków 1913). O jej pionierskim charakterze zdecydował fakt, iż stanowiła pierwsze syntetyczne ujęcie dziejów oświaty dorosłych w Polsce.

Dopełnieniem pisarstwa naukowego historyków wychowania XIX w. były opracowania źródłowe, do których duże znaczenie przywiązywali historycy niemieccy. Miały one odgrywać ważną rolę w gromadzeniu i zabezpieczaniu bazy źródłowej, a także stanowić podstawę warsztatu naukowego historyka oświaty. Praca nad wydawaniem źródeł zaowocowała w Niemczech kilkoma wydawnictwami, jak np.: *Bibliothek der paedagogischen Klassiker* obejmujące 45 tomów (Berlin) oraz *Monumenta Germaniae Paedagogica* obejmujące 61 tomów materiałów archiwalnych do różnych okresów historycznych (Berlin 1886–1934 i 3 zeszyty dodatkowe, Berlin 1916–1928). Sytuacja nauki na ziemiach polskich pod zaborami utrudniała w poważnym stopniu podjęcie pracy nad tego typu wydawnictwami. W zasadzie nie zostały podjęte szersze działania nad wydawnictwem seryjnym dokumentującym dzieje polskiego szkolnictwa. Najwięcej zainteresowań budziła jedynie działalność Komisji Edukacji Narodowej, będąca szczytowym osiągnięciem polskiej myśli reformatorskiej. Na pierwszym miejscu należy wymienić inicjatywę Teodora Wierzbowskiego wydania źródeł do dziejów KEN pt. *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie (1773–1794)*. Przygotował on projekt wydawnictwa źródłowego składającego się z pięciu części: 1. raporty szkół wydziałowych i podwydziałowych, 2. raporty szkół niższych i parafialnych, 3. raporty generalnych wizytatorów, 4. protokoły posiedzeń, 5. bilanse. Całość miała się zamknąć w 45 zeszytach, z których Wierzbowski zrealizował tylko 21 (Warszawa 1901–1915). Kolejna inicjatywa wydawnicza wiązała się z przygotowaniem 8-tomowej monografii Komisji, na którą składały się następujące części: 1. przegląd opracowań i źródeł do dziejów Komisji, 2. KEN i komisje pomocnicze, 3. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, 4. system pedagogiczny,

5. szkoły parafialne, 6. szkoły podwydziałowe i wydziałowe, 7. Szkoła Główna Koronna, 8. Szkoła Główna Litewska. Wierzbowski zdołał opublikować tylko tom 1. pt. *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Monografia historyczna. Opracowania, źródła drukowane i archiwalne* (Warszawa 1911). Wprawdzie Wierzbowski nie dokończył swojego dzieła, lecz swoimi pracami przyczynił się do podjęcia przez historyków wychowania szerszych badań nad działalnością Komisji. Inicjatywy wydawnicze Wierzbowskiego zostały w pełni docenione po II wojnie światowej, która doprowadziła do całkowitego zniszczenia archiwum KEN. Do wykazu źródeł należy dodać jeszcze wydawnictwa nie tylko o charakterze źródłowym (F. Kojśiewicz i J. Leniek)⁵⁹, lecz także informacyjnym, zawierające krytyczny przegląd wydawnictw (J. Lewicki, W. Wisłocki)⁶⁰. Nad wyraz ubogo prezentują się wydawnictwa źródłowe do dziejów polskich uniwersytetów: krakowskiego, wileńskiego i lwowskiego. Wydaniem tego typu źródeł zajęli się, J. Muczkowski, W. Wisłocki, J. Leniek i L. Finkel⁶¹.

4. PRÓBA SYNTETY

Powyższe rozważania przekonują, że środowisko historyków wychowania w XIX wieku przeszło swoistą ewolucję. W pierwszej fazie dominował nauczycielski nurt badań nad dziejami oświaty, którego rezultaty możemy poznać m.in. na łamach sprawozdań szkół średnich. Były to najczęściej prace o charakterze okolicznościowym, wspomnieniowym, szkice historyczne, wypisy ze źródeł, ale również artykuły związane najczęściej z lokalnymi dziejami oświaty. Z czasem badania te zaczęły w coraz szerszym zakresie prowadzić przedstawiciele nauk historycznych, co miało korzystny wpływ na poziom publikacji. W swoich pracach wykazali się trafnością doboru źródeł, szerokiego spojrzenia na badane zjawiska w powiązaniu z panującymi stosunkami społeczno-politycznymi danej epoki, a także umiejętnością prowadzenia narracji. Dopiero pod koniec omawianego okresu zaczęli się pojawiać badacze koncentrujący swoje zainteresowania naukowe wyłącznie na dziejach oświaty i wychowania, przekonani o potrzebie rozwijania tej dziedziny wiedzy wchodzącej w skład szeroko rozumianych dziejów kultury. Do tej grupy historyków wychowania zaliczmy: A. Karbowiaka, S. Kota, S. Łempickiego, J. Lewickiego, L. Janowskiego i Z. Kukulskiego, którzy jednak dopiero w okresie międzywojennym rozwinęli swoje możliwości badawcze. W tym też okresie historia wychowania stała się przedmiotem wykładów monograficznych na Uniwersytecie Jagiellońskim i Lwowskim.

W pierwszej połowie XIX w. ośrodkami badań w dziedzinie historii oświaty był zarówno zabór rosyjski, jak i austriacki, natomiast w drugiej połowie przewagę w tej dziedzinie miała zdecydowanie Galicja, która wytworzyła wystarczające zaplecze instytucjonalne dla prowadzenia tego typu badań.

⁵⁹ F. Kojśiewicz, *X. Kolltáj Hugo korespondencja listowna z Tadeuszem Czackim wizytatorem nadzwyczajnym szkół w guberniach wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej*, t. I–IV, Kraków 1844; J. Leniek, *Ks. Hugona Kolltāja Raport z wizytacji Akademii Krakowskiej odbytej w r. 1777*, Kraków 1914.

⁶⁰ J. Lewicki, *Bibliografia druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie ministerium oświaty*, Lwów 1907; W. Wisłocki, *Poczet chronologiczny prac drukowanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza*, Kraków 1877. Krytyczną ocenę literatury poświęconej Komisji przeprowadził A. Karbowiak w artykułach: *Materiały do dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, w: „Muzeum”, 1905, s. 695–700 i *Stan źródeł i literatury do dziejów Komisji Edukacji Narodowej*, w: „Przew. Nauk. i Lit.”, 1907, s. 207–215.

⁶¹ J. Muczkowski, *Statuta nec non Liber promotorium philosophorum ordinis Universitate studiorum Jagiellonica ab Anno 1402 ad annum 1849*, Kraków 1849; W. Wisłocki, *Rękopisy Archiwum Senatu Uniwersyteckiego w Krakowie*, Kraków 1881; tenże, *Acta rectoralia Almae Universitatis studii Craconiensis inde ab anno*, Kraków 1893–1897; J. Leniek *Ks. Izydora Chrościńskiego Kronika z lat 1784–1794, z przydaniami aktów fundacyjnych kolonii akademickiej w Tarnowie z lat 1559, 1578 jakoteż raportu o jej stanie w roku 1766*, Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce, t. IX, Kraków 1897; L. Finkel, *Inwentarz Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1917. Ponadto zestawy bibliograficzne: W. Wisłocki, *Katalog rękopisów Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego*. cz. I–II, Kraków 1877–1881; W. Hahn, *Bibliografia jubileuszu Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Lwów 1901.

Działające tu instytucje naukowe ułatwiały publikowanie prac naukowych w ramach wydawnictw Akademii Umiejętności w Krakowie, Ossolineum we Lwowie czy też Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, którego organem było świetne czasopismo naukowe „Muzeum”. Nie można pominąć jednak wkładu ośrodka warszawskiego, gdzie działali przecież tak znani badacze dziejów oświaty, jak np.: Samuel Dickstein, Jan Karol Kochanowski, Jan Kucharzewski, Władysław Smoleński czy Teodor Wierzbowski. To właśnie w Warszawie T. Wierzbowski rozpoczął wydawanie źródeł do dziejów KEN, zaś z inicjatywy S. Dicksteina pojawiła się seria wydawnicza pt. *Materiały i opracowania dotyczące historii wyższych zakładów naukowych w Polsce*, w ramach której ukazało się 6 tomów poświęconych szkolnictwu wyższemu.

Cechą charakterystyczną historiografii pedagogicznej okresu zaborów był silny związek z życiem narodu, z jego tradycją oświatową. Podkreślano, że sięganie do tej tradycji pełni nie tylko funkcję poznawczą, lecz ma umożliwić kształtowanie postaw patriotycznych, zwłaszcza środowisk związanych z procesami edukacyjnymi. Stąd w badaniach historyczno-pedagogicznych dawał się często zauważyć nurt optymistyczny, w którym ukazywano dorobek polskiej myśli pedagogicznej i postępowe programy oświatowe. Szczególną rolę przypisywano reformie szkolnej przeprowadzonej przez Komisję Edukacyjną, która dla współczesnych powinna stanowić punkt odniesienia przy podejmowanych reformach szkolnych. Jednym z przedstawicieli tego nurtu był T. Korzon, autor dzieła *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta 1764–1794* (t. I–III, Kraków 1882–1884), w którym oddzielne rozdziały zostały poświęcone problemom oświaty i szkolnictwa. W literaturze historyczno-pedagogicznej miał miejsce również nurt rozliczeniowy. Wielu autorów zwracało uwagę na wzajemny związek oświaty z życiem społecznym. Podkreślano, że regres oświaty pociągał upadek poszczególnych dziedzin życia społecznego, zwłaszcza w sferze kultury umysłowej i poziomu życia moralnego. W tym właśnie upatrywali historycy wychowania przyczyny upadku Rzeczypospolitej, którą można odrodzić na drodze odpowiednio zorganizowanej edukacji.

Przedstawiona lista badaczy dziejów oświaty nie jest oczywiście pełna, bowiem nie uwzględniono autorów mniej znaczących publikacji. Pominiecie dorobku tej grupy osób nie powinno jednak wpłynąć na ocenę dorobku naukowego w dziedzinie historii wychowania wypracowanego w XIX wieku. Był on dziełem przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, w którym dominującą rolę odegrali jednak przedstawiciele nauk historycznych, tj. historycy życia społecznego i politycznego, literatury, dziejów Kościoła, kultury, nauk oraz oświaty i wychowania. Jeżeli zapytamy o rolę, jaką odegrali współtwórcy historii wychowania XIX wieku, to odpowiedź powinna być następująca: Ich zasługa polegała na podjęciu badań nad dziejami wychowania, próbie wyjaśnienia podstawowych problemów oświatowych w poszczególnych okresach historycznych, opracowaniu pierwszych syntez dziejów wychowania, zabezpieczeniu źródeł historycznych a także stworzeniu warsztatu badawczego. Dzięki ich pracy historia wychowania stała się nie tylko przedmiotem szkolnego nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli, lecz również przedmiotem akademickich wykładów. Najmłodsze pokolenie historyków wychowania urodzone pod koniec XIX wieku rozwinęło działalność naukową w okresie międzywojennym, przyczyniając się do ostatecznego okrzepnięcia tej nauki.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

SZKOLNICTWO POLSKIE W AFRYCE ŚRODKOWO-WSCHODNIEJ I POŁUDNIOWEJ PODCZAS II WOJNY ŚWIATOWEJ

W 1942 roku wraz armią generała Władysława Andersa ZSRR opuściło kilkadziesiąt tysięcy polskiej ludności cywilnej. Wśród niej znajdowało się około 14 tysięcy dzieci i młodzieży, które zostały, wraz ze starszymi osobami, rozmieszczone na Bliskim i Środkowym Wschodzie, w Indiach, Afryce, Meksyku i Nowej Zelandii¹. Znacznie mniejsze grupy polskiej młodzieży znalazły się już wcześniej na Cyprze i w Palestynie. Opiekę nad wszystkimi uchodźcami rozciągały polskie placówki dyplomatyczno-konsularne, a przede wszystkim Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej rządu Rzeczypospolitej Polskiej (MP i OS) w Londynie, w tym celu utworzyło swoje przedstawicielstwa w tych rejonach świata. W kwietniu 1941 roku powstały Delegatury MP i OS w Jerozolimie (delegat Tadeusz Lubaczewski) i Teheranie (delegat Wiktor Tyburski)². Zakres zadań i obowiązków nowo powstających instytucji był szeroki i obejmował między innymi kwestie zakwaterowania, wyżywienia, zaopatrzenia w odzież, opieki lekarsko-sanitarnej, pracy kulturalno-oświatowej, szkolnictwa i działalności harcerskiej. Od maja 1943 roku sprawy dotyczące szkół, kursów, przedszkoli i nauczycieli zaczęły przejmować delegaci Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, a następnie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie. Jedną z większych, zarówno pod względem terytorialnym, jak i liczby objętych opieką uchodźców, była Delegatura Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej działająca na obszarze Afryki Środkowo-Wschodniej i Południowej z siedzibą w Nairobi. W październiku 1942 roku obszar jej działania obejmował głównie dwa kraje: Ugandę i Tanganikę (obecnie Tanzania). W pierwszym z nich, w osiedlu Masindi przebywało 3054 uchodźców, a w Koja – 1507. W drugim zaś istniały cztery osiedla: Tengeru – zamieszkiwane przez 2986 osób, Ifunda – 776, Kidugala – 780, Kondoa – 401. Ponadto w szpitalach w Makindu, Nairobi i Mombasie przebywało 71 osób. Łącznie więc pod opieką Delegatury znajdowało się 9575 osób. Z biegiem czasu obszar działania i liczba podopiecznych znacznie wzrosły. W ostatniej dekadzie grudnia 1942 roku skład Delegatury liczył osiem osób i przedstawiał się następująco: K. Kazimierzczak – delegat, T. Kopeć – zastępca delegata, I. Zdanowicz – maszynistka, F. Król – referent przemysłu ludowego, Zdzisława Wójcikówna – harcerstwo, L. Socha – buchalter, I. Sochowa – kartoteka, J. Kopciowa – sekretariat

¹ Szerzej: Ł. Z. Królikowski, *Skradzione dzieciństwo. Polskie dzieci na tułaczym szlaku*, Wydawnictwo oo Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2008, s. 99–240, por. *Dwie ojczyzny. Polskie dzieci w Nowej Zelandii. Tułacze wspomnienia*, red. S. Manterys, Oficyna Wydawnicza „Rytm”, Warszawa 2006.

² J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993, s. 52, 54.

i pisanie na maszynie. Na przedstawiciela Delegatury w Ugandzie od 1 lutego 1943 roku wyznaczony został Mikołaj Szyszkowski, a w Tanganice – Tadeusz Świerczyński, którego wkrótce zastąpił na tym stanowisku inż. W. Kuczyński. Oczekiwano przybycia jeszcze kilku osób skierowanych do pracy w Delegaturze przez polskie władze w Londynie, a wśród nich Józefa Follprehta, który według pierwotnych planów miał objąć stanowisko kierownika Referatu Szkolnego³. W styczniu i w lutym 1943 roku skład osobowy Delegatury wzrósł do czternastu osób. Na jej przedstawiciela w Rodezji Północnej powołano Kazimierza Skwierczyńskiego, a w Rodezji Południowej – Władysława Krawlewskiego⁴. W następnych latach liczba pracowników Delegatury MP i OS, z uwagi na zwiększony napływ ludzi, miała tendencję wzrostową. Wewnętrzne życie poszczególnych społeczności uchodźców koordynowały polskie kierownictwa, natomiast komendantami osiedli byli Brytyjczycy. Z reguły byli to oficerowie w stopniu pułkowników i majorów, starsi, uprzejmi panowie, którzy stali na czele administracji. Nie wnikali oni w stosunki panujące wśród Polaków. Swoją uwagę koncentrowali na wyżywieniu mieszkańców, wznoszeniu niezbędnych budynków, prowadzeniu remontów, czuwaniu nad sprawnością urządzeń sanitarnych i socjalnych oraz dbaniu o ogólny porządek⁵.

Polska społeczność znajdująca się na obszarze działania Delegatury MP i OS w Nairobi od samego początku jej rozmieszczenia charakteryzowała się dużą liczbą dzieci. W grudniu 1942 roku w Masindi było ich 1471. Stanowiły 42,2% ogółu mieszkańców tego osiedla. W Koja – 547, to jest 36,3%, Tengeru – 1134 (59,9%), Ifunda – 311 (40,1%), Kidugala – 347 (44,5%), Kondoa – 188 (46,9%). O ile Palestynę i Bliski Wschód kojarzono z junakami i junaczkami, o tyle Afryka Środkowo-Wschodnia i Południowa w historii przymusowego uchodźstwa polskiego podczas drugiej wojny światowej łączona jest z losem kilku tysięcy dzieci. Zdecydowana większość spośród nich była w wieku szkolnym i przedszkolnym, ale były też dzieci zupełnie małe. Wiele dzieci pozbawionych było opieki rodzicielskiej. Liczna obecność młodego pokolenia wywołała potrzebę zorganizowania przedszkoli, szkół oraz różnych form zajęć świetlicowych. Jedno z pierwszych przedszkoli, dla 30 podopiecznych i pięcioklasową szkołę powszechną dla 140 uczniów, zorganizowano w osiedlu Kondoa już we wrześniu 1942 roku. Pracę pedagogiczną prowadziło w niej 6 nauczycielek. Szkoła nie posiadała własnego budynku. Zajęcia odbywały się w jadalniach. Na początku listopada kilka placówek szkolnych uruchomionych zostało w Tengeru. W dużej, sześcioklasowej szkole powszechnej i dwóch klasach gimnazjum nauczaniem objęto 1134 uczniów. Zajęcia na dwie zmiany, które odbywały się w małych domkach, mogących pomieścić najwyżej 20 osób, prowadziło 50 nauczycieli. W osiedlu tym utworzono także przedszkole dla 124 dzieci i uruchomiono sierociniec, w którym pod opieką 22 wychowawców znalazło schronienie 532 wychowanków. W listopadzie tegoż roku zorganizowano także dużą, sześcioklasową szkołę powszechną w osiedlu Masindi. Liczyła ona 850 dzieci. Wraz z nią otwarto dwa oddziały klasy pierwszej i jeden oddział klasy drugiej gimnazjum, do którego uczęszczało 80 dzieci. W obydwu szkołach zatrudnionych było 36 nauczycieli. Do przedszkola, w którym pracowało 9 osób na pełnych etatach pedagogicznych, zapisanych było 125 dzieci. Działalność opiekuńczo-wychowawczą, którą 20 wychowawców objęło 292 podopiecznych, prowadził dobrze zorganizowany sierociniec. W tym samym miesiącu w osiedlu Koja powstała sześć- a później siedmioklasowa szkoła powszechna, skupiająca 431 uczniów. Uruchomiono też przedszkole liczące 30 dzieci. W obydwu placówkach pracowało 15 nauczycieli. Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze

³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), zespół akt: Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej Rządu RP [emigracyjnego] w Londynie, (dalej: MP i OP), sygn. 106, Delegatura Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej na Afrykę Wschodnią-Nairobi (Delegatura MP i OS), *Sprawozdanie za okres od 1 XI do 31 XII 1942 roku*, k. 18, 19. Ostatecznie J. Follprecht został delegatem Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych w Jerozolimie, por. J. Draus, *Oświata...*, s. 61.

⁴ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 I do 29 II 1943 r.*, k. 38.

⁵ *Sprawozdanie za okres od 1 VIII do 1 XII 1943 roku przy piśmie M. Staszewskiego* – w z. *Delegata MP i OP w Nairobi z 22 stycznia 1944 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie*, k. 178.

realizowano w domach mieszkalnych, okresowo przeznaczonych na ten cel. Uruchomiono gazetkę szkolną i zorganizowano chór. W pierwszych dniach grudnia podjęły działalność trzy oddziały klasy pierwszej i jeden klasy drugiej szkoły powszechnej w osiedlu Kidugala. Naukę pobierało w niej 116 uczniów. Uruchomiono również dwa przedszkola dla około 100 dzieci. Ze względu na to, że placówki te prowadziła do tej pory tylko jedna osoba z kwalifikacjami pedagogicznymi, wspierana przez cztery osoby pomocnicze, skierowano do nich sześciu nauczycieli z Tengeru. Zajęcia szkolne odbywały się w prowizorycznej szopie i w jednej z jadalń. Istniały jednak realne plany poprawy sytuacji lokalowej szkoły. Podjęto działania na rzecz uruchomienia szkoły w osiedlu Ifunda, gdzie znajdowało się 311 dzieci, głównie w wieku szkolnym i przedszkolnym⁶.

Rozwój polskich placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych w Ugandzie i Tanganice był w drugiej połowie 1942 roku dynamiczny, chociaż nie pozbawiony trudności. Organizowane od podstaw szkoły powszechne, gimnazja i przedszkola nie posiadały odpowiedniej bazy lokalowej. Kwestię tę jednak władze brytyjskie zamierzały niezwłocznie rozwiązać, czyniąc przygotowania na rzecz wybudowania nowych obiektów szkolnych do końca lipca 1943 roku.

W realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego dotkliwie odczuwano brak książek i lektur szkolnych. Nauczyciele niejednokrotnie byli zmuszeni uczyć „z pamięci”. Pewna poprawa sytuacji w tym zakresie nastąpiła dopiero po nadejściu z Delegatury MP i OS w Jerozolimie w marcu 1943 roku 1400 egzemplarzy podręczników szkolnych. Ponadto z wcześniej już istniejącej szkoły w Livingstone, w której pobierali naukę uczniowie z tzw. „grupy palestyńsko-cypryjskiej”⁷, nadesłano 120 niezbędnych książek. Delegatura MP i OS w Nairobi spodziewała się, że niebawem nadejdzie dalsza partia podręczników z Palestyny. Oczekiwania te w 1943 roku nie spełniły się jednak w wystarczającym stopniu. Podjęto starania u polskich władz konsularnych na rzecz zapewnienia podręczników powielanych dla powstałego sierocińca w Unii Południowo-Afrykańskiej (obecnie Republika Południowej Afryki). Rozważano możliwość podjęcia produkcji niezbędnych podręczników na obszarze działania Delegatury MP i OS, przy pomocy polskich czcionek sprowadzonych z Londynu przez firmę drukującą czasopismo „Polak w Afryce”. Poważną przeszkodą w prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej był brak programów nauczania. Celem przyjścia z pomocą nauczycielom w rozwiązaniu tego problemu, Referat Szkolny pod kierownictwem tymczasowym J. Inglota rozproszdził we wszystkich szkołach w pierwszej połowie 1943 roku odbitki przedwojennych programów nauczania. Podejmowano również działania na rzecz przezwyciężenia trudności w realizacji zajęć szkolnych z tytułu braku podstawowych przyborów do pisania: ołówków, zeszytów itp.⁸

Na wiosnę 1943 roku wzrosła liczba uchodźców polskich w Afryce Wschodniej, przybywających głównie z Iranu. W osiedlach polskich w Marandellas i Rusape w Rodezji Południowej oraz w Lusace i Bwana M’Kubwa w Rodezji Północnej pojawiła się większa liczba dzieci. Natychmiast przystąpiono do organizowania szkół powszechnych i gimnazjów. W końcu maja utworzona w Marandellas sześcioklasowa szkoła powszechna liczyła 142 dzieci, a do gimnazjum uczęszczało 18 uczniów. Jedna osoba pobierała naukę według programu liceum ogólnokształcącego. W Rusape kształceniem w szkole

⁶ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od IXI do 31 XII 1942 roku*, k. 22, 23.

⁷ Młodzież ucząca się w Livingstone uczęszczała wcześniej do polskich szkół (powszechnej, gimnazjum i liceum) na Cyprze, kierowanych przez Łukasza Kurdybachę, a następnie przez Palestynę przewieziona została do Rodezji Północnej, por. The Polish Institute and Sikorski Museum (Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego), (dalej: IPSM), zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: MWR i OP), sygn. A 19. I/7, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera za czas od 15 sierpnia 1940 do 15 marca 1941*, bez pag; J. Draus, *Działalność oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*, w: „Rozprawy z dziejów oświaty”, t. XXVI, 1984, s. 214–217.

⁸ AAN, MWR i OP, sygn. 106, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od I III do 31 V 1943*, k. 103. Należy dodać, że później w polskich skupiskach w Afryce wydawano również inne pisma, np.: „Nasz Przyjaciel”, „Krzyż Południa”, por. Ł. Z. Królikowski, *Skradzione...*, s. 153.

powszechnej objęto 204 uczniów, a w tworzącym się gimnazjum – 4. W Bwana M’Kubwa uruchomiono pięć klas szkoły powszechnej dla 159 uczniów, natomiast o szkole w Lusace brak informacji. Władze Delegatury MP i OS zapowiedziały, że w ciągu dalszych kilku miesięcy nadejdą do tych osiedli nowe transporty z polskimi dziećmi w wieku szkolnym. Działalność placówek oświatowych wiązała się nieustannie z zapotrzebowaniem na kadrę nauczycielską. Na podstawie niepełnych danych oceniano, że pod koniec pierwszego półrocza 1943 roku brakowało w polskich osiedlach czterech krajów afrykańskich około 10 nauczycieli szkół powszechnych. Szczególny niedostatek sił pedagogicznych występował w gimnazjach, gdzie istniało zapotrzebowanie na specjalistów w zakresie nauczania łaciny, przyrody, matematyki i fizyki. Rachuby na przyjazd nauczycieli z Iranu stawały się coraz mniej prawdopodobne. W tej sytuacji wystąpiono z inicjatywą przeniesienia posiadającego dobrą kadrę nauczycielską, całego polskiego gimnazjum i liceum w Livingstone lub tylko jego trzech młodszych klas do Digglefold w Rodezji Południowej i utworzenia tam wspólnego gimnazjum dla uczniów *cypryjskich* i tych z osiedli, czyli z *Rosji*. Na realizację tej koncepcji niechętnie patrzyli rodzice młodzieży z Livingstone⁹.

W niektórych gimnazjach nauczanie łaciny powierzono księżom kapelanom osiedli, których również było mało i mieli dużo pracy, zważywszy, że zadanie to było dla nich dodatkowe, i realizowane obok pełnienia obowiązków duszpasterzy, katechetów oraz spowiedników. Zanim przydzielono polskich księży do wszystkich osiedli, opiekę duszpasterską sprawowali duchowni włoscy, amerykańscy i holenderscy z pobliskich misji katolickich. Należy nadmienić, że księża spełniali ważną rolę w pracy wychowawczej szkół. W lipcu 1943 roku kapelanami osiedli byli: ks. dr Bargielski-Marandellas, ks. Z. Siemaszko-Rusape, o. J. Tomka-Lusaka, ks. A. Staroborski i ks. dr Szyszko-Bwana-M’Kubwa, ks. kanonik F. Dzieduszycki-Tengeru (po nim opiekę duszpasterską sprawował ks. dr Jan Śliwowski, a od 1946 roku – również franciszkanin o. Łucjan Z. Królikowski), ks. Krawczyk (od 1 IX 1943 r.) – Ifunda, Kondo – vacat, ks. Maciaszek (od 1 IX 1943 r.) – Kidugala, ks. Winczowski-Masindi, ks. Piekarczyk-Koja. Opiekę nad wyznawcami prawosławia sprawował ks. prawosławny – M. Bożerianow¹⁰. Początkowo wśród uchodźców w Afryce Środkowo-Wschodniej było tylko dwóch polskich księży¹¹.

W pracy opiekuńczo-wychowawczej w niektórych osiedlach swój ofiarny udział wyraźnie zaznaczyły także siostry zakonne. Np. w utworzonym w styczniu 1945 roku osiedlu w Rongai w Kenii dla około 400 dzieci prowadziło działalność 20 sióstr. Towarzyszyły one swoim podopiecznym od czasu przebywania w *Rosji*¹².

Przedmiotem stałej troski Referatu Szkolnego Delegatury MP i OS było dbanie o poziom kwalifikacji zatrudnionej kadry pedagogicznej. Obok nauczycieli z cenzusem uniwersyteckim, zajęcia szkolne prowadziły dziewczęta z czteroklasowym wykształceniem. Osoby te były zobowiązane do natychmiastowego uzupełniania wykształcenia ogólnego i kwalifikacji pedagogicznych. W istniejących warunkach nie miały jednak w praktyce możliwości wykonania tego zadania¹³. W następnych latach problem zapewnienia odpowiedniej liczby nauczycieli wykwalifikowanych był ciągle aktualny. Jesienią 1944 roku według przybliżonych danych spośród 356 osób stanowiących kadrę nauczycielską w Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej w szkolnictwie średnim i zawodowym pracowało 95 nauczycieli, w tym 59 niewykwalifikowanych, a w powszechnym 261, w tym 66 bez kwalifikacji. 10 osób zatrudniono na etatach wychowawczyń przedszkoli¹⁴. Z myślą o podniesienie poziomu

⁹ Tamże, k. 101, 102.

¹⁰ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VI [19]43 do 31 VII [19]43*, k. 143.

¹¹ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 I do 29 II 1945*, k. 41.

¹² Ł. Z. Królikowski, *Skradzione...*, s. 144.

¹³ AAN, MWR i OP, sygn. 106, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VI [19]43 do 31 VII [19]43 r.*, k. 140.

¹⁴ IPMS, MWR i OP, sygn. A 19.II/23, *Preliminarz wydatków budżetowych na rok 1945. Część 14. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, bez pag.

kwalifikacji podjęto trud dokształcania nauczycieli na kursach z zakresu metodyki nauczania i pedagogiki. W 1945 roku zorganizowano szkolenie z psychologii ogólnej i wychowawczej. Szczególnie zasługi w tym zakresie położył dr W. Szyryński z Delegatury MWR i OP w Nairobi. Dokładano starań, aby osobom interesującym się nauczaniem i wychowaniem udostępnić przysyłany do Afryki miesięcznik „Sprawy Pedagogiczne”¹⁵. Kwestia nauczycieli nieposiadających należytych kwalifikacji i potrzeba kształcenia nowych kadr pedagogicznych zrodziła myśl o ich edukacji na kontynencie afrykańskim. Dr Jan Konopnicki przedłożył na życzenie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie plan organizacji Ośrodka Pedagogicznego w Afryce, którego głównym zadaniem miało być wdrażanie różnych, w tym również nowych, form kształcenia i dokształcania nauczycieli¹⁶. Opracowana koncepcja nie została jednak wprowadzona w życie, między innymi z powodu cofnięcia przez Wielką Brytanię uznania rządowi polskiemu na uchodźstwie.

Równolegle z rozwijaniem szkolnictwa powszechnego i gimnazjalnego przystąpiono do popularyzacji idei edukacji zawodowej młodzieży. Pozytywne rezultaty przyniosła inicjatywa utworzonego w Tengeru Koła Pań, które postawiło sobie za cel zorganizowanie szkoły gospodarczej dla młodzieży żeńskiej. 5 lutego 1943 roku otwarto szkołę zawodowo-dokształcającą dla ponad 130 dziewcząt. Realizowany w niej program obejmował naukę szycia i kroju, haftu, ogrodnictwa i przedmioty ogólnokształcące. Także w tym osiedlu utworzono kursy dla analfabetów. Naukę pobierało na nim około 40 osób. W Masindi uruchomiono dla dziewcząt szkołę gospodarstwa wiejskiego. Zgłosiło się do niej 80 słuchaczek w wieku pozaszkolnym. Działania te uznano za istotny wkład społeczności osiedlowej w rozwój szkolnictwa zawodowego i dokształcającego¹⁷. Kształcenie zawodowe cieszyło się wśród młodzieży dużą popularnością. W związku z tym Referat Szkolny Delegatury MP i OS w Nairobi wystąpił z inicjatywą uruchomienia w nadchodzącym roku szkolnym 1943/44 krawieckiej średniej szkoły zawodowej i gimnazjum handlowego w Tengeru. Biorąc pod uwagę fakt, że wielu uczniów kończących szóstą klasę szkoły powszechnej pragnęło kontynuować dalej naukę, zamierzano także zorganizować pierwsze klasy gimnazjalne w osiedlach Ifunda i Kidugala. Postanowiono doprowadzić do końca sprawę utworzenia gimnazjum w Digglefold. Ciągłe też wiele uwagi poświęcano działalności dwóch dużych sierocińców w Tengeru (270 dziewcząt i 200 chłopców) i Masindi (195 dziewcząt i 153 chłopców)¹⁸. Dorobek Delegatury MP i OS w Afryce w zakresie szkolnictwa był widoczny. Od jesieni 1942 roku do 1 października 1943 roku, kiedy to sprawy szkolnictwa przejął w Afryce Wschodniej i Południowej delegat Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie – Seweryn Szczepański¹⁹, w trudnych warunkach życia na uchodźstwie stworzono dobrze zorganizowany polski system szkolny. Część szkół i placówek oświatowo-wychowawczych organizowano od podstaw, wiele natomiast odtwarzano spośród istniejących w poprzednich miejscach pobytu polskich dzieci. Z Iranu bowiem, a także z Indii przewożono do Afryki statkami, często handlowymi, niejednokrotnie całe, zorganizowane szkoły i przedszkola wraz z kadrą pedagogiczną. W ciągu kilku miesięcy zdołano objąć wychowaniem przedszkolnym w 13 przedszkolach i koloniach 582 dzieci. Podjęło działalność 14 szkół powszechnych. Wszystkie one wkrótce po otwarciu zostały placówkami sześcioklasowymi (porównaj: tabela nr 1), starającymi się wdrażać, we wspomnianych wyżej trudnych warunkach, proces dydaktyczno-wychowawczy według drugiego szczebla programowego, na którym oparta była, zgodnie z ustawą z 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnym, średnia

¹⁵ Ł. Z. Królikowski, *Skradzione...*, s. 149, 151.

¹⁶ IPMS, MWR i OP, sygn. A19II/20, Pismo J. Konopnickiego z 10 marca 1945 roku do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie w sprawie organizacji Ośrodka Pedagogicznego w Afryce, bez pag.

¹⁷ AAN, MP i OS, sygn. 106, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 III do 31 V 1943*, s. 102, 103.

¹⁸ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VI [19]43 do 31 VII [19]43 r.*, k. 140.

¹⁹ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VIII do 1 XII 1943 roku przy piśmie M. Staszewskiego – wz. Delegata MP i OP w Nairobi z 22 stycznia 1944 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie*, k. 178.

szkoła ogólnokształcąca, składająca się z czteroletniego gimnazjum i dwuletniego liceum. W ten sposób w odległych od Polski krajach afrykańskich nastąpiła daleko zaawansowana realizacja idei ustawy *jędrzejewiczowskiej* w zakresie szkolnictwa powszechnego.

Na podkreślenie zasługuje również fakt uruchomienia w ciągu kilku miesięcy czterech gimnazjów i podjęcie starań na rzecz tworzenia dalszych tego typu placówek. Zapotrzebowanie bowiem na ich działalność istniało wśród uczniów szkół powszechnych i rodziców. Przystąpiono także, w rezultacie realizacji inicjatyw oddolnych, do organizowania szkolnictwa zawodowego i rozwijania w ramach oświaty pozaszkolnej licznych kursów doksztalcających. Działaniami tymi nawiązywano do artykułów: 14, 15, 16 i 17 wspomnianej ustawy. Pod koniec okresu kierowania szkolnictwem przez Delegaturę MP i OS w Nairobi wszystkimi jego formami kształcenia i wychowania objęto w 38 placówkach 5143 osoby. Zadanie to realizowało 196 nauczycieli, wykładowców i wychowawców. Szczegółowe informacje na ten temat zawiera tabela nr 1.

Tabela nr 1.

Szkolnictwo polskie zorganizowane przez Delegaturę MP i OS w Nairobi w lipcu 1943 roku

Kraje	Osiedla	Szkoly podstawowe					Gimnazja					Kursy zawodowe			Przedszkola, kolonie		
		Szkola	Klasy	Oddziały	Uczniowie	Nauczyciele	Szkoly	Klasy	Oddziały	Uczniowie	Nauczyciele	Kursy	Sluchacze	Wykladowcy	Przedszkola i kolonie	Dzieci	Wychowawcy
Tanganika	Tengeru	1	6	36	1064	33	1	2	5	101	13	2	131	8	4	130	5
	Kondoa	1	6	7	175	7	–	–	–	–	–	–	–	–	1	23	1
	Ifunda	1	6	6	267	9	–	–	–	–	–	–	–	–	1	26	1
	Kidugala	1	6	6	266	5	–	–	–	–	–	–	–	–	1	24	1
Uganda	Masindi	3	6	31	1086	34	1	3	4	141	9	1	80	9	1	166	8
	Koja	3	6	17	453	21	1	1	2	38	*	–	–	–	1	94	3
Rodezja Południowa	Marandellas	1	6	6	140	6	1	1	1	9	*	–	–	–	1	22	1
	Rusape	1	6	6	204	4	–	–	–	–	–	–	–	–	1	25	2
Rodezja Północna	Bwana-M'Ku-bwa	1	6	5	156	5	–	–	–	–	–	–	–	–	1	22	1
	Lusaka	1	6	7	250	7	–	–	–	–	–	–	–	–	1	50	3
Razem		14	60	127	4061	131	4	7	12	289	22	3	211	17	13	582	26

*W gimnazjach tych uczyli nauczyciele ze szkół powszechnych.

Źródło: AAN MP i OS, sygn. 111. Pismo przewodnie M. Staszewskiego – wz. Delegata MP i OP w Nairobi z 10 września 1943 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie do sprawozdania z działalności Delegatury MP i OS za okres od 1 VI do 31 VII 1943 roku wraz z załącznikami. *Załącznik 112. Szkolnictwo. Zestawienie ogólne*, k. 17.

Praca dydaktyczno-wychowawcza szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych oraz opiekuńczych wspierana była przez różne formy działalności kulturalno-oświatowej, rozwijanej w skupiskach polskich uchodźców. Dzięki staraniom władz brytyjskich, mieszkańcy osiedli mieli dostęp do polskich audycji radiowych nadawanych z Nairobi, Londynu i Kairu, a także mieli możliwość słuchania aktualnych komunikatów radiowych w języku polskim²⁰.

We wszystkich osiedlach uruchomiono świetlice wyposażone w patefony. Organizowano różnorodne formy teatralne zarówno z udziałem dzieci w wieku szkolnym jak i osób starszych²¹. Prezentowane spektakle i montaż poetyckie stały często na wysokim poziomie, a przede wszystkim zaś były nasycone treściami patriotycznymi i humanitarnymi. Ze względu na okres jesienno-zimowy większość z nich nawiązywało swoją treścią do 11 Listopada, świąt Bożego Narodzenia (jasełka) czy też rocznic powstań narodowych: listopadowego i styczniowego. Ożywienie pracy świetlicowej nastąpiło w związku z wręczaniem podarunków przez świętego Mikołaja, organizowaniem wieczorów wigilijnych i uroczystości choinkowych. Poczynając od Masindi i Kidugala, prawie we wszystkich osiedlach zorganizowano chóry dziecięce i amatorskie. Mimo trudności w pozyskaniu instrumentów i materiałów nutowych powstały zespoły muzyczne. Podejmowano próby organizowania orkiestr. Do trafnych i pożytecznych inicjatyw należy zaliczyć wprowadzenie we wszystkich osiedlach kursów języka angielskiego oraz odczytów i pogadek na aktualne tematy. W osiedlach Tengeru, Masindi i Koja języka tego uczyło pięciu specjalistów ze Stowarzyszenia Kwaków, a na pozostałych kursach nauczyciele z pobliskich miejscowości. Zainteresowanie tego rodzaju edukacją było duże. Słowniki i książki do nauki sprowadzano z Londynu oraz z Ameryki. W Tengeru podjęto udaną próbę wydawania gazetki ściennej, zainaugurowano działalność koła literacko-polonistycznego, organizowano koło ekonomiczne, kursy buchalteryjno-ekonomiczne, szoferskie, koronkarskie, zabawkarskie oraz szkolenia świetliczanek itp. Wystąpiono z inicjatywą uruchomienia kina objazdowego dla wszystkich osiedli. Referat kulturalno-oświatowy podjął się niełatwego zadania opracowania słownika języka suahili, niezbędnego w porozumiewaniu się z miejscową ludnością.

Znaczącym wydarzeniem w życiu społeczności osiedlowej było ukazanie się wspomnianego czasopisma „Polak w Afryce”. Cieszyło się ono popularnością wśród uchodźców. Między innymi na swoich łamach podjęło sprawę prześladowania dzieci polskich przez Niemców. W osiedlach polskich chętnie czytano również takie lokalne periodyki, jak: „Parada”, „Kultura”, (ukazująca się w Tengeru) „Świetlica” (wydawana przez Delegaturę MP i OS na powielaczu), a także biuletyny i pisma harcerskie. Co miesiąc drukowano zbiór referatów i odczytów wygłaszanych na spotkaniach dyskusyjnych oraz publikowano teksty piosenek przydatnych do zajęć świetlicowych. W 1943 roku wyraźnie zwiększył się napływ prasy z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Bliskiego i Środkowego Wschodu. Na wiosnę tegoż roku, dzięki darowi Światowego Związku Polaków z Zagranicy oraz zakupom poczynionym przez Delegaturę MP i OS, przekazano do bibliotek w osiedlach 1256 tomów pozycji beletrystycznych. Nadeszły również książki ofiarowane przez Ministerstwo Informacji i Dokumentacji w Londynie, ambasadę polską w Waszyngtonie, polonię amerykańską i innych darczyńców, które w bardzo istotny sposób zasiły osiedlowe księgozbiory. Prowadzono korespondencję z młodzieżą brytyjską i polonijną w USA. Rozwijano zainteresowania sportowe młodzieży, tworząc boiska, wydzielone miejsca gier i zabaw. Mimo podejmowania inicjatyw sportowych i kulturalno-oświatowych, panowało przekonanie, że ich zasięg i skala oddziaływania powinny być większe w liczących 31 listopada 1943 roku 15 201 osób osiedlach polskich, daleko od siebie położonych, o słabych połączeniach komunikacyjnych. W upowszechnianiu oświaty

²⁰ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 I do 29 II 1943 r.*, k. 42.

²¹ Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 XI do 31 XII 1942 roku*, k. 24.

dla dorosłych stał na przeszkodzie brak odpowiednio wykształconych i przygotowanych ludzi (zwłaszcza w osiedlu Kondoa), a także ciągły niedostatek książek, czasopism i stałych kontaktów z szeroko rozumianym dorobkiem kultury polskiej²².

Ważną rolę w pracy wychowawczej prowadzonej we wszystkich osiedlach uchodźstwa polskiego spełniało harcerstwo. Wiele dzieci i młodzieży przybyłej do Afryki było już członkami zorganizowanych gromad zuchów oraz drużyn harcerskich. Na miejscu, w osiedlach, w sposób spontaniczny powstawały nowe drużyny. W strukturze administracyjnej Delegatury MP i OS za sprawy harcerstwa odpowiadała inż. Zdzisława Wójcikówna, która aktywnie współpracowała ze wszystkimi drużynowymi i hufcowymi²³. Jak wynika z tabeli nr 2, w grudniu 1942 roku harcerstwo polskie w Ugandzie i Tanganice miało znaczną liczbę członków. Należało do niego w pięciu osiedlach 1470 dzieci i młodzieży, zorganizowanych w dziewięciu drużynach żeńskich, sześciu – męskich, jednej – koedukacyjnej, siedmiu gromadach zuchów dziewcząt, pięciu – chłopców i jednej – koedukacyjnej. Najwięcej zuchów i harcerzy było w osiedlach: Masindi – 543 i Tengeru – 522. Drużyna w osiedlu Kondoa posiadała cztery zastępy specjalne: sanitarny, przyrodniczy, kronikarski, i łącznościowy.

Tabela nr 2.

Stan harcerstwa polskiego w Ugandzie i Tanganice w grudniu 1942 roku

Kraj	Osiedla	Rodzaj drużyny, gromady	Liczba drużyn i gromad zuchów	Liczba harcerzy i zuchów	Razem harcerzy i zuchów
Tanganika	Tengeru	Drużyna żeńska	4	260	522
		Gromada zuchów, dziewczęta	1	30	
		Drużyna męska	3	176	
		Gromada zuchów, chłopcy	1	56	
	Kondoa	Drużyna koedukacyjna	1	40	98
		Gromada zuchów koedukacyjna	1	58	
	Kidugala	Drużyna żeńska	1	43	158
		Gromada zuchów, dziewczęta	1	75	
		Drużyna męska.	1	19	
		Gromada zuchów, chłopcy	1	21	
	Ifunda	Brak danych	–	–	–

²² Tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 I do 29 II 1943 r.*, k. 42; tamże, *Sprawozdanie za okres od 1 III do 31 V 1943 r.*, 103, 104; tamże, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VIII do 1 XII 1943 roku przy piśmie M. Staszewskiego – wz. Delegata MP i OP w Nairobi z 22 stycznia 1944 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie*, k. 209–221.

²³ W późniejszym czasie na obszarze działania Delegatury MP i OS i Delegatury MWR i OP działały dwie chorągwie ZHP: 1) Chorągiew Afrykańska, obejmująca obszar Afryki Zachodniej. Podlegały jej dwa hufce: Uganda – z osiedłami Masindi i Kojas oraz Tanganika – złożony z takich osiedli, jak: Tengeru, Ifunda, Kondoa, Kidugala. Komendantką Chorągwi była Zdzisława Wójcikówna. 2) Chorągiew Rodezyjska, położona w Afryce Środkowej. W jej skład wchodziły dwa hufce: północno-ropczyjski (osiedla: Abrecom, Bwana M'Kubwa, Livingstone, Lusaka) i południowo-ropczyjski (Digglefold, Marandellas, Rusape). Komendantem Chorągwi był dr W. Korabiewicz, por. *Informator Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Londyn 1945, s. 58.

Uganda	Masindi	Drużyna żeńska	3	229	543
		Gromada zuchów, dziewczęta	4	146	
		Drużyna męska.	1	97	
		Gromada zuchów, chłopcy	2	71	
	Koja	Drużyna żeńska	1	53	149
		Gromada zuchów, dziewczęta	1	50	
		Drużyna męska	1	21	
		Gromada zuchów, chłopcy	1	25	
Razem			29	1470	1470

Źródło: AAN, MP i OS, sygn. 106, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 XI do 31 XII 1942 roku*, k. 26.

Liczba harcerzy i zuchów systematycznie wzrastała. W czerwcu 1943 r. było ich 2565, a w końcu lipca tegoż roku – 2940 (porównaj: tabela nr 3). Po kilku miesiącach funkcjonowania polskich osiedli na ziemi afrykańskiej prowadzona w nich praca harcerska odznaczała się w większości drużyn wysokim poziomem i miała zróżnicowany charakter. W osiedlach Masindi i Tengeru, posiadających najwięcej harcerzy i zuchów, powstały hufce żeńskie i męskie. W pierwszym z tych osiedli zmiana struktury organizacyjnej spowodowała wzrost aktywności młodzieży i zwiększenie tempa przygotowań do zdobywania stopni harcerskich. Dużą popularnością cieszyły się gry terenowe i wycieczki krajoznawcze. W ramach zajęć harcerskich zorganizowano kurs pielęgniarstwa dla dziewcząt, a chłopców przeszkolono w zakresie mechaniki samochodowej. Realizowano też wiele zadań związanych bezpośrednio z warunkami życia mieszkańców osiedla. Np. chłopcy czytali chorym, przebywającym w szpitalach komunikaty radiowe, a dziewczęta opiekowały się pensjonariuszami domu starców. W niektórych drużynach wykonywano tabliczki oraz krzyże nagrobne dla miejscowego cmentarza.

W Tengeru z kolei redagowano interesującą gazetę harcerską, dbano o wysoki poziom pracy organizacyjnej, zwłaszcza w gromadach zuchowych. W osiedlach Ifunda i Kondoa przynależność do harcerstwa i zuchów zadeklarowały wszystkie dzieci w wieku organizacyjnym i cała młodzież. W Marandellas położono akcent na organizowanie ćwiczeń i wycieczek terenowych. W Kidugala i Rusape praca harcerska posiadała wiele wspólnych cech z działalnością świetlicową. Podstawowymi jej formami były: pogadanki, głośne czytanie książek i redagowanie gazetek ściennych. Z inicjatywy skautów brytyjskich z Ugandy zorganizowany został w sierpniu 1943 roku tygodniowy obóz, w którym uczestniczyło 13 skautów i 20 harcerek. Pełnemu rozwojowi działalności harcerskiej w Afryce stała na przeszkodzie mała liczba instruktorów, zwłaszcza w organizacji męskiej. Poważnym problemem był również brak pism i książek związkowych. Spośród dłużej istniejących osiedli najniżej oceniano pracę harcerską w Koja²⁴.

Prężnie rozwijała się, będąca w fazie początkowej, działalność harcerska w dwóch nowych osiedlach w Rodezji Północnej. W Lusace spośród 313 dzieci i młodzieży do lat szesnastu w lipcu 1943 roku do harcerstwa należało 68 chłopców i 55 dziewcząt. Bliżej nieokreślona liczba młodszych

²⁴ AAN, MP i OS, sygn. 106, Delegatura MP i OS, *Sprawozdanie za okres od 1 VI [19]43 do 31 VII [19]43 r.*, k. 143–144. Należy nadmienić, że w późniejszym czasie sprowadzano do osiedli afrykańskich pisma młodzieżowe: „Junak” i „Skaut”, por. Ł. Z. Królikowski, *Skradzione...*, 169.

dzieci zrzeszona była w gromadach zuchów. W osiedlu Bwana M’Kubwa spośród 182 dzieci i młodzieży do harcerstwa należało 61 dziewcząt i chłopców, a w zuchach było ich 40 (porównaj: tabela nr 3). Przewidywano, że w związku z nadchodzącymi kolejnymi transportami uchodźców, liczba harcerzy powiększy się wydatnie. Duże zainteresowanie pracą związku w obydwu osiedlach wykazywał, wraz żoną, konsul generalny RP w Lusace – S. Zaleski²⁵.

W działalności programowej harcerstwa polskiego w Afryce nawiązywano do sformułowanych w okresie międzywojennym celów i treści wychowawczych, tradycji narodowych oraz dorobku międzynarodowego ruchu skautowego. Podjęto współpracę z młodzieżą brytyjską zrzeszoną w tej organizacji. Zwolenniczką takich kontaktów była Olga Małkowska²⁶. Na jej prośbę kierownictwo skautek w Londynie zaleciło otoczenie polskich harcerek w obozach uchodźczych szczególną opieką i udzielenie im pomocy. W Rodezji Północnej stosunek miejscowych władz skautowskich do polskiego harcerstwa był bardzo życzliwy. W pewnych jednak sytuacjach, podczas wspólnych zajęć, zaczęły zacierać się, *nie ze złej woli, ale z nieświadomości*, odrębności narodowe polskiego harcerstwa. Sytuacja ta spotkała się z dezaprobatą polskich władz konsularnych. Celem jej uniknięcia w przyszłości, zwrócono się do Komitetu Naczelnego ZHP w Londynie z prośbą o nadesłanie aktualnego tekstu przyrzeczenia i podanie najistotniejszych cech polskiego harcerstwa, określenie roli wyznania religijnego w przynależności do tej organizacji, sprecyzowanie kompetencji w sprawie nadawania stopni harcerskich i zajęcia jasnego stanowiska na temat relacji pomiędzy ZHP a skautingiem²⁷. Oprócz ZHP, na terenie szkół rozwijały działalność także inne organizacje. Stopniowo podejmowały pracę samorządy szkolne, koła PCK, szkolne kasy oszczędności a także Sodalicia Mariańska i koła ministrantów.

Tabela nr 3.

Stan harcerstwa w osiedlach Delegatury MP i OS w Nairobi w końcu lipca 1943 roku

Kraje	Osiedla	Drużyny		Harcerki	Harcerze	Gromady		Zuchy		Ogółem harcerzy i zuchów
		Żeńskie	Męskie			Dziewcząt	Chłopców	Dziewczęta	Chłopcy	
Tanganika	Tengeru	5	4	354	197	2	2	180	215	946
	Kondoa	1	¼	45	9	1	1	32	23	109
	Ifunda	3	1	137	23	4	2	99	47	306
	Kidgula	1	1	83	17	2	1	50	40	190

²⁵ Tamże, sygn. 113, Pismo poufne K. Zaleskiego – konsula generalnego RP w Lusace z 21 lipca 1943 roku do Naczelnego Komitetu Związku Harcerstwa Polskiego w Londynie i do wiadomości Ministerstwa Spraw Zagranicznych w sprawie harcerstwa polskiego w Rodezji Północnej, k. 24.

²⁶ Olga Małkowska była przewodniczącą Komitetu Naczelnego ZHP w Londynie. Propagowała między innymi ideę pomocy młodzieży polskiej w kraju i na uchodźstwie przez zamożne kraje, opowiadała się za utrzymaniem przedwojennej pozycji ZHP w rodzinie międzynarodowego skautingu, inspirowała, opartą na kontaktach osobistych, akcję *szukania przyjaciół dla Polski*, prowadzoną w czasie wojny na terenie Wielkiej Brytanii i poza nią, por. IPMS, MWR i OP, por. sygn. A19 II/62 (cz. II), *Akcja Związku Harcerstwa Polskiego na terenie Ameryki Północnej*. Dokument przy piśmie O. Małkowskiej z 17 I 1944 roku do Z. Kaczyńskiego z odrębnymi adnotacjami ministra, wyrażającymi aprobatę dla tego typu akcji., bez pag.

²⁷ Pismo poufne K. Zaleskiego..., k. 24, 25.

Uganda	Masindi	6	5	344	180	5	3	166	100	790
	Koja	2	1	108	57	1	1	52	47	264
Rodezja Południowa	Marendellas	1	2	55	28	1	1	12	6	101
	Rusape	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Rodezja Północna	Bwana-M'Kubwa	1	1	46	25	1	1	25	15	111
	Lusaka	1	1	55	68	–	–	–	–	123
Razem		21	16¼	1227	604	17	12	616	493	2940

Źródło: AAN MP i OS, sygn. 111. Pismo przewodnie M. Staszewskiego – wz. Delegata MP i OP w Nairobi z 10 września 1943 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie do sprawozdania z działalności Delegatury MP i OS za okres od 1 VI do 31 VII 1943 roku wraz z załącznikami. Załącznik 13. Stan liczebny młodzieży harcerskiej, k. 18; tamże, sygn. 113, Pismo poufne K. Zaleskiego – konsula generalnego RP w Lusace z 21 lipca 1943 roku do Naczelnego Komitetu Związku Harcerstwa Polskiego w Londynie i do wiadomości Ministerstwa Spraw Zagranicznych w sprawie harcerstwa polskiego w Rodezji Północnej, k. 24.

Sprawnie funkcjonujące szkolnictwo, wszechstronna działalność kulturalno-oświatowa i aktywna praca harcerska, nawiązująca do ruchu skautowego, stanowiły u schyłku 1942 i w pierwszych trzech kwartałach 1943 roku zwarty system oświatowo-wychowawczy i opiekuńczy, wspierany przez posługę duszpasterską polskich księży. Znaczenie tego systemu dla życia polskich uchodźców było wyjątkowo duże. 40,6% mieszkańców polskich osiedli w Afryce Wschodniej, według stanu z dnia 1 grudnia 1943 roku, to młodzież i dzieci (porównaj: tabela nr 4). W Masindi było ich 1516 i stanowiły 43,9% ogółu mieszkańców. W Tengeru – 1442 (40,3%), niewielkim Rusape – 233 (48,9%), w osiedlu Kidugala – 339 (42,9%). Duży odsetek dzieci i młodzieży pojawił się w nowszych skupiskach Polaków: Abercorn w Rodezji Północnej – 207 (45,0%) i Makindu (obóz przejściowy) w Kenii – 298 (42,9%).

Tabela nr 4.

Stan mieszkańców w polskich osiedlach na obszarze działania Delegatury MP i OS w Nairobi w dniu 1 grudnia 1943 roku

Kraje	Osiedla	Mężczyźni	Kobiety	Dziewczęta	Chłopcy	Ogółem
Tanganika	Tengeru	410	1724	801	641	3576
	Ifunda	59	492	202	91	844
	Kidugala	46	405	222	117	790
	Kondoa	24	165	87	65	341
Uganda	Masindi	326	1610	850	666	3452
	Koja	333	1116	495	374	2318
Kenia	Makindu	48	349	141	157	695
Rodezja Południowa	Marandellas	37	247	85	86	455
	Rusape	32	211	112	121	476

Rodezja Północna	Lusaka	57	431	158	136	782
	Bwana M'Kubwa	151	453	198	154	956
	Abercorn	50	203	111	96	460
	Jameson	7	41	5	3	56
Razem		1580	7447	3467	2707	15201

Źródło: AAN, MP i OS, sygn. 106. *Sprawozdanie za okres od 1 VIII do 1 XII 1943 roku przy piśmie M. Staszewskiego – wz. Delegata MP i OP w Nairobi z 22 stycznia 1944 roku do Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Londynie, Stan liczebny osiedli w dniu 31 listopada 1943 r.*, k. 176.

Dzieci przebywające w osiedlach w zdecydowanej większości były w wieku szkolnym. Można stwierdzić, że więcej niż co trzeci wychodźca objęty został na dzień 1 grudnia 1943 roku wychowaniem przedszkolnym, całkowitą opieką w sierocińcu lub nauczaniem w jednym z typów szkół. Wiele spośród dzieci i młodzieży korzystało z dodatkowych zajęć o charakterze świetlicowym, harcerskim, sportowym, turystycznym; rozwijało swoje zainteresowania i predyspozycje, należało do chóru, zespołów muzycznych, teatralnych i innych form pracy pozalekcyjnej. Zaangażowanie młodych ludzi w życie społeczności osiedlowych było duże. Wynikało ono z wewnętrznej motywacji rozwijania własnej osobowości, potrzeby pożytecznego spędzenia wolnego czasu, a także z faktu, że polskie osiedla, z wyjątkiem Lusaki, położone były z dala od miast, co w poważnym stopniu utrudniało dostęp ich mieszkańców do dóbr kultury.

Jak już wcześniej wspomniano, dalsza praca szkolnictwa na środkowym wschodzie i południu Afryki, prowadzona była pod nadzorem Delegatury Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Nairobi. Działalność kulturalno-oświatowa natomiast, czyli oświata pozaszkolna, pozostała nadal w gestii Delegatury MP i OS w Nairobi. Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych, a następnie od 14 lipca 1943 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego stały na stanowisku, że zajmowanie się szkolnictwem przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej i polskie konsulatory, aczkolwiek ofiarne i pożyteczne na pewnym etapie, miało charakter tymczasowy. Delegaci MP i OS oraz podległe im biura, mimo najlepszych chęci i dużego zaangażowania, nie mieli odpowiedniego przygotowania i nie znali przepisów, aby móc realizować zadania w zakresie szkolnictwa²⁸.

Delegatura MWR i OP, podobnie jak analogiczne instytucje w Jerozolimie, Teheranie, Leone w Meksyku, a nieco później w Bombaju i Pahiatau, została uruchomiona celem sprawnego kierowania i prowadzenia nadzoru pedagogicznego nad szkolnictwem polskim w tej części kontynentu afrykańskiego. O szczególnej potrzebie roztoczenia opieki nad polskimi dziećmi i młodzieżą, znajdującą się w środkowej i wschodniej Afryce, przez polskie władze oświatowe na uchodźstwie, świadczy fakt, że początkowo, pod koniec 1942 roku, wystąpiono z koncepcją powołania w tym rejonie dwóch Delegatów UOSS: jednego – na obszar Kenii, Tanganiki i Ugandy i drugiego – obejmującego swym zasięgiem działania Rodezję Północną, Rodezję Południową oraz ówczesny Nisaland i istniejące już wcześniej liceum wraz z gimnazjum w Livingstone²⁹. Ostatecznie – jak wiadomo – utworzono jedną Delegaturę MWR i OP w Afryce z siedzibą w Nairobi. Instytucja ta, spełniająca, jak określano, częściowo rolę kuratorium szkolnego, była ze względu na duży zakres zadań największą spośród tego typu

²⁸ AAN, Instytut Hoovera w Stanford, zespół: Ministerstwo Informacji i Dokumentacji, sygn. morf. 521, *Wniosek na Radę Ministrów*, bez pag.

²⁹ Tamże. Zbiór akt polskich władz emigracyjnych w Londynie, sygn. 9, *Program prac Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych na rok 1943*, k. 6.

placówek resortu i w lutym 1945 roku zatrudniała, łącznie z komórkami terenowymi i instruktorem ZHP, 47 pracowników administracji szkolnej wszystkich szczebli. Podlegało jej około 350 nauczycieli i wychowawców³⁰.

Wzrost zadań organizacyjnych i pedagogicznych spowodował potrzebę uruchomienia Ekspozytury Delegatury MWR i OP w Salisbury w Rodezji Południowej, placówki Delegatury w Oudstehoorn w Unii Południowo-Afrykańskiej oraz dwóch Referatów Oświatowych: w Johannesburgu i Cape Town, w tym samym państwie. Ponadto wystąpiono z preliminarzem wydatków na utrzymanie inspektoratów szkolnych w Koja, Masindi i Tengeru³¹.

Jesienią 1944 roku na analizowanym obszarze istniały 22 przedszkola, które otaczały opieką 437 dzieci. Prowadziło działalność 20 szkół powszechnych trzeciego stopnia (siedmioklasowych) w osiedlach, z tego w Tanganice – 7, Ugandzie – 6, Rodezji Północnej – 3, Rodezji Południowej – 2, Unii Południowo-Afrykańskiej 2. Istniały również dwie szkoły powszechne w obozach przejściowych – Kigoma w Tanganice i Makindu w Kenii. Łącznie do placówek tych uczęszczało 5823 uczniów. W Unii Południowo-Afrykańskiej znajdował się również sierociniec, mający od stycznia 1944 roku nazwę Dom Polski „Krzyż Południa”. Liczba przebywających w nim dzieci, nauczycieli i wychowawców ulegała dużym wahaniom. W porównaniu do 1943 roku nieco wzrosła liczba państwowych średnich szkół ogólnokształcących w Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej. W Tengeru i Kidugala w Tanganice istniały dwa gimnazja koedukacyjne. W Masindi na terenie Ugandy funkcjonowało liceum i gimnazjum koedukacyjne. W Livingstone w Rodezji Północnej prowadziło od kilku lat działalność liceum i gimnazjum męskie wraz z internatem, a w Digglefold w Rodezji Południowej rozwijało pracę żeńskie gimnazjum ogólnokształcące, mające także do dyspozycji internat. We wszystkich średnich szkołach ogólnokształcących pobierało naukę 927 uczennic i uczniów³².

Nastąpił również wyraźny postęp w zakresie rozwoju szkolnictwa zawodowego. Szczególnie silnie rozwinęło się ono w Oudstehoorn w Unii Południowo-Afrykańskiej. W mieście tym młodzież mogła kształcić się w Państwowym Gimnazjum Mechanicznym, Państwowej Koedukacyjnej Szkole Handlowej i Gimnazjum Krawiecko-Bielżniarskim. Wszystkie trzy placówki posiadały internaty. Równie prężnie pracowało szkolnictwo zawodowe w Tengeru na terenie Tanganiki. W osiedlu tym istniały: roczna Żeńska Szkoła Przysposobienia Gospodarczego, trzyletnia Szkoła Zawodowa Żeńska (krawiecko-bielżniarska) wraz z Kursem Krawiecko-Hafciarskim dla dorosłych i Szkoła Rzemieślniczo-Przemysłowa. W tym samym państwie, w Ifundzie, przystąpiono do przekształcania istniejącego Kursu Krawiecko-Bielżniarskiego w roczną Żeńską Szkołę Przysposobienia Zawodowego. W Ugandzie zorganizowano trzyletnią, koedukacyjną Średnią Szkołę Zawodową w Masindi i roczną Żeńską Szkołę Przysposobienia Gospodarczego w Koja. Taką samą szkołę zorganizowano w Lusace w Rodezji Północnej. W wymienionych formach kształcenia zawodowego pobierały naukę 382 osoby. Pod koniec 1944 roku, w całej Afryce Środkowo-Wschodniej i Południowej, w 61 przedszkolach, szkołach i długoterminowych kursach objęto pracą dydaktyczno-wychowawczą 7569 dzieci, młodzieży oraz niewielki odsetek dorosłych osób³³. Taka sama liczba szkół prowadziła działalność w lutym 1945 roku.

³⁰ IPMS, MWR i OP, sygn. A III/115. Karta luźna. Podtytuł: *Oświata poza Wielką Brytanią*, bez pag.

³¹ IPMS, MWR i OP, sygn. A 19.II/23, *Preliminarz wydatków budżetowych na rok 1945. Część 14. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, bez pag. W dokumencie tym wymieniono również inspektorat szkolny w Ronga. Nie udało się ustalić, czy inspektorat taki faktycznie funkcjonował. Nie został również on wymieniony w innych aktach archiwalnych; *Informator Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Londyn 1945, s. 33.

³² IPMS, MWR i OP, sygn. A 19 II/47, *Sprawozdanie Sam[odzielnego] Referatu Oświaty Polskiej poza Wielką Brytanią za r. 1944*, bez pag.; AAN, MP i OS, sygn.14, Dom Polskich Dzieci „Krzyż Południa”, *Sprawozdanie*, 29 lutego 1944, k. 19; *Informator Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Londyn 1945, s. 33, 34.

³³ *Informator...*, s. 33, 34.

Ilość przedszkoli wzrosła natomiast do 25. W Tanganice było ich 9, Ugandzie – 8, Rodezji Północnej – 4 Rodezji Południowej – 3, Unii Południowo-Afrykańskiej – 1³⁴.

Ponadto z budżetu Delegatury w 1945 roku ufundowano stypendia dla polskiej młodzieży pobierającej naukę w angielskich szkołach i studiujących na uniwersytetach w Johannesburgu i Cape Town w Unii Południowo-Afrykańskiej. Wsparcie finansowe otrzymało pięciu polskich studentów w Johannesburgu, jeden – w Cape Town, 70 uczniów Technical College w Pitermaritzburgu, pewna liczba uczniów Technical College w Johannesburgu i Technical College w Cape Town oraz 14 uczennic w konserwatorium w Nairobi w Kenii³⁵.

Powstawanie w 1945 roku kolejnych osiedli w Afryce z polskimi dziećmi wymagało tworzenia nowych placówek oświatowo-wychowawczych i zapewnienia kadry pedagogicznej. Jak podaje ojciec Ł. Z. Królikowski – jeden z duszpasterzy i opiekunów polskich dzieci – w Afryce przebywało w sumie 19 tys. Polaków, w tym około 9,5 tys. dzieci i młodzieży³⁶.

Należy również nadmienić, że działalność Delegatur UO i SS, a później MWR i OP wywoływała czasami spory kompetencyjne, tak w rządzie w Londynie, jak i w ich rejonach pracy³⁷. Uruchomienie tych instytucji należy ocenić bardzo pozytywnie dla rozwoju szkolnictwa polskiego poza Wielką Brytanią. Jako ważne ogniwa administracji szkolnej przyczyniły się wyraźnie do sprawnego funkcjonowania polskiej oświaty na rozległych obszarach kilku kontynentów.

³⁴ Tamże.

³⁵ IPMS, MWR i OP, sygn. A 19.II/23, *Preliminarz wydatków budżetowych na rok 1945. Część 14. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, bez pag.; *Informator...*, s. 35.

³⁶ Por. Ł. Z. Królikowski, *Skradzione...*, s. 136, 144, 145.

³⁷ AAN, Zbiór akt polskich władz emigracyjnych w Londynie, sygn. 9. Odpis pisma Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej z 28 września 1942 roku do Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych dotyczącego działalności Delegatów UOSS, k. 80; tamże, MP i OS, Delegatura MP i OS w Bombaju, *Sprawozdanie siódme z działalności Opieki Społecznej na terenie Indii za czas od 1-go do 30-go listopada 1945 r.*, k. 146.

ANDRZEJ KOŁAKOWSKI
Gdańsk

Z BADAŃ NAD LOSAMI DZIECI POLSKICH DEPORTOWANYCH W GŁĄB ZSRR W OKRESIE II WOJNY ŚWIATOWEJ

„Bądź dobrym Polakiem i bądź z tego dumny
Niech Cię nie nęci żadna sława inna
Dosyć Ci tego, że nad Twoją trumną
Bracia powiedzą to Polak.
Sybir 20.02.1946
Kochanemu koledze Waldkowi Jurek Rysiewicz”
(Pamiętnik dziecięcy w zbiorach autora)

„(...) Niekiedy otaczająca rzeczywistość, określone wydarzenia społeczne czy polityczne (historyczne) w sposób szczególnie niekorzystny ograniczają rozwój młodego pokolenia (...)” – napisał W. Theiss we wprowadzeniu do *Zniewolonego dzieciństwa*¹. Niewątpliwie do takich doświadczeń należała sowiecko-niemiecka agresja z września 1939 roku i późniejsza okupacja ziem polskich. Wydarzenia te ograniczyły dzieciom i młodzieży polskiej możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb, a tym samym możliwości prawidłowego rozwoju. Warunki stworzone przez okupantów utrudniły w znacznym stopniu prawidłowe wykonywanie funkcji opiekuńczych przez rodzinę, a także ograniczyły lub wyeliminowały działalność szkół i młodzieżowych organizacji wychowawczych. Wskutek działań wojennych uległa zmianie struktura wielu rodzin polskich (czasowo lub trwale). Dzieci, szczególnie te urodzone tuż przed wojną, wychowywały się często bez ojców, a opiekę musiały zapewnić matki, wspierane przez krewnych. Skutkowało to nie tylko poczuciem mniejszej stabilności sytuacji życiowej, ale również obiektywnie większym zagrożeniem bezpieczeństwa rodziny. Jedną z najgorszych klęsk, jakie spadły na naród polski w rzeczywistości okupacyjnej, były masowe deportacje ludności. Odbływały się one po obu stronach linii demarkacyjnej, jednak rozmiary przesiedleń ludności kresowej sprawiły, że miały one znacznie dalej idące skutki niż podobne działania na terenie okupacji niemieckiej. Zważywszy, że na miejsca docelowego osiedlenia wybrano tereny o wyjątkowo trudnych warunkach klimatycznych, a także na warunki w jakich odbywała się podróż, można bez wątpienia uznać, że głównym celem tej akcji była eksterminacja fizyczna deportowanych osób. W relacji Weroniki Barton-Prokopowicz, wywiezionej wraz z rodzicami do Krasnojarskiego Kraju, zawarła się cała groza wtargnięcia sowieckich żołdaków do śpiących polskich osiedli:

¹ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1999, s. 7.

„(...) zimno, ciemno, strach, trwoga w zagrodach. Zwierzęta ryczą, konie rżą, psy skowyczą, popłoch, pośpiech. Dwadzieścia minut do wyjścia na siarczysty mróz. Stoimy w ciepłych kombinzonkach z klapą z tyłu, zapinaną na guziczki, biedna mama ubiera czteromiesięcznego Apoloniusza (mojego brata), reszta dzieci ubiera się sama. Nie rozumiemy dlaczego wygnano nas z ciepłej pościeli. Tato szykował jedzenie, mąkę ziemniaki, wędzonkę, dobrze, że chleb mama upiekła poprzedniego dnia. (...) nie rozumiałam dlaczego wszyscy płaczą (...)”².

Przytoczony cytat obrazuje bezradność dziecka wobec niemożności zrozumienia sensu toczących się wokół niego wydarzeń. Uderzająca w tej wypowiedzi ilość zapamiętanych drobnych szczegółów, nastroju panującego wokół, wskazuje jak silnym przeżyciem musiało być doświadczenie nocnego najścia na rodzinny dom. Podobnie dramatyczny przebieg miały dalsze wydarzenia. Długotrwała jazda bydłowym wagonem wiązała się z poczuciem znacznej depriwacji potrzeb. Ciasnota, ciemność, głód, brak możliwości umycia się i poczucie wstydu wynikające z konieczności załatwiania potrzeb fizjologicznych w obecności innych ludzi, skutkowały ograniczeniem naturalnej aktywności dzieci. Modyfikacji uległ również charakter relacji interpersonalnych, co skutkowało poczuciem krzywdy z powodu niesprawiedliwości losu: „(...) tato nie żartował, nie unosił mnie na ramionach, zajęty był rozmową z innymi panami, brakowało mi śmiechu rodziców kłótni rodzeństwa i naszych domowych zwierząt(...)”³. Przeżycia o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym wzmacniane były dodatkowo dziejącymi się na oczach dziecięcych dramataми towarzyszy podróży. Do takich zdarzeń należała śmierć, która wskutek panujących w wagonach warunków, była częstym zjawiskiem. Zmarły, traktowany w kulturze łańskiejskiej z szacunkiem, w warunkach sowieckich nie reprezentował żadnej wartości – był wyrzucany na postój i pozostawiany na śniegu.

Doświadczenie śmierci i uprzedmiotowienia człowieka, z jakimi dzieci spotykały się podczas transportu, na miejscu osiedlenia stało się codziennością. W wielu wypadkach przybierało najbardziej dramatyczny wymiar w postaci utraty najbliższych. Do najczęstszych przyczyn śmierci należały skrajnie trudne warunki bytowe. W pasiołku⁴ Joźma w Archangielskiej Oblaści w pierwszym roku zmarła połowa przesiedleńców. Panujące tam warunki opisał Mieczysław Śpiewak (ofiara deportacji z 10.02.1940 r.): „(...) Joźma była oddalona od Archangielska o jakieś 300 kilometrów, była to polana, gdzie czekało na nas około 15 baraków, zbudowanych z nieociosanych bali. Oprócz tego był barak zwany szpitalem i szopa na siano dla koni. Żadnych ludzi tam nie zastaliśmy. To było miejsce, z którego drogi powrotnej nie było. Przywiezieni tam mieli w krótkim czasie umrzeć, a na ich miejsce mieli przyjechać następni. W baraku w pomieszczeniu 5 x 6 m lokowano cztery rodziny bez względu na liczebność. W lokalu tym mieściły się prycze z nieheblowanych desek, a na środku stał żelazny piecyk. W Joźmie lokowano tylko rodziny z dziećmi(...)”⁵. Z dalszej części tej relacji wynika, że ci, którzy nie mieli dzieci, zostali pozostawieni wprost w tajdze, gdzie musieli sobie sami zrąbać drzewa, a następnie ze zrąbanych pni wybudować baraki. Wskutek tego w ciągu kilkunastu dni śmierć zabrała 500 osób⁶. Zapłatą za całodzienną pracę było 40 dag chleba, niepracujący początkowo otrzymywali 20 dag dziennie, później 10 dag. Oprócz niewolniczej pracy poważnym zagrożeniem było zdziczenie obyczajów radzieckiej administracji „osiedla”. Jedna z sióstr M. Śpiewaka została zgwałcona, a następnie poćwiartowana przez dozorcę więźniów. Był to ogromny wstrząs dla rodziny (miejsce porzucenia zwłok wskazało kłębiące się nad nimi stado kruków)⁷.

² Relacja Weroniki Barton-Prokopowicz, w zbiorach autora.

³ Tamże.

⁴ Pojęcie „pasiołek” nie ma odpowiednika w polskim języku. Był to rodzaj osiedla dla zesłańców przymusowo pracujących w tajdze, administrowany przez władze radzieckie i znacznie oddalony od większych skupisk ludzkich, co uniemożliwiało ucieczkę.

⁵ M. Śpiewak, *Wspomnienia sybiraka*, maszynopis niepublikowany, Zgorzelec 1990, s. 4.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

W opisanych wyżej warunkach opiekuńcza funkcja rodziny nabierała szczególnego wymiaru. Podstawowym zadaniem stało się uchronienie dzieci przed śmiercią głodową, a co za tym idzie konieczność pozyskania takiej ilości pożywienia, która umożliwiłaby przeżycie dzieciom i opiekującym się nimi rodzicom. Podstawę wyżywienia stanowiły racje żywnościowe wydzielane przez radziecką administrację „osiedla”, a uprawnione do ich otrzymania były wyłącznie osoby pracujące, zatem nieletnie dzieci żywione były z głodowych przydziałów, jakie otrzymywali dorośli. W tej sytuacji permanentny głód był udziałem jednych i drugich. Przykładem jest rodzina Bartonów, w której racje żywnościowe przeznaczone dla trojga pracujących, dzielono na osiem osób⁸. Następstwem takiej sytuacji była konieczność pozyskiwania żywności z dodatkowych źródeł. Jednym ze sposobów była sprzedaż cennych przedmiotów, które udało się przemycić z transportu⁹. Ich wartość w warunkach syberyjskich ulegała relatywizacji – za złoty zegarek można było kupić wiadro ziemniaków, a czterokaratowy brylant wart był puszki słoniny¹⁰. W okresie lata uzupełnienie pożywienia stanowiły grzyby i jagody, zimą starano się pozyskiwać żywność w każdy możliwy sposób¹¹. Niektóre sytuacje wymagały przełamywania barier psychologicznych. Przykład może stanowić zwabienie do domu, zabicie i zjedzenie psa, jedzenie skrzepów krwi zbieranych z podłogi w ubojni reniferów, jedzenie wnętrzności padłego konia¹². Mimo podejmowanych starań nie wszystkim udawało się przetrwać zimę. W przypadku śmierci rodziców i braku starszego rodzeństwa, możliwości przetrwania dzieci spadały do zera. W takich sytuacjach administracja pasiołków kierowała dzieci polskie do sowieckich domów dziecka. Jako że wiązało się to z wyrwaniem z przyjaznego środowiska polskiego, a często z rozdzielaniem rodzeństw, w świadomości dziecka stanowiło to kolejne traumatyczne doświadczenie.

Dzieci polskie w sowieckich domach dziecka – tzw. dietdomach – z uwagi na swe pochodzenie były źle traktowane przez kadrę wychowawczą, a jako nieprzystosowane do warunków domu dziecka, z reguły padały ofiarą współwychowanków. Cecylia Dzieszuk w pierwszym dniu pobytu w Domu Dziecka w Karakunguz w Kazachstanie została ukarana pozbawieniem kolacji, wychowawczyni odebrała jej sukienkę i przebrała w szare łachmany (sukienkę zabrała dla własnej córki). Wobec sprzeciwu dziewczynki, wychowawczyni pouczyła ją, że w komunizmie nie ma żadnej własności i przestrzegła, że jeśli się nie uspokoi zostanie odesłana do poprawczaka¹³. Następne dni nie przyniosły poprawy „(...) chodziliśmy głodni bito nas czym popadło – za każde wypowiedziane polskie słowo, za modlitwę, ale chyba najgorszą karą było rozbieranie do naga. Musieliśmy kraść, żebrać, żeby nie umrzeć z głodu. Jedliśmy wszystko, liście, trawę, kwiaty, spaliliśmy na podłodze. Za zły stopień w szkole, za najmniejsze przewinienie odbierano nam kolację – kromeczkę chleba, mniejszą od mojej dłoni(...)”¹⁴. W innych domach warunki nie odbiegały od opisanych powyżej¹⁵. Permanentny głód zmuszał dzieci do kradzieży, a także do przyjmowania postaw społecznych¹⁶. Wychowankowie dietdomów podkreślają częste stosowanie przez wychowawców kar fizycznych. Do najczęściej wymienianych należały bicie, pozbawienie posiłku i „ciemnica” – zamykany pokój, pozbawiony światła. Okres umieszczenia w „ciemnicy” zależał od przewinienia, posiłki dostarczano trzy razy dziennie¹⁷.

⁸ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

⁹ M. Wolańska, T. Lisiecki, *Listy 1938–1974*, maszynopis. niepublikowany, kopia w zbiorach autora.

¹⁰ Tamże.

¹¹ M. Śpiewak, *Wspomnienia...*

¹² Tamże.

¹³ K. Madoń-Mitzner, *Mojun Kum*, w: „Karta” 1991, nr 4, s. 116.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ W. Barton wspomina, że w Wierchniej Tojmie musiały zbierać jagody „dla żołnierzy na front”. Podczas zbierania obowiązywał zakaz jedzenia owoców. Aby uniknąć kary, dzieci musiały nauczyć się jeść tak, żeby usta i języki nie były czarne. Por.: W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

¹⁶ C. Dzieszuk wspomina, że potrafiła większym od siebie dzieciom wyrwać chleb i uciec. K. Madoń Mitzner, *Mojun...*, s. 117.

¹⁷ M. Śpiewak, *Wspomnienia...*

Istotną funkcją sowieckich domów dziecka było wynarodowienie dzieci polskich. Przejawem tego był wspomniany już zakaz posługiwania się językiem polskim i modlitwy, ale również zmiana imion i nazwisk. Mieczysławowi Śpiewakowi po przybyciu do domu dziecka w Penidze zmieniono personalia oraz oddzielono go od starszego rodzeństwa¹⁸, taki sam los spotkał Weronikę Barton. Podczas przyjęcia do rozdzielczego domu dziecka w Kotłasie, próbowano jej wmówić, że urodziła się w ZSRR, a rodzice nie byli Polakami¹⁹. Starszym dzieciom mówiono wprost, żeby zapomniały o Polsce, bo już nigdy do niej nie wrócą²⁰. Starano się również wyrobić w dzieciach niechętny stosunek do ojczyzny poprzez przedstawianie propagandowego obrazu Polski. Przykładem mogą być zajęcia świetlicowe w rozdzielczym domu dziecka w Kotłasie, gdzie dzieciom kazano maszerować i śpiewać pieśń sowiecką z okresu wojny 1920 r.: „pamiętaj psy atamany, pamiętaj polskie pany”, Polskie dzieci natychmiast zmodyfikowały tekst, zstępując słowa „polskie pany”, słowami „russkije chamy”²¹. Pogarda do Polski i do dzieci polskich pojawia się również w innych relacjach²². Eugeniusz Grabski wspomina, że w Boże Narodzenia 1941 roku polskie dzieci otrzymały od dyrektora pięć ziemniaków z następującą dedykacją: „eto swiatyj Mikołaj wam blać iz Polski przisłał”²³.

Dzieci polskie broniły się przed wynaradawianiem. W domu dziecka w Solwyczegodsku, po otrzymaniu wiadomości o śmierci gen. Sikorskiego, nosiły pod ubraniami żałobne wstążeczki, pielęgnowano również religijność, modląc się wspólnie po uprzednim wystawieniu na korytarzu „straży”²⁴. Religia stanowiła jeden z najistotniejszych elementów zachowania tożsamości. E. Grabski twierdzi wprost, że wiara w Boga i tęsknota za ojczyzną pozwoliły jemu i polskim kolegom z dietdomu przeżyć. Modlitwa była zwalczana przez wychowawców i niemile widziana przez sowieckich kolegów. Weronika Barton i jej siostra za modlitwę wieczorną zostały pobite przez Rosjanki. Niewątpliwie łatwiej było dzieciom tam, gdzie było więcej polskiej młodzieży. Dla młodszych dziewczynek prawdziwymi wychowawczyniami były starsze koleżanki: „(...) moje koleżanki w Mojun Kum pochodziły przeważnie z rodzin lekarzy, adwokatów, wojskowych, arystokracji. Starsze dziewczęta były pełne kultury. My, te młodsze, starałyśmy się je we wszystkim naśladować(...)”²⁵. Dzięki temu specyficznemu przekazowi pokoleniowemu, solidarności narodowej, wreszcie jakiejś tajemnej sile pozwalającej zachować godność w skrajnie trudnych warunkach, polskie dzieci doczekały amnestii.

Po podpisaniu umowy między rządem polskim, a radzieckim z najbardziej odległych zakątków „niehumanitarnej ziemi” zaczęli napływać kandydaci do wojska. Wraz z nimi wędrowały kobiety i dzieci, słusznie upatrując w tworzącej się armii polskiej jedynej szansy ocalenia. Jednym z najpilniejszych zadań polskich władz na terenie ZSRR stało się otoczenie opieką ludności cywilnej, a w szczególności dzieci. Temu celowi miały służyć placówki opiekuńcze, organizowane na terenie delegatur ambasady polskiej. Tylko na terenie delegatury w Samarkandzie zorganizowano czterdzieści pięć punktów dożywiania dzieci, dwadzieścia sierocińców, dziewięć domów inwalidów, trzy domy rekonwalescentów, pięć domów dziecka, dwa ambulatoria i dwa szpitale²⁶.

Improwizowane sierocińce były instytucjami o charakterze wielofunkcyjnym. Pełniły rolę punktów zbórnych dzieci, instytucji opieki nad sierotami, a także swoistych pogotowi opiekuńczych

¹⁸ Tamże.

¹⁹ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

²⁰ M. Grzebałkowska, *Trudne powroty*, w: „Głos Wybrzeża”, 24.09.1996 r., s. 10.

²¹ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

²² E. Grabski, *Świadkowie Golgoty Wschodu. Syberyjskie losy polskich dzieci podczas drugiej wojny światowej*, Olsztyn 2005, s. 20.

²³ Tamże, s. 20.

²⁴ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

²⁵ K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, s. 117.

²⁶ J. Wróbel, *Uchodźcy Polscy ze Związku Radzieckiego 1942–1950*, Łódź 2003, s. 28.

(władze polskie, po ustaleniu tożsamości dzieci, podejmowały starania odnalezienia rodziców)²⁷. W ostatnim etapie pobytu w ZSRR, placówki te stały się punktami ewakuacyjnymi, w których dzieci nabierały sił do dalekiej podróży.

Warunki lokalowe w budynkach, w których lokalizowano sierocińce, były na ogół trudne. Było to skutkiem nie tylko celowej polityki władz sowieckich, ale również ilości dzieci napływających do obozów dla amnestionowanych Polaków. Brak odpowiednich pomieszczeń sprawiał, że placówki organizowano w posprzątanym kołchozowych chlewach, lub w opuszczonych cerkwiach.

„(...) sierociniec w Wrewojskoje, a raczej tymczasowy punkt zborny przedstawiał się tak samo żałośnie jak sieroty, które doń przyprowadzono z kołchozów, transportów i stacji. Po prostu była to duża szopa, przepierzona na dwie części, po środku stał piecyk pokaźnych rozmiarów. Na tym palenisku służącym zarazem do ogrzewania i gotowania, warzyła Marcinowa, w przedziwnych naczyniach – które kiedyś musiały być kotłami – trochę gorącej stawy (...)”²⁸.

Stan, w jakim dzieci przybywały do sierocińców, był dramatycznie zły. Problemem były przede wszystkim wycieńczenie i choroby (często zakaźne), skutkujące dużą śmiertelnością dzieci²⁹. Niemniej poważnym problemem były przypadki dzieci, które na skutek urazowych doświadczeń z dietdomów (kar fizycznych i głodu) obawiały się zamieszkania w nowym sierocińcu. W placówkach trzymały je początkowo jedynie regularne i obfite posiłki³⁰. Do nawyków na tle urazowym należało również gromadzenie żywności i jedzenie „na zapas”³¹. W wielu wypadkach sytuacje graniczne owocowały także niezwykle przykładowymi dziecęcimi bohaterstwami. T. Lisiecki, wicekonsul Polski w Bombaju, organizator i koordynator akcji ewakuacji dzieci polskich z ZSRR do Indii wspomina, że pewnego dnia przybył do niego ośmioletni małeć dźwigający na plecach worek, w którym znajdowała się jego trzyletnia siostrzyczka. Nie miała siły przedzierać się przez zasy, więc chłopiec przez kilkanaście kilometrów niósł ją na plecach³².

Z upływem czasu sytuacja Polaków była coraz gorsza. Brak żywności, choroby i śmierć stały się codziennością. Latem 1942 władze radzieckie pod byle pozorem zaczęły aresztować Polaków zmierzających do polskich ośrodków ewakuacyjnych³³. Ponadto pod pretekstem przepełnienia zaczęto likwidować polskie placówki opiekuńcze. W lipcu 1942 zlikwidowano delegatury ambasady polskiej we Władywostoku, Archangielsku, Aldanie i Saratowie, wkrótce potem w Barnaulu, Samarkandzie, Kirowie, Pietropawłowsku i Syktywkarze, a ich pracowników aresztowano. Ogółem w lipcu 1942 r. aresztowano 130 mężów zaufania i pracowników ambasady polskiej³⁴. Był to sygnał, że wolność ludności polskiej znajdującej się na terenie ZSRR jest ponownie zagrożona. W tej sytuacji jedynym rozsądnym wyjściem była ewakuacja ludności na tereny kontrolowane przez wojska alianckie.

Ewakuacja dzieci polskich z ZSRR była planowana od początku. Zdawano sobie sprawę z tego, że dzieci wymagają znacznie lepszych warunków od tych, jakie można im było stworzyć na terenie ZSRR³⁵. Planowano, że dzieci zostaną zabrane do Indii ciężarówkami, które przywoziły pomoc humanitarną, a po rozładowaniu produktów żywnościowych powracały do Bombaju puste³⁶. Władze indyjskie wyraziły zgodę na przyjęcie pięciuset dzieci polskich, brakowało jednak zgody strony sowieckiej. Zgodę taką sowieci wydali dopiero 24.12.1941 r. Z uwagi na dużą odległość konieczne

²⁷ M. Wolańska, T. Lisiecki, *Listy...*, s. 15.

²⁸ H. Ordonówna, *Tulacze dzieci*, Dziekanów Leśny 2005, s. 55–56.

²⁹ J. Wróbel, *Uchodźcy...*, s. 26.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² M. Wolańska, T. Lisiecki, *Listy...*

³³ Tamże, s. 35–37.

³⁴ J. Wróbel, *Uchodźcy...*, s. 28.

³⁵ Tamże, s. 26.

³⁶ Tamże, s. 13.

było zorganizowanie punktów etapowych. W realizacji tego zadania pomógł rząd Iranu, udostępniając na potrzeby ewakuacji budynki szpitala, gdzie mali wędrowcy mogli przejść kwarantannę i poprawić swój stan zdrowia. W międzyczasie Tadeusz Lisiecki dokonywał cudów, aby zapewnić dzieciom właściwe pożywienie. Niedługo potem rozpoczęła się ewakuacja wojska, a wraz z nim ludności cywilnej. Niewątpliwym bohaterem tych wydarzeń był generał Władysław Anders, który, dzięki swojej nieugiętej postawie, przekonał władze alianckie o konieczności ratowania ludności cywilnej. „(...) wydałem zarządzenie dołączania do transportów wojskowych każdego Polaka, który się zgłosi. Poleciłem dołączyć sierocińce i ochronki dla dzieci (...) albo ratuję ludność cywilną, albo pozostawiam ją własnemu losowi. Jeżeliby nawet w Iranie miała wymrzeć część tych ludzi, tutaj na pewno wymrą wszyscy. Biorę całkowitą odpowiedzialność. Nie cofam wydanych rozkazów (...)”³⁷. Konstatacja generała była słuszna. Żywienie ogromnej rzeszy ludzi w oparciu o transporty humanitarne i wojskowe racje żywnościowe na dłuższą metę nie było możliwe. Polskie dzieci znalazły w Iranie właściwe warunki do rozwoju, jednak z uwagi na niepewną sytuację polityczną musiały niebawem opuścić gościnną ziemię. Zaczął się nowy etap tułaczki. Dzieci przesiedlono do wschodniej i południowej Afryki, Meksyku, Nowej Zelandii (zainteresowanych szczegółami wojennej epopei polskich dzieci odsyłam do publikacji J. Wróbla).

Mimo starań polskich władz, większość dzieci polskich zmuszona była pozostać na terenie ZSRR. Wprawdzie sierocińce ewakuowano w pierwszej kolejności, jednak nie wszystkie dzieci mogły wyjechać z wojskiem. W sierocińcach pozostawały także dzieci chore i niezdolne do podróży. Po ewakuacji armii dzieci te trafiały ponownie do sowieckich domów dziecka³⁸. Niekiedy rozstania z polskimi wychowawcami miały dramatyczny charakter: (...) Pan wychowawca ma pogadankę z nami o sytuacji w jakiej jesteśmy, słyszał że są nieporozumienia z miejscowymi rosyjskimi chłopcami. Mają zniknąć, ma być zgoda! A teraz część artystyczna, kto z was pamięta jakieś piosenki lub wiersze? Padają nazwy *Na Podolu biały kamień*, *Szumia Jodły na gór szczycie*. Odezwaliśmy się *My pierwsza Brygada* pamiętając pieśń z wagonu. Pan wziął skrzypce i zaczęliśmy śpiewać, najpierw mizernie, a potem już odważnie i głośno. Nagle drzwi otworzyły się, weszło dwóch mężczyzn w ubraniach wojskowych mówiąc: „wy pójdziecie z nami”. Chwycili Pana za barki, wystraszone dzieci zaczęły płakać. Pan śpiewał dla nas „nie płacz dziecino choć cię trapi ból, Maryja twa Matka pod płaszczy jej się tuli”. Popychany wyszedł, zrobiło się cicho, tylko szloch i chlipanie. Ktoś krzyknął „nie beczcie polskie wojsko z Anglia nie zostawi nas tutaj, zwyciężymy i wrócimy do domu”³⁹. Opisana sytuacja obrazuje, jak niepewny był los osób, które musiały pozostać w Związku Sowieckim i jak silne poczucie oparcia miały dzieci w armii polskiej. Na powrót do Polski musiały jednak czekać jeszcze wiele lat.

Niebawem działania zmierzające w kierunku poprawy ich losu podjął Związek Patriotów Polskich. Promoskiewska orientacja ZPP sprawiła, że władze sowieckie zapewniły mu stosunkowo dobre warunki do organizowania działalności opiekuńczo-wychowawczej. Obiektywnie trzeba stwierdzić, że domy dziecka zorganizowane przez ZPP na terytorium ZSRR dla wielu pozostawionych dzieci były ostatnią szansą na ratunek. Zapewniano w nich względnie dobre warunki bytowe, polską kadrę wychowawczą oraz możliwość nauki w języku polskim. Niewątpliwym plusem była również lokalizacja placówek na terenach o łagodniejszym klimacie. Różnicę w położeniu dzieci w domach sowieckich i polskich oddaje stwierdzenie jednej z ówczesnych wychowanek: „(...) w porównaniu z tym co przeszłam w radzieckim domu dziecka, zdawało mi się, że trafiłam do raju. A jak jeszcze zaczęliśmy się uczyć po polsku! (...)”⁴⁰.

³⁷ W. Anders, *Bez ostatniego rozdziału*, Bydgoszcz 1989, s. 124–125.

³⁸ Tamże, s. 31.

³⁹ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

⁴⁰ K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, s. 117.

W placówkach opiekuńczych ZPP panowała względna swoboda światopoglądowa. W domu dziecka w Mojun Kum na ścianie wisiał krzyż, a dziewczęta modliły się wspólnie, jakkolwiek bez udziału wychowawców⁴¹. Jak wspominają wychowankowie z Mojun-Kum, wieczorami, po zgaszeniu światła, wychowawczynie opowiadały im „baśnie”. Jak się okazało po powrocie do Polski, podczas lekcji religii, „baśniami” były historie z Pisma Św.⁴²

Ogromną rolę odgrywały relacje z wychowawcami, którzy starali się otoczyć dzieci rodzicielską opieką: „(...) do naszej pani Biesiekierskiej mogłam się zwrócić w każdej potrzebie, pogłaskała, podniosła na duchu, a wieczorem czytała nam listy od syna z frontu (...)”⁴³. Inna z wychowanek opowiada, że swoją wychowawczynię kochała jak babcię⁴⁴. Takie postrzeganie kadry wychowawczej było z pewnością związane z niedoborami emocjonalnymi osieroconych dzieci, niewątpliwie jednak było to również skutek specyficznych warunków funkcjonowania placówek i wpływająca z tego świadomość wspólnego, tułaczego losu. Rodzinna atmosfera nie tylko oddziaływała łagodząco na urazowe doświadczenia z niedawnej przeszłości, ale wpływała na wzrost poczucia bezpieczeństwa.

W domu dziecka w Stawropolu wychowankowie uczyli się i pracowali. Nie była to jednak – jak dotychczas – niewolnicza praca na kołchozowych polach, a jedynie prace porządkowe na terenie domu dziecka. Starano się, aby dzień był wypełniony, dzieci miały zajęcia taneczne, uczono śpiewu i robótek ręcznych⁴⁵.

Nie wszędzie jednak zapewniono dzieciom podobne warunki. W Mojun-Kum w Kazachstanie po zakończeniu zajęć szkolnych, w okresie wakacji, od świtu do nocy dzieci pracowały na kołchozowym polu. Dwoje dzieci Czesławy Ponty (po wojnie kierowniczką Domu Dziecka w Kartuzach) zmarło w czasie pracy na udar słoneczny⁴⁶. Ta sytuacja wskazuje jak wiele zależało od lokalnych władz i personelu placówek. Stałe obecne w komunistycznej rzeczywistości braki w zaopatrzeniu sprawiły, że powrócił przymus pracy dzieci znany z pierwszego okresu zesłania.

W codzienność domów dziecka ZPP starano się wprowadzać elementy ideologii komunistycznej. Przejawiało się to w angażowaniu dzieci w sowieckie święta państwowe: rocznicę rewolucji, 1 maja, rocznicę utworzenia Armii Czerwonej itp. Trzeba tu jednak podkreślić ogromny patriotyzm wychowawców i wychowanków oraz ich ogromną tęsknotę za Ojczyzną.

Decyzja o wyjeździe do Polski była dla wychowanków domów dziecka na terenie ZSRR wielkim świętem, szczególnie dla tych, którzy wolności musieli doczekać w placówkach sowieckich. Tak opisuje ten dzień E. Grabski: „(...) Coraz bardziej czuło się, że zbliża się kres naszej tułaczki. Pewnego kwietniowego dnia, podczas obiadu, w trakcie spożywania w stołówce dietdomu tradycyjnej zupy lebiadowo-brukwiowej, przemówił do nas jednonogi dyrektor oznajmiając „rebiata w Maskwie widut dogowory ob Waszej waroczi w Polszu”(…) Nie wytrzymaliśmy i już nie baliśmy się zaśpiewać na cały głos „Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy” Dziwne ale po raz pierwszy nie spotkały nas szykany ze strony ruskich wychowawców. Wszyscy jak jeden, a było nas około 70 dzieci, już jawnie otworzyliśmy, odsuwając stół, potajemnie zejście do piwnicy, gdzie długo modliliśmy się dziękując Panu Bogu za cud przeżycia i możliwość powrotu do tak boleśnie doświadczanego kraju, do Polski (...)”⁴⁷.

Sprawdzenie dzieci, które wskutek polityki okupantów po 1939 roku znalazły się poza granicami Polski, wiązało się nie tylko z zabiegami dyplomatycznymi, ale przede wszystkim ze zmuszonym

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 121.

⁴³ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

⁴⁴ K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, s. 119.

⁴⁵ W. Barton-Prokopowicz, *Relacja...*

⁴⁶ K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, s. 120.

⁴⁷ E. Grabski, *Świadkowie...*, s. 23.

poszukiwaniami w niemieckich i sowieckich domach dziecka⁴⁸. Wstępna rejestracja dzieci polskich przeprowadzona przez władze ZSRR wykazała, że po zakończeniu wojny, na terenie RFSSR przebywało 66 300 dzieci polskich, z czego ok. 4758 w domach dziecka⁴⁹. Była to niewielka liczba spośród niemal 300 tys. dzieci wywiezionych z rodzicami w okresie masowych deportacji w lutym i kwietniu 1940 r.⁵⁰ Niewątpliwie utrudnieniem poszukiwań była polityka ZSRR stosowana wobec dzieci polskich, w okresie ich pobytu w sowieckich dietdomach podczas wojny. Jak wspomniano, polskim dzieciom zakazywano używania języka polskiego, zmieniano nazwiska i imiona na rosyjskie⁵¹, mówiono, aby zapomniały o Polsce, gdyż już nigdy do niej nie wrócą⁵². Rzeczywiście, powracające dzieci, którym w paszportach wpisano w miejsce narodowości polskiej „białoruską” lub „litewską”, traciły możliwość powrotu do ojczyzny⁵³. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się dzieci, którym w okresie wojny nie udało się dostać do Iranu lub nie zostały umieszczone w polskich placówkach organizowanych przez ZPP. Dzieci takie władze ZSRR uznawały za swoje, odmawiając im prawa powrotu do Ojczyzny. Przykładem może być sytuacja 190 sierot polskich przebywających w domach dziecka na terenie Litewskiej SSR, które administracyjnie „zlituanizowano”, nie zwracając uwagi na ich poczucie tożsamości narodowej⁵⁴. W dniu 20.06.1946 r. strona polska przeprowadziła rozmowy z Zastępcą Głównego Przedstawiciela Litewskiej SSR do Spraw Ewakuacji w sprawie utrudnień wyjazdu do kraju polskich dzieci. W trakcie spotkania przedstawiciel strony sowieckiej oświadczył: „(...) Wszystkie dzieci nieznanym rodziców, które się urodziły na terytorium obecnej Litewskiej SSR uważa się za dzieci, bez względu na ich wiek, narodowości litewskiej. Dzieci nieznanym rodziców, urodzone na terytorium obecnej Republiki Polskiej mogą wyjechać do kraju po udowodnieniu dostatecznymi dokumentami ich miejsca urodzenia. Dzieci znajdujące się w Zakładach wychowawczych, a posiadające w Polsce rodziców lub krewnych mogą wyjechać do kraju po wykazaniu się potrzebnymi dokumentami. Pisma Głównego Pełnomocnika Rządu R.P. polecające sprowadzić dzieci na skutek podań rodziców, jak również wnioski o repatriację nie będą bez wystarczających dokumentów brane pod uwagę (...)”⁵⁵.

Przykład ten wskazuje na niechęć władz Związku Radzieckiego do pozbywania się dzieci polskich (analogiczna sytuacja miała miejsce w czasie ewakuacji ludności polskiej do Iranu, kiedy Stalin robił wszystko, aby ograniczyć liczbę ewakuowanej ludności cywilnej). Opisywana sytuacja potwierdza również lekceważący stosunek władz sowieckich do przedstawicieli komunistycznego rządu w Polsce. Tylko podjęcie natychmiastowych działań mogło spowodować sprowadzenie polskich dzieci do kraju.

Duża liczba dzieci polskich przebywała również za zachodnią granicą, przede wszystkim w Niemczech. Dzieci te znalazły się tam wskutek wywozek na roboty przymusowe oraz w ramach represji po Powstaniu Warszawskim⁵⁶. Oprócz nich, na zachodzie przebywała również młodzież, która

⁴⁸ Dzieci polskie, które wskutek polityki okupantów znalazły się na terenie ZSRR i Niemiec, były repatriowane i rozmieszczane na terenie całej Polski, przede wszystkim jednak na terenie „Ziem Odzyskanych”, szczególnie duża liczba domów dziecka powstała na terenie dzisiejszych województw: pomorskiego, dolnośląskiego i warmińsko-mazurskiego.

⁴⁹ A. Głowacki, *Ocalić i repatriować*, Łódź 1994, s. 103.

⁵⁰ M. Śpiewak, *Tragedia dzieci polskich w czasie II wojny światowej deportowanych w latach 1939–1941 przez NKWD do ZSRR*, referat wygłoszony na III Ogólnopolskim Zjeździe wychowanków syberyjskich domów dziecka w Karpaczu, 15–18.06.1998 r.

⁵¹ M. Śpiewak, *Wspomnienia Sybiraka*, Zgorzelec 1994, s. 4.

⁵² M. Grzebałkowska, *Trudne powroty*, w: „Głos Wybrzeża”, 24.09.1996 r., nr 197, s. 10.

⁵³ *Wspomnienia Weroniki Barton-Prokopowicz*, w zbiorach autora.

⁵⁴ A. Srebrakowski, *Polacy w Litewskiej SSR*, fragment książki, w: Internet (dostęp: 27.08.2008 r.), dostępny: <http://www.najmici.net/ewakuacja.htm>

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ N. Kozłowski, *Dom Polski „Młody las” w Austrii*, w: „Pieśń skrzydłata”, 1996, nr 3, s. 41.

wraz z II Korpusem Wojska Polskiego znalazła się na terenie państw alianckich. Choć akcja repatriacyjna obu grup miała ten sam cel, przebiegała nieco inaczej. Na terenie ZSRR poszukiwaniem dzieci zajmowały się władze sowieckie, w Niemczech poszukiwania prowadzone były przez organizacje polonijne, przy wsparciu alianckich władz wojskowych⁵⁷.

W celu skoordynowania akcji na terenie Niemiec, Związek Polaków w Niemczech powołał Komitet Polski dla Odzyskania Dzieci Polskich z siedzibą w Lubecie. W skład Komitetu, oprócz władz Związku Polaków, wchodził przedstawiciel UNRRA oraz SCF⁵⁸. W odezwie do lokalnych oddziałów Związku Polaków zwracano uwagę, że dzieci mogą znajdować się nie tylko w sierocińcach, ale również w rodzinach niemieckich⁵⁹.

Zebrane lub zgłaszające się dzieci umieszczano w tworzonych doraźnie tymczasowych domach dziecka. Przykładem takiej placówki może być zorganizowany w Austrii Dom „Młody las”, którego wychowankami było 70 chłopców w wieku od 10 do 14 lat, głównie ze Śląska i Warszawy, a wychowawcami byli jeńcy z dopiero co wyzwolonych obozów koncentracyjnych i jenieckich⁶⁰. Na terenie Polski zadanie przejścia dzieci i skierowania ich do odpowiednich placówek otrzymały PUR i PCK⁶¹.

Główny punkt etapowy dla dzieci przybywających z Niemiec został stworzony w barakach PUR w Koźlu na Śląsku⁶². PCK otrzymało zadania identyfikacji dziecka oraz przeprowadzenia poszukiwań rodziny, natomiast przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, po przeprowadzeniu wstępnej segregacji dzieci pod względem przynależności terenowej, decydował do jakiej placówki skierować dzieci, których rodzin nie udało się odnaleźć⁶³. Zalecano aby każde dziecko przeszło przez punkt etapowy zanim zostanie skierowane do domu dziecka⁶⁴. Pierwsze transporty dzieci z Niemiec przybyły do Polski w czerwcu 1946 r.⁶⁵ Spodziewano się, że z krajów zachodnich przybędzie do Polski ok. 10 tys. dzieci.

W roku 1946 rozpoczęto repatriację dzieci z ZSRR, w wyniku której do końca roku sprowadzono 4000 wychowanków z 60 domów dziecka⁶⁶. Ministerstwo Oświaty spodziewało się przybycia zza wschodniej granicy znacznie większej liczby (kilkunastu tysięcy) dzieci i w związku z tym nakazało kuratoriom przygotować odpowiednią liczbę miejsc⁶⁷. Za posiadające większe od innych możliwości zorganizowania domów dziecka zostało uznane województwo gdańskie, wrocławskie i olsztyńskie. Wiązało się to zapewne z repolonizacją Ziemi Odzyskanych. Województwo gdańskie polecono zorganizowanie placówek umożliwiających pomieszczenie 5 tys. osób⁶⁸. W związku z tym wydał on podległym sobie instancjom odpowiednie polecenia, jednak przygotowanie tak wielkiej liczby pomieszczeń przekraczało możliwości lokalnych władz. W kwietniu 1946 Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego informowało, że punkt rozdzielczy w Sopocie może przyjmować jednocześnie 25 dzieci, a domy dziecka mogą przyjąć zaledwie stu nowych wychowanków⁶⁹. Tymczasem tylko

⁵⁷ AAN, Min. Ośw., *Odezwą do Związku Polaków w Niemczech*, Lubeka 1945, sygn. 283/3674.

⁵⁸ Niestety źródło nie podaje pełnego brzmienia nazwy tej organizacji.

⁵⁹ AAN, Min. Ośw., *Odezwą...*

⁶⁰ N. Kozłowski, *Dom...*, s. 41.

⁶¹ AAN, Min. Ośw., Pismo Departamentu Opieki nad Dzieckiem do PCK, z dnia 27.05.1946 r., sygn. 283/3674.

⁶² AAN, Min. Ośw., Protokół z konferencji, z dnia 25.05.1946 r., sygn. 283/3674.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ AAN, Min. Ośw., Pismo Departamentu Opieki nad Dzieckiem do PCK, z dnia 27.05.1946 r., sygn. 283/3674.

⁶⁵ AAN, Pismo pełnomocnika ds. repatriacji do Ministerstwa Oświaty, z dnia 23.05.1946 r., sygn. 283/3674.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ AAN, Pismo ministra oświaty do wojewody gdańskiego, z dnia 16.04.1946 r., sygn. 283/3608.

⁶⁸ Tamże.

⁶⁹ AAN, Pismo KOSG do Departamentu Opieki nad Dzieckiem, z dnia 09.04.1946 r., sygn. 283/3674.

z dwóch domów dziecka w ZSRR (z Zagorska i Czekałowska) wyjechało 170 dzieci i pięćdziesięciu wychowawców z rodzinami, a liczba dzieci z domów w Stawropolu i Krasnodarze przekraczała 250⁷⁰.

Rozwiązaniem problemu (choć tylko tymczasowym) były domy rozdzielcze. Główny rozdzielczy dom dziecka dla dzieci „ze wschodu” mieścił się w Gostyninie, w pomieszczeniach tamtejszego szpitala psychiatrycznego⁷¹. Na skutek napływu wielkiej liczby dzieci, Dom w Gostyninie szybko się zapełniał, co w pewnym momencie spowodowało odmowę przyjęć dzieci. W dniu 31.03.1946 r. odmówiono przyjęcia transportu dzieci stojącego już na dworcu w Kutnie. Był to skutek braku miejsc dla około 1000 dzieci w placówkach docelowych⁷². Zdarzenie to nie było wynikiem złośliwości, czy niechęci dyrektora szpitala w Gostyninie, ale niewłaściwego przygotowania obiektu do przyjęcia tak wielkiej liczby dzieci. W dniu 31.05.1946 r. w placówce obliczonej na tysiąc miejsc przebywało 2200 osób. Dyrektor szpitala alarmował Ministerstwo, że nie otrzymuje przydziałów żywnościowych, brakuje kołder, a ze względu na ilość dzieci zawodzi nawet wydajność wodociągu. Jeden dzień funkcjonowania Domu w Gostyninie kosztował 110 tys. złotych⁷³. W związku z tym wystąpił on z prośbą wstrzymania dalszych transportów⁷⁴.

Aby rozwiązać tę trudną sytuację, Pełnomocnik Rządu ds. Repatriacji zlecił PUR zorganizowanie własnych punktów dla dzieci, a ministerstwo podjęło kroki prowadzące do zorganizowania dodatkowych domów rozdzielczych w Świeciu nad Wisłą (na 1000 dzieci), w Olechowie k. Łodzi (na 200 dzieci) i rozszerzenia o 500 miejsc placówki w Gostyninie⁷⁵. Wobec tego, że większość dzieci „syberyjskich” miało być skierowanych na teren województwa gdańskiego, minister oświaty wydał gdańskiemu kuratorium zgodę na skrócenie roku szkolnego i zorganizowanie w klasach szkolnych, na okres wakacji, tymczasowych miejsc pobytu dla repatriowanych dzieci⁷⁶.

Zgodnie z ustaleniami G. Lubińskiego, na terenie województwa gdańskiego zorganizowano cztery domy dziecka dla repatriowanych dzieci⁷⁷, jednak moje badania wykazują, że domów, w których umieszczano przybyłe zza wschodniej granicy sieroty, było znacznie więcej. Dzieci te stanowiły podstawowy skład wychowanków w Łapinie, Szumie, Malborku, Sopocie, Koralewie, Kwidzynie (dwa domy dziecka) oraz znaczną część populacji wychowanków w innych domach dziecka⁷⁸. Przyjęcie dużej liczby dzieci przekraczało często możliwości miast, w których władze decydowały się organizować placówki. Przykładem może być Kwidzyn, w którym planowano zakwaterować 2 tys. dzieci.

⁷⁰ AAN, Min. Ośw. Pismo Pełnomocnika Rządu ds. Repatriacji do Z. Niemcowej Naczelnika Wydziału Pozaszkolnego Wychowania Dzieci w Ministerstwie Oświaty, sygn. 283/3674.

⁷¹ Nazywam go głównym, ponieważ wymieniany jest on w większości relacji byłych wychowanków sowieckich domów dziecka; jako jedyny wymieniany jest również w literaturze, por. K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo*, Warszawa 1996, s. 111.

⁷² AAN, Pismo pełnomocnika Rządu ds. repatriacji do Ministerstwa Oświaty z dnia 03.04.1946 r., sygn. 283/3674.

⁷³ AAN, Pismo dyrektora Szpitala dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Gostyninie do Ministerstwa Oświaty z dnia 31.05.1946 r., sygn. 283/3674.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ AAN, Min. Ośw. Pismo Naczelnika Wydziału opieki nad Dzieckiem Z. Niemcowej do Komitetu Koordynacyjnego Pomocy zza granicy dla Polski z dn. 17.04.1946 r., sygn. 283/3674.

⁷⁶ AAN, Pismo Departamentu Opieki nad Dzieckiem do KOSG w Sopotach z dnia 04.06.1946 r., sygn. 283/3674.

⁷⁷ G. Lubiński, *Opieka nad dzieckiem jako znaczący komponent czterdziestoletniego dorobku w dziedzinie oświaty i wychowania na terenie województwa gdańskiego*, w: *Oświata i wychowanie w województwie gdańskim w okresie 40-lecia*, Gdańsk 1986, s. 100.

⁷⁸ W wymienionych domach dziecka repatrianci stanowili główną grupę wychowanków, niemniej z czasem, wskutek przenoszenia dzieci do innych domów dziecka np. z uwagi na konieczność kontynuowania nauki w mieście, czy też likwidacji domu dziecka i konieczności rozmieszczenia dzieci, byli oni wychowankami większości gdańskich placówek. Wniosek taki można wysnuć, analizując zespoły dokumentów zarówno KOSG jak i WKOS.

Władze oświatowe zdecydowały się na ten krok mimo świadomości, że 2/3 mieszkańców miasta stanowili przesiedleńcy z Kresów (używanie pojęcia repatrianci nie jest uprawnione, gdyż ludzie, ci nie powracali do Ojczyzny – ich ojczyzną była Wileńszczyzna, Nowogródzczyzna, stanowiące jeszcze niedawno integralną część Polski), w mieście funkcjonowały sowieckie szpitale, co dodatkowo utrudniało zdobycie żywności, wreszcie brakowało mebli i sprzętów domowych, gdyż wszystko, co było możliwe, zagrabiła Armia Czerwona⁷⁹.

Zdarzało się, że przybywające na Wybrzeże dzieci trafiały do domów dziecka, których lokale nie były przystosowane do pełnienia swych nowych funkcji. Przykładem tego może być Dom Dziecka nr 1 w Kwidzynie, w którym przeciekał dach, w piwnicy wybijała woda, a remont prowadzony był już po przybyciu dzieci. Co gorsza, zdarzało się również, że repatriowane dzieci spotykały się z nieprzyjazną postawą wychowawców. Przypadek taki zaistniał w Państwowym Domu Dziecka nr 3 w Sopocie, gdzie kierowniczka wprowadziła wyraźny podział na wychowanków „swoich” i „nowych”. Repatrianci, traktowani jako „nowi”, otrzymali gorzej wyposażone pokoje, wypełniali większość dyżurów porządkowych i ciężkich prac, jakie były do wykonania w placówce. Kierowniczka tłumaczyła ten fakt tym, że dzieci te są zapóźnione pod względem szkolnym, „(...) w związku z czym i tak nie chodzą do szkoły, mają więc więcej czasu na wypełnianie dyżurów (...)”⁸⁰. Takich sytuacji dało się uniknąć tam, gdzie wychowawcami byli również repatrianci, znający i rozumiejący wojenne przeżycia swoich podopiecznych⁸¹.

Trzeba też wspomnieć o innych przykrych sytuacjach, jakie spotykały polskie dzieci i patriotyczną młodzież po powrocie do ojczyzny. Wychowankom opisywanego Domu Dziecka „Młody las” w Austrii na granicy zabroniono śpiewać polskich pieśni patriotycznych⁸², a wychowankowie domu dziecka w Mojun-Kum w Kazachstanie otrzymali zakaz mówienia o tym, że przyjechały z Kazachstanu. Na pytanie skąd są, w docelowych domach dziecka mieli odpowiadać, że z Gostynina⁸³.

Odyseja polskich dzieci, która rozpoczęła się wczesnym rankiem dziesiątego lutego 1940 roku, nie dla wszystkich zakończyła się szczęśliwie – z blisko 300 tys. dzieci deportowanych na wschód powróciła niewielka liczba. Wielu spotkała śmierć w tajdze lub stepach Kazachstanu. Ci, którzy wrócili, zaczęli nowe życie i każdego roku 10 lutego zapalają świeczkę w oknie, aby upamiętnić krewnych i kolegów, których kości spoczęły w „niehumanitarnej ziemi”.

⁷⁹ APG, KOSG, Pismo Zarządu Miasta Kwidzyna do Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego z dn. 10.09.1945 r., sygn. 1178/18.

⁸⁰ AAN, Min. Ośw. Sprawozdanie z wizytacji PDD nr 3 w Sopocie, kwiecień 1946 r., sygn. 283/3821.

⁸¹ Mówi o tym w swoich wspomnieniach Zofia Bładowska, była wychowanka domu dziecka w Lęborku.

⁸² N. Kozłowski, *Dom...*, s. 42.

⁸³ K. Madoń-Mitzner, *Mojun...*, s. 124.

IWONA JÓŹWIAK
Olsztyn

OŚWIATA DOROSŁYCH NA WARMII I MAZURACH W LATACH 1945–1960

Po zakończeniu wojny w 1945 roku, na Warmii i Mazurach, w wyniku zmiany granic, zetknęli się ludzie, których różniło niemal wszystko: obyczaje, często religia i nawet język¹. Od samego początku wiadomo było, jak dużą rolę do spełnienia będzie miała oświata dorosłych. Terenom tym brakowało, bardziej niż w całej Polsce, inteligencji, ludzi z wykształceniem, którzy by mogli spełniać stawiane im zadania. Właściwie we wszystkich dziedzinach odczuwano brak kwalifikowanych kadr. Gros takich osób zginęło w czasie wojny, która spowodowała jednocześnie przerwanie edukacji. Z drugiej strony prace oświatowo-wychowawcze miały zintegrować mieszkańców tych ziem.

Wśród samej tylko napływowej ludności ok. 50 tys. stanowili półanalfabeci lub analfabeci, a ok. 100 tys. nie posiadało ukończonej szkoły podstawowej². Ludność miejscową trzeba było zapoznać z kulturą i językiem polskim. Obok szkolnych form oświaty typu szkoły powszechne, średnie czy kursy nauczania początkowego funkcjonowały z powodzeniem w tym okresie również pozaszkolne formy oświaty dorosłych jak: kursy czytelnicze, kursy języka rosyjskiego, uniwersytety powszechne czy czytelnictwo indywidualne³. Ważną rolę pełniły w tej dziedzinie także szkolenia zawodowe przy zakładach pracy. Do zadań oświaty dorosłych zaliczano ponadto rozwój chórów, świetlic, a nawet inicjowanie i organizowanie wczasów, turystyki i sportu⁴.

W maju 1945 r. w Ministerstwie Oświaty utworzono Departament Oświaty i Kultury Dorosłych. W organizującym się Kuratorium Okręgu Szkolnego w Olsztynie powstał Wydział Oświaty i Kultury Dorosłych. Miał on za zadanie organizować systematyczne nauczanie dorosłych w zakresie programu szkół powszechnych, średnich ogólnokształcących, zakładać uniwersytety powszechne i ludowe,

¹ Po wojnie Warmię i Mazury zamieszkiwali: ludność rodzima, nazywana często w PRL-u ludnością autochtoniczną: Warmiacy i Mazurzy, osadnicy – którzy z własnej woli postanowili przybyć na te tereny (głównie z Polski centralnej), przesiedleńcy z Kresów Wschodnich (nazywani inaczej ekspatriantami, a dawniej repatriantami) – Polacy, którzy w wyniku zmiany granic wschodnich państwa polskiego musieli opuścić rodzinne strony oraz wysiedleni przymusowo osadnicy ukraińscy i Łemkowie (miejscowa ludność prawosławna) z akcji „Wisła”, która na te tereny przybyła z województwa lubelskiego, rzeszowskiego i krakowskiego.

² APO, Państwowa Wojewódzka Rada Narodowa Kuratorium Okręgu Szkolnego (dalej: PWRN KOS), sygn. 444/45, k. 22, Stan szkolnictwa w województwie olsztyńskim i warunki jego dalszego rozwoju 1955–1956.

³ Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego, Zbiory Specjalne, sygn. R-158/V/3, k. 261, S. Jasiński, *Oświata dorosłych w powiecie olsztyńskim w latach 1949–1969*.

⁴ Statut Kuratorium Okręgu Szkolnego, poz. 11. Zadania Wydziału Oświaty i Kultury Dorosłych w województwie olsztyńskim.

światlice, chóry itp. Władze oświatowe miały koordynować wszelkie organizacje, które początkowo prowadziły swą działalność w sposób żywiołowy, bez planów i programów. Do 1948/1949 roku prowadzono różne formy oświaty dorosłych. Później podejmowano jednolite akcje oświatowe, które miały obejmować cały kraj. Od roku 1950 do szkół dla dorosłych wprowadzono programy nauczania obowiązujące już w szkołach dla młodzieży, odstąpiono od semestralnego systemu organizacji roku szkolnego, przekształcono kursy dokształcające w szkoły podstawowe dla pracujących. Z kolei po 1957 r. miała nastąpić tzw. demokratyzacja stosunków społecznych w kraju, co spowodowało pewien rozwój i tej dziedziny życia. Niemniej do 1952 roku dominowało nauczanie początkowe wśród dorosłych. Głównym celem było nauczenie podstawowych umiejętności jak: pisanie, czytanie, rachowanie. Dopiero w następnych latach skoncentrowano się na wyższych etapach szkolnictwa podstawowego.

Poniższy artykuł ma zaprezentować jedynie wybrane aspekty działalności oświatowej prowadzonej w latach 1945–1960⁵ wśród dorosłych w województwie olsztyńskim⁶. Ze względu na szeroki zakres tematu zostawiliśmy otwartą kwestię pracy bibliotek, świetlic czy zespołów artystycznych. Przedmiotem dociekań uczyniliśmy głównie szkolną działalność oświatową (z pozaszkolnej nieco miejsca poświęciliśmy kursom zawodowym) obejmującą szkolnictwo powszechne, ogólnokształcące, zawodowe, kursy, oświatę wśród więźniów i służb mundurowych. Przygotowany materiał został oparty głównie na źródłach archiwalnych dostępnych w Archiwum Państwowym w Olsztynie (APO), Zbiorach Specjalnych Ośrodka Badań Naukowych (OBN) im. W. Kętrzyńskiego w Olsztynie oraz Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN).

1. SZKOLNICTWO POWSZECHNE I KURSY

W 1946 r. powołano trzyletnie (6 semestrów) szkoły powszechne dla dorosłych. Miały one objąć nauczaniem osoby, które przekroczyły 18. rok życia i nie ukończyły wcześniej tego szczebla edukacji. W pierwszych latach po wojnie szkoły tego typu realizowały programy odpowiadające szkołom powszechnym dla dzieci, ale nie były one identyczne. Placówki te miały być systemem takiego oddziaływania, które by uzdalniało i przystosowało do zadań życiowych. Szkoły powszechne dla dorosłych nie znajdowały początkowo zrozumienia, a w związku z tym i wielu kandydatów. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że w pierwszych latach mniej chętnych było do pobierania nauki w szkołach, a chętniej kształcono się na różnego typu kursach, które szybko i efektywnie miały nadrobić braki.

Ustrój szkół powszechnych był semestralny. W szkołach pobierano opłaty od uczniów od 200 do 500 złotych na potrzeby szkolne: zakup książek do bibliotek, podręczników, pomocy naukowych. Było to posunięcie niezbędne, gdyż pieniędzy brakowało niemal na wszystko. Mimo, że państwo polskie w nowym ustroju zapewniało naukę bezpłatną, to nie znajdowało środków na podręczniki i inne potrzebne w pracy dydaktycznej artykuły szkolne. Szkoły dla dorosłych przeznaczone były dla ludzi pracujących, zaradnych, często zaangażowanych społecznie czy politycznie. 63,5%, czyli 992 spośród 1535 uczniów województwa olsztyńskiego, w omawianym przez nas okresie, było czynnych zawodowo, 56,5% należało do partii politycznych i ZMP⁷. Ostatecznie 76% uzupełniających wykształcenie w trzyletnich szkołach powszechnych dla dorosłych otrzymało świadectwo ukończenia i władze uznawały ten stan za zadowalający. Na terenie województwa w latach 1945–1950

⁵ Cezure czasową przyjęliśmy, biorąc pod uwagę przyłączenie Warmii i Mazur do Polski po II wojnie światowej, dolną wyznaczyła *Ustawa z dn. 15 lipca 1961 r. o rozwoju oświaty i wychowania*, (Dz. U. PRL 1961, Nr 32, poz. 60).

⁶ Spośród wielu możliwości zdecydowaliśmy się przyjąć kryterium administracyjne dla omawianego przez nas regionu, gdyż ono właśnie najbardziej determinowało określoną politykę oświatową. Terenem badań będzie zatem województwo olsztyńskie, które po wojnie obejmowało największy obszar Warmii i Mazur w rozumieniu historycznym, geograficznym i etnograficznym. Będziemy również zamiennie używać określeń: Warmia i Mazury oraz województwo olsztyńskie.

⁷ APO, KOS, sygn. 495/74, k. 250, Podsumowanie wyników nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym dla dorosłych w województwie olsztyńskim w roku szkolnym 1949/1950.

zorganizowano 12 takich szkół⁸. W roku szkolnym 1945/1946 istniały też dwie szkoły podstawowe dla pracujących – w Olsztynie i Pasłęku, w których w tym czasie uczyło się 326 uczniów. Jedną z pierwszych placówek tego typu była szkoła w Bartoszycach zorganizowana przez Stefanię Chimiankową. Szkoły podstawowe dla pracujących w mieście tylko do 1949 roku dały 2 239 absolwentów⁹. U progu lat pięćdziesiątych zlikwidowano ostatecznie szkoły semestralne i kursy ogólnokształcące, tworząc w ich miejsce 4-klasowe szkoły podstawowe składające się z klasy wstępnej oraz V, VI i VII. Szkoły średnie (licea ogólnokształcące dla pracujących) przyjęły 4-letni tok nauczania i objęły klasy VIII, IX, X i XI. Od roku szkolnego 1950/1951 funkcjonowały już państwowe szkoły podstawowe dla pracujących i państwowe licea dla pracujących. Do szkół podstawowych mogli uczęszczać ci, którzy ukończyli 16. rok życia oraz osoby w wieku 14–16 lat, zatrudnione w zakładach pracy w celu przyuczenia ich do zawodu (Dekret Rady Państwa nr 9 z 7 kwietnia 1956 r., *O obowiązkach szkolnym*). Jeszcze w tym samym roku w woj. olsztyńskim działało 45 szkół podstawowych tego typu i odpowiednio 7 liceów¹⁰. Placówki te dzieliły się na dwa typy: wiejskie i miejskie. Zakres nauczania był ten sam, ale w mieście rok szkolny trwał 10 miesięcy, natomiast na wsi, ze względów oczywistych, od 15 października do 31 marca. Nauka była bezpłatna, a o przyjęciu do szkoły decydowała Komisja Rekrutacyjna, która składała się m.in. z kierownika szkoły i przedstawicieli rady pedagogicznej. Właściwie wszędzie pierwszeństwo mieli przodownicy pracy, robotnicy fabryczni i rolni, uczniowie uniwersytetów powszechnych, funkcjonariusze MO, wojsko i nauczyciele bez odpowiednich kwalifikacji.

W roku szkolnym 1952/1953 liczba szkół podstawowych dla pracujących typu miejskiego wynosiła 29 (2006 uczniów), z kolei szkół typu wiejskiego było 60 dla 1343 uczniów¹¹. W tym też roku liczba oddziałów uległa zmniejszeniu. Ubywało uczniów i trzeba było łączyć klasy. Generalnie rok 1952/1953 charakteryzował się mniejszą ilością chętnych do pobierania nauki. Z jednej strony wielu chcących uzupełnić swą edukację, przerwana przez wojnę, zrobiło to w latach ubiegłych, a z drugiej strony powody porzucania szkoły tkwiły czasem w stosunku zakładów pracy do uczących się.

Na mocy uchwały nr 810 RM z dn. 15 grudnia 1956 r. zostały określone prawne podstawy doksztalcania pracowników w zakresie szkoły podstawowej, a także związane z tym powinności zakładów pracy i uprawnienia uczących się. Niestety, wiele przepisów funkcjonowało wyłącznie na papierze. Sprawa młodocianych była też przedmiotem wspomnianej już wcześniej ustawy z 2 lipca 1958 r. (Dz. U. 1958, nr 45, poz. 226). W jej świetle młodociani (14–18 lat), którzy kończyli szkołę podstawową, mogli być zatrudniani tylko wtedy, gdy zostali objęci przysposobieniem zawodowym lub w celu odbycia wstępnego stażu pracy. Przysposobienie zawodowe trwało od 2 do 4 lat i kończyło się egzaminem. Z kolei wstępny staż mógł trwać nie krócej niż 6 miesięcy i nie dłużej niż 2 lata. Natomiast osoby, które nie uzyskały wykształcenia podstawowego przed pójściem do pracy, miały obowiązek uzupełnić je.

Szczególnym powodzeniem cieszyły się w latach powojennych różnego typu kursy. Początkowo najczęściej kursów powstawało w miastach, gdzie było więcej chętnych do uzupełnienia wykształcenia, poza tym wieś znajdowała się jeszcze w fazie zasiedlania. Niektórzy działacze oświatowi uważają, iż kursy organizowano w miarę zasiedlania Okręgu¹² przez przybywających tu z Wileńszczyzny i Wołynia, gdyż osadnicy wcześniej przybyli na te tereny z Polski centralnej nastawieni byli

⁸ Tamże.

⁹ *Szkolnictwo w woj. olsztyńskim w przeddzień reformy, Materiały na sesję WRN w Olsztynie*, Olsztyn 1966 r., s. 86.

¹⁰ Dane z roku szkolnego 1949/1950 podają, że prowadzono wówczas trzy Państwowe Licea Ogólnokształcące dla Dorosłych i siedem prywatnych tego typu szkół. W państwowych miało wówczas naukę pobierać 749 osób w 31 oddziałach, z czego 548 było czynnych zawodowo, w 28 prywatnych oddziałach natomiast uczących się było 713 osób – w tym 534 pracujące. APO KOS, sygn. 495/74, k. 254 i 245, Sprawozdanie dotyczące prac oświaty dorosłych za lata 1946–1950.

¹¹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/73, k. 28, Dane statystyczne dotyczące pracy w szkolnictwie dla pracujących 1953.

¹² Okręg Mazurski – od marca 1945 r. do maja 1946 r., później województwo olsztyńskie.

na szabrownictwo i nie interesowali się sprawami kultury i oświaty. Wydaje się jednak, że trudno uogólniać te kwestie, gdyż może to prowadzić do krzywdzących pewną grupę ludzi osądów.

Szczególną rolę w procesie integrowania społeczeństwa zamieszkującego Warmię i Mazury miały kursy repolonizacyjne. Były to kursy nauki języka polskiego i wiedzy o Polsce. Najwięcej zorganizowano ich dla ludności warmińskiej, która chętniej brała w nich udział. W roku szkolnym 1946/47 zorganizowano 142 kursy dla 3021 osób, z których 83 działały w powiecie olsztyńskim¹³. Powodem takiego stanu rzeczy był brak wykwalifikowanej kadry, ale też propaganda niemiecka, która nasilała się tuż przed wyjazdami na zachód. Do roku 1949 nauczaniem języka polskiego obejmowano rocznie między 3000 a 4000 osób. Później, ze względu na walkę z analfabetyzmem, liczba kursów stale wzrastała. Poniższa tabela przedstawia dane dotyczące kursów i znajomości języka polskiego w powiatach Warmii i Mazur z 1949 r.

Tabela 1.

Kursy repolonizacyjne Warmii i Mazur – kwiecień 1949 r.

Powiat	Kursy repolonizacyjne		Znajomość języka polskiego		
	liczba kursów	liczba słuchaczy	dostateczna (%)	słaba (%)	zadna (%)
Bartoszyce	1	67	80	20	–
Braniewo	1	•	55	5	90
Giżycko	10	401	65	30	5
Górowo II.	–	–	50	50	–
Kętrzyn	6	120	65	25	10
Lidzbark	–	–	70	30	–
Morąg	1	•	90	5	5
Mragowo	9	120	60	20	20
Nidzica	–	–	85	15	–
Olsztyn m.	–	–	92	8	–
Olsztyn powiat	13	142	98	2	–
Ostróda	19	314	85	10	5
Pasłęk	–	–	50	50	–
Pisz	4	25	80	20	–
Reszel	6	120	70	30	–
Susz	4	•	70	20	10
Szczytno	10	240	95	5	–
Węgorzewo	2	•	30	70	–

Źródło: Kursy repolonizacyjne przeprowadzone w kwietniu 1949 roku w woj. olsztyńskim, APO Urząd Wojewódzki, sygn. 391/272, b.n.k. Brak danych oznaczono kropką.

¹³ T. Filipkowski, *Próby pozyskania dla polskości Warmiaków i Mazurów po 1945*, w: *Wysiedlać czy repolonizować. Dylematy polskiej polityki wobec Warmiaków i Mazurów po 1945 r.*, red. T. Filipkowski, W. Gieszczyński, Olsztyn 2001, s. 56.

Według danych, najlepszą znajomością języka polskiego odznaczały się powiaty Olsztyn, Szczytno czy Ostróda. Najgorzej ze znajomością tego języka było oczywiście w powiecie Braniewo, gdyż tam zamieszkiwali wówczas jeszcze głównie Niemcy. Podczas gdy w Olsztynie (miasto i powiat) ludność rodzima stanowiła około 33% ogółu, w Braniewie odsetek ten wynosił tylko 0,3%¹⁴.

Mimo że nasilenie kursów przypadało na pierwsze lata powojenne, zdawano sobie sprawę, że problem nieznajomości języka polskiego, historii czy choćby geografii Polski dziesięć lat po wojnie był ciągle aktualny. Tym też podyktowane były ukazujące się kolejne akty prawne dotyczące kursów repolonizacyjnych. Jednym z nich był załącznik do zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 21 września 1955 r. Dotyczył on kursów ogólnokształcących dla ludności polskiej miejscowego pochodzenia na ziemiach odzyskanych. Przewidywano w nim 144 godziny lekcyjne w ciągu pięciu lub sześciu miesięcy. Zajęcia miały odbywać się dwa, trzy razy w tygodniu po trzy lub cztery godziny. Poza ogólnym materiałem, który obejmować miał wszystkie kursy na Ziemiach Odzyskanych, uwzględniono też odrębną tematykę do zajęć z języka polskiego, historii czy geografii dla Warmii, Mazur i Pomorza czy ziem zachodnich¹⁵.

Ministerstwo Oświaty uważało, że aby lepiej zachęcić Warmiaków i Mazurów do udziału w kursach, należy je wiązać z nauką wybranego kierunku przysposobienia zawodowego dla potrzeb praktycznych. Nie ustalano z góry siatki godzin takich zajęć, uważano, iż wszystko zależy od potrzeb i zainteresowań uczestników szkolenia. Proponowano zatem kursy rzemiosła (w tym szycie, haftowanie, koszykarstwo czy pantoflarstwo), kurs rolnictwa (uprawa gleby, sadownictwo, hodowla bydła i drobiu) oraz kurs gospodarstwa domowego (napraw sprzętu, przetwórstwo warzyw i owoców, pieczenie i gotowanie)¹⁶. Przedmiotów ogólnych na takim kursie uczyli nauczyciele miejscowych szkół, przy czym zalecano, aby wywodzili się oni z ludności miejscowej, natomiast naukę przedmiotów zawodowych mieli prowadzić instruktorzy danej specjalności zawodowej. Grupy miały liczyć od pięciu do dwudziestu osób, a słuchacze przyjmowani byli bez względu na wiek. Kurs miał się kończyć kolokwium przed komisją społeczną, a uczestnicy otrzymywali zaświadczenie o ukończeniu takiego szkolenia. Do roku 1948, w ramach 641 kursów obejmujących naukę języka polskiego, historię i geografii Polski, przeszkolono ponad 16 tysięcy osób, z których 15 444 otrzymało świadectwo ukończenia tych kursów. W latach 1946–1957 w różnych placówkach oświaty na kursach języka polskiego przeszkolono 19 520 osób¹⁷. Mimo wielkiej pracy trzeba powiedzieć, że język polski znali zazwyczaj ludzie starzy, młodsze pokolenie było już dwujęzyczne, wychowani zaś w czasach hitlerowskich ulegli germanizacji, a przywrócenie ich Polsce było zadaniem wyjątkowo trudnym i wymagało spójnego działania we wszystkich dziedzinach życia.

Praca oświatowa wśród dorosłych to nie tylko próby repolonizacji Warmiaków i Mazurów. Równie szybko należało przeszkolić i zapewnić w miarę możliwości kompetentne kadry w różnych gałęziach gospodarki i administracji państwa. Największe natężenie kursów przypadało na pierwsze lata powojenne. W końcu lat 50-tych zaczęto już organizować raczej kursy dla kadry kierowniczej.

¹⁴ S. Żyromski, *Procesy migracyjne w województwie olsztyńskim w latach 1945–1949*, Olsztyn 1971, s. 105.

¹⁵ W programie języka polskiego, dla którego przewidywano 72 godziny, wyodrębniono m.in. dwie godziny na literaturę polską na Warmii i Mazurach w XVI wieku, cztery godziny na temat dotyczący bojowników w obronie mowy polskiej na tych terenach, a o godzinę więcej przeznaczono dla pisarzy i poetów ludu polskiego tej ziemi. W programie historii Polski na zrealizowanie przydzielono 50 godzin. Uwzględniono tu takie tematy jak: Walka w obronie polskości Pomorza, Warmii i Mazur (działalność F. Ceynowy, K.C. Mrongowiusza, G. Gizewiusza), plebiscyt na Warmii i Mazurach, Warmia i Mazury w czasie II wojny światowej, ale także faszyzacja Polski 1926–1939 czy podstawowe prawa i obowiązki obywatela (zgodnie z konstytucją z 22 lipca 1952 r.) AAN Min. Ośw., sygn. 374, k. 4. *Program kursów ogólnokształcących dla ludności polskiej miejscowego pochodzenia na ziemiach odzyskanych*, Warszawa 1956.

¹⁶ Tamże, k. 39.

¹⁷ Tamże.

Powodem tego stanu rzeczy były chociażby technika, które miały czasem skrócony cykl do trzech lat oraz rozwój szkół przyzakładowych¹⁸. Poniższe zestawienie przedstawia dane zebrane ze sprawozdań inspektorów oświaty i kultury dorosłych dotyczące kursów kilku wybranych, a typowych powiatów dla Warmii i Mazur za rok szkolny 1948/1949.

Tabela 2.

Rodzaje kursów według liczby i stanu uczestników, prowadzonych na terenie województwa olsztyńskiego w roku szkolnym 1948/1949

Powiat	Kursy nauki początkowej		Kursy w zakresie szkół powszechnych		Kursy czytelnicze i samokształceniowe	
	Liczba kursów	Liczba uczestn.	Liczba kursów	Liczba uczestn.	Liczba zespołów	Liczba uczestn.
Giżycko	28	436	4	70	8	113
Górowo II.	19	250	4	75	8	97
Morąg	19	362	10	213	2	22
Bartoszyce	8	162	9	126	8	65
Mrągowo	4	69	1	17	7	44
Nidzica	6	102	11	157	?	?
Olsztyn	4	56	11	350	11	170
Ostróda	26	410	24	548	6	56
Pasłęk	23	322	7	124	4	49
Pisz	28	464	12	89	3	?
Biskupiec	14	300	6	96	22	419

Źródło: APO, KOS, sygn. 495/74, k. 261, Sprawozdania z wyników pracy Inspektoratów Szkolnych w poszczególnych powiatach, zestawienie własne.

Zdecydowanie najwięcej zorganizowano kursów dla ludzi nieumiejących czytać, pisać i liczyć. Uczestniczyło w nich wiele osób. Niezależnie od tego, w jakim środowisku obracali się ci ludzie, umiejętność czytania czy liczenia była już koniecznością. Aby zapobiec wtórnemu analfabetyzmowi organizowane były kolejne kursy: czytelnicze czy samokształceniowe. Dane wskazują, że cieszyły się one umiarkowanym zainteresowaniem.

Wyższym etapem edukacji były kursy w zakresie szkoły podstawowej i średniej dla dorosłych. Jeszcze do grudnia 1945 r. zorganizowano na Warmii i Mazurach 59 takich kursów dla 1 132 osób¹⁹. Były to kursy II i III stopnia, czyli przeznaczone dla posiadających już umiejętność pisanie i czytania. Na kursach mieli oni uzupełniać materiał objęty programem szkoły podstawowej. Organizowano je na podstawie rozporządzenia Ministra Oświaty z dn. 1 III 1947 r. nr V kd-279/47. Uczniami byli często pracownicy różnych instytucji, którzy musieli uzupełnić wykształcenie. Na przełomie 1946 i 1947 roku kursów uzupełniających wykształcenie w zakresie szkoły podstawowej było 197, a objęto nimi

¹⁸ B. Dłużniewski, *Rozwój kształcenia kursowego w XXX-leciu PRL*, w: „Oświata Dorosłych”, 1974, nr 8, s. 465.

¹⁹ *Statystyka szkolnictwa w latach szkolnych 1945/46, 1946/47*, GUS, Warszawa 1948 r., s. 6.

3 028 słuchaczy²⁰. Z kolei 756 kursów zorganizowanych do 1949 r. w zakresie tej szkoły objęło 10 752 słuchaczy ze wsi²¹. Słuchaczami kursów organizowanych na wsiach byli chłopci, pracownicy PGR-ów, robotnicy tartaków i młynów. Warto podkreślić, że ludzi tych czasem bardzo ciężko było przekonać do zadbania o swoją, nawet elementarną, edukację.

W związku z powyższym największą akcją planu sześcioletniego w zakresie oświaty dorosłych uczyniono walkę z analfabetyzmem. 7 kwietnia 1949 r. Sejm uchwalił ustawę *O likwidacji analfabetyzmu*, czyli obowiązku pobierania bezpłatnej nauki przez analfabetów i półanalfabetów²². W rozumieniu ustawy półanalfabetami były osoby posiadające umiejętność czytania bez umiejętności pisania. Ogólny nadzór nad akcją powierzono Pełnomocnikowi Rządu do Walki z Analfabetyzmem²³. Akcji, podobnie jak innym dużym przedsięwzięciom epoki komunizmu, nadano znaczny rozgłos. Włączyły się do niej organizacje społeczne, środki masowego przekazu i zakłady pracy. Jeszcze w końcu 1947 r. powołano Radę Społeczną do Zwalczenia Analfabetyzmu. W 1948 r. Departament Oświaty i Kultury Dorosłych zaplanował sieć kursów, zespołów i kół nauczania analfabetów²⁴. Według założeń ustawy, wszyscy ludzie w wieku od 14 do 50 lat niepotrafiący czytać i pisać mieli przyswoić sobie te umiejętności. Pełnomocnikiem rządu został Stefan Matuszewski, natomiast kierownictwo akcji objął dyrektor Departamentu Oświaty i Kultury Dorosłych, dr Tadeusz Pasierbiński²⁵. W terenie powołano pełnomocników wojewódzkich, powiatowych i gminnych. Zwiększono liczbę wizytatorów oświaty i kultury dorosłych. W składzie Wojewódzkiej Społecznej Komisji do Walki z Analfabetyzmem znaleźli się m.in.: S. Piaskowski (przewodniczący Wojewódzkiej Rady Narodowej w Olsztynie), P. Wojas (sekretarz KW PZPR), M. Moczar (wojewoda olsztyński), A. Gwis (poseł na Sejm), Z. Kieresziński (kurator okręgu szkolnego)²⁶.

W grudniu 1949 r., w ramach szeroko zakrojonej akcji, przeprowadzono m.in. „Tydzień Walki z Analfabetyzmem”. Celem było zmobilizowanie opinii społecznej do walki z analfabetyzmem, wykazanie rozmiaru problemu, przełamanie uprzedzeń ludzi zobowiązanych do uczęszczania na kursy oraz zebranie funduszy na tę walkę. Formy działania były różne: uruchomiono większą ilość kursów, przeprowadzono dodatkową rejestrację analfabetów i akcje propagandowe w każdym środowisku, odbywały się uroczystości i wizytacje. W województwie olsztyńskim uruchomiono dodatkowo 66 kursów (powyżej 15 osób) i zespołów (mniej niż 15 osób) nauki początkowej, obejmując nimi 1 117 osób. Najwięcej uruchomiono ich w powiecie giżyckim – 23 kursy i zespoły dla 402 osób²⁷. W sumie w całym województwie ogółem było 45 418 osób podlegających obowiązkowi nauczania²⁸. Kurs początkowej nauki liczył 240 godzin rozłożonych na 5 miesięcy. Uczono pisania, czytania, rachunków i elementów wiedzy o Polsce współczesnej. Podstawowym podręcznikiem był elementarz Joanny Landy-Brzezińskiej pt. *Start*²⁹.

Pełną likwidację analfabetyzmu zamierzano zakończyć do 1951 r. Potem umiejętność pisania i czytania miano utrzymywać i pielęgnować na kursach czytania. Wiadomo natomiast, że wg danych na dzień 1 grudnia 1951 r. w całym województwie liczba analfabetów skierowanych do nauczania wynosiła 3 284 osoby, 825 osób miało uczyć się na 115 kursach, 2 316 indywidualnie³⁰. Wielu za wszelką

²⁰ Tamże, s. 6.

²¹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/45, k. 22, Stan oświaty i potrzeby szkolnictwa w woj. olsztyńskim w l. 1955–56.

²² Dz. U. 1949, Nr 25, poz. 117.

²³ Tamże, rozdz. 2, art. 7.

²⁴ S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1981 r., s. 115.

²⁵ Tamże, s. 116.

²⁶ APO, KOS, sygn. 495/81, k. 2, Sprawozdanie z „Tygodnia walki z analfabetyzmem”, rok 1949.

²⁷ Tamże.

²⁸ APO, KOS, sygn. 495/81, k. 2, Sprawozdanie z „Tygodnia...”

²⁹ S. Mauersberg, *Z dziejów...*, s. 116.

³⁰ APO, PWRN KOS, sygn. 444/176, k. 77, Sprawozdanie z wizytacji województwa olsztyńskiego w zakresie nauczania początkowego przeprowadzone przez wizytatora ministerialnego J. Maliszewskiego w dniu 15 i 16 stycznia 1952 r.

cenę starało się uniknąć przymusowego nauczania, zwłaszcza na wsi. Chłopi indywidualni i pracownicy PGR-ów mieli często głębokie przeświadczenie, że umiejętność pisania i czytania nie jest im potrzebna w życiu, tym bardziej, że najczęściej umiejętności tej nie posiadali ich ojcowie i dziadkowie. Ładunek pośpiechu i nerwowości związany z wywiązaniem się z zadania przed władzami centralnymi nie ułatwiał tej sytuacji. Jeszcze w roku szkolnym 1955/1956 zorganizowano 341 zespołów walczących z analfabetyzmem dla 3 358 uczestników tych zespołów. W sumie od 1946 r. do 1957 r. w różnych placówkach oświatowych przeszkolono 35 465 analfabetów³¹. W 1958 r. województwo olsztyńskie zamieszkiwało około 80 tys. osób, które w wieku do 35 lat nie ukończyły szkoły podstawowej. Wg spisu ludności z 6 grudnia 1960 r., analfabeci i półanalfabeci liczyli w sumie 28 152 osób³². Należy wnioskować, że część społeczeństwa nie została jednak wyedukowana, a inni zapomnieli, czego się nauczyli, gdyż nie utrwalali sobie wyuczonych umiejętności (tzw. analfabetyzm wtórny).

Analizując zagadnienie kursów, warto zauważyć, że ciągle borykano się z problemem ich jakości i poziomu. Działacze nieustannie apelowali o wyższy poziom nauczania, a efektywność kursów wciąż budziła kontrowersje³³. Aby prowadzić efektywną oświatę wśród dorosłych, potrzebna była odpowiednia kadra pedagogiczna. Jak już wspominaliśmy, trudności z pozyskaniem wykwalifikowanych pedagogów (bądź nawet bez odpowiedniego przygotowania) były w całym okresie powojennym ogromne. W roku szkolnym 1945/46 w całej Polsce na 50 381 nauczycieli posiadających kwalifikacje przypadało 9 615, którzy nie posiadali przygotowania, co stanowiło 16%. W tym okresie w województwie olsztyńskim analogicznie liczby wynosiły 244 do 220, co oznaczało, że na tym terenie pracowało bez przygotowania aż 47% nauczycieli³⁴. W następnym roku sytuacja ta uległa jeszcze zaostrzeniu, gdyż procent niewykwalifikowanych pedagogów na tych terenach wzrósł do 61³⁵. Sytuacja materialna nauczycieli spowodowała odpływ wykwalifikowanych sił z zawodu. Wielu odeszło z zawodu po roku 1947, w wyniku „wymiany kadr”. W samym tylko 1950 roku zawód porzuciło 15 334 nauczycieli w całej Polsce (na zatrudnionych ogółem w tym czasie 81 682 nauczycieli)³⁶.

Władze państwowe próbowały w miarę możliwości przysparzać nowych pedagogów. Preferowano przy tym młodzież pochodzenia miejscowego. Z trzech liceów pedagogicznych w 1945 r. kilka lat później, w 1956 r., było tych szkół już osiem. Pierwszych absolwentów szkoły wypuściły już w 1948 r., były to 42 osoby. Liczba szkół tego typu zaczęła maleć od 1961 r., co łączyło się z powstaniem studiów nauczycielskich³⁷. Początkowo jednak również przyszli wychowawcy zaczynali od kursów przeszkalających, gdyż należało jak najszybciej uzupełnić lukę w kadrach nauczycielskich. Funkcjonowały kursy sześciomiesięczne dla kandydatów z wykształceniem gimnazjalnym w Morągu i Łuczanach oraz dwutygodniowy kurs wstępny dla nauczycieli czynnych nieposiadających przygotowania pedagogicznego. W miarę możliwości szkolenia odbywały się w czasie wakacji lub ferii. Od 29 grudnia 1947 r. do 10 stycznia 1948 r. miało odbyć się 487 kursów³⁸. W trosce o lepsze przygotowanie do zawodu przy liceach w latach 1945–1960 powstały rejonowe komisje kształcenia czynnych,

³¹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/45, k. 23, Dane statystyczne dotyczące analfabetyzmu województwa olsztyńskiego w latach 1946–1959.

³² T. Filipkowski, *Oświata na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960*, Warszawa 1978, s. 157.

³³ S. Bendkowski, *O wyższą jakość kształcenia kursowego*, w: „Oświata Dorosłych”, 1976, nr 3, s. 140–144.

³⁴ Ministerstwo Oświaty, *Szkolnictwo w liczbach 1945/46*, red. M. Falski, Warszawa 1946, s. 18.

³⁵ Por. Ministerstwo Oświaty, *Szkolnictwo w roku szkolnym 1947/48 w liczbach tymczasowych*, red. M. Falski, Warszawa 1948, s. 12; U. Pulińska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących na Warmii i Mazurach w latach 1945–1989*, Olsztyn 2005, s. 19–33.

³⁶ A. Gładysz, *Oświata – Kultura – Nauka w latach 1947–1959*, Warszawa–Kraków 1981 r., s. 18.

³⁷ *Szkolnictwo w województwie olsztyńskim w przeddzień reformy, Materiały na sesję WRN w Olsztynie*, Olsztyn 1966, s. 67.

³⁸ AAN, Min. Ośw., sygn. 1705, k. 194, Sprawozdanie KOS w Olsztynie z organizacji kursów pedagogicznych 1946–1948.

niekwalifikowanych nauczycieli. Obok nich, od 1952 r. organizowano stacjonarne bądź korespondencyjne państwowe kursy nauczycielskie dla absolwentów liceów ogólnokształcących. Po likwidacji w 1960 r. rejonowych komisji kształcenia nauczycieli na ich miejsce powołano korespondencyjne licea pedagogiczne. Naturalnie, takie kształcenie przyszłych pedagogów nie wydaje się najlepszym wyjściem i było podyktowane rozpaczliwym brakiem kadry nauczycielskiej w powojennej Polsce.

Odrębnym rodzajem kursów było prywatne szkolenie zawodowe, prowadzone w pierwszych latach po wojnie, ze względu na dotkliwy brak fachowców w różnych dziedzinach. Pamiętać należy, że szkolnictwo zawodowe, z wyjątkiem pedagogicznego, na terenach Warmii i Mazur rozwijało się wolniej niż w innych częściach kraju. Związane było to z tym, iż wcześniej Niemcy rozwinęli tu tylko szkoły w zakresie handlu, usług i rolnictwa, ale nie na potrzeby przemysłu. Plan trzyletni powodował, że potrzebni byli wykwalifikowani robotnicy, toteż od 1947 r. wszystkie miasta powiatowe zaczęły pokrywać się siecią szkół zawodowych. Ten typ szkolnictwa wymagał jednak większych nakładów finansowych. W tym czasie dużą rolę odgrywały więc kursy zawodowe prowadzone przy zakładach pracy. Dysponujemy danymi z roku 1949. Obrazuje to poniższa tabela.

Tabela 3.

Prywatne kursy zawodowe wg stanu na 1 czerwca 1949 r. w woj. olsztyńskim

L.p.	Powiat/ miejscowość	Typ kursu	Właściciel	Liczba uczniów	Liczba nauczycieli
1	Giżycko	Przemysłowy (czeladniczy)	Zakład Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie	50	5
2	Olsztyn	Księgowość	Izba Przemysłowo-Handlowa	30	6
3	Ostróda/ Dąbrówno	Kroju i szycia	Paweł Fibich	25	3
4	Olsztyn	Ślusarsko-samochodowy	Zakład Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie	26	6
5	Olsztyn	Kanalizacji wodociągowej	Zakład Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie	27	6
6	Olsztyn	Pisania na maszynie	Witold Kalinowski	30	2
7	Olsztyn	Stolarski (czeladniczy)	Zakład Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie	32	2
8	Olsztyn	Kroju i szycia	Andrzej Szachnowicz	22	2
9	Olsztyn	Pisania na maszynie	Mieczysław Żejmo	32	2
10	Olsztyn	Elektroinstalacyjny	Zakład Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie	20	8

Źródło: AAN, Min. Ośw., sygn. 296, k. 88, Sprawozdanie KOS w Olsztynie ze stanu szkolnictwa, stan na 1 czerwca 1949 r.

Dzięki takim kursom szkolący się dostawali pracę zwykle w zakładach, przy których szkolenie prowadzono. Dlatego kursy nie były liczne i obejmowały zwykle 20–30 uczestników. Trzeba jednak pamiętać, że tego typu szkoleń nie prowadzono ściśle według harmonogramu. O utworzeniu kursu częściej decydowała potrzeba rynku pracy, ilość chętnych, ilość instruktorów. Była to jednak działalność specyficzna, choć niezwykle pożyteczna. W latach późniejszych takie szkolenia unormowano dzięki ustawie z dnia 2 sierpnia 1958 r. *O nauce zawodu, przyuczeniu do określonej pracy i warunkach zatrudniania młodocianych* (Dz. U. Nr 45, poz. 226).

Z pewnością podobne działania obejmowały większość nowozatrudnionych, a nieposiadających kwalifikacji pracowników w zakładzie, ale wówczas nie traktowano tego jako kursu. Skarbnicą wiedzy na temat prowadzenia kursów zawodowych na terenie województwa olsztyńskiego był Zakład

Doskonalenia Rzemiosł w Olsztynie, który przysparzał wykwalifikowanych pracowników w różnych dziedzinach. Niestety, w odniesieniu do niego brakuje już materiału źródłowego, który w latach dwudziestych został celowo zniszczony, jako nieprzydatny. Ze względu na to, że nikt wcześniej nie podjął się zadania opisanego tegoż zagadnienia, nie ma większych szans na szczegółowe odtworzenie tych kwestii. Udało się natomiast dotrzeć do danych Centrum Kształcenia Zawodowego Izby Rzemieślniczej, która współpracowała w kwestii podnoszenia kwalifikacji z Zakładem Doskonalenia Rzemiosła. W statucie Izby i jej regulaminie pracy znajdujemy odniesienia do działalności oświatowej. Oprócz organizowania działalności o charakterze gospodarczym, Izba Rzemieślnicza, w punkcie 16. statutu, zakładała prowadzenie akcji szkoleniowej, współdziałanie z właściwymi instytucjami w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych rzemieślników³⁹. Regulamin pracy Izby Rzemieślniczej zakładał też czasowe zwolnienia z pracy w przypadku, kiedy pracownik kształcił się. Punkt 4. regulaminu pozwalał na zwolnienie z pracy, z zachowaniem wynagrodzenia, uczęszczającym do szkół średnich dla dorosłych (sześć godzin tygodniowo), do szkół wyższych (14 godzin tygodniowo), delegowanym na kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe (w wymiarze koniecznym do umożliwienia udziału w zajęciach). Oprócz tego pracownicy mieli prawo do korzystania ze zwolnień z pracy i do urlopów okolicznościowych: na egzaminy czy kształcenie korespondencyjne i zaoczne⁴⁰.

Pod koniec lat pięćdziesiątych wciąż jeszcze na Warmii i Mazurach odnotowywano brak warsztatów rzemieślniczych. Według danych, brakowało jeszcze około pięciuset takich zakładów⁴¹. Na koniec 1957 r. w województwie olsztyńskim zarejestrowanych było 4155 warsztatów (w tym 1710 na wsi). Rok wcześniej było ich tylko 2636⁴². W związku z taką sytuacją Izba Rzemieślnicza, we współpracy z Zakładem Doskonalenia Rzemiosła, organizowała kursy czeladnicze i mistrzowskie. Olsztyn zajmował w tym czasie drugie miejsce w Polsce, po Katowicach, pod względem tego typu szkoleń. W najlepszym okresie 1956–1957 do egzaminu na czeladnika przystąpiło 1234 osób, z których 1042 zdało; do egzaminu mistrzowskiego podeszło 254 osoby, z których 213 uzyskało dyplom⁴³. Aby zaradzić potrzebom, niemal co miesiąc organizowano egzaminy sprawdzające w rzemiośle, czy potwierdzano uprawnienia do wykonywania zawodu. W tym drugim przypadku brano pod uwagę wiek kandydata, staż pracy w rzemiośle oraz rzemiosła deficytowe, zwłaszcza w odniesieniu do wsi.

Problemem była jednak realizacja szkolenia teoretycznego. Dlatego też Izba wystosowała prośbę do Okręgu Szkolenia Zawodowego w Olsztynie o organizowanie we wszystkich miejscowościach, w których znajdowały się zasadnicze szkoły zawodowe, szkolenia teoretycznego w dwóch etapach. Pierwszy obejmował przedmioty ogólnozawodowe i tu uczęszczać mieli wszyscy uczniowie bez względu na zawód, w drugim etapie natomiast odbywać miało się tylko szkolenie z przedmiotów zawodowych. Do tego rodzaju szkół doksztalcających można było dostać się na podstawie egzaminu wstępnego, bez ukończenia siedmiu klas szkoły podstawowej⁴⁴. Od 1 września 1958 r. zostały zorganizowane trzy klasy przy zasadniczych szkołach zawodowych w Ostródzie, Iławie i Olsztynie, do których uczęszczali uczniowie z warsztatów rzemieślniczych⁴⁵. Rok później podobną klasę zorganizowano również w Kętrzynie. Od 1 września 1960 r. do klas pierwszych i drugich szkół zawodowych dla pracujących miało uczęszczać już blisko 150 uczniów z warsztatów rzemieślniczych⁴⁶.

³⁹ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/1, k. 35, Statut Izby Rzemieślniczej w Olsztynie 1946/1947.

⁴⁰ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/2, Regulamin pracy Izby Rzemieślniczej w Olsztynie 1958–1969.

⁴¹ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/10, k. 87, Posiedzenie Zarządu Izby Rzemieślniczej w Olsztynie z dnia 12 marca 1958 r.

⁴² Tamże, k. 88.

⁴³ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/10, k. 87, Protokoły z posiedzeń Zarządu Izby 1957–1959.

⁴⁴ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/27, k. 14, Protokoły z posiedzeń Rady 1957–1960.

⁴⁵ Tamże, k. 86.

⁴⁶ Tamże, k. 105.

Nasilenie przyjmowania nowych uczniów do nauki rzemiosła w pierwszym piętnastoleciu po wojnie przypało na rok 1957. Zarejestrowano wtedy ponad 900 umów o naukę rzemiosła.

Tabela 4.

Liczba uczniów odbywających naukę rzemiosła w poszczególnych grupach w roku 1957

Lp.	Branża	Liczba uczniów
1	Budowlana	63
2	Drzewna	115
3	Metalowa	287
4	Papiernicza i poligraficzna	27
5	Skórzana	63
6	Włókiennicza	281
7	Piekarzy i cukierników	22
8	Rzeźników i wędliniarzy	6
9	Fryzjerów	63
10	W sumie	927

Źródło: APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/27, k. 13, Protokoły Rady 1957–1960.

Największa liczba uczniów kształciła się w branży metalowej, włókienniczej i drzewnej. Było to odzwierciedleniem sytuacji gospodarczej tego regionu. Na Warmii i Mazurach nie było tradycji wielkiego przemysłu. Toteż po wojnie województwo olsztyńskie również znajdowało się wśród najniższej uprzemysłowionych województw kraju. Wcześniej istniały tu głównie niewielkie zakłady przemysłu spożywczego. Mimo zniszczeń wojennych wiele zakładów można było szybko uruchomić. Brakowało jednak fachowców.

Do 1948 r., kiedy jeszcze były warunki dla przemysłu prywatnego, w Izbie Rzemieślniczej zarejestrowano 1500 warsztatów rzemieślniczych⁴⁷. Od 1954 r. poszukiwał pracowników zaczynający swoją działalność Zakład Wytwórczy Maszyn i Urządzeń Przemysłu Spożywczego „Spomasz”. Fachowców w branży włókienniczej szukały natomiast zakłady odzieżowe „Morena” w Bartoszycach. W 1956 r. zatrudniano tu ponad trzysta kobiet. Powyższe warunki zdeterminowały kształcenie w konkretnych kierunkach.

Koniec lat pięćdziesiątych to już czas, w którym pewna żywiołowość otwierania nowych warsztatów, a co za tym idzie przyjmowania uczniów została zahamowana. Powody takiej sytuacji były różnorakie: brak ulg dla mistrzów szkolących młodzież (jeden mistrz mógł kształcić najwyżej trzech uczniów), zwiększenie stawki płacy uczniom o 25%. W 1958 r. 14% zakładów na terenie województwa olsztyńskiego uległo likwidacji ze względu na brak zbytu produkcji, nowe zasady ustalania wysokości czynszów na lokale użytkowe, akcję koncesjonowania (na 611 wniosków pozytywnie rozpatrzono 400) oraz przez zbyt wysokie opłaty za zezwolenia ustalane przez prezydium powiatowych rad narodowych w Olsztynie, Giżycku czy Ostródzie⁴⁸. W ciągu omawianego tu okresu problemem była również duża płynność, gdyż wielu uczniów rozwiązywało umowę o naukę rzemiosła przed jej ukończeniem. W 1958 r. na 582 zarejestrowanych uczniów 285 przerwało naukę⁴⁹. Brakowało pomysłów na środki zaradcze, a sytuacja jeszcze się pogorszyła, kiedy od 1959 r. w poszczególnych zawodach

⁴⁷ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/12, b.n.k., Sprawozdania Zarządu Izby Rzemieślniczej.

⁴⁸ Tamże, k. 80.

⁴⁹ Tamże, k. 86.

czas nauki został wydłużony o jeden rok i trwał już zwykle cztery lata. Przyczyny niechęci młodych ludzi do nauki zawodu trudno jednoznacznie określić. Z pewnością wpływ miał młody wiek, gdyż większość mieściła się w przedziale wiekowym od 16 do 21 lat. Tylko 3% stanowiły osoby powyżej 30 roku życia⁵⁰. Brak wykwalifikowanych kadr niejednokrotnie stwarzał możliwość zatrudnienia bez pełnego wykształcenia za większe pieniądze, niż te, które otrzymywał uczeń w zakładzie rzemieślniczym. Oprócz tego uczeń zrywający umowę o naukę zawodu nie ponosił z tego tytułu żadnych konsekwencji.

W latach 1957–1960 komisje egzaminacyjne działające przy Izbie Rzemieślniczej przeegzaminowały 995 kandydatów na mistrzów i 4933 na czeladników. Wydano w sumie 1717 kart rzemieślniczych⁵¹. Po 1960 r. zaistnieć miały już inne warunki – nowe formy powoływania komisji egzaminacyjnych na czeladników i mistrzów przez Kuratoria Okręgu Szkolnego. Liczba egzaminów przeprowadzonych przez Izbę Rzemieślniczą zmniejszyła się wtedy o około 70%.

Głównym zadaniem szkół, kursów było uzupełnianie i zdobywanie wiedzy. Dzięki temu miał się podnosić poziom i wydajność pracy, a robotnicy mieli lepiej wykonywać swoje zadania. W miastach wśród uczących się w szkołach podstawowych dla pracujących 70% stanowili robotnicy fizyczni, 16% pracownicy umysłowi, 8% wojskowi, a 6% kobiety prowadzące gospodarstwa domowe⁵². Trzeba jednak zwrócić uwagę, że zbyt wielu w tych szkołach było młodocianych w wieku 15–18 lat. Często kierownicy szkół „oczyszczali” swoje szkoły z młodzieży słabo się uczącej, przerośniętej, sprawiającej problemy wychowawcze.

Mimo że w latach 1945–1960 szkoły podstawowe dla pracujących dały 29 890 absolwentów⁵³, wielu pracujących nie posiadało ukończonych siedmiu klas szkoły podstawowej. W powiecie działowskim takich osób naliczono w 1957 r. 437 (nie licząc pracowników PGR), w giżyckim 357, kętrzyńskim 1 041, mrągowskim 487 (Mikołajki 150), morąskim 170, ostródzkim 570, piskim 568, pasłęckim 425⁵⁴. W związku z tym ciągle potrzebna była sieć placówek, które by sprostały zadaniom edukowania dorosłych. W roku szkolnym 1957/1958 istniało 115 szkół podstawowych dla dorosłych, w których uczyło się 3 336 osób (88 wiejskich z 1 723 uczniami i 27 miejskich z 1 613 uczniami), prowadzono 261 kursów ogólnego kształcenia z zakresu szkoły podstawowej dla 1926 słuchaczy, 77 kursów czytelniczych dla 812 słuchaczy, 65 kursów języka rosyjskiego dla 155 słuchaczy oraz 4 kursy nauki początkowej dla 29 słuchaczy⁵⁵.

2. SZKOLNICTWO ŚREDNIE

Kiedy braki zostały wyrównane, dla wielu nadchodził czas, aby pomyśleć o podwyższeniu swoich kwalifikacji. Wielu ludzi zdawało sobie sprawę, że umiejętność czytania, pisanie czy wiadomości ogólne, które posiadli na etapie nauki szkoły powszechnej, czy to przed wojną czy później, nie są w stanie zapewnić im satysfakcjonującej pracy czy zdobycia konkretnego zawodu. Dlatego wielu absolwentów pobierało nadal naukę na szczeblu szkół średnich dla dorosłych. W roku szkolnym 1946/1947 na Warmii i Mazurach do szkół średnich uczęszczało 1 370 osób, do szkół powszechnych 3 620 osób, w następnym roku frekwencja miała wzrosnąć o ok. 30%⁵⁶.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ APO, Izba Rzemieślnicza, sygn. 2752/27, k. 152, Sprawozdanie Zarządu Izby Rzemieślniczej w Olsztynie z czerwca 1960 r.

⁵² APO, PWRN KOS, sygn. 444/73, k. 32, Udział w szkolnictwie dla dorosłych zatrudnionych w zakładach pracy.

⁵³ T. Filipkowski, *Oświata...*, s. 56

⁵⁴ APO, PWRN KOS, sygn. 444/75, k. 3, 11, 13, Sprawozdania powiatowe Wydziału Oświaty z rekrutacji pracowników zakładów pracy, którzy nie ukończyli 7 klas za lata 1957–1959.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ APO, KOS, sygn. 495/78, k. 76, Sprawozdanie statystyczne za rok 1946/47.

Już 1 września 1945 r. swą działalność rozpoczęło Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące dla dorosłych w Olsztynie, a we wrześniu 1946 r. otwarto w Mrągowie Warmińsko-Mazurskie Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych (głównie z myślą o pozyskaniu ludności miejscowej). Średnie szkolnictwo ogólnokształcące obejmowało 4 klasy gimnazjum i 2 klasy liceum nauczane skróconym programem w sześć semestrów. Zapotrzebowanie z czasem zaczęło rosnąć, tylko finanse nie pozwalały władzom oświatowym na otoczenie wszystkich placówek odpowiednią troską. Gimnazja w Olsztynie, Mrągowie i Szczytnie miały status państwowy, ale szkoły w Bartoszycach, Lidzbarku Warmińskim, Morągu, Pasłęku i Piszcu były pod opieką organizacji społecznych jak Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Związek Samopomocy Chłopskiej lub samorządów.

W roku szkolnym 1945/1946 istniało na Warmii i Mazurach 13 liceów ogólnokształcących dla pracujących z 1206 uczniami⁵⁷. Na początku lat pięćdziesiątych było 7 szkół tego typu, w kolejnych latach 1950–1954 liczba ta zmalała o dwie placówki, aby już w roku szkolnym 1955/56 wzrosnąć do 8, a w roku 1960/1961 nawet do 10 szkół, w których naukę pobierało 2492 uczniów⁵⁸. Do połowy lat pięćdziesiątych w liceach przeważała tzw. inteligencja pracująca – 60%, 35% stanowili robotnicy fizyczni, resztę wojsko i inne zawody⁵⁹. Jednym z najważniejszych problemów edukacji dorosłych była niewątpliwie frekwencja. I tak np. w roku 1955 na pobierających naukę 738 osób sklasyfikowano 694 (93,4%). Poniższa tabelka ilustruje liczbę szkół średnich ogólnokształcących dla pracujących w wybranych latach pięćdziesiątych.

Tabela 5.

Uczniowie i absolwenci szkół średnich dla pracujących w latach 50-tych

Stan na dzień	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba absolwentów
15 XI 1950 r.	7	1240	?
20 IX 1955 r.	8	1146	73
20 IX 1959 r.	8	1607	168

Źródło: Zbiory specjalne OBN, sygn. R-158/V/1, k. 48, Stanisław Wiśniewski, *Szkoły średnie ogólnokształcące dla pracujących, Szkolnictwo dla pracujących w latach 1945–1975*.

Z przedstawionych i omówionych już wcześniej danych wiemy, że liczba placówek, jak i liczba chętnych do nauki przedstawiała się różnie i nie wzrastała systematycznie z roku na rok. Generalnie jednak możemy zauważyć tendencję wzrostową, jeżeli chodzi o chętnych do pobierania nauki w tego typu szkołach. Dwie z ośmiu szkół w 1955 r. mieściły się w Olsztynie (przy ulicach Wyzwolenia 30 i Mickiewicza 6), dwie w Szczytnie (ul. Kasprowicza 1, ul. Świerczewskiego 111), jedna w Kętrzynie (ul. Powstańców Warszawy 4), jedna w Ostródzie (ul. Pieniężnego 24), również po jednej szkole w Pasłęku (ul. Rokossowskiego 30) i w Piszcu (ul. Żymierskiego 4)⁶⁰. Mieszkańcy innych miast musieli dojeżdżać lub wybrać typ korespondencyjny.

W pierwszych latach po wojnie do liceum uczęszczała młodzież „przerośnięta”. Byli to ludzie, którym wojna przeszkodziła w zdobyciu wiedzy. Dopiero po zakończeniu działań wojennych

⁵⁷ *Szkolnictwo w woj. olsztyńskim w przeddzień reformy...*, s. 91

⁵⁸ T. Filipkowski, *Oświata...*, s. 158–165.

⁵⁹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/73, k. 28, Dane statystyczne dotyczące szkolnictwa w woj. olsztyńskim za rok szkolny 1952/53.

⁶⁰ Zbiory specjalne OBN, sygn. R-158/V/1, k. 48, Stanisław Wiśniewski, *Szkoły średnie ogólnokształcące dla pracujących, Szkolnictwo dla pracujących w latach 1945–1975*.

w ławach szkolnych mogli zasiąść ludzie wykonujący na co dzień różne zawody. Wtedy też można, do roku 1948, mówić o dużym naborze. Z czasem grono słuchaczy zmieniło się, starszych było niewielu. Mogły tu pobierać naukę osoby zatrudnione w zakładach pracy w wieku 14–30 lat, lub posiadające zaświadczenie referatu zatrudnienia o poszukiwaniu pracy lub ze świadectwem lekarskim, stanowiącym o stałej niezdolności do pracy. Wszystkie inne przypadki rozpatrywać miał Wydział Oświaty. Pisemny egzamin maturalny w liceum zdawano z języka polskiego, matematyki i języka rosyjskiego; egzamin ustny natomiast dopuszczano ze wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania klas niższych. Nie wszyscy taki egzamin składali z wynikiem pozytywnym. Ze sprawozdania z egzaminu dojrzałości uczniów Państwowego Liceum dla Dorosłych i eksternistów szkół średnich ogólnokształcących z terenu województwa olsztyńskiego dowiadujemy się, że w terminie zimowym 1950 r. w Olsztynie 54 uczniów zostało sklasyfikowanych, a 45 z nich dopuszczono do egzaminu pisemnego. Dalej wiadomo, iż 9 z tych pozostałych nie dopuszczono do egzaminu ustnego, w sumie świadectwo dojrzałości otrzymało więc tylko 67%⁶¹. Natomiast do egzaminu eksternistów zgłosiło się 55 kandydatów z terenu okręgu. Zdawali oni ogółem 208 poszczególnych przedmiotów, z czego było aż 89 ocen niedostatecznych (42%). Świadectwo dojrzałości uzyskało tylko 5 maturzystów⁶². Informacje te są dowodem na to, jak ciężko było opanować materiał szkolny bez stałej opieki pedagogicznej.

Z czasem niektóre z liceów trzeba było zamknąć ze względu na brak chętnych, np. w Giżycku, Mrągowie, Lidzbarku. Dorośli chcący uzupełnić wykształcenie zrobili to w pierwszych latach powojennych i później nie było potrzeby utrzymywania wszystkich działających w tym okresie szkół. Nie doszło do skutku również zrealizowanie pięknej idei reaktywowania na ziemiach odzyskanych Liceum Krzemienieckiego. Początkowo istniała taka szansa, jeszcze 14 lipca 1946 r. Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej ogłosił decyzję o powołaniu Liceum Warmińsko-Mazurskiego, które miało kontynuować tradycje dawnego Liceum Krzemienieckiego. Szkoła ta miała objąć zasięgiem działania powiaty: kętrzyński, częściowo mrągowski i szczycieński. Autorami projektu placówki byli nauczyciele Liceum Krzemienieckiego, którzy przetrwali zawieruchę wojenną. Główną siedzibę zamierzano utworzyć w Szczytnie, a filię w Kętrzynie. W ramach Liceum Mazursko-Warmińskiego miały działać m.in.: gimnazjum i liceum dla dorosłych i uniwersytet ludowy. Istnieć miały ośrodki kształcenia nauczycieli – również kursy dokształcające nauczycieli nieposiadających kwalifikacji. Najpierw walka między ugrupowaniami politycznymi, potem wybory do Sejmu w 1947 r. spowodowały ciągłe odwlekanie podjęcia ostatecznej decyzji, aż w końcu 4 lutego 1949 r. rozwiązano komisję organizacyjną uczelni i przekazano istniejące placówki oświatowe Kuratorium Okręgu Szkolnego w Olsztynie. Powody takiego obrotu sprawy mogły być różne. Liceum to podlegać miało bezpośrednio Ministrowi Oświaty, miało posiadać status odrębnego okręgu szkolnego, a zapewne nie bez znaczenia było powierzenie placówce około 22 tys. ha obszarów rolnych, około 8 tys. ha jezior, około 10 tys. lasów, ponadto prawie 200 nieruchomości miejskich. Wszystko to niosło obawy władz, czy Liceum będzie realizować socjalistyczną politykę oświatową i czy taka instytucja może administrować tak dużym mieniem państwowym⁶³. Idea szkoły odżyła po roku 1956. Na nowo poczęto czynić starania o wznowienie działalności placówki, mając nadzieję na przychylność ministra oświaty, którym był wówczas Władysław Bieńkowski. Z lat 1957–1958 zachowała się nawet skromna korespondencja w sprawie organizacji Liceum Mazursko-Warmińskiego⁶⁴. Niestety po raz drugi idea odbudowania na tych ziemiach Liceum Krzemienieckiego upadła. Wpływ na to miały władze PZPR w Olsztynie,

⁶¹ *Szkolnictwo dla pracujących w latach 1945–1970...*, k. 76.

⁶² Tamże.

⁶³ T. Filipkowski, *Oświata...*, s. 158–165.

⁶⁴ ANN, Min. Ośw., sygn. 1581, k. 1–2, Korespondencja między Ministerstwem Oświaty, Departamentem Szkolnictwa Ogólnokształcącego i KOS w Olsztynie w sprawie poszukiwania lokalu dla placówki z lat 1957–1958.

które nieustannie dawały wyraz swej dezaprobaty w tym względzie. Obawiano się m.in. reakcji ludzi tu mieszkających, spośród których wielu uważano wciąż za niepewnych, podejrzewano, że będzie to dla nich przysłowiową „iskrą na beczkę prochu”. Minister Oświaty zmęczony dwuznaczną sytuacją zaniechał kontynuacji prac.

19 listopada 1948 roku utworzono natomiast Ośrodek Dydaktyczny Korespondencyjnego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych w Olsztynie przy ul. Jagiellońskiej 60. Pierwszym kierownikiem został Adolf Pisznót⁶⁵. Po II wojnie światowej nastąpił rozwój tego typu szkół. W 1948 roku istniało w Polsce 18 instytucji, które prowadziły 36 szkół i kursów korespondencyjnych⁶⁶. Ośrodek dyspozycyjny szkolnictwa korespondencyjnego mieścił się w Łodzi i nosił nazwę: Korespondencyjne Gimnazjum i Liceum Związku Młodzieży Polskiej w Łodzi. Szkolnictwo korespondencyjne rozmach uzyskało po V Plenum KC PZPR (16 lipca 1950 r.), a więc w okresie planu 6-letniego. Od tego czasu zrównano w prawach uczniów szkół korespondencyjnych z uczniami szkół zwykłych, w późniejszym okresie zaczęły przysługiwać zwroty kosztów związanych z przejazdami na konsultacje i sesje egzaminacyjne. Stosowano te same podręczniki, ale, aby uczniowie sami mogli z nich korzystać, opatrzone były w komentarze zwane *przewodnikami*⁶⁷.

W marcu 1950 r. Ministerstwo Oświaty powołało Wydział Kształcenia Korespondencyjnego, który 1 lipca 1950 r. przejął tego typu kształcenie i utworzył jednolitą ogólnokształcącą szkołę średnią⁶⁸. W województwie olsztyńskim funkcjonowała wówczas szkoła kształcenia korespondencyjnego w zakresie liceum i szkoły podstawowej. Działo 27 punktów konsultacyjnych dla 722 uczniów: 54 na poziomie szkoły podstawowej i 668 na poziomie szkoły średniej, z tego 445 osób pochodziło z miasta, a 277 ze wsi⁶⁹. Do roku 1965 maturę, dzięki tego typu szkole, w województwie olsztyńskim zdały 692 osoby⁷⁰.

Licea dla dorosłych posiadały nieliczne własne pomoce naukowe i korzystały z gabinetów i pomocy szkół 11-letnich. Jednak i w tych szkołach sytuacja nie była najlepsza, zwłaszcza jeżeli chodziło o takie przedmioty jak: fizyka, chemia, biologia (zajęcia laboratoryjne). Problem dotyczył również podręczników, które posiadało zaledwie 70% młodzieży⁷¹. W liceach funkcjonowały natomiast godziny konsultacyjne, zwykle na potrzeby: języka polskiego, matematyki czy historii oraz kółek zainteresowań, zazwyczaj polonistycznego lub marksistowskiego.

DOKSZTAŁCANIE SŁUŻB MUNDUROWYCH

Odrębnym zagadnieniem jest działalność oświatowa, jaką prowadzono wśród wojska, milicji czy służb więziennych. Przysporzenie kwalifikowanych kadr w tych środowiskach było bolączką powojennej Polski.

Zaraz po wojnie cele oświatowe polegały głównie na zwalczaniu analfabetyzmu i podnoszeniu wiedzy ogólnej⁷². W wojsku organizowano kursy nauki początkowej dla żołnierzy analfabetów lub

⁶⁵ 50 lat Liceum Ogólnokształcącego Zaocznego, *Księga Wspomnień 1950–2000*, Olsztyn 2000 r., s. 9.

⁶⁶ *Szkolnictwo w woj. olsztyńskim w przeddzień reformy...*

⁶⁷ W. Żelazko, *Problemy kształcenia korespondencyjnego*, w: „Oświata Dorosłych”, 1959, nr 3, s. 157.

⁶⁸ Licea Ogólnokształcące Korespondencyjne, Dz. Urzęd. Min. Ośw. Nr 4, poz. 30 z 1953 r.

⁶⁹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/33, k. 290–293, Wytyczne w zakresie pracy szkół korespondencyjnych na terenie województwa olsztyńskiego.

⁷⁰ APO, PWRN KOS, sygn. 444/33, k. 290–293, Wytyczne w zakresie pracy szkół korespondencyjnych na terenie województwa olsztyńskiego.

⁷¹ APO, PWRN KOS, sygn. 444/33, k. 18, Sprawozdanie z wyników klasyfikacji za I półrocze w roku szkolnym 1953/1954 w zakresie Liceów dla Pracujących województwa olsztyńskiego.

⁷² K. Klimek, *Andragogiczne aspekty edukacji w wojsku*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Studia ofiarowane prof. Eugenii Annie Wesołowskiej z okazji 50-lecia pracy pedagogicznej i naukowej pod red. Ewy Przybylskiej*, Toruń 2001 r., s. 239–240.

analfabetów wtórnych w zakresie 4 klas szkoły podstawowej. Inni mogli pogłębiać umiejętność czytania i pisania przed odejściem do cywila. Nie była to nowość w historii oświaty. Jeszcze 21 lipca 1919 r. Sejm Ustawodawczy przyjął ustawę o przymusowym nauczaniu w Wojsku Polskim. W myśl jej przepisów szeregowi, którzy nie umieli czytać i pisać po polsku, podlegali obowiązkowej nauce w okresie odbywania służby wojskowej⁷³. Pod koniec lat 50-tych służba wojskowa stwarzała okazję do ukończenia szkoły 7-klasowej. Również wykształcenie kadry wymagało uzupełnienia – najczęściej w wieczorowych liceach. Wykształcenie kadry przedstawiało się katastrofalnie. Obrazując to przykładem, warto dodać, że w latach 1951–1953 70% podchorążych piechoty i 30% podchorążych artylerii w kraju miało wykształcenie podstawowe i tzw. niepełne średnie⁷⁴. Inne dane wskazujące na poziom wykształcenia podchorążych sygnalizują, że aż 80% w skali w kraju, w latach 50-tych, miało tylko wykształcenie podstawowe⁷⁵. Przyspieszona „produkcja oficerów” trwała do końca lat 50-tych („Nie matura, lecz chęć szczerą robi z ciebie oficera”). W 1958 r. szkoły oficerskie przeszły na program trzyletni, a przyjęcie do nich wymagało matury.

Poniższa tabela przedstawia wykaz liceów, w których kadra województwa olsztyńskiego uzupełniała swoje wykształcenie w marcu 1955 r.

Tabela 6.

Szkolnictwo średnie podległe MON województwa olsztyńskiego z rozbiem na klasy

Nr jednostki	Miejscowość	Klasy			
		VIII	IX	X	XI
j.w. 3234	Braniewo	1	1	1	1
j.w. 4254	Giżycko	1	1	1	1
j.w. 3565	Olsztyn	1	1	1	1
?	Ormeta	–	–	1	1
j.w. 2129	Orzysz	1	1	1	1
j.w. 3607	Ostróda	1	1	1	1

Źródło: APO, PWRN KOS, Rok 1954/1955, sygn. 444/33, k. 103, Organizacja Szkół Ogólnokształcących dla Dorosłych dla jednostek wojskowych w Okręgu, Rok 1954/55.

Niestety, dane nie są kompletne. Wiadomo, że w tym okresie istniała także chociażby szkoła zamknięta przy j.w. 3676 w Lidzbarku Warmińskim czy liceum ogólnokształcące dla dorosłych przy Oficerskiej Szkole Wojsk Ochrony Pogranicza w Kętrzynie (klasy: VIII, IX, X, XI)⁷⁶. Szkoły typu wieczorowego przeznaczone były dla kadry jednostek i ich rodzin. Taka szkoła w Braniewie miała zajęcia w Liceum Ogólnokształcącym cały tydzień z wyjątkiem środy i soboty. Zajęcia zwykle

⁷³ Przy czym, poza walką z analfabetyzmem, ustawa miała na celu także zaznajomienia mniejszości narodowych z językiem polskim. W. Rezmer, *Nauczanie przymusowe w Wojsku Polskim w okresie międzywojennym i jego rola w kształtowaniu propaństwowych postaw poborowych*, w: *Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, red. W. Wojdyła, M. Strzelecki, Toruń 1997, s. 170.

⁷⁴ T. Pióro, *Armia ze skazą. W Wojsku Polskim 1945–1968 (wspomnienia i refleksje)*, Warszawa 1994, s. 173.

⁷⁵ R. Tomaszewski, *Polityczne aspekty wychowania w Wojsku Polskim w latach 1918–1990*, w: *Wychowanie a polityka...* s. 190.

⁷⁶ APO, PWRN KOS, sygn. 444/33, k. 27 i 72, Organizacja Szkół Ogólnokształcących dla Dorosłych dla jednostek wojskowych w Okręgu.

prowadzili również nauczyciele miejscowych szkół. Dla oficerów i rodzin organizowano również kursy języków obcych. Dążono, aby każdy oficer znał biegle w mowie i piśmie język rosyjski, a starszy oficer miał znać również jeden język zachodni⁷⁷. W 1957 r. istniało w województwie 14 liceów ogólnokształcących dla oficerów, w których pobierało naukę około 1500 uczniów. Specyfika zawodu powodowała, że zawodowi żołnierze nie mogli zasiąść w ławach z innymi dorosłymi. Do 1 września 1955 r. zamknięte szkoły podstawowe i licea ogólnokształcące dla pracujących prowadzone były przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Komitet ds. Bezpieczeństwa Publicznego. Później ten typ szkolnictwa przejęło Ministerstwo Oświaty.

Podobnie wykształcenie uzupełniali funkcjonariusze Milicji Obywatelskiej. Jedną ze szkół, która w tym pomagała, było Liceum Ogólnokształcące dla Pracujących przy Centrum Wyszkołnienia Oficerów Milicji Obywatelskiej w Szczycinie⁷⁸.

Przy szkołach często prowadzono również kursy dla funkcjonariuszy więzienia. Było tak i na terenie województwa olsztyńskiego – chociażby w przypadku barczewskiej placówki, w której uczyli nauczyciele miejscowej szkoły, a wśród nich np. Franciszek Iwanowski⁷⁹. Spośród 71 pracowników więzienia aż 60 nie miało ukończonej szkoły powszechnej. Dwóch było analfabetami, 25 posiadało wykształcenie do pięciu oddziałów, pozostali po sześć lub siedem oddziałów. Dlatego koniecznością było rozpoczęcie dla nich kursu dokształcającego w zakresie szkoły powszechnej i od października 1946 r. zorganizowano go na terenie więzienia. Zajęcia odbywały się trzy razy w tygodniu, w godz. 17–20⁸⁰. Obok tej szkoły istniały podobne w Iławie i Działdowie. Takie rozwiązanie, podobnie jak w przypadku kadry wojskowej czy funkcjonariuszy MO, było podyktowane koniecznością. Poziom wykształcenia kadry w więziennictwie był niski, więc zobowiązano ją w latach 50-tych do uzupełnienia szkoły podstawowej. Początkowo uczęszczali oni na zajęcia do szkół powszechnych razem z milicjantami, jednak specyfika pracy i co za tym idzie duża absencja, zadecydowały o umożliwianiu im zdobycia wiedzy na specjalnych warunkach. Do 1949 r. nie istniała na Warmii i Mazurach żadna szkoła dla pracowników służby więziennej, a np. w grudniu 1946 r. w więzieniu w Olsztynie 58% kadry nie miało ukończonej szkoły powszechnej⁸¹.

Na wiosnę 1949 roku zarządzeniem organizacyjnym ministra Bezpieczeństwa Publicznego powołana została Centralna Szkoła Pracowników Straży Więziennej MBP (CSPSW) w Bartoszycach, a minister MBP, gen. Stanisław Radkiewicz mianował na dyrektora tej szkoły mjr Wilhelma Zdrażila⁸². Priorytetem szkoły było pogłębienie wiedzy ideologicznej słuchaczy, choć sam program trzymiesięcznego kursu obejmował 450 godzin zajęć. Wykładane były następujące przedmioty: nauka o Polsce współczesnej, regulamin więzienny, regulamin służby wartowniczej, musztra piesza i nauka o broni⁸³. Słuchacze pierwszego i jedyne zorganizowanego tu kursu ocenieni byli nie najlepiej. Niski poziom intelektualny sprawił, że nie byli w stanie opanować podstawowych wiadomości

⁷⁷ A. Kania, *Działalność kulturalno-oświatowa w Ludowym Wojsku Polskim*, w: „Oświata Dorosłych”, 1960, nr 2, s. 94–98.

⁷⁸ APO, PWRN KOS, sygn. 444/33, k. 100, Organizacja Szkół Ogólnokształcących dla Dorosłych dla jednostek wojskowych w Okręgu.

⁷⁹ *20 lat Polski Ludowej we wspomnieniach...* s. 155.

⁸⁰ J. Czołgoszewski, *Więziennictwo okresu stalinowskiego na Warmii i Mazurach w latach 1945–1956*, Olsztyn 2002, s. 130.

⁸¹ W 1945 r. zorganizowano Centralną Szkołę Więziennictwa w Łodzi. W tym samym roku działalność rozpoczęła przy mokotowskim więzieniu Szkoła dla Wyższych Funkcjonariuszy, którą dwa lata później przeniesiono do Legionowa. Kursy dla niższych funkcjonariuszy organizowano natomiast w Warszawie, Chrustach k. Jaworzna, Łodzi, Potulicach i Legionowie. J. Czołgoszewski, *Więziennictwo...*, s. 62.

⁸² Tamże.

⁸³ Tamże, s. 63.

z zakresu nauki o Polsce współczesnej. Brak podręczników tylko pogłębiał tę trudną sytuację. Ostatecznie spośród 456 słuchaczy kurs ukończyło 449, co przy tak negatywnych opiniach na temat ich możliwości wydaje się być uzasadnione tylko rozpaczliwym brakiem kadry⁸⁴. Szkołę przeniesiono do Iławy i umieszczono ją w byłych koszarach niemieckich, natomiast budynki w Bartoszycach przeszły pod zarząd MON, jako bardziej przydatne dla wojska⁸⁵. Centralną Szkołę Pracowników Straży Więziennej przemianowano na Ośrodek Szkolenia Straży Więziennej (OSSW) w Iławie (od 1954 r. Oficerska Szkoła Straży Więziennej)⁸⁶. Kształcili się tu kandydaci na przyszłych oficerów, natomiast szkolenie kadry podoficerskiej miało miejsce w Szczypiornie koło Kalisza w Szkole Pracowników Straży Więziennej (SPSW)⁸⁷. Grono wykładowców iławskiej placówki stanowiła kadra przeniesiona ze szkołą z Bartoszyca⁸⁸. W latach 1949–1955 zorganizowano łącznie sześć kursów szkoleniowych dla funkcjonariuszy pracujących w zakładach karnych różnych województw, które ukończyło 1425 słuchaczy. W 1955 r. zdecydowano o połączeniu szkół w Iławie i Szczypiornie w Centrum Wyszczolenia Służby Więziennej w Szczypiornie⁸⁹. Niestety, poziom wykształcenia kadry więziennej poprawiał się bardzo wolno, czego dowodem mogą być dane z roku 1954, kiedy to w więzieniu w Szczepnie połowa funkcjonariuszy legitymowała się ukończeniem tylko od dwóch do czterech klas szkoły powszechnej i większość z nich miała problemy z pisanie i czytaniem⁹⁰.

SZKOŁY ZAWODOWE I TECHNIKA DLA PRACUJĄCYCH

Obok szkolnictwa podstawowego i licealnego oraz kursów istniały również w województwie olsztyńskim szkoły zawodowe dla pracujących. Pierwsze szkoły tego typu powstały w województwie jeszcze w 1945 r. Nie było to zadanie proste, gdyż nie istniały na tym terenie budynki nadające się do zaadaptowania na ten cel – w Niemczech bowiem istniały nieliczne tego typu szkoły⁹¹. W szkołach zawodowych bardzo ważne były warsztaty. To w nich odbywała się praktyczna nauka zawodu. Choćby z tego powodu w nieco lepszej sytuacji znajdowały się szkoły rolnicze, dla których warsztatem były gospodarstwa pomocnicze, a kadre do przedmiotów zawodowych kształciła Wyższa Szkoła Rolnicza w Olsztynie.

Zmiany w zakresie szkolnictwa zawodowego dla pracujących nastąpiły w 1949 r., kiedy utworzono Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego. Wkrótce wyodrębniono cztery podstawowe typy dziennych szkół zawodowych: zasadniczego i średniego, a dla celów kształcenia pracujących uruchomiono technika wieczorowe i zaoczne oraz szkoły majstrów. Dopiero w 1956 r. szkolnictwo to wróci pod nadzór Ministerstwa Oświaty.

W 1959 r. istniało 9 oddziałów zasadniczej szkoły zawodowej ze 188 uczniami. Znajdowały się one w Olsztynie (przy ZSH, 2 oddziały z 39 uczniami oraz przy ZSZ, 3 oddziały z 68 uczniami), Iławie (przy ZSZ, 2 oddziały z 36 uczniami) i Ostródzie (przy ZSZ, 2 oddziały z 45 uczniami)⁹².

⁸⁴ Tamże, s. 64.

⁸⁵ Formalnie C PSPSW została przeniesiona do Iławy 1 sierpnia 1949 r. rozkazem ministra Bezpieczeństwa Publicznego nr 050/org. MBP z 1 czerwca 1949 r.

⁸⁶ A. Kochański, *Polska 1944–1991. Informator historyczny*, tom I, Warszawa 1997, s. 272.

⁸⁷ J. Czołgoszewski, *Więziennictwo...*, s. 65.

⁸⁸ Wykładowcami w szkole byli m.in.: chor. Władysław Dróżbik, ppor. Jan Twardy, ppor. Alojzy Nowicki, ppor. Wacław Brodowicz, por. Ferdynand Wysocki, por. Jan Kucharski, por. Jan Kawalec, sierż. Józef Małek, chor. Jan Suchanecki, ppor. Stanisław Rok, Tamże, s. 72.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Tamże, s. 38.

⁹¹ W trybie niemieckim po ukończeniu szkoły podstawowej w wieku 14 lat można było wybrać szkołę średnią bądź edukować się (14–16 lat) w obowiązkowej szkole dokształcającej – czyli w szkole zawodowej.

⁹² Zbiory specjalne OBN, sygn. R-158/V/2, k. 98, *Szkoły zawodowe dla pracujących*.

Ponadto kształcenie prowadziły w tym czasie zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe dla pracujących, o czym pisaliśmy szerzej przy okazji kursów zawodowych. W roku 1960 było 7 takich oddziałów. W Dobrym Mieście i w Olsztynie istniały w sumie 2 oddziały dla 78 chcących wykonywać w przyszłości zawód ślusarza, w Ostródzie w 4 oddziałach pobierały naukę 92 osoby na kierunku budowlanym oraz 19 w innym oddziale kształcącym przyszłych sprzedawców⁹³.

W drugiej połowie lat pięćdziesiątych pojawiły się także szkoły przysposobienia rolniczego. Szkoły te były dwuletnie i przeznaczone dla wszystkich absolwentów szkół podstawowych, którzy nie uczyli się dalej. W skali kraju liczba tego typu szkół wzrosła z 55 (1956/1957) do 2 975 (1962/1963), w których to placówkach pobierało naukę około 100 tys. osób. Do 1960 r. w samym powiecie olsztyńskim było ich cztery i do czasu tego ukończyło w nich naukę 75 osób⁹⁴.

Dla tych, którzy skończyli szkołę zasadniczą, ale chcieli i pracować i uczyć się dalej, stwarzano taką możliwość w technikach dla pracujących. W roku szkolnym 1953/1954 działały wydziały dla pracujących przy Technikum Budowlanym, Handlowym i Samochodowym w Olsztynie oraz w Technikum Kolejowym z siedzibą w Ostródzie. Natomiast wg stanu na 1 października 1960 r. sytuacja przedstawiała się następująco:

Tabela 7.

Technika dla pracujących w województwie olsztyńskim z uwzględnieniem specjalności, liczby oddziałów i uczniów wg stanu na 1 października 1960 r.

Szkoła w Olsztynie	Specjalność	Liczba oddziałów	Liczba uczniów
Technikum Ekonomiczne	Ogólnoeconomiczna	3	84
Technikum Handlowe	Handlowa	4	151
Technikum Budowlane	Budownictwo ogólne	5	186
Uniwersytet Robotniczy	Ogólnoeconomiczna	2	78
	Budowa maszyn	3	71

Źródło: Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego, Zbiory Specjalne, sygn. R–158/V/2, k. 122, Stanisław Wiśniewski, *Szkoły zawodowe dla pracujących w województwie olsztyńskim w latach 1953–1970*.

Władze oświatowe miały propagować pewne określone zawody, a więc ułatwiać ich zdobycie. Profilowanie szkół zależało głównie od polityki, jaką prowadziło całe państwo, a co za tym idzie zapotrzebowaniem na rynku pracy. Budownictwo było w okresie odbudowy i później, w czasach rozwoju państwa, sprawą nadrzędną. Stąd liczba tych oddziałów w technikach była największa. Budować miano w całej Polsce fabryki, huty, ale też i mieszkania dla ludzi, którzy ciągle mieszkali dużymi, wielopokoleniowymi rodzinami stłoczeni często w małych i ciasnych izbach.

Jeszcze inną formą kształcenia dorosłych, na którą niewątpliwie trzeba zwrócić uwagę, jest nauczanie w więzieniach. Wiadomo, że w placówkach tych próbowano nie tylko walczyć z analfabetyzmem, ale również nauczyć tych ludzi jakiegoś zawodu, aby łatwiej poradzi sobie po opuszczeniu murów więziennych. Władza ludowa uznała, że naczelnym celem jest resocjalizacja skazanych. Środkami do osiągnięcia tego celu były m.in.: szkolenie ogólne i zawodowe, działalność oświatowo-wychowawcza. Wykorzystywano tu również doświadczenia penitencjarne II RP, które zostały ugruntowane w ustawie o organizacji więziennictwa z lipca 1939 r. Ważne było zwłaszcza oddziaływanie na

⁹³ Tamże.

⁹⁴ Zbiory specjalne OBN, sygn. R–158/V/3, k. 261, S. Jasiński, *Oświata dorosłych w powiecie olsztyńskim w latach 1949–1969*.

skazanych młodocianych, np. w zakładach karnych Iławy, Jaworzna i Szczypiorna. Kształcenie więźniów było sprawą ważką, nie tylko skracało czas, ale z pewnością wpływało na poprawę dyscypliny.

Dysponujemy danymi dotyczącymi tego zagadnienia w odniesieniu do Ośrodka Szkolenia Więźniów w Iławie. Szkoła była zorganizowana na podstawie zarządzenia nr 60. Dyrekcji Centralnego Zarządu Więziennictwa z dnia 27 czerwca 1957 r. (pismo Ministra Sprawiedliwości NO 2017/57). Wcześniej kształcono tu funkcjonariuszy Urzędu Bezpieczeństwa. Kiedy rynek został nasycony, zaczęto tworzyć oświatową placówkę więzienną. Placówką kierował w tym okresie F. Pokojski i dwóch jego zastępców do spraw pedagogicznych i produkcyjnych. Ośrodek miał prowadzić szkołę zawodową i uczyć zawodów: ślusarz, stolarz, elektryk, radiomontażysta i introligator. Ośrodek realizował program obowiązujący w Zasadniczej Szkole Zawodowej, z tym że materiał szkoły trzyletniej realizowano w 18 miesięcy. Dalej działały kursy prowadzone przez Zakład Doskonalenia Rzemiosła o specjalności: fryzjera, palacza centralnego ogrzewania i introligatora⁹⁵. Nauka na kursach odbywała się w oparciu o programy szkolenia teoretycznego na kursach dla młodocianych i warsztatach szkoleniowo-produkcyjnych w Zakładach Doskonalenia Rzemiosła na poziomie czeladniczym. Istniała również szkoła podstawowa z 12 oddziałami. Uczyły się w niej 352 osoby. Sam ośrodek przeznaczony był dla 600 uczniów. Nauczyciele dochodzili w przeważającej liczbie ze szkoły podstawowej (10), a tylko 3 pedagogów było na etacie Ośrodka. Nauczycieli znajdowano też wśród samych więźniów.

Wiadomo, że istniała na terenie Warmii i Mazur także szkoła przy więzieniu w Barczewie. Kierownikiem jej był Józef Woźniak, nauczyciel biologii, prac ręcznych i matematyki, który to samo stanowisko piastował w miejscowej szkole podstawowej⁹⁶. W roku 1959 zorganizowano tu chociażby kurs nauki początkowej dla około 50 więźniów⁹⁷. W placówce działały też warsztaty, w których pracowali więźniowie: stolarski, ślusarski i szewski. Skazani pracowali w nich dzięki przeszkoleniu w postaci jednorocznych kursów. Zajęcia teoretyczne prowadzili wykładowcy kontraktowi, natomiast praktyczne najczęściej inni więźniowie pod nadzorem strażników. Chęci i postępy kursantów oceniano wysoko⁹⁸. Podobna placówka oświatowa funkcjonowała zapewne w Kamińsku, powiat Bartoszyce, ale niestety brakuje w odniesieniu do niej szerszego materiału źródłowego.

We wszystkich więzieniach oprócz kursów zawodowych prowadzono także kursy dla analfabetów. Na uwagę zasługuje fakt prowadzenia takich zajęć nie tylko przez nauczycieli zatrudnianych z zewnątrz, ale wykorzystywanie do edukowania nauczycieli-więźniów. Było tak w przypadku Franciszka Jasika i Pawła Kowalskiego odsiadujących karę w bartoszyckim więzieniu. W 1951 r. prowadzili oni kurs dla 60 tamtejszych więźniów⁹⁹. Dzięki umiejętności pisanie i czytania więźniowie mogli nie tylko korzystać z biblioteki więziennej, ale również pisać listy do rodziny. Iławskie więzienie jako pierwsze zarejestrowało w Inspektoracie Szkolnym kurs ogólnokształcący dla więźniów. Egzaminy miały odbyć się w styczniu 1950 r. Do szkoły uczęszczało 91 więźniów, a naukę prowadzili, podobnie jak w Bartoszyczach, nauczyciele-więźniowie¹⁰⁰. Wiadomo, że napotykali oni różne trudności, począwszy od braku podręczników po kłopoty z frekwencją, ale zachowały się też wzmianki, że wielu przywiązywało dużą wagę do nauki i wykazywało się postęпами.

⁹⁵ APO, PWRN KOS, sygn. 444/243, k. 64, Meldunek z zakończenia roku szkolnego 1960/1961 w O.S.W. w Iławie.

⁹⁶ K. Schneider, *Miedzy barykadami*, Wicked (Ruhr) – Olsztyn 1999, s. 53.

⁹⁷ APO, Zarząd Powiatowy ZMS Olsztyn, sygn. 1218/253, b.n.k., Korespondencja.

⁹⁸ J. Czołgoszewski, *Więziennictwo...*, s. 146.

⁹⁹ Tamże, s. 185.

¹⁰⁰ Tamże, s. 222.

3. UNIWERSYTETY POWSZECHNE

Inną formą oświaty dorosłych były uniwersytety powszechne. Były one placówkami, w myśl koncepcji akceptowanej przez Resort Oświaty PKWN, dwuletnimi, koedukacyjnymi i przyjmowały słuchaczy od 18. roku życia. Na zajęcia składać się miały wykłady, seminaria, dyskusje. Obowiązywały prace pisemne. Kurs I miał charakter ogólny i obejmował: język polski, przyrodę, historię, geografę, higienę, sztukę i naukę obywatelstwa. Drugi rok nauki obejmował natomiast jeden z trzech wydziałów do wyboru: ekonomia społeczna i prawo, wydział matematyczno-przyrodniczy i techniczny oraz wydział pedagogiczny¹⁰¹.

Kształcenie na tego typu uniwersytetach zasadniczo różniło się od innych form edukacji dorosłych. Miało ono upowszechniać wiedzę na zdecydowanie wyższym poziomie niż kursy. Zasadniczą różnicą był jednak fakt, że uniwersytet powszechny nie nadawał żadnych uprawnień formalno-zawodowych. Oznaczało to, że w tej placówce gromadzili się ludzie, którzy bezinteresownie chcieli podwyższać własny poziom intelektualny. Słuchacze, oprócz uczestnictwa w zajęciach, spędzali także wspólnie część swojego wolnego czasu. Chodzili na wystawy czy przedstawienia teatralne, a później dyskutowali na ich temat.

Organizacja nauki była taka, aby każdy w miarę swobodnie mógł wybrać takie cykle wykładów, które go interesowały. Cykle te trwały zwykle kilka miesięcy – trzy lub cztery¹⁰². Rzadko były one dwuletnie. Poza tym uniwersytet prowadził tzw. wykłady „otwarte”. W zajęciach tych mogli brać udział nie tylko słuchacze, ale wszyscy, których tematyka wykładu interesowała. W roku szkolnym 1949/1950 działały na Warmii i Mazurach cztery takie placówki w: Górowie, Kętrzynie, Morągu i Ostródzie. W sumie uczęszczało do nich tylko 134 słuchaczy. Większość z nich nie ukończyła 30 roku życia¹⁰³. Mnogość form, przez które można było uzupełnić wykształcenie na różnym, etapie sprawiała, że niektóre z nich były mniej atrakcyjne. Słuchacze poszukiwali zwykle takich szkół, które dawały określone kwalifikacje i uprawnienia.

Żywoć uniwersytetów powszechnych nie był długi, istniejące od 1945 roku zostały zlikwidowane w 1949 r., odżyły dopiero po roku 1956. W roku szkolnym 1956/57 było ich w całej Polsce tylko 210, ale kilka lat później, w 1969/70 już 5 527¹⁰⁴. Przyczyną zaniedbania uniwersytetów w pierwszych latach powojennych było skupianie się władz państwowych na likwidacji skutków wojny i budowie nowego ustroju. Dopiero w późniejszych latach dokładano większych starań, aby rozwinąć tego typu kształcenie.

Na uwagę zasługuje również Uniwersytet Robotniczy. Jego idea zrodziła się w latach 40-tych, formalna struktura powstała w 1957 r. Olsztyński Uniwersytet Robotniczy zaczął działalność 27 października 1958 r. Jego twórcą był Roman Sobczak¹⁰⁵. Placówka miała w: krótkim czasie powołać do życia filie w innych miastach i tak też się stało. W listopadzie 1958 r. zorganizowano filię w Kętrzynie, w styczniu 1959 r. w Iławie, a w następnych latach w: Szczytnie, Ornecie, Giżycku, Górowie Iławec-kim, Pisz i Nowym Mieście. Placówki te zostały poddane nadzorowi pedagogicznemu i administracyjnemu Uniwersytetu Robotniczego w Olsztynie¹⁰⁶.

¹⁰¹ S. Mauersberg, *Z dziejów...*, s. 106–107.

¹⁰² M. Błaszczykowska, *Uniwersytet Powszechny – zadania, organizacja, metody pracy*, w: „Oświata Dorosłych”, 1957, nr 3, s. 129.

¹⁰³ APO, KOS, sygn. 495/78, k. 76, Uniwersytety powszechne województwa olsztyńskiego 1949/50.

¹⁰⁴ T. Aleksander, *Rozwój uniwersytetów...*, s. 565.

¹⁰⁵ *Oświata dorosłych woj. olsztyńskiego w 40-leciu PRL*, oprac. pod kierunkiem M. Babkiewicza, nr 5, Olsztyn 1985 r., s. 10–11.

¹⁰⁶ Zbiory specjalne OBN, sygn. R-442, k. 1, Uniwersytet Robotniczy w Olsztynie.

Pierwszym dyrektorem olsztyńskiej placówki był Zdzisław Kobra-Zieliński, który stanowisko to piastował w roku szkolnym 1958/1959, natomiast w ciągu następnych trzech lat funkcję tę pełnił Jan Baldowski, jeszcze później zaś Roman Sobczak. Zajęcia dydaktyczne odbywały się w budynkach Szkoły Podstawowej nr 2 i nr 3, Liceum Ogólnokształcącym nr 1 oraz w Technikum Łączności¹⁰⁷. Oprócz tego niektóre kursy zawodowe odbywały się bezpośrednio w zakładach pracy.

W roku 1958/1959 wykładowcy byli opłacani przez Kuratorium Okręgu Szkolnego, a wydatki administracyjno-gospodarcze pokrywane były z kasy KW ZMS. W pierwszym roku istnienia formy pracy oparto na wzorach wyższych uczelni. Wyodrębniono wydział: humanistyczny, mechaniczny, ekonomiczny i przygotowawczy, później jeszcze telekomunikacyjny. Na czele wydziału stał kierownik zwany „dziekanem”. Słuchacze mieli indeksy i legitymacje. Niestety, wysłuchanie odpowiedniej ilości wykładów oraz zdanie egzaminów nie dawało słuchaczom żadnych uprawnień państwowych. Dlatego właśnie w roku 1959/1960 pojawiły się w tej szkole zmiany. Ministerstwo Oświaty wyraziło zgodę na zorganizowanie klas państwowych. Słuchacze mieli zdawać egzaminy przed państwową komisją egzaminacyjną. W ten sposób powstało przy Uniwersytecie Robotniczym liceum ogólnokształcące, technikum mechaniczne i technikum ekonomiczne dla pracujących. Odtąd obok kursów niepaństwowych, zwanych wszechnicowymi, istniały klasy państwowe. O ile w tych pierwszych zachowały się metody uniwersyteckie, to w klasach państwowych obowiązywał model stosowany w zwykłym szkolnictwie średnim – system klasowo-lekcyjny i szkolne metody pracy. Przyjęte wówczas formy organizacyjne stanowiły rozwiązanie pośrednie między modelem szkolnym a akademickim. Prowadzono teczki wykładowcy i dzienniki lekcyjne, indeksy i arkusze ocen itp. Z czasem uniwersyteckie metody w ogóle zostały wyeliminowane z nauczania w tej placówce. Placówki zobowiązane były również do prowadzenia obszernej sprawozdawczości statystycznej. Tabela 8. pokazuje, jakie kursy były prowadzone przez uniwersytet od roku 1958 do 1960.

Tabela 8.

Kursy prowadzone na Uniwersytecie Robotniczym w latach 1958–1960

Rok szkolny	Kursy z zakresu szkoły podstawowej		Kursy (klasy) maturalne		Kursy przygotowujące do studiów i szkół średnich	
	liczba kursów	liczba słuchaczy	liczba kursów	liczba słuchaczy	liczba kursów	liczba słuchaczy
1958/1959	1	35	18	718	3	57
1959/1960	4	70	12	355	2	55

Źródło: Zbiory Specjalne OBN, sygn. R-442, k. 8. Uniwersytet Robotniczy w Olsztynie.

Uniwersytet Robotniczy po reorganizacji miał prawo nie tylko uzupełniać edukację swych słuchaczy w zakresie szkoły podstawowej, ale prowadził kursy maturalne i nawet przygotowujące na studia. Największym powodzeniem cieszyły się jednak kursy maturalne. Ich słuchaczami byli często ci, którzy w pierwszych latach powojennych już uzupełnili braki w edukacji podstawowej i teraz postanowili podwyższyć swoje kwalifikacje na etapie szkoły średniej. W tym sensie uniwersytety robotnicze stanowiły konkurencję dla wieczorowych szkół dla pracujących, gdyż rozplanowanie zajęć było zwykle dużo dogodniejsze. Z kolei spośród kursów zawodowych organizowanych przez Uniwersytet Robotniczy warto wymienić: krawców, karmelarzy, koszykarzy, murarzy, hydraulików, ślusarzy,

¹⁰⁷ Tamże, k. 11.

operatorów żurawi wieżowych, operatorów spycharek i koparek, stolarzy meblowych, budowlanych, malarzy, telefonistek, archiwistów, magazynierów, elektryków, brukarzy, palaczy centralnego ogrzewania, spawaczy, pisania na maszynie i inne¹⁰⁸. Wybór był więc niemały.

Warto przynajmniej wspomnieć także takie placówki jak Uniwersytet Niedzielny TUR czy uniwersytety dla rodziców. Pierwszy z nich został otwarty w lutym 1947 roku. Kurs wykładów na Uniwersytecie Niedzielnym trwał kilka miesięcy i odbywał się tylko w niedziele po 4 godziny. Starano się dobierać wykłady tak, aby były atrakcyjne dla większości uczestników, np. cykl *Wszechświat i Ziemia*. Uniwersytety dla rodziców działały z kolei na wsi i w mieście przy szkołach podstawowych, a głównym ich zadaniem było rozwijanie ogólnej wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Na wykładach dominowała wiedza z zakresu wychowania, higieny i kultury życia rodzinnego. Miało to na celu zapobiegać wzrostowi różnych problemów, zwłaszcza na wsiach (alkoholizm, zaniedbanie dziecka). Uniwersytety były współodpowiedzialne w tym zakresie za prowadzenie działalności prewencyjnej.

W roku szkolnym 1960/1961 w województwie olsztyńskim czynne były 1442 placówki oświaty dorosłych, które obejmowały swą działalnością około 26 tysięcy osób. 1212 z nich prowadziły władze szkolne pod własnym zarządem, pozostałe 230 placówek dla ponad dwóch tysięcy osób organizowały takie instytucje jak: ZMS, TWP, ZMW, NOT, TSŚ, TKWP czy Zakład Doskonalenia Rzemiosła. Zdawano sobie mimo to sprawę, jak wiele ciągle jest do zrobienia na tym polu. Kolejne plany uwzględniały te problemy, zakładały chociażby przeszkolenie do roku 1970 prawie 72 000 ludzi, którzy nie ukończyli jeszcze szkoły podstawowej. Stan szkolnictwa zawodowego dla dorosłych w roku szkolnym 1960/1961 także przedstawiał się w liczbach całkiem imponująco. Kształcenie zawodowe w piętnastu placówkach obejmowało 2941 osoby, w pięciu stacjonarnych technikach dla pracujących uczyło się 789 osób, w trzech technikach zaocznych 1558 osób, a w trzech szkołach nadzorowanych pobierało naukę około 600 uczniów. Na poziomie szkoły średniej, w ramach 10 liceów dla pracujących i w 13 liceach MON, WOP i MO, kształciło się już ponad cztery tysiące osób. W tym samym roku w 720 placówkach nieszkolnych jak: kursy czytelnicze, kursy problemowe, uniwersytety powszechne i robotnicze, kołach języka polskiego, rosyjskiego lub ukraińskiego czy w końcu w zespołach przysposobienia rolniczego objęto edukacją około 10 tysięcy osób¹⁰⁹.

Podsumowując zagadnienie oświaty dorosłych w pierwszych piętnastu powojennych latach, należy podkreślić, że wiele z postawionych celów udało się zrealizować. Wielu ludzi zdobyło lepsze wykształcenie, wyższe kwalifikacje przydatne w odbudowującej się Polsce. Przysporzenie fachowców było celem nadrzędnym w tym czasie. Także walkę z analfabetyzmem zaliczyć trzeba, mimo dużych niedociągnięć, do sukcesów tego okresu. Sukcesem nie zakończyła się za to próba zintegrowania społeczeństwa zamieszkującego region Warmii i Mazur. Na ziemiach tych spotkało się kilka grup ludności: autochtonów, osadników z Polski centralnej, przybyłych z ZSRR (ekspatrianci lub dawniej repatrianci) oraz ludność ukraińska. Sytuacja taka przerosła umiejętności działania młodych władz i integracja, którą próbowano prowadzić w wielu kierunkach, również poprzez działalność oświatową wśród dorosłych, nie przyniosła oczekiwanych efektów.

¹⁰⁸ Uniwersytet Robotniczy w Olsztynie..., k. 8.

¹⁰⁹ *Stan i zadania szkolnictwa woj. olsztyńskiego w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR*, Olsztyn 1961, s. 22–23.

DANUTA JĘDRZEJEC
Kraków

KONCEPCJE PROGRAMU WYCHOWANIA W PRZEDSZKOLU W LATACH OD 1945 DO 1985

W pierwszych latach po wyzwoleniu treści i metody wychowania dzieci w przedszkolu stanowiły kontynuację systemów wychowawczych funkcjonujących w latach 1918–1939. Wobec braku obowiązujących programów wychowania w przedszkolu, znaczna część wychowawczyń opierała swoją pracę dydaktyczno-wychowawczą na przedwojennym *Poradniku*¹. Przyjmowały one za podstawę swojej pracy teorię swobodnego wychowania. *Poradnik* podkreślał potrzebę kształtowania uczuć, rozwijanie zainteresowań i myślenie dzieci. Zalecał opieranie pracy wychowawczej na różnorodnych formach działalności dziecka. Wiele uwagi poświęcał higienie, kulturze fizycznej i estetyce. Pozostała część wychowawczyń pracowała w oparciu o postępowe i wypróbowane metody pracy przedszkoli Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD). Propagowały one wychowanie świeckie z elementami wychowania socjalistycznego. Tendencje te były spowodowane przenikaniem na tereny Polski koncepcji wychowawczych pedagogów radzieckich oraz zmianą ustroju społeczno-ekonomicznego Polski².

Tak więc wpływy kierunków tradycyjnych i nowych socjalistycznych tendencji wychowania znalazły swoje odbicie w pierwszym projekcie programu dla przedszkoli. Został on opracowany przez Ministerstwo Oświaty przy współudziale Sekcji Wychowania Przedszkolnego Związku Nauczycielstwa Polskiego w 1949 roku³. Autorzy projektu programu wychowania przedszkolnego przyjęli założenie, że przedszkole będzie placówką przygotowującą dzieci do szkoły. W myśl tego założenia, przedszkole miało pracować pięć godzin dziennie. Główny nacisk położono na zajęcia o charakterze dydaktycznym kosztem zajęć wychowawczych. Materiał programowy ujęto w stałą siatkę godzin zbliżoną do szkolnego rozkładu lekcji. Układ ten narzucał w pewnej mierze przekonanie, że poszczególne zajęcia muszą występować w określonej kolejności, a poszczególne przedmioty mają mieć charakter zamkniętych jednostek metodycznych o odrębnej tematyce dla poszczególnych grup wiekowych. W praktyce więc ustaloną programem siatkę godzin przyjmowano jako plan zajęć

¹ Była to pozycja wydana przez Ministerstwo WRiOP w 1933 r. pt.: *Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących*, którego treść stanowiły: *Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach)*. Nie był to dokument o charakterze obowiązującym jako program wychowania w przedszkolu. M. Wróbel, *Wychowanie przedszkolne w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa, 1967, s. 102.

² Z. Woźnicka, *Wychowanie przedszkolne w Polsce Ludowej*, Warszawa 1972, s. 46.

³ Tamże, Dokument ten (Nr II WP–5328/49) nie był wydany drukiem, lecz rozesłany w formie powielonych materiałów w sierpniu 1949 roku do kuratoriów i inspektoratów szkolnych.

w poszczególnych dniach tygodnia. Przez położenie nacisku na zajęcia o charakterze dydaktycznym program ten słabo uwypuklał rolę innych form wychowawczych, a przede wszystkim zabawy, która jest podstawową formą działalności dziecka w wieku przedszkolnym. Materiał poznawczy był za trudny i za obszerny. Jednocześnie, kosztem funkcji kształcącej przedszkola, zaniedbano funkcję opiekuńczo-wychowawczą. Pięciogodzinny czas pracy przedszkola nie uwzględniał ani wymogów życia gospodarczego kraju w tym okresie, ani czasu pracy matek dzieci. Główne założenie tego projektu nie mogło być zrealizowane z powodu braku kwalifikowanej kadry pedagogicznej przedszkoli, uboższego wyposażenia placówek w pomoce dydaktyczne oraz skąpej sieci przedszkoli. Ponadto projekt programu nie określił wyraźnie roli wychowawczynie jako osoby kierującej procesem rozwoju dzieci. Słabo uwydlatniał znaczenie wychowania zespołowego.

Pomimo licznych niedoborów, spowodowanych m.in. brakiem w tym czasie odpowiednich opracowań teoretycznych, które pomogłyby autorom dostosować treści programowe do możliwości dzieci w wieku od trzech do sześciu lat, powstanie takiego dokumentu było dużym osiągnięciem w dziedzinie wychowania przedszkolnego.

Przemiany społeczno-polityczne w Polsce miały duży wpływ na ujednolicenie zasad polityki oświatowej państwa. W 1950 roku został powołany do życia przez Ministerstwo Oświaty Państwowy Ośrodek Prac Programowych i Badań Pedagogicznych. Jego zadaniem było m.in. przygotowanie programu zajęć dla przedszkoli⁴. Jeszcze w 1950 roku został wydany nowy program pod tytułem *Program tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu*⁵, a w 1951 roku uzupełniono go o instrukcję programową. Drugie wydanie tego programu ukazało się w 1954 roku – wprowadzono do niego niewielkie zmiany. Był to pierwszy w historii wychowania przedszkolnego w Polsce program wydany przez władze państwowe i obowiązujący we wszystkich przedszkolach. Określał on dokładnie zadania i cele wychowania przedszkolnego, treść zajęć oraz podstawowe metody wychowawcze. Zadania przedszkola wynikały z sytuacji ekonomiczno-politycznej państwa nastawionego na masowe zatrudnianie kobiet. Stąd pierwszym jego zadaniem było umożliwienie matkom podjęcie pracy zawodowej, a następnie wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do nauki w szkole.

Wychowanie w przedszkolu, w myśl programu, miało być procesem ciągłym, systematycznym, planowo organizowanym i kierowanym przez wychowawczynię. Osobowość wychowawczynie została tu mocno podkreślona a nawet poświęcono tej sprawie osobny podrozdział w programie⁶. Ponadto wyeksponowano w nim rolę aktywnego zdobywania wiedzy w formie pracy i zabawy – charakterystycznego dla dzieci sposobu poznawania. Położono też duży nacisk na wychowanie indywidualne i zespołowe oraz wiązanie pracy przedszkola z życiem kraju. Na mocy tego programu przedszkole stało się instytucją wychowawczo-opiekuńczą, kontrolowaną przez państwo i rozliczaną ze swojej działalności przez władze oświatowe. Program tymczasowy miał zmienioną w porównaniu z projektem kolejność zajęć. Na pierwsze miejsce wysunęło się wychowanie fizyczne i zabawy ruchowe. Ponadto zamieszczono w nim podrozdział o planowaniu, gdzie podkreślono znaczenie planowania i przedstawiono procedurę sporządzania planów pracy wychowawczej przedszkola⁷. Wyróżniono w nim następujące plany: plan roczny, miesięczny i tygodniowy.

Pośpiech w przygotowaniu programu, a przede wszystkim brak w tym zakresie własnych materiałów badawczych i krytycznej analizy stosowanych dotąd systemów wychowawczych sprawiły, że założenia w nim zawarte nie zostały w pełni i konsekwentnie zrealizowane. Zawierał on w dalszym ciągu zbyt obszerny materiał poznawczy i zachowywał przedmiotowy układ treści. Wprowadzenie

⁴ Z. Woźnicka, *Wychowanie...*, s. 70.

⁵ *Program tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1950.

⁶ *Program tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu*, Ministerstwo Oświaty, Warszawa 1954, s. 4

⁷ Tamże, s. 9–11.

terminów: zajęcia obowiązkowe i dowolne sugerowało wyższość tych pierwszych i ograniczało indywidualne formy działalności dzieci na rzecz zajęć organizowanych przez wychowawczynię. Z powodu tych niedoborów był on krytykowany przez teoretyków i praktyków wychowania przedszkolnego na Krajowym Zjeździe Oświatowym, który się odbył w 1957 roku⁸. Uczestnicy zjazdu domagali się:

- opracowania nowego programu z dominacją treści wychowawczych;
- stworzenia systemu wychowania opartego na badaniach naukowych;
- zapewnienia ciągłości pracy przedszkola ze szkołą, w zakresie programu i metod pracy.

W latach 1957 i 1959 wznowiono nakłady *Programu tymczasowego*, pozostawiając bez zmian dotychczasową koncepcję i układ. Usunięto nadmiar materiału poznawczego i pozycje zdezaktualizowane. Uproszczone też zadania dydaktyczno-wychowawcze, dostosowując je do możliwości dziecka w wieku przedszkolnym. Równocześnie prowadzono prace nad nowym programem wychowania przedszkolnego.

Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 17 czerwca 1962 roku wprowadzony został nowy program, który nosił nazwę *Program wychowania w przedszkolu*⁹. Jasno i wyraźnie określił on, zwłaszcza w części pierwszej, dotyczącej całości zadań wychowawczych, socjalistyczny kierunek wychowania. „Chcemy, by nasz wychowanek stał się w przyszłości aktywnym członkiem socjalistycznego społeczeństwa, biorącym żywy i chętny udział w dalszym ulepszaniu warunków i wzbogacaniu treści życia. Program wskazuje konkretne zadania w tym zakresie oraz drogi wiodące do ich realizacji”¹⁰. Nie był to już więc program „zajęć w przedszkolu”, lecz „wychowania w przedszkolu”, ukazujący łączność i równorzędne znaczenie wszystkich elementów występujących w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w ciągu całego dnia ich pobytu w przedszkolu. Zmianie uległa konstrukcja programu czego wyrazem było odejście od „przedmiotowego” układu działów.

Jak już wspomniano w części pierwszej, po krótkim wstępie zawierającym ogólne sformułowania dotyczące zadań przedszkola jako pierwszego szczebla w systemie oświaty i wychowania w Polsce Ludowej oraz informującym zwięźle o sposobie korzystania z programu, wyszczególniono ogólne zadania wychowawcze, które ukazywały wychowawczyni, do czego powinna w swojej pracy zmierzać. Zadania te ułożono w trzech grupach dotyczących trzech zakresów pracy wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym:

1. Ochrona zdrowia i rozwoju fizycznego dziecka.
2. Przygotowanie do uczestnictwa w otaczającym życiu (poznawanie rzeczywistości i zdobywanie umiejętności zachowania się w kontaktach z ludźmi i światem przyrody).
3. Rozwijanie sprawności technicznych oraz wrażliwości estetycznej dziecka.

W drugiej części programu zastosowano podział według czterech grup wieku dzieci. Dla każdej grupy sprecyzowano: tematykę, materiał programowy oraz uwagi o realizacji programu. Nowość stanowił *Dodatek*, w którym omówiono pracę przedszkola jednooddziałowego, wskazując konieczność prowadzenia pracy wielopoziomowej w tych placówkach.

Jednym z naczelných postulatów *Programu działania Ministerstwa Oświaty i Wychowania na lata 1972–1975* był jednolity system wychowania socjalistycznego, realizowany za pomocą różnorodnych form i metod oddziaływania. Jednym z elementów służących realizacji tego postulatu na szczeblu edukacji przedszkolnej był nowy program „(...) przygotowany w Instytucie Programów Szkolnych przez Pracownię Wychowania Przedszkolnego, a zatwierdzony przez Ministra Oświaty i Wychowania decyzją z dnia 18 kwietnia 1973 roku”¹¹. *Program wychowania w przedszkolu*, który wszedł w życie z dniem 1 września 1973 roku, wychodził naprzeciw tendencjom upowszechniania

⁸ Z. Woźnicka, *Wychowanie...*, s. 100.

⁹ Dz. Urz. Min. Ośw., 1962, nr 10, poz. 112.

¹⁰ Z. Woźnicka, *Po XIII Plenum*, w: „Wychowanie w przedszkolu”, 1963, nr 10, s. 443.

¹¹ Pismo Ministra Oświaty i Wychowania nr IPS-PN1-49/73 z dnia 18 kwietnia 1973 r.

opieki wychowawczo-dydaktycznej mającym na celu wyrównanie startu szkolnego wszystkich dzieci. Jego naczelnym założeniem była optymalna aktywizacja procesów rozwojowych wychowanków zapewniająca pełny rozwój osobowości w warunkach zdrowia, bezpieczeństwa i atmosfery radosnego dzieciństwa. Rola nauczyciela sprowadzona została „(...) do rozbudzania i ukierunkowania aktywności dzieci, wyposażania ich w określony zasób wiadomości i umiejętności oraz wyrównywania niedoborów psychofizycznych w indywidualnej pracy wychowawczej”¹². Stąd też „bohaterem programu” było dziecko, a nie działalność wychowawczo-dydaktyczna nauczyciela, a miernikiem efektów edukacji przedszkolnej stał się poziom rozwoju dziecka określony w kolejnych działach programu obejmujących wychowanie: zdrowotne, społeczno-moralne, umysłowe, estetyczne i techniczne. Konstrukcja programu była jasna i przejrzysta. Składał się on z trzech części:

I. Założenia systemu wychowania w przedszkolu:

- funkcje i zadania przedszkola;
- metody i formy pracy;
- planowanie pracy.

II. Praca wychowawcza w przedszkolu:

- dzieci trzyletnie;
- dzieci czteroletnie;
- dzieci pięcioletnie;
- dzieci sześcioletnie.

III. Dojrzałość szkolna i przygotowanie dzieci do szkoły.

Część III, stanowiąca znaczące *novum* tego programu, była istotnym czynnikiem niwelowania tzw. „progu” istniejącego między przedszkolem a szkołą poprzez precyzyjne określenie wymaganego poziomu dojrzałości fizycznej, umysłowej oraz emocjonalnej dziecka wstępującego do szkoły. Idea upowszechnienia edukacji 6-latków, która spowodowała szybki rozwój w początkach lat 70-tych ognisk przygotowawczych, zaowocowała wydaniem przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania w 1972 roku odrębnego programu pod nazwą *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej w ogniskach przedszkolnych (przygotowawczych)*¹³. Zawierał on charakterystykę celów i zadań oraz metod pracy z dziećmi, z ich środowiskiem rodzinnym i współdziałania ze szkołą. Cenną jego część stanowiła przedstawiona w skrótovej tabelarycznej formie charakterystyka prawidłowego rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Znajdowała się w nim także charakterystyka nierównomiernego rozwoju dzieci z przykładami wychowawczego i terapeutycznego postępowania. Tak więc od tego czasu przygotowanie dzieci do szkoły przebiegało dwoma torami. Część dzieci uczęszczała do przedszkoli, gdzie kierowano ich rozwojem w ciągu czterech lat, część natomiast do ognisk realizujących swój program tylko przez jeden rok.

W 1977 roku ukazał się *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi, objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*¹⁴. Jest to data upowszechnienia instytucjonalnego wychowania przedszkolnego dla wszystkich dzieci sześciolletnich w Polsce. Program ten zakładał, że nabyte przez sześciolatki umiejętności życia w zespole, przyswojone podstawy uczenia się, zdobyte sprawności i umiejętności przyczynią się do podniesienia efektów całościowo potraktowanego wychowania i kształcenia początkowego. Program zawierał trzy następujące części:

I. Założenia pracy wychowawczo-dydaktycznej.

II. W materiale programowym wyodrębniono pięć związanych z sobą działów. Są to treści wychowania i kształcenia z zakresu:

¹² *Program wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1973.

¹³ *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej w ogniskach przedszkolnych (przygotowawczych)*, Warszawa 1972.

¹⁴ *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi, objętymi jednorocznym oddziaływaniem przedszkolnym*, Warszawa 1977.

- wychowania społeczno-moralnego;
- wychowania umysłowego;
- wychowania technicznego;
- wychowania estetycznego;
- wychowania zdrowotnego.

III. Realizacja programu:

- konstrukcja programu;
- metody i formy pracy wychowawczo-dydaktycznej;
- organizacja pracy;
- współpraca z rodzicami.

W części pierwszej wymieniono zadania wychowawcze z zakresu poszczególnych dziedzin wychowania oraz funkcje pedagogiczne przedszkola, którymi są: pobudzanie rozwoju, zapobieganie wszelkim jego nieprawidłowościom, wyrównywanie, które dotyczy wszystkich dzieci o nieharmijnym rozwoju. Wskazuje się na potrzebę współdziałania i współpracy ze wszystkimi instytucjami powołanymi do wychowywania małych dzieci i sprawowania opieki nad nimi.

Nowe treści wprowadzono w dziale wychowania umysłowego. Wprowadzono elementy nauki czytania i przygotowanie do nauki pisania. Całkowicie powiązane zostały z treściami nauczania właśnie pierwszej hasła dotyczące kształtowania elementarnych pojęć matematycznych dzieci 6-letnich. Jak czytamy w tym programie, wychowanie w przedszkolu jest integralnie związane z nauczaniem i wychowaniem w dziesięcioletniej szkole średniej. Związek ten najpełniej ujawnia się w doborze treści wychowania i kształcenia. Wartościowe jest w tym programie omówienie metod i form pracy. Nie wspomina się natomiast o formach zajęć, co może byłoby słuszne, gdyby nauczycielki miały łatwiejszy dostęp do bardziej unowocześnionych poradników metodycznych, których brak był powszechnie odczuwany.

W 1981 roku został wydany *Program wychowania w przedszkolu*¹⁵, który stanowił scaloną wersję dwu dokumentów programowych. Są to: *Program wychowania w przedszkolu* (zatwierdzony w 1973 r.) i wkładka do tego programu pt.: *Zakres treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolletnich* (obowiązujący od 1977 r.). Program składał się z następujących części:

I. Założenia systemu wychowania w przedszkolu. W tej części przedstawia się funkcje i zadania przedszkola, metody i formy pracy, planowanie pracy, współpracę z rodzicami i środowiskiem.

II. Praca wychowawczo-dydaktyczna w przedszkolu, to znaczy treści wychowawcze podzielone według grup wiekowych.

III. Dojrzałość szkolna i przygotowanie do nauki w szkole.

W programie tym nadrzędnym kryterium podziału treści wychowawczo-dydaktycznych jest wiek dziecka. Jako podrzędny w stosunku do kryterium wieku jest podział na dziedziny wychowania. Poszczególne działy z kolei zawierają hasła programowe. Stanowią one zadania realizowane w życiu codziennym.

Z tego programu dowiadujemy się, że na tle toczącej się ogólnospołecznej dyskusji oświatowej przewiduje się podjęcie intensywnych prac nad weryfikacją treści przeznaczonych dla poszczególnych grup wiekowych dzieci. Nowe tendencje mają wyrażać się w mniej obowiązującym charakterze treści programowych. Wskazuje się także na potrzebę dokonania wnikliwej analizy nauki czytania i pisania. Wiąże się z tym problem zasadności wprowadzania dla sześciolatków dydaktyki nauczania początkowego. Wskazuje się na konieczność wypracowania właściwych aktywizujących metod realizacji tych treści.

¹⁵ *Program wychowania w przedszkolu*, Warszawa 1981.

Wyrażono pogląd, iż prace nad doskonaleniem programu powinny być procesem ciągłym, odbywającym się przy udziale teoretyków nauk psychopedagogicznych, ale nie mogą odbywać się bez udziału samych nauczycieli. Udział nauczycieli traktowany jest jako nieodzowny warunek coraz efektywniejszego przygotowania dzieci do nauki w szkole i przyszłego życia.

Po dokonaniu przeglądu kolejno po sobie następujących zmian programu można wnosić, że każda jego koncepcja miała swoje wartości. Ale także wszystkie one wykazują pewne braki, niedociągnięcia, luki, co wskazuje na to, jak trudnym zadaniem jest opracowanie programu wychowania, które w przedszkolu obejmuje całe życie i rozwój małego dziecka. Postęp życia społecznego i nauk zajmujących się człowiekiem wyprzedza pojawiające się co pewien czas programy. Stąd potrzeba ciągłych ulepszeń. Trudne jest spełnienie oczekiwań praktyków i odzwierciedlenie stanu najnowszych osiągnięć nauki. We wszystkich koncepcjach przyjmowano pewne założenia wynikające z potrzeb życia i ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Im bardziej będzie pogłębiać się nasza wiedza o dziecku, tym więcej może być koncepcji konstruowania programu pracy wychowawczej przedszkola. W miarę wzrostu przekonania o takim podstawowym warunku skuteczności wychowania, jakim jest zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka, być może rozwiązywanie tych problemów w zbiorowym życiu dzieci stanie się podstawą kształtu przyszłego programu.

JUSTYNA GULCZYŃSKA
Poznań

SZKOLNICTWO ŚREDNIE OGÓLNOKSZTAŁCĄCE W POLSCE W OKRESIE REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ Z 1961 ROKU

1. ZAŁOŻENIA REFORMY SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO W POLSCE NA PODSTAWIE USTAWY Z DNIA 15 LIPCA 1961 ROKU

Założenia programowo-organizacyjne reformy szkolnej zostały określone w Ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce z dnia 15 lipca 1961 r.¹ W roku tym podjęto prace koncepcyjne mające za zadanie przebudowę systemu szkolnego zarówno w zakresie treści i metod kształcenia, jak i strukturalnego modelu szkolnictwa. Wprowadzenie ośmioklasowej szkoły podstawowej jako obowiązkowej stało się punktem wyjścia do przebudowy wszystkich typów szkół ogólnokształcących oraz zawodowych, a także podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Założeniem twórców reformy było, aby szkoła średnia ogólnokształcąca stała się szkołą nowoczesną, związaną z życiem. Zarzucano jej dotąd, że pełniła raczej funkcję usługową w stosunku do wyższych uczelni. W tej sytuacji, jak stwierdzono, liceum miało stać się szkołą dającą całej młodzieży pełne szanse dalszych większych możliwości do nauki lub do pracy. Minister oświaty Henryk Jabłoński sens reformy liceum ogólnokształcącego przedstawił następująco: „nowe liceum będzie lepiej przygotowywało młodzież do studiów, a równocześnie przysposabiało do wykonywania jakiegoś zawodu tych młodych ludzi, którzy po maturze nie będą dalej się kształcić”².

Różnice pomiędzy dawnym a zreformowanym liceum ogólnokształcącym uzasadniano w zmianach struktury programowej. Tutaj czynnikiem składowym wykształcenia ogólnego zaczęło być szeroko pojmowane **kształcenie politechniczne** – postulujące zarówno merytorycznie, jak i metodycznie edukację zawodową. Jak zapisano w art.17 *Ustawy* „Licea ogólnokształcące zapewniają wykształcenie ogólne i politechniczne niezbędne do podjęcia studiów wyższych oraz przysposobienia do pracy zawodowej”³. Tak więc liceum ogólnokształcące, w świetle nowej reformy oraz zgodnie z założeniami

¹ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej 1961/Nr 32/poz. 160; *Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej*, PZWS, Warszawa 1961, (za:) M. Maciaszek, *Treści kształcenia i wychowania w reformach szkolnych PRL*, Warszawa 1980, s. 40.

² *Wywiad z Ministrem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego H. Jabłońskim*, w: „Życie Warszawy”, 5 IX 1969, w: B. Potyrała, W. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące na Ziemiach Zachodnich i Północnych w latach 1945–1970*, Wrocław 1972, s. 179

³ Ustawa z dnia 15 lipca...

władzy państwowej preferującej i promującej pracę jako główny czynnik edukacyjno-wychowawczy, pozostając nadal placówką ogólnokształcącą, miało być równocześnie szkołą politechniczną zapoznającą uczniów z techniką i jej rolą w życiu ówczesnego człowieka oraz przysposabiającą uczniów do niektórych zawodów. Do programu nauczania w każdej klasie wprowadzony został nowy przedmiot, tj. wychowanie techniczne. W klasach maturalnych natomiast wprowadzono zajęcia fakultatywne, które miały być próbą programowego zróżnicowania liceum. Ponadto w roku szkolnym 1969/70 tytułem prób wprowadzono w 122 oddziałach wyraźne ukierunkowanie, tj. rozszerzony program nauczania niektórych przedmiotów. Miało to rozbudzić zainteresowania młodzieży oraz lepiej opracować i przyswoić materiał nauczania z wybranych przedmiotów. Dalszą nowością miało być stworzenie wszystkim uczniom klas drugich możliwości przejścia do szkół zawodowych, jeżeli uznaliby oni potrzebę zmiany typu szkoły. Kolejnym *novum*, które miało wpłynąć na związanie liceum z potrzebami życia miały być tzw. szkolenia kursowe, dzięki którym absolwenci liceum, którzy nie dostali się na studia wyższe, mogli szybko zdobyć zawód i podjąć pracę zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami⁴.

Reforma z 15 lipca 1961 r., będąc kolejną odsłoną dążeń władz politycznych do jak najpełniejszego wpływu na edukację jako ważnego czynnika formowania społeczeństwa zgodnego z ich oczekiwaniami, zakładała przede wszystkim: intensyfikację oddziaływania ideowo-wychowawczego na dzieci i młodzież poprzez silniejszą integrację procesu nauczania i wychowania, a w konsekwencji wzmocnienie roli szkoły w kształtowaniu moralnych postaw oraz przekonań uczniów; zbliżenie treści programów nauczania do wymogów osiągniętego etapu tzw. budownictwa socjalistycznego w Polsce, z naciskiem na tematykę związaną z życiem bieżącym; aktualizację treści kształcenia z uwzględnieniem pozycji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz wychowania technicznego; rozszerzenie zakresu kształcenia ogólnego w szkołach zawodowych; ustalenie nowych profili kształcenia zawodowego dostosowanych do wymagań gospodarki narodowej⁵.

Zgodnie z założeniami więc, ustawa z 1961 roku w postanowieniach ogólnych stwierdzała, że „...nauczanie i wychowanie w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych ma na celu wszechstronny rozwój uczniów i wychowanie ich na świadomych i twórczych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”. (...) „Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i braterstwa z ludźmi wszystkich krajów, uczą zamiłowania i szacunku dla skutecznej pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowują do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury”⁶. Ponadto, zgodnie z „nowymi przepisami”, szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze stały się placówkami świeckimi, a więc całość kształtu nauczania i wychowania w tych instytucjach miał mieć odtąd charakter wyłącznie świecki.

Z chwilą wprowadzenia ustawy z 15 lipca 1961 roku, w kwestii szkół średnich ogólnokształcących (ale również innych typów szkół), straciły moc następujące przepisy: ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. Nr 38/poz. 389 z późniejszymi zmianami), ustawa z 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych (Dz. U. Nr 33/poz. 343 z późniejszymi zmianami), dekret z dnia 23 listopada 1945 r. o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym (Dz. U. z 1946 r./Nr 2/poz. 9)⁷.

⁴ B. Potyrała, W. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące...*, s. 178–179.

⁵ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 40–41.

⁶ Ustawa z dnia 15 lipca...

⁷ Tamże.

2. WARUNKI REALIZACJI REFORMY SZKOLNEJ Z 1961 R. W SZKOLE ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Organizacyjnie ustawa wprowadzała naukę czteroletnią w liceach ogólnokształcących, znosząc tym samym tzw. „11-latkę”. Jednak sam proces wdrażania reformy i dokonywania owych zmian trwał do roku szkolnego 1967/68, tj. do czasu pełnego wejścia reformy oświaty do liceów (załącznik – Tabela nr 1).

W początkowym okresie realizacji reformy szkolnej stopień organizacyjny szkolnictwa ogólnokształcącego był bardzo zróżnicowany. Występowały wówczas cztery typy organizacyjne szkół:

1. szkoły ogólnokształcące 11-letnie, łączące stopień podstawowy i licealny,
2. szkoły stopnia licealnego,
3. szkoły 11-letnie rozwojowe, w których, obok klas szkoły podstawowej, rozwijano klasy ciągu licealnego,
4. szkoły 11-letnie w trakcie likwidacji stopnia podstawowego.

W latach 1960–1965 zauważa się wyraźną tendencję zamykania stopnia podstawowego przy szkołach 11-letnich⁸. W roku szkolnym 1961/62 szkoły 11-letnie w ogólnym układzie średnich szkół ogólnokształcących w skali kraju stanowiły 55,7%. W latach następnych do roku szkolnego 1965/66 wystąpiło zjawisko likwidowania klas podstawowych w szkołach 11-letnich oraz rozbudowywania na ich miejsce ciągu klas licealnych. W związku z powyższym dominującym typem organizacyjnym średniego szkolnictwa ogólnokształcącego w początkach lat sześćdziesiątych zaczęły być szkoły stopnia licealnego⁹. Dezintegracja owych 11-letnich szkół ogólnokształcących poprzez likwidację ciągu klas szkoły podstawowej stawała się koniecznością w chwili wejścia w wiek szkoły średniej wyżu demograficznego. Chodziło w tej sytuacji o stworzenie dodatkowych miejsc w szkołach średnich dla wzrastającej liczby absolwentów szkół podstawowych. Realizację tego przedsięwzięcia znacznie ułatwiała akcja budowy Szkół Tysiąclecia. W szkołach tych mogli znaleźć dla siebie miejsce uczniowie klas podstawowych ze szkół 11-letnich. Ze względu na brak funduszy na budowę nowych szkół średnich, wybrano tę właśnie drogę do uzyskania nowych miejsc dla uczniów klas licealnych. Jednakże wewnętrzne rezerwy tkwiące w „jedenastolatkach” zostały niebawem wyczerpane i przy dalszym naborze absolwentów szkół podstawowych, pogorszyły się w liceach warunki pracy w oddziałach szkolnych. Przełożyło się to na wzrost liczby uczniów przypadających na jeden oddział w szkole.

Po roku 1961 do szkół średnich ogólnokształcących zaczęto wprowadzać zmiany, które miały przygotować je do wdrażania przewidzianych dla nich założeń ustawy o reformie szkolnictwa. Wskazania te i wszelkie zalecenia umieszczano w „Dziennikach Urzędowych Ministerstwa Oświaty” w postaci zarządzeń.

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty z 28 maja 1962 r. dotyczącym organizacji roku szkolnego 1962/63, organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w liceach ogólnokształcących miała się oprzeć na wytycznych zawartych w instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61 (Dz. Urz. Min. Ośw. 1960/Nr 6/poz. 97) oraz instrukcji programowej dla szkół ogólnokształcących i zawodowych na rok szkolny 1961/62 (Dz. Urz. Min. Ośw. 1961/Nr 6/poz. 61) z uwzględnieniem zmian wynikających z niniejszej instrukcji. Reformę liceum ogólnokształcącego w zakresie planów nauczania, programów i podręczników przewidziano na rok szkolny 1963/64, w którym to miał być wprowadzony nowy plan i program nauczania do klasy IX, a w latach następnych kolejno do klas: X, XI i XII¹⁰.

⁸ „Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45–1966/67”, s. 239.

⁹ „Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo ogólnokształcące, opieka nad dzieckiem i młodzieżą 1961/62”, s. 10–12.

¹⁰ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 maja 1962 r. (Nr GM2-2088/62) w sprawie organizacji roku szkolnego 1962/63, Część B - Licea ogólnokształcące, Dz. Urz. Min. Ośw. 1962/Nr 5/poz. 64.

W związku z koniecznością dostosowania w roku szkolnym 1962/63 programu nauczania klasy VIII do programu zreformowanego liceum, zwiększony został w tej klasie tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych przeznaczonych na matematykę do 6, tj. o 1 godzinę, a także zmniejszony tygodniowy wymiar godzin lekcyjnych przeznaczonych na fizykę do 2, tj. o 1 godzinę. W pozostałych klasach w roku tym obowiązywał dotychczasowy plan nauczania¹¹. W tym samym roku wprowadzono też zmiany w programie nauczania klasy VIII w zakresie: języka polskiego, języków zachodnioeuropejskich, matematyki, fizyki, chemii, zajęć technicznych i rysunku technicznego. W zakresie pozostałych przedmiotów obowiązywały dotychczasowe programy. W klasach: IX, X, XI pracowano w oparciu o nie z uwzględnieniem zmian w zakresie lektury z języka polskiego¹². Zmiany przyniosło też Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 11 sierpnia 1962 r. w sprawie organizacji liceów ogólnokształcących z obcym językiem wykładowym. Zarządzenie to sankcjonowało prawnie sprawę organizacji i prowadzenia liceów, w których realizowano by zajęcia z języka obcego w wymiarze rozszerzonym, a ponadto w klasach wyższych liceum część przedmiotów prowadzono w obcym języku wykładowym¹³.

Rok szkolny 1963/64 był drugim rokiem realizacji reformy szkolnej. W przypadku liceów ogólnokształcących zmiany dotyczyły klas VIII i IX, gdzie wprowadzono przejściowy program nauczania¹⁴. W zakresie organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w roku tym, zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty, w części ogólnej zawarto informacje dotyczące „właściwego” oddziaływania wychowawczego na młodzież w reformującej się szkole średniej. Czytamy w nim m.in. o konieczności podniesienia poziomu nauczania i sprawności szkoły oraz pogłębieniu i rozszerzeniu jej oddziaływania wychowawczego na młodzież. Założenia Zarządzenia koncentrowały się wokół zagadnień: „doskonalenie procesu dydaktyczno – wychowawczego, unowocześnienie metod nauczania i wychowania, wzmożenie opieki nad uczniem i usprawnienie pracy szkoły”, co według władz miało się przyczynić „do dalszego umacniania socjalistycznego kierunku działalności szkoły”¹⁵.

W kolejnym Zarządzeniu Ministra Oświaty na rok szkolny 1964/65 w zakresie dydaktycznym wprowadzono jednolity tekst programu nauczania w klasach VIII–XI liceum ogólnokształcącego, wydany jako osobne wydawnictwo pt. „Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII–XI)”¹⁶. Nowe programy zaczęły obowiązywać od dnia 1 września 1964 r. i dotyczyły następujących przedmiotów: język polski, język rosyjski, język angielski, język francuski, język niemiecki, język łaciński, historia, geografia, biologia, higiena, matematyka, fizyka, astronomia, chemia, zajęcia techniczne, rysunek techniczny, wychowanie fizyczne, przysposobienie wojskowe, chór, zespoły instrumentalne. Pozostał natomiast dotychczasowy program przedmiotu – Wiadomości o Polsce i świecie współczesnym (z pominięciem rozdziałów I i II, których treść została włączona do programu historii), a także dotychczasowy program propedeutyki filozofii (załącznik – Tabela nr 2)¹⁷. Ponadto władza

¹¹ Tamże.

¹² Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 lipca 1962 r. (Nr P1-2854/62) w sprawie instrukcji programowo-podręcznikowych dla szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1962/63, Dz. Urz. Min. Ośw. 1962/Nr 9/poz. 96.

¹³ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 11 sierpnia 1962 r. (Nr SO3-3124/62) w sprawie organizacji liceów ogólnokształcących z obcym językiem wykładowym, Dz. Urz. Min. Ośw. 1962/Nr 11/poz. 119.

¹⁴ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 18 marca 1963 r. (Nr GM 2-1152/63) w sprawie organizacji roku szkolnego 1963/64, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963/Nr 3/poz. 23.

¹⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 28 maja 1963 r. (Nr P1-1705/63) w sprawie organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach ogólnokształcących, zawodowych, specjalnych i dla pracujących w roku szkolnym 1963/64, Dz. Urz. Min. Ośw. 1963/Nr 6/poz. 51.

¹⁶ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 marca 1964 r. (Nr P1-1009/64) w sprawie wprowadzenia jednolitego tekstu programu nauczania w klasach VIII-XI liceum ogólnokształcącego, Dz. Urz. Min. Ośw. 1964/Nr 5/poz. 40.

¹⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 marca 1964 r. (Nr GM1-663/64), Dz. Urz. Min. Ośw. 1964/Nr 3/poz. 21; Komunikat w sprawie programów nauczania liceum ogólnokształcącego, Dz. Urz. Min. Ośw. 1964/Nr 9/poz. 98.

cały czas podkreślała konieczność podjęcia „wzmoczonego wysiłku całego społeczeństwa nad wykonywaniem wzrastających zadań we wszystkich dziedzinach naszego życia, w tym również w zakresie oświaty i wychowania. Podstawowym zadaniem szkół jest kształtowanie świadomości ideowo-moralnej i postawy społeczno-politycznej dzieci i młodzieży oraz dalsza poprawa poziomu i sprawności nauczania”¹⁸.

Zmiany struktury organizacyjnej oraz wstępnej programowej liceów ogólnokształcących, jakie zaszły w latach 1961–1965, stały się punktem wyjścia do realizacji założeń reformy oświaty z roku 1961 w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej. Reforma ta wdrożona została w pełni do szkół średnich z początkiem roku szkolnego 1966/67. W roku tym szkoły średnie ogólnokształcące, w związku z okólnikiem z dnia 6 kwietnia 1966 r., nie prowadziły naboru kandydatów do klas ósmych według starej numeracji, a pierwszych według nowej numeracji. W liceach pozostały tylko klasy IX, X, XI, które realizowały program, opierając się na podbudowie siedmiu klas szkoły podstawowej. W konsekwencji tego okólnika powstał też problem, co zrobić z tymi słabszymi uczniami klas VIII, którzy w roku szkolnym 1965/66 nie otrzymaliby promocji do następnej klasy. Sytuacja ta wywołała konieczność, zresztą zalecaną przez Ministra Oświaty specjalnym okólnikiem, aby uczniów niepromowanych do klasy IX było możliwie najmniej. W wielu szkołach postanowiono wówczas wzmoczyć wysiłek, ażeby uczniom słabym klas VIII pomóc tak, by nie musieli powtarzać klasy¹⁹.

W roku szkolnym 1967/68 uruchomiono pierwszą klasę liceum, do której przyjmowano absolwentów VIII klasy szkoły podstawowej. W roku tym wprowadzono nowy program nauczania do klasy I, a następnie sukcesywnie wdrażano go do następnych klas.

Program ten zaczęto realizować na bazie wprowadzonego 15 lutego 1966 r. Zarządzenia Ministra Oświaty dotyczącego nowego programu nauczania w liceum ogólnokształcącym w klasach I–IV. Został on ogłoszony jako osobne wydanie pt. „Program nauczania liceum ogólnokształcącego klasy I–IV (tymczasowy)” i zaczął obowiązywać w liceum: w klasie I – od 1 września 1967 r., w klasie II – od dnia 1 września 1968 r., w klasie III – od dnia 1 września 1969 r. i w klasie IV – od dnia 1 września 1970 r.²⁰ (załącznik – Tabela nr 3).

Wdrażanie reformy do liceów przedstawiało się więc tak, że od roku szkolnego 1966/67 licea ogólnokształcące w ciągu kolejnych czterech lat prowadziły tylko trzy klasy programowe, tj.:

- w roku szkolnym 1966/67 klasy: IX, X, XI – według dotychczasowego planu i programu nauczania;
- w roku szkolnym 1967/68 klasy: X i XI – według dotychczasowego planu i programu nauczania oraz klasę I – według nowego planu i programu nauczania;
- w roku szkolnym 1968/69 klasę XI – według dotychczasowego planu i programu nauczania oraz klasy I i II według nowego planu i programu nauczania;
- w roku szkolnym 1969/70 klasy: I, II, III – według nowego planu i programu nauczania.

¹⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 marca 1964 r. (Nr GM1-663/64) w sprawie organizacji roku szkolnego 1964/65, Dz. Urz. Min. Ośw. 1964/Nr 3/poz. 21.

¹⁹ Archiwum Szkolne II Liceum Ogólnokształcącego im. Gen. Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu, Protokół Konferencji analitycznej rady pedagogicznej 4.05.1966 r., Protokół Konferencji Rady Pedagogicznej 20.04.1966 r., w: Protokoły Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego Nr II im. Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu za okres: 01.1966 – 06.1967 (do roku 1966 Liceum Ogólnokształcące Nr II w Poznaniu nosiło imię Gen. Zamoyskiej. 10 marca 1966 r. zmieniono patrona szkoły – została nim Helena Modrzejewska).

²⁰ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 15 lutego 1966 r. (Nr P1-4120-11/66), Dz. Urz. Min. Ośw. 1966/Nr 3/poz. 30; Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 października 1966 r. (Nr P1-4120-62/66) w sprawie planu nauczania w liceach ogólnokształcących kl. I–IV, Dz. Urz. Min. Ośw. 1966/Nr 16/poz. 187.

Od roku szkolnego 1970/71 licea ogólnokształcące prowadziły już klasy: I, II, III i IV według nowego planu i programu nauczania. Nauka w nowoorganizowanych klasach odbywała się według załączonego planu (załącznik – Tabela nr 4)²¹.

3. KIERUNKI PRZEMIAN ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWYCH W ZREFORMOWANEJ SZKOLE ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Rok szkolny 1967/68 był pierwszym, w którym klasy pierwsze liceum ogólnokształcącego rozpoczynały naukę według nowego programu nauczania i na podstawie nowych podręczników²². Zarządzeniem Ministra „Z dniem 1 września 1967 r. tworzy się klasę I liceum ogólnokształcącego, opartego na podbudowie 8-klasowej szkoły podstawowej. W klasie tej obowiązuje plan nauczania wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 4 października 1966 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. 1966, poz. 187) oraz program nauczania wprowadzony zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 15 lutego 1966 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. 1966, Nr 3, poz. 30). Klasy X i XI oraz zbiorcza klasa IX liceum ogólnokształcącego opartego na podbudowie programowej 7-klasowej szkoły podstawowej realizują dotychczasowy plan i program nauczania z wyjątkiem wychowania obywatelskiego, które powinno być realizowane wg programu liceum zreformowanego zamiast propedeutyki filozofii i nauki o Polsce i świecie współczesnym”²³.

W dniu 1 września 1970 r. zaczął obowiązywać plan nauczania w liceum ogólnokształcącym wprowadzony Zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 lutego 1970 r. oraz program nauczania wprowadzony Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 15 lutego 1966 r.²⁴ (załącznik – Tabela nr 4).

W kwestiach realizacji programu nauczania władze oświatowe, dla wzmocnienia procesu wdrożeniowo-realizacyjnego, w roku 1972 określiły też wytyczne w sprawie opracowania programu doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, przewidując je do roku 1975. W założeniach zwrócono uwagę „na ideową stronę procesu wychowawczego w toku nauczania, jak również w wychowaniu pozalekcyjnym i pozaszkolnym, ażeby na tej drodze wiązać młodzież rozumowo i uczuciowo z ideologią socjalizmu”, a także „...doskonalenie metod zarządzania placówką w oparciu o aktywność partyjną”²⁵.

W zreformowanej szkole polskiej, obok zmian organizacyjnych, zaczęto dość intensywnie dokonywać zmian w zakresie treści kształcenia. Na poziomie podstawowym modyfikacja owych treści

²¹ Wytyczne Ministra Oświaty z dnia 25 września 1965 r. (Nr GM1-2000/65) w sprawie zasad i trybu przeprowadzania reorganizacji szkół oraz dostosowania organizacji nauczania i wychowania w szkołach do zmian wynikających z ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Dz. Urz. Min. Ośw. 1965/Nr 13/poz. 149; Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 lutego 1970 r. (Nr PR1-4113-2/70) w sprawie planu nauczania w liceum ogólnokształcącym kl. I–IV, Dz. Urz. Min. Ośw. 1970/Nr B-2/poz. 11.

²² Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 kwietnia 1967 r. (Nr GM2-014-3/67) w sprawie zasad organizacji pracy szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych w roku szkolnym 1967/68, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1967/Nr B-3/poz. 24.

²³ Tamże.

²⁴ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 22 kwietnia 1970 r. (Nr SO-400-1/4/70) w sprawie organizacji roku szkolnego i organizacji pracy szkół oraz innych placówek oświatowo-wychowawczych w roku szkolnym 1970/71, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-4/poz. 30.

²⁵ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 21 marca 1972 r. (Nr SO-400-1/1/72) w sprawie organizacji roku szkolnego oraz opracowania programu doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, Załącznik nr 2, Wytyczne w sprawie opracowania programu doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych do 1975 r., Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1972/Nr B-7/poz. 37.

ograniczyła się w zasadzie do zmian wprowadzonych do programów nauczania w klasach V–VIII przy nieznacznych tylko korektach nauczania początkowego. Znacznie szerszy natomiast zakres zmian ustalono na poziomie interesującej nas szkoły średniej ogólnokształcącej. W założeniach polityki oświatowej zmiany te miały zbliżyć liceum ogólnokształcące do życia, uwzględniając w programach wszystkich przedmiotów nauczania osiągnięcia nauki. Tzw. unowocześnianie treści programowych stawiało często zespoły autorów projektów programów wobec poważnych trudności związanych z doborem i układem materiału, który byłby zgodny z kierunkiem polityki państwa. W efekcie reformy liceum ogólnokształcącego w programach przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza historii, języka polskiego i literatury oraz propedeutyki nauki o społeczeństwie, wzbogacono treści nauczania, których zadaniem było ułatwienie uczniom zrozumienia procesów rozwoju społecznego, kształtowanie w nich postawy ideowo-politycznej oraz „odpowiedniego” światopoglądu.

Program **języka polskiego** zmieniał tradycyjnie ukształtowane metody przedstawiania historii literatury, opisywania literackich prądów i ewolucji gatunków literackich na rzecz humanistycznego, zgodnego z ówczesnym literaturoznawstwem spojrzenia na konkretne zalecane dzieła literackie. W strukturze programu języka polskiego wyrażała się tendencja do scalania poszczególnych działów tego przedmiotu, do wiązania nauki o literaturze z nauką o języku oraz łączenia jej z ćwiczeniami w mówieniu i pisanu. W programie języka polskiego dla liceum zmiany miały na celu odciążenie klas I i II od nadmiaru materiału historyczno-literackiego oraz redukcję materiału informacyjno-encyklopedycznego we wszystkich klasach, zwłaszcza w klasie III. Zwrócono tutaj większą uwagę na ideowe wartości humanistycznej literatury epoki odrodzenia, na poglądy racjonalistyczne zawarte w utworach okresu oświecenia, na kształtowanie patriotycznej postawy młodzieży przy głębszym i bardziej ukierunkowanym omawianiu literatury nurtu romantyzmu. Zdaniem ówczesnych specjalistów najbardziej skomplikowanym zagadnieniem było ustalenie materiału literackiego dla klasy IV, obejmującego okres od 1939 roku do czasów im współczesnych. Problemy polityczno-ideologiczne były tu szczególnie wyostrome i trudno było ówczesnym oświatowcom ustalić najbardziej „właściwy” program. Bardzo trudny do ustalenia był również wykaz lektur, zwłaszcza lektur do wyboru²⁶.

W programie **historii** eksponowano hasła mające szczególną wymowę patriotyczną i internacjonalistyczną. Program starano się odciążyć od nadmiaru faktów historycznych. W nowej wersji programowej historii zwrócono uwagę na to, aby przy ocenie dziejów ojczystych, oprócz analizy spotykanych Polskę klęsk, omawiać również znaczenie i sens moralny wysiłku całego narodu, a niepowodzenia i błędy konfrontować z próbami naprawy i odnowy. Szczególnie silnie podkreślono w nowej wersji programowej wkład Polaków w walkę z faszyzmem na wszystkich frontach II wojny światowej oraz bohaterski opór Polski we wrześniu 1939 r. Chodziło o to, aby treści programu historii sprzyjały emocjonalnemu związaniu ucznia z postępowymi tradycjami narodowymi²⁷.

W miejsce dawnego programu **Nauka o Polsce i świecie współczesnym**, który zdaniem władz nie zapewniał dostatecznie głębokiej i aktualnej wiedzy o Polsce Ludowej, wprowadzono nowy program wychowania obywatelskiego, a mianowicie był to przedmiot **Propedeutyka nauki o społeczeństwie**²⁸. Materiał rzeczowy tego przedmiotu ujęty został w trzy zakresy tematyczne: podstawowe wiadomości o społeczeństwie, podstawowe wiadomości o ustroju PRL, problemy polityczne współczesnego świata (z uwzględnieniem miejsca Polski w świecie, polityki zagranicznej PRL oraz

²⁶ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 81.

²⁷ Tamże, s. 81–82.

²⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 lipca 1970 r. (Nr PR1-4113-noS-1/70) w sprawie wprowadzenia do liceów ogólnokształcących, techników i liceów zawodowych przedmiotu nauczania – propedeutyka nauki o społeczeństwie, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-8/poz. 62; Nazwa tego przedmiotu ulegała ciągłym zmianom. Najpierw było to *Wychowanie obywatelskie*, potem *Nauka o Polsce i świecie współczesnym*, następnie *Propedeutyka nauki o społeczeństwie* (patrz załączniki – Tabele nr 2, 3, 4). Od roku szkolnego 1970/71 powróciła nazwa *Wychowanie obywatelskie*.

stosunków polsko-niemieckich). W realizacji tego przedmiotu chodziło odtąd o pełniejsze ukazanie roli teorii marksistowsko-leninowskiej w kształtowaniu przeobrażeń społecznych, nowego oblicza świata i stosunków międzyludzkich, roli klasy oraz partii robotniczej w ówczesnym świecie, roli socjalizmu jako, jak głosiła ówczesna propaganda, najbardziej efektywnego systemu stosunków społecznych²⁹.

W zarządzeniu z roku szkolnego 1971/72 czytamy, że tematyką zajęć z wychowania obywatelskiego zajmują się tzw. zespoły wychowawcze, zapraszani na ich zebrania przez dyrektora szkoły wychowawcy klas, a także działacze polityczni, gospodarczy, społeczni i kulturalni. „Zespół wychowawczy powinien dokonywać okresowej oceny zajęć z wychowania obywatelskiego. Wyniki tej oceny oraz płynące z niej wnioski powinien przedstawiać radzie pedagogicznej łącznie z oceną realizacji działalności wychowawczej szkoły”³⁰.

Zajęcia z **przysposobienia obronnego** młodzieży szkolnej były obowiązkowym przedmiotem objętym planami nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących oraz w innych³¹. Obowiązek ten nakazywała ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (Dz. U. Nr 44/poz. 220). W każdym roku nauczania przysposobienia obronnego w szkołach średnich przeznaczano jeden dzień (6–8 godzin) na zajęcia terenowe. W związku z powyższym straciło moc zarządzenie Ministra Oświaty i Ministra Obrony Narodowej z dnia 14 kwietnia 1961 r. w sprawie organizacji nauczania przysposobienia wojskowego w szkołach średnich dla młodzieży niepracującej (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 12/poz. 162 – Dz. Rozk. MON Nr 15/poz. 98)³².

W zakresie nauczania **języków obcych** zmieniono program oraz zwiększono w klasach I i II liczbę godzin tego przedmiotu. Zadaniem nowych programów miało być praktyczne opanowanie umiejętności wypowiedzania się w języku obcym – przede wszystkim w mowie. Do tematyki ćwiczeń w mówieniu i pisanu włączano treści zaczerpnięte z ówczesnego życia narodów, których języka młodzież się uczyła (językiem tym był często język rosyjski).

Nauczanie **przedmiotów matematyczno-przyrodniczych** nasycone zostało nowymi treściami, które wprowadzano na miejsce eliminowanych partii materiału „przestarzałego”. Unowocześnienie nauczania matematyki w liceum ogólnokształcącym zostało dokonane poprzez wprowadzenie do programów nowych działów takich, jak: elementy teorii zbiorów i logiki matematycznej, kombinatoryka i rachunek prawdopodobieństwa, metody numeryczne i graficzne, rachunek pochodnych i geometria analityczna w ujęciu wektorowym. Tematy tradycyjne nasycone zostały nową treścią, uwypuklono dedukcyjny i abstrakcyjny charakter matematyki. Usunięto materiał przestarzały i zredukowano te partie materiału, które uznano za mało przydatne w praktyce.

W programach nauczania **biologii i geografii** główny nacisk położono na ukazanie procesów zachodzących w świecie oraz na kształtowanie promowanego przez władzę naukowego poglądu na świat. Ponieważ realizacja programu w dotychczasowym dwuletnim cyklu nauczania geografii i biologii nasycała wiele trudności, dlatego też w związku z korekturą planu, dokonano podziału materiału nauczania obu tych przedmiotów na okres trzech lat³³.

Nowe programy **fizyki i chemii** uwzględniały w szerszym zakresie niż dotąd właściwą strukturę tych nauk oraz przygotowywały ucznia do zrozumienia ich niezwykle szybkiej ewolucji, realizowały też ćwiczenia i zajęcia laboratoryjne.

²⁹ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 82.

³⁰ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 kwietnia 1971 r. (Nr SW-3/071/1/71) zmieniające zarządzenie w sprawie wprowadzenia do planów nauczania dodatkowych zajęć z wychowania obywatelskiego, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1971/Nr B-5/poz. 31.

³¹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 grudnia 1970 r. (Nr DW-III-NP.-56/70) w sprawie przysposobienia obronnego młodzieży szkolnej, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-12/poz. 96.

³² Tamże.

³³ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 81.

Do zreformowanych liceów ogólnokształcących wprowadzono też nowe przedmioty nauczania, tj. wychowanie techniczne oraz wychowanie plastyczne lub – do wyboru – wychowanie muzyczne.

Program **wychowania technicznego** miał za zadanie realizację założonego postulatu politechnizacji nauczania. Treści jego miały służyć zbliżeniu młodzieży do techniki poprzez ukazywanie różnorodnych możliwości zastosowań nauk ścisłych, a także nauczyć posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy oraz nabyć umiejętność obsługiwanie najbardziej powszechnych i prostych w obsłudze maszyn. Przedmiot ten, w myśl założeń władzy ludowej, miał zainteresować młodzież pracą i wzbudzić szacunek do niej³⁴.

Uwzględnienie realizacji przez licealistę przedmiotu **wychowanie plastyczne lub muzyczne** miało za zadanie kontynuowanie w szkole średniej ogólnokształcącej rozbudzonej w uczniu w szkole podstawowej estetyki artystycznej oraz zachęcenie go do udziału w zajęciach pozalekcyjnych z tych właśnie przedmiotów.

Elementem nowym wprowadzonym przez reformę były **zajęcia fakultatywne** oraz **przysposobienie zawodowe** przewidziane w klasie IV liceum (załącznik – Tabele nr 3 i 4). Zajęcia te Ministerstwo Oświaty przewidywało w klasie IV liceum ogólnokształcącego, a ich programy zamieszczono w *Programie nauczania liceum ogólnokształcącego, kl. I–IV*, wydanym przez Ministerstwo Oświaty w roku 1966 (wyd. PZWS). W programie tym omawiano cele i zadania oraz znaczenie zajęć fakultatywnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły³⁵. Rok szkolny 1970/71 miał być pierwszym rokiem realizacji reformy w klasach IV-tych LO oraz pierwszym rozpoczynającym zajęcia fakultatywne. Centralny Ośrodek Metodyczny, chcąc zdobyć wcześniejsze doświadczenia i dopracować się określonych metod pracy z prowadzenia tego typu zajęć, zaproponował, aby w roku szkolnym 1968/69 tytułem eksperymentu wprowadzić zajęcia fakultatywne w kl. XI w pięciu grupach: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, chemiczno-biologicznej, geograficzno-ekonomicznej, językowej (język rosyjski). Na zajęcia te przeznaczono od 2 do 4 godzin tygodniowo, w zależności od decyzji poszczególnych kuratoriów. Równolegle do prowadzonych zajęć dokonywane miały być konsultacje oraz wymiana doświadczeń. Rok kolejny, tj. 1969/70, miał być okresem opracowania doświadczeń roku poprzedniego w postaci artykułów, wypracowania programów pracy zespołów samokształceniowych, kursów śródrocznych i kursów wakacyjnych³⁶. Ponadto Ministerstwo Oświaty, celem uzupełnienia informacji dotyczących tych zajęć, przesłało w załączeniu do poszczególnych kuratoriów „Założenia organizacyjne grup przedmiotów do wyboru w liceum ogólnokształcącym”, które określały w sposób precyzyjny organizowanie i cele poszczególnych zajęć fakultatywnych.

Efektem prowadzenia pilotażowych zajęć fakultatywnych były wnioski, które analizowano podczas spotkań kierowników poszczególnych sekcji z przedstawicielami Centralnego Ośrodka Metodycznego. Podczas jednego z takich spotkań dotyczącego zajęć humanistycznych dyskutanci wysunęli m.in. do rozwiązania postulatę wprowadzenia ich nie, jak to miało miejsce, w klasie IV, lecz w klasie III LO, twierdząc, że rozpoczęcie fakultetów w klasie IV jest przedsięwzięciem nieco spóźnionym. Nie spotkało się to ze zrozumieniem i akceptacją. Innym wnioskiem spotkań była sprawa udzielenia nauczycielowi prowadzącemu dany fakultet większej swobody w doborze realizowanego materiału i treści nauczania, większego zaufania do nauczyciela, który łatwiej rozpoznaje zainteresowania swych uczniów, aniżeli narzucane z góry przez Ministerstwo Oświaty programy. W programie każdej grupy specjalistycznej przewidywano, co prawda, pewną liczbę tematów do wyboru przez

³⁴ Tamże, s. 47.

³⁵ Archiwum Ministerstwa Oświaty, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Departament Szkolnictwa Ogólnokształcącego, Wydział: SO-3, tytuł teczeki: Eksperymenty dydaktyczno-wychowawcze, znak teczeki 423/L-25/I.1967-1969, s. 1.

³⁶ Tamże.

nauczyciela, niemniej była to jednak kwestia dyskusyjna, ponieważ uczniowie biorący udział w danym fakultecie nastawieni byli raczej na samodzielność i twórczość podczas tych zajęć³⁷. W kwestiach ustanawiania fakultetów nie kierowano się jednak tak oczywistymi przesłankami. Władzy zależało raczej na tym, aby „odpowiednio” ukierunkowywać młodzież, aniżeli stwarzać zarówno jej, jak i nauczycielom możliwości swobodnego decydowania o realizowanej tematyce.

Zgodnie z zapowiedziami oraz wszelkimi pracami wstępnymi, z dniem 16 lutego 1970 r. zostało ogłoszone zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie instrukcji organizacyjno-programowych zajęć fakultatywnych³⁸. W myśl zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 15 lutego 1966 r. w sprawie ustalenia i wprowadzenia nowego programu nauczania w liceum ogólnokształcącym (Dz. Urz. Min. Ośw. 1966/Nr 3/poz. 30), od 1 września 1970 r. w klasie IV liceum ogólnokształcącego rozpoczęto organizowanie zajęć fakultatywnych w następujących grupach przedmiotów: humanistycznej, matematyczno-fizycznej, biologiczno-chemicznej, geograficzno – ekonomicznej i językowej (język rosyjski, język, angielski, język francuski, język niemiecki). W Zarządzeniu ustanowiono, że: „Zadaniem zajęć fakultatywnych jest: – poszerzenie i pogłębienie wiadomości oraz doskonalenie umiejętności uczniów zgodnie z ich zainteresowaniami i zdolnościami, jak również z przewidywanym wyborem kierunku studiów lub pracy zawodowej; – rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia oraz zaznajomienie uczniów z metodami nauczania stosowanymi w szkołach wyższych przez wdrażanie do racjonalnej organizacji pracy, korzystania z materiałów źródłowych, posługiwania się urządzeniami i pomocami naukowymi”³⁹.

Zgodnie z planem nauczania obowiązującym w liceum, dla każdej grupy przedmiotowej przeznaczono 4 godziny zajęć fakultatywnych tygodniowo i odbywać się one miały 2 razy w tygodniu po 2 godziny. Zakładano, że grupa przedmiotowa w zakresie zajęć fakultatywnych nie powinna liczyć więcej niż 25 uczniów. W organizowaniu grup kierowano się następującymi wytycznymi:

- w liceach o 1 oddziale klasy IV-ej organizowano dwie grupy zajęć fakultatywnych: matematyczno-fizyczną i humanistyczną, albo jedną z wymienionych grup oraz grupę przysposobienia zawodowego;

- w liceach o 2 i więcej oddziałach klasy IV-ej, grupy zajęć fakultatywnych organizowano w zależności od ogólnej liczby uczniów tej klasy: trzy grupy – do 60 uczniów, cztery grupy – do 80 uczniów, pięć grup – do 100 uczniów, sześć grup – do 120 uczniów itd.

Nie wprowadzano natomiast zajęć fakultatywnych w tych klasach, w których realizowano rozszerzony plan i program nauczania wybranych przedmiotów, tj. w klasach profilowanych (o nich poniżej). Nie dotyczyło to natomiast klas z rozszerzonym planem i programem języka obcego. Uczniowie tych klas wybierali jedną z grup zajęć fakultatywnych (ewentualnie przysposobienie zawodowe) z wyłączeniem grupy językowej.

Zajęcia w wybranej grupie fakultatywnej były obowiązkowe i można było brać udział tylko w jednej grupie⁴⁰.

Zajęciami wprowadzonymi do liceum ogólnokształcącego w/w Zarządzeniem⁴¹ i organizowanymi w ramach zajęć fakultatywnych było tzw. **przysposobienie zawodowe**. Zadaniem jego była pomoc tym wszystkim uczniom liceum, którzy z różnych powodów bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej nie zamierzali podjąć nauki w szkołach wyższych lub innych szkołach

³⁷ Tamże.

³⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 lutego 1970 r. (Nr PR1-4113-1/70) w sprawie instrukcji organizacyjno-programowych zajęć fakultatywnych i przysposobienia zawodowego w liceum ogólnokształcącym, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-2/poz. 10.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże.

pomaturalnych⁴². Celem tych zajęć było propedeutyczne przygotowanie uczniów do podjęcia pracy zawodowej bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Władza poprzez wprowadzenie do liceów ogólnokształcących tego rodzaju zajęć, chciała realizować szeroko przez siebie promowane kształcenie politechniczne, tj. realizować założone cele łączenia pracy umysłowej z pracą fizyczną, a także zapewnić uczniom bezpośredni udział w różnych formach działalności produkcyjnej, usługowej. Szkoła miała realizować owe zadania poprzez współdziałanie z zakładem doskonalenia zawodowego, z odpowiednimi zakładami pracy oraz organizacjami młodzieżowymi, tj. ZMS, ZMW. Na realizację przysposobienia zawodowego przewidywano cztery godziny tygodniowo w ramach zajęć fakultatywnych. W przypadkach uzasadnionych założeniami programowymi wymiar ten, za zgodą kuratorium oświaty i wychowania, można było zwiększyć do 7 godzin tygodniowo. Szczegółowe wytyczne organizacyjne określała odpowiednia instrukcja⁴³.

Zgodnie z Zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie zajęć grup fakultatywnych i przysposobienia zawodowego, w II LO w Poznaniu z początkiem roku szkolnego 1970/71 rozpoczęto organizowanie takich grup. Dyrektor placówki podczas pierwszej rady pedagogicznej w dniu 1 września 1970 r. zapoznał grono pedagogiczne z treścią w/w Zarządzenia, a następnie decyzją rady pedagogicznej zorganizowano grupy fakultatywne „w myśl zarządzenia o ostatecznym przydzieleniu uczniów do poszczególnych grup fakultatywnych i przysposobienia zawodowego”. O przydziale do takiej grupy miały zdecydować:

- zainteresowania ucznia i jego uzdolnienia,
- wybrane studia wyższe,
- udział ucznia w pracy kół zainteresowań działających na terenie szkoły.

Kierując się tymi kryteriami, w II LO zorganizowano następujące grupy fakultatywne:

- 2 grupy humanistyczne (po 18 uczniów każda), (zgodnie z Zarządzeniem grupa taka miała składać się z ok. 20 osób),
- 2 grupy matematyczno-fizyczne,
- 3 grupy chemiczno-biologiczne,
- 1 grupa geograficzna z elementami ekonomii.

W przypadku uczniów z grupy językowej, której grupa nie powstała, planowano przenieść tych uczniów na zajęcia fakultatywne językowe do innych szkół⁴⁴.

Kolejnym *novum* na polu oświaty zgodnym z założeniami reformowanej szkoły średniej były **klasy profilowane**. Zostały one wprowadzone z początkiem roku szkolnego 1970/71, najpierw eksperymentalnie. W pierwszych chwilach nie bardzo wiadano, jak przełożyć to na język praktyki. W II LO w Poznaniu, podczas rady pedagogicznej rozpoczynającej rok szkolny 1970/71, dyrektor tej szkoły poinformował nauczycieli, że „z wyboru kuratorium nasze liceum ma zostać liceum humanistycznym. Na czym to będzie polegać nie zostało jeszcze dokładnie sprecyzowane. Niewątpliwie zmiany będą dotyczyły siatki godzin”⁴⁵. Profilowaniem klas w liceach objęto w dalszych latach sukcesywnie kolejne grupy przedmiotów. Wprowadzono więc klasy o profilu matematyczno-fizycznym, humanistycznym, z rozszerzonym programem języka obcego, a nieco później klasy o profilu biologiczno-chemicznym. Do klas tych rekrutowana była młodzież szczególnie uzdolniona w zakresie określonego kierunku kształcenia. Zwiększenie przydziału godzin na realizację rozszerzonego

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Archiwum Szkolne II Liceum Ogólnokształcącego im. Gen. Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu, Wytyczne organizacyjno-programowe związane ze zmianami wprowadzonymi od 1 września 1970 r. do planu nauczania liceów ogólnokształcących, w: Protokoły Rady Pedagogicznej Liceum Ogólnokształcącego Nr II im. Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu za rok szkolny 1970/71.

⁴⁵ Tamże.

materiału programowego w zakresie grupy przedmiotów wiodących w ramach danego profilu klasy wiązało się z ograniczeniem zakresu innych przedmiotów nauczania tak, aby globalna liczba godzin nauki szkolnej mieściła się w ramach planu podstawowego. Tak więc program realizowany w poszczególnych klasach profilowanych nie był rozbudowany o przedmioty wiodące, natomiast jego realizacja wiązała się z ograniczeniem liczby godzin innych przedmiotów⁴⁶. Plany profilowanych klas określone były sukcesywnie w Zarządzeniach Ministra Oświaty. I tak m.in. plan profilu matematyczno-fizycznego określony został oddzielnym Zarządzeniem Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 maja 1970 r. i wszedł w życie od 1 września 1970 r. (załącznik – Tabela nr 5)⁴⁷; plan profilu humanistycznego (filologicznego) został wprowadzony Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 20 maja 1971 r. (załącznik – Tabela nr 6)⁴⁸.

Dalej zajęto się precyzowaniem programów nauczania. I tutaj wiele uwagi poświęcono właśnie programom i planom liceum profilowanego, tj. humanistycznego, matematyczno-fizycznego, biologiczno-chemicznego, klasom z poszerzonym językiem obcym, a także klasom z poszerzonym programem wychowania fizycznego i sportu. Dla wszystkich tych klas opracowano odpowiednie dokumenty programowe⁴⁹.

Równocześnie z pracami programowymi dokonywano weryfikacji podręczników szkolnych. Przygotowano około 70 pozycji podręcznikowych dostosowanych do nowych programów nauczania. Przygotowanie ich napotykało na wiele trudności głównie w zakresie tych przedmiotów, które wprowadzono do planu nauczania liceum po raz pierwszy, jak wychowanie plastyczne, zajęcia fakultatywne w poszczególnych grupach. Dotyczyło to również tych przedmiotów, w których w sposób zasadniczy zmieniono koncepcję treściową i metodyczną programów nauczania, jak matematyka i języki obce. W wyniku weryfikacji programów nauczania przygotowano poważnie zmodyfikowane podręczniki do historii i propedeutyki nauki o społeczeństwie. Dokonano znacznych zmian, zwłaszcza w zakresie eksponowania poszczególnych autorów i dzieł literackich w podręcznikach literatury ówczesnej dla klas maturalnych⁵⁰. Celem było oczywiście uwzględnienie w treściach zagadnień, które służyć miały kształtowaniu ideowo-politycznych i patriotycznych postaw i poglądów dorastającej młodzieży wobec otaczającej ich rzeczywistości socjalistycznej.

4. REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W CIENIU WYDARZEŃ MARCHOWYCH 1968 ROKU

Wydarzenia marcowe 1968 r. spowodowały ogromny zamęt w szkole polskiej, również na polu realizacji reformy, niosąc za sobą obostrzone stanowisko Ministerstwa Oświaty wobec zagadnień dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w szkole, a zwłaszcza w szkole średniej. Wydarzenia te spowodowały, że w szkołach podjęto szereg działań mających na celu „zamazanie” obrazu rzeczywistej sytuacji politycznej w Polsce. W II LO w Poznaniu w komunikacie z 3 kwietnia 1968 r. czytamy: „Złożona problematyka polityczno-społeczna naszego kraju i marcowe incydenty studenckie wymagają sumiennych wyjaśnień i szeroko pojętej akcji wychowania ideowego młodzieży – akcji, od której nie wolno uchylić się żadnemu wychowawcy i nauczycielowi. Dlatego zwracam się do wszystkich

⁴⁶ *Rozwój oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w okresie 30 lat*, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa 1974, s. 17.

⁴⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 maja 1970 r. (Nr PR1-4113-7/70) w sprawie planu nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu matematyczno-fizycznym, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-6/poz. 44.

⁴⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 maja 1971 r. (Nr PR1-4113-1/71) w sprawie planu nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu humanistycznym (filologicznym), Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1971/Nr B-7/poz. 45.

⁴⁹ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 82.

⁵⁰ Tamże, s. 82, 101–102.

wychowawców z prośbą – zaleceniem, aby w oparciu o artykuły prasowe („Trybuna Ludu”, „Polityka”, „Kultura”, „Gazeta Poznańska”) omawiali te zagadnienia na kolejnych trzech godzinach wychowawczych – wciągając do przygotowania tych zajęć grupy zetemesowskie, klasowe i samorządy klas”⁵¹.

Konsekwencją wydarzeń politycznych z marca 1968 roku było podjęcie przez Ministerstwo Oświaty weryfikacji treści kształcenia w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Jak czytamy w służbowej notatce w sprawie zadań realizowanych w tej sprawie przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, przesłanej do sekretarza Komitetu Centralnego Witolda Jarosiewicza, „W celu wzmocnienia roli ideowo-wychowawczej szkoły, zwłaszcza elementów wychowania patriotycznego, jak również wprowadzenia w życie wniosków z ostatnich wydarzeń politycznych w naszym kraju Ministerstwo podjęło weryfikację aktualnie obowiązujących programów i podręczników języka polskiego, lektury szkolnej i zasobów bibliotek szkolnych oraz składu komisji programowych”⁵².

W notatce wymieniani są autorzy i tytuły dzieł, które zdaniem Ministerstwa miały zniknąć z programu nauczania. W liceum ogólnokształcącym były to m.in. dzieła Johna Steinbecka: *Opowiadania* (realizowane w klasie I lic.), *Grona gniewu* (realizowane w klasie XI i IV lic.). Ponadto nakazywano przeprowadzić generalną rewizję zestawu lektur programowych z uwagi na ich walory ideowo-wychowawcze, eliminując niektóre z nich oraz wprowadzając utwory z dorobku ówczesnych lat. Jak dalej napisano „Ministerstwo dokona weryfikacji programów nauczania w aspekcie zagadnień współczesności i wychowania patriotycznego. Aczkolwiek szerokie powiązanie tematyki programów z zagadnieniami współczesnego życia stanowiło podstawową dyrektywę w pracach nad reformą szkolną, tym niemniej wobec zgłaszanych w tym zakresie uwag krytycznych Ministerstwo dokona ponownie przeglądu materiału programowego przede wszystkim takich przedmiotów nauczania, jak język polski, historia, wychowanie obywatelskie, geografia, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, wychowanie techniczne, przysposobienie obronne i zajęcia fakultatywne”⁵³. Ponadto podjęto czynności mające zweryfikować wszystkie teksty w podręcznikach języka polskiego, przeprowadzić gruntowną rewizję treści podręczników przysposobienia obronnego, a także nowo powstającego wówczas podręcznika do nauczania wychowania obywatelskiego.

Obostrzenia powstałe w roku 1968 dotknęły też biblioteki szkolne, w których nakazano „Przeprowadzić analizę pozycji literatury pięknej zaleconych do bibliotek szkolnych, szczególnie tych autorów, którzy deklarowali w ostatnim okresie negatywną postawę polityczną (np. Słonimski, Ważyk, Krzywicka, Wygodzki, Andrzejewski i in.)”⁵⁴. Ponadto sugerowano „Dokonać re kwalifikacji polecanych do bibliotek szkolnych pozycji wydawniczych o charakterze polityczno – społecznym (Baczko, Barman, Brus, Jasienica, Schaff, Żółkiewski i inni)”⁵⁵. Władze wydały bibliotekarzom szkolnym polecenie, „aby w pracy z czytelnikami propagowali przede wszystkim książki mające szczególnie wielkie walory ideowo-wychowawcze i pisane przez autorów szczerze oddanych Polsce Ludowej”⁵⁶.

⁵¹ Archiwum Szkolne II Liceum Ogólnokształcącego im. Gen. Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu, Komunikat nr 47/3.04.1968 r., w: Komunikaty, zarządzenia (wewnętrzne szkoły), Książka ogłoszeń 1967/68.

⁵² Archiwum Ministerstwa Oświaty, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Gabinet Ministra, tytuł teczeki: Korespondencja różna, znak teczeki 968/34/6 t. I/L-25/I.1967–1969.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże, s. 2.

⁵⁵ Tamże, s. 3.

⁵⁶ Tamże.

5. PRÓBA OCENY EFEKTÓW REFORMY OŚWIATY Z 1961 R. W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Sam proces realizacji reformy spotkał się z różnorodnymi ocenami. Już w trakcie wdrażania miała miejsce krytyczna jej ocena. Podstawowym zarzutem samych twórców reformy było, ich zdaniem, niedostateczne zaangażowanie się w jej organizację środowisk naukowych. Ponadto jednym z czynników bardzo utrudniających przeprowadzenie reformy szkolnej w latach sześćdziesiątych był pośpiech, z jakim problemy jej dotyczące musiały być rozwiązane. W zakresie szkół ponadpodstawowych ów pośpiech towarzyszył pracom nad programami i podręcznikami, które musiano zakończyć w takim terminie, aby można je było sukcesywnie wdrażać od roku szkolnego 1967/68. Zaplecze naukowe Resortu, tj. Instytut Pedagogiki, nie było przygotowane do wsparcia prac programowych, nie dysponowano badaniami przydatnymi w rozwiązywaniu problemów doboru treści kształcenia, nie przeprowadzano też całościowych eksperymentów wdrożeniowych. W wypracowywaniu nowych koncepcji programowych opierano się najczęściej na doświadczeniach przodujących szkół i nauczycieli, a także pracowników ośrodków metodycznych. Od strony merytorycznej korzystano też z pomocy zapraszanych indywidualnie przez Resort pracowników nauki z wybranych placówek uniwersyteckich, politechnicznych oraz instytutów PAN i instytutów resortowych⁵⁷.

Wdrożenie nowych programów do praktyki szkolnej nie było też poprzedzone dostatecznym przygotowaniem nauczycieli. Szczególnie trudny był pierwszy cykl realizacyjny nowych programów zarówno w szkole podstawowej, jak i późnej, w szkole ponadpodstawowej. Ponadto nowe programy nie przyniosły odciążenia młodzieży. Nowe programy nauczania nadal charakteryzowało dość duże obciążenie materiałem faktograficznym spowodowane m.in. tym, że zarówno ośmioklasową szkołę podstawową, jak i liceum ogólnokształcące potraktowano jako zamknięte, względnie autonomiczne cykle kształcenia. Zarówno komisjom programowym opracowującym programy, jak i recenzentom i opiniodawcom nowych programów przyświecała trudna do przezwyciężenia tendencja objęcia całości materiału rzeczowego zawartego w danym przedmiocie nauczania⁵⁸.

Negatywnie odbierana przez społeczeństwo polityka oświatowa, a także tendencje gospodarcze wskazujące młodzieży raczej drogę szybkiego zdobywania wykształcenia powodowały, że zaczęła ona odchodzić od liceów ogólnokształcących na rzecz techników i szkół zawodowych. Pomimo starań władzy, aby nadać szkole średniej ogólnokształcącej rangę szkoły politechnicznej, w końcowym okresie lat sześćdziesiątych w Polsce nastąpił znaczny spadek jej popularności. W latach szkolnych 1968/69 i 1969/70 do liceów zgłosiło się zbyt mało kandydatów do klas pierwszych. Po przeprowadzeniu egzaminów wstępnych, szkoły te dysponowały jeszcze 10 tysiącami wolnych miejsc. W okresie tym natomiast technika zawodowe, a także, po raz pierwszy w swej historii, zasadnicze szkoły zawodowe, miały pełen komplet kandydatów do klas pierwszych. Zjawisko to, które wyraźnie wystąpiło w roku 1968, rozwijało się już od jakiegoś czasu. Następował spadek zainteresowania zarówno rodziców, jak i absolwentów szkół podstawowych dalszym kształceniem w liceach ogólnokształcących⁵⁹.

Równie niepokojącym zjawiskiem dla władzy ludowej było małe zainteresowanie nauką w liceum ogólnokształcącym wśród dzieci wywodzących się z środowisk robotniczo-chłopskich. Pomimo wzniosłych założeń władzy mających zmienić sytuację dostępu do szkoły dla młodzieży wiejskiej, proces ten następował bardzo powoli. Dla przykładu w roku szkolnym 1972/73 nie podjęło dalszej nauki po ukończeniu szkoły podstawowej 55 800 absolwentów szkół wiejskich, tj. 17,4%, natomiast w mieście – 12 400, a więc tylko 3,7% nie kontynuowało nauki. Do liceów ogólnokształcących

⁵⁷ M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 88.

⁵⁸ Tamże, s. 90–91.

⁵⁹ B. Potyrała, W. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące...*, s. 176.

zostało przyjętych 11,3% absolwentów szkół wiejskich i 26,7% absolwentów szkół miejskich⁶⁰. Wskaźniki te potwierdzają fakt istnienia pewnych barier, które ograniczały możliwości kształcenia uczniów wywodzących się ze środowiska wiejskiego, barier, które Resort Oświaty starał się z większym naciskiem minimalizować dopiero po roku 1970. I, jak twierdzono, nie pomagały nawet preferencje podczas egzaminów wstępnych. Dzieci ze środowisk robotniczych i chłopskich ubiegały się przede wszystkim o miejsca w szkołach zawodowych. Dla władz sytuacja ta była niepokojącą, ponieważ nie zgadzało się to z ich planami otwarcia dla tych środowisk szkół wyższych⁶¹.

Pomimo różnorodnych słów krytyki pod adresem zreformowanej szkoły polskiej, zaczęto zauważać też pozytywne strony jej realizacji. M.in. na podstawie wyników egzaminów wstępnych do szkół średnich stwierdzono, że absolwenci szkół podstawowych byli lepiej przygotowani do nauki na drugim szczeblu edukacyjnym. Jak napisano w ówczesnej literaturze pedagogicznej, poziom przygotowania pierwszych absolwentów zreformowanego liceum do egzaminów maturalnych w roku szkolnym 1970/71 był wyższy niż roczników poprzednich, tj. absolwentów sprzed reformy. Pozytywną ocenę pierwszych absolwentów zreformowanego liceum potwierdziły też egzaminy wstępne do szkół wyższych⁶².

Nie należy jednak zapominać, że pozytywna ocena reformy i zreformowanej szkoły pod kątem coraz lepszego przygotowania uczniów, niosła za sobą niebezpieczeństwa, będąc „istotnym czynnikiem stymulacji korzystnych procesów w dziedzinie ekspozycji wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego”⁶³.

Założenia władzy względem reformowanej szkoły polskiej, a zwłaszcza szkoły średniej, były dość dokładnie sprecyzowane. Chodziło o jak największy i najbardziej skuteczny wpływ na kształtowanie młodzieży polskiej tak, aby przygotować przyszłe „odpowiednio” ustosunkowane do władzy ludowej pokolenie. Jak napisano w tezach na spotkanie kierownictwa Resortu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z kierownictwem organizacji młodzieżowych w roku 1967, „realizowana obecnie reforma oświaty i szkolnictwa wyższego zakłada – poza objęciem zasadniczej masy młodzieży co najmniej 10-letnim cyklem nauki – unowocześnienie programów i metod nauczania zmierzającego do lepszego przygotowania młodego człowieka do samodzielnego zgodnego z wymaganiami czasu rozwiązywania problemów jakie staną przed nim jako przed członkiem zespołu wytwórczego lub pracowniczego i obywatelem socjalistycznego państwa. (...) W obrębie systemu oświaty powinniśmy zatem nie tylko przyswajać młodemu pokoleniu pewną sumę zaktualizowanej wiedzy ale kształtować jego poglądy i postawy społeczne, rozwijać socjalistyczne cechy osobowości”⁶⁴. W takim właśnie duchu starano się realizować reformę oświaty.

⁶⁰ J. Wolczyk, *Zbiorna szkoła gminna*, Warszawa 1974, za: M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 92.

⁶¹ B. Potyrała, W. Szlufik, *Szkolnictwo ogólnokształcące...*, s. 176.

⁶² M. Maciaszek, *Treści kształcenia...*, s. 98.

⁶³ W. Pomykało, *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944–1976*, Warszawa 1977, s. 208–209.

⁶⁴ Archiwum Ministerstwa Oświaty, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Departament Wychowania i Kultury Fizycznej i Opieki, Wydział: Sekretariat, tytuł teczek: Działalność ZMS, ZMW, ZSP, znak teczek 611/L-25/L.1967-1969, s. 1.

Załączniki

Tabela 1.

Schemat przebiegu reformy w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących⁶⁵

Lata szkolne	Wiek właściwy											
	7 lat	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18 lat
	szkoła podstawowa							liceum ogólnokształcące				
1965/66	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	–
1966/67	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	–
1967/68	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	X	XI	–
1968/69	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	XI	–
1969/70	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	–
1970/71	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV

W schemacie nie są uwzględnione klasy zorganizowane dla repetytów: klas VIII w roku szkolnym 1966/67, klasy IX w roku szkolnym 1967/68 itd.

Tabela 2.

Plan nauczania w liceach ogólnokształcących w roku szkolnym 1964/65⁶⁶

Przedmiot nauczania	Liczba godzin przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów w kolejnych klasach			
	VIII	IX	X	XI
Język polski	5	5	5	5
Język rosyjski	3	2/3	3	3
Język zachodnioeuropejski lub łacina	3	3	3	3
Historia	2	3	3	4/3
Wiadomości o Polsce i świecie współczesnym	–	–	–	1/2
Propedeutyka filozofii	–	–	–	2
Biologia	–	3/2	2	1
Higiena	–	–	–	1
Geografia	2	3	2	–
Matematyka	5	4	4	4
Astronomia	–	–	–	1
Fizyka	3	3	3	3
Chemia	2	2	2	2/1
Zajęcia techniczne	2	2	2	–
Rysunek techniczny	2	–	–	–
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2
Przysposobienie wojskowe	–	2	2	2/0
Razem	31	34	33	34/31
Do dyspozycji wychowawcy klasy	1	1	1	1
Ogółem	32	35	34	35/32
Nadobowiązkowo: chór szkolny,	2			
Przysposobienie sportowe	2			

⁶⁵ „Rocznik statystyczny szkolnictwa 1944/45–1966/67”, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1967, s. 86.

⁶⁶ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 16 marca 1964 r. (Nr GM1-663/64), Dz. Urz. Min. Ośw. 1964/Nr 3/poz. 21.

Tabela 3.

Plan nauczania w liceum ogólnokształcącym w roku szkolnym 1966/67⁶⁷

Przedmiot nauczania	Liczba godzin przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów w kolejnych klasach				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	4	4	4	4	16
Język rosyjski	3	3	3	2	11
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	3	3	14
Historia	3	3	3	—	9
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	3	3
Biologia	—	—	3	2	5
Higiena	—	—	—	1	1
Geografia	3	3	—	—	6
Matematyka	4	4	4	3	15
Fizyka	3	3	3	2	11
Astronomia	—	—	—	1	1
Chemia	2	2	2	—	6
Wychowanie techniczne	3	3	3	3	12
Wychowanie plastyczne (muzyczne)	2	1	1	—	4
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	—	5
Zajęcia fakultatywne	—	—	—	4	4
Ogółem	34	34	33	30	131
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespół muzyczny)			2*		2
Przysposobienie sportowe			2*		2

* Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich kl. I–IV.

Tabela 4.

Plan nauczania w liceum ogólnokształcącym w roku szkolnym 1970/71⁶⁸

Przedmiot nauczania	Liczba godzin przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów w kolejnych klasach				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	4	5	4	4	17
Język rosyjski	3	3	3	2	11
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	3	3	14
Historia	3	2	3	2	10
Wychowanie obywatelskie	—	—	—	3	3
Biologia	—	2	2	2	6
Higiena	—	—	—	1	1
Geografia	2	2	2	—	6

⁶⁷ Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 4 października 1966 r. (Nr P1-4120-62/66) w sprawie planu nauczania w liceach ogólnokształcących kl. I–IV, Dz. Urz. Min. Ośw. 1966/Nr 16/poz. 187.⁶⁸ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 16 lutego 1970 r. (Nr PR1-4113-2/70) w sprawie planu nauczania w liceum ogólnokształcącym kl. I–IV, Dz. Urz. Min. Ośw. 1970/Nr B-2/poz. 11.

Matematyka	5	4	4	3	16
Fizyka	3	2	3	3	11
Astronomia	–	–	–	1	1
Chemia	2	2	2	–	6
Wychowanie techniczne*	2	2	2	2	8
Wychowanie plastyczne (muzyczne)	2	1	1	–	4
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	–	5
Zajęcia fakultatywne	–	–	–	4	4
Ogółem	33	33	33	32	131
Zajęcia z wychowania obywatelskiego	1	1	1	1	4
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespół muzyczny)			2*		2
Przysposobienie sportowe			2*		2

* Szkoły posiadające odpowiednie warunki (kadrowe i wyposażeniowe) mogą, za zgodą kuratorium okręgu szkolnego, realizować program w wymiarze 3 godzin tygodniowo w każdej klasie.

** Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich kl. I–IV.

Tabela 5.

Plan nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu matematyczno-fizycznym⁶⁹

Przedmiot nauczania	Liczba godzin przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów w kolejnych klasach				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	4	5	4	4	17
Język rosyjski	2	2	2	2	8
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	3	3	14
Historia	2	2	2	2	8
Wychowanie obywatelskie	–	–	–	2	2
Biologia	–	2	2	2	6
Higiena	–	–	–	1	1
Geografia	2	2	2	–	6
Matematyka	6	5	6	6	23
Fizyka	4	4	4	4	16
Astronomia	–	–	–	2	2
Chemia	2	2	2	–	6
Wychowanie techniczne	2	2	2	2	8
Rysunek	2	–	–	–	2
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	–	5
Ogółem	33	34	33	32	132
Zajęcia z wychowania obywatelskiego	1	1	1	1	4
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespół muzyczny)			2*		2
Przysposobienie sportowe			2*		2

* Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich kl. I–IV.

⁶⁹ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 maja 1970 r. (Nr PR1-4113-7/70) w sprawie planu nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu matematyczno-fizycznym, Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1970/Nr B-6/poz. 44.

Tabela 6.

Plan nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu humanistycznym (filologicznym)⁷⁰

Przedmiot nauczania	Liczba godzin przeznaczonych na naukę poszczególnych przedmiotów w kolejnych klasach				Razem
	I	II	III	IV	
Język polski	5	6	5	5	21
Język rosyjski	3	3	3	2	11
Język angielski (francuski, niemiecki)	4	4	4	4	16
Język łaciński	2	2	3	3	10
Historia	3	3	3	3	12
Wychowanie obywatelskie	–	–	–	3	3
Biologia	–	2	2	2	6
Higiena	–	–	–	1	1
Geografia	2	2	2	–	6
Matematyka	5	4	4	3	16
Fizyka	2	2	2	2	8
Astronomia	–	–	–	1	1
Chemia	2	2	2	–	6
Wychowanie plastyczne (muzyczne)	2	1	1	–	4
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	8
Przysposobienie obronne	1	2	2	–	5
Ogółem	33	35	35	31	134
Zajęcia z wychowania obywatelskiego	1	1	1	1	4
Nadobowiązkowo:					
Język łaciński	2	2	2	2	8
Chór szkolny (zespół muzyczny)			2*		2
Przysposobienie sportowe			2*		2

* Zajęcia organizowane w międzyklasowych zespołach uczniowskich kl. I–IV.

⁷⁰ Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 maja 1971 r. (Nr PR1-4113-1/71) w sprawie planu nauczania liceum ogólnokształcącego o profilu humanistycznym (filologicznym), Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyż. 1971/Nr B-7/poz. 45.

DARIUSZ STĘPKOWSKI
Warszawa

O FILOZOFII PEDAGOGIKI JOHANNA FRIEDRICHA HERBARTA

NOTA WSTĘPNA DO PRZEKŁADU FRAGMENTU DZIEŁA J. F. HERBARTA *LISTY PEDAGOGICZNE ALBO LISTY O ZASTOSOWANIU PSYCHOLOGII W PEDAGOGICE*

Poniżej zamieszczone tłumaczenie fragmentu *Listów pedagogicznych albo listów o zastosowaniu psychologii w pedagogice* (*Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*) Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841) powstało na podstawie tekstu opublikowanego w dziewiątym tomie dzieł zebranych *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*¹. Tytuł nie pochodzi od autora, lecz został nadany przez Gustava Hartensteina (1808–1890), redaktora edycji postume pomniejszych pism filozoficznych urodzonego w Oldenburgu filozofa i pedagoga. Szczególne znaczenie tej publikacji wynikało stąd, że zaprezentowano w niej nieznane wcześniej materiały ze spuścizny poherbartowskiej. Wśród nich znalazły się również zapomniane *Listy pedagogiczne*².

Tak jak w odnalezionym manuskrypcie, *Listy pedagogiczne* obejmują trzydzieści pięć krótkich rozpraw napisanych w formie epistolarnej. Ich adresatem jest student Herbarta z okresu getyńskiego (1802–1808), a następnie wierny przyjaciel – Friedrich Konrad Griepenkerl (1782–1849). Po studiach na uniwersytecie w Getyndze, w latach 1808–1816 Griepenkerl uczył w renomowanym instytucie w Hofwil koło Berna w Szwajcarii, gdzie zapoznał się ze słynną wówczas metodą kształcenia Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827). Trzeba pamiętać, że również dla Herbarta nie była ona obca. Co więcej, oldenburczyk kilkakrotnie spotkał osobiście szwajcarskiego reformatora edukacji. Miało to miejsce w lecie 1799 roku, pod koniec jego pobytu w Szwajcarii, gdzie pełnił obowiązki guwenera synów rodziny Steigerów (1797–1800). Podczas wizyt w Stans filozof oldenburczyk hospitał lekcje prowadzone przez Pestalozziego. Wielkiemu Szwajcarowi i jego nowatorskim propozycjom poświęcił również pierwsze swoje publikacje naukowe: (1) artykuł *O Pestalozzim (Über Pestalozzi)*,

¹ J. F. Herbart, *Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*, w: *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* (dalej będę używał skrótu SW, podając numer tomu i strony), hrsg. von K. Kehrbach, O. Flügel, t. 9, Verlag von Beyer, Langensalza 1904, s. 339–462.

² Por. J. F. Herbart, *Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse*, hrsg. von G. Harteinstein, t. 2, Brockhaus, Leipzig 1842.

który ukazał się w 1802 roku w Oldenburgu w redagowanym przez Gerharda Antona von Halema (1752–1819) czasopiśmie „Irene”; (2) recenzję słynnej pracy „nauczyciela ludu” – jak określano Pestalozziego – z 1801 roku pod tytułem: *Jak Gertruda uczy swoje dzieci (Wie Gertrud ihre Kinder lehrte)* i (3) książkę *Zbadane i naukowo wywiedzione „Abecadło poglądowości” według pomysłu Pestalozziego (Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt)*³. Ta ostatnia praca została przedstawiona przez Herbarta jesienią 1802 roku jako rozprawa doktorska na uniwersytecie w Getyndze. Pestalozzi odrzucił zawarte w niej modyfikacje i propozycje zmian⁴.

Wróćmy jednak do genezy *Listów pedagogicznych*. W 1821 roku Griepenkerl został powołany na stanowisko profesora filozofii i estetyki na uniwersytecie w Brunshwiku. Podczas swoich wykładów często nawiązywał do koncepcji dawnego mistrza – Herbarta, z którym od zakończenia studiów w Getyndze pozostawał w kontakcie listownym. Jako wykładowca napotykał trudności przede wszystkim w przezwycięzeniu niechęci studentów do filozofii oldenburczyka, która zupełnie nie odpowiadała panującej wówczas modzie na idealizm transcendentálny. Jedną z prób uprzyświecenia stanowiska „konsekwentnego realizmu” (*streger Realismus*), jak Herbart sam określał swoją postawę filozoficzną, były wydane przez Griepenkerla w 1832 roku *Listy do młodszego uczonego przyjaciela o filozofii, a w szczególności o nauce Herbarta (Briefe an einen jüngeren gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehre)*. W klarowny sposób starał się w nich wyjaśnić kluczowe problemy herbartyzmu⁵. Publikacja spotkała się z niespodziewanie entuzjastycznym przyjęciem. Podniesiony na duchu Griepenkerl zachęcał Herbarta w jednym z listów, aby sięgnął po tę nienaukową formę przekazu⁶. Oldenburczyk bez wahania przystał na propozycję przyjaciela. Być może powodem był fakt, że od początku kariery naukowej nie opuszczało go poczucie braku zrozumienia ze strony współczesnych i zarzut niejasności⁷, albo może potrzeba spełnienia „pewnej obietnicy złożonej samemu sobie”, jak pisze w poniższym tekście. We wstępie do wydanej w 1806 roku *Pedagogiki ogólnej wywiedzionej z celu wychowania (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet)* podzielił pedagogikę na praktyczną i teoretyczną. *Pedagogika ogólna* była wykładem tylko pierwszej z nich. Do napisania drugiej zabrakło mu wówczas odpowiedniej psychologii⁸. Teraz mógł do tamtego zamiaru powrócić.

³ Niewielki fragment wprowadzenia z tego interesującego dzieła przełożył na język polski Bogdan Nawroczyński. Zob. J. F. Herbart, *Zbadane i naukowo wywiedzione „Abecadło poglądowości” według pomysłu Pestalozziego*, tłum. B. Nawroczyński, w: tenże, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i opracowanie B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 3–6.

⁴ W pracy z 1803 roku *ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Massverhältnisse (Abecadło poglądowości albo nauczanie oglądu na podstawie stosunków miary)* wielki Szwajcar stwierdził: „Matematyka kwadratu jest odpowiednia dla dziecka, natomiast trójkąta – dla młodzieńca i mężczyzny” (J. H. Pestalozzi, *ABC der Anschauung, oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse*, w: tenże, *Sämtliche Werke*, t. 15, hrsg. von E. Dejung, Verlag Klausner, Zürich 1958, s. 178). W jednym z listów Pestalozzi pisał: „Trójkąt Herbarta jest kwadratem ludzi zamożnych” (cyt. za: A. Izrael, *Pestalozzi–Bibliographie*, t. 1, Berlin 1903–1904, s. 194). W ten sposób wyraźnie odgraniczył swoje nauczanie ludowe od teorii nauczania Herbarta aspirującej do miana naukowej. Zob. także: A. Fijałkowski, *Czy Herbart był kontynuatorem dawnej myśli oświatowej?*, w: *Herbart znany i nieznany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”*, red. J. Piskurewicz, D. Stępkowski, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2006, s. 101–116.

⁵ Herbartyzm jest określeniem ruchu kulturalno-filozoficznego, który narodził się dopiero po śmierci Herbarta i dominował od drugiej połowy XIX wieku do drugiej dekady XX wieku nie tylko w Europie, lecz także w Ameryce Północnej i Azji. Zob. D. Stępkowski, *Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływania*, w: „*Artes Liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora*”, 2007, nr 1 (2), s. 87–111.

⁶ Por. W. Asmus, *Johann Friedrich Herbart. Eine pädagogische Biographie*, t. 2; *Der Lehrer (1809–1841)*, Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg 1970, s. 261.

⁷ Por. D. Stępkowski, *Miedzy pedagogiką a filozofią Herbarta*, w: „*Roczniki Nauk Społecznych*”, z. 2, „*Pedagogika*”, 2007 (w druku).

⁸ Herbart pisał o tej sprawie następująco: „Pierwszą nauką wychowawcy (...) byłaby psychologia, która by obejmowała a priori zestawiony całokształt wszelkich możliwych przejawów duszy ludzkiej. Zdaje mi się, że znam możliwość i trudność takiej nauki; długo potrwa, zanim ją posiądziemy”. J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedzona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 22.

Praca nad *Listami pedagogicznymi* przypadła na schyłkowy okres pobytu Herbarta w Królewcu (1809–1833). Oprócz zajęć dydaktycznych na uczelni i obowiązków w założonym przez siebie w 1810 roku Seminarium Pedagogicznym, wiele czasu poświęcał dociekaniom psychologicznym, a konkretnie psychologii racjonalnej, którą przedstawił w sposób systemowy w *Podręczniku psychologii* (*Lehrbuch zur Psychologie*) z 1816 roku i dwutomowej *Psychologii jako nauce w nowy sposób ugruntowanej na doświadczeniu, metafizyce i matematyce* (*Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*), która ukazała się w latach 1824–1825.

Listy pedagogiczne różnią się całkowicie od wymienionych wyżej opracowań. Rezygnując ze ścisłości naukowej, Herbart wrócił do początku swoich badań psychologicznych i na nowo podjął kwestię, która legła u podstaw jego zainteresowania psychologią: jaki związek zachodzi między psychologią a pedagogiką? Pytanie to rozważył wstępnie w 1812 roku w trzech artykułach: (1) *Badania psychologiczne nad siłą danego przedstawienia ujmowaną jako funkcja długości jego trwania* (*Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet*), (2) *Psychologiczne uwagi na temat nauki o dźwiękach* (*Psychologische Bemerkungen über die Tonlehre*) i (3) *Ciemna strona pedagogiki* (*Über die dunkle Seite der Pädagogik*). Po dwudziestu latach znów do niego wrócił. Z tego powodu, zdaniem Karla Kehrbacha (1846–1905), pierwszego redaktora wymienionej na początku edycji dzieł zebranych Herbarta, tytuł nadany listom przez Hartensteina nie nakreśla we właściwy sposób ich problematyki. Należałoby je raczej zatytułować *pedagogika psychologiczna* (*Psychologische Pädagogik*), ale ponieważ określenie hartensteinowskie już się przyjęło, musi pozostać niezmienione⁹.

Listy pedagogiczne zostały zredagowane bardzo szybko¹⁰. W formie, w której je odnaleziono, istniały już w 1832 roku. Niestety Herbart pracy nie ukończył. Przywoływany już parokrotnie Kehrbach przypuszcza, że przeszkodziła mu w tym przeprowadzka do Getyngi wiosną 1833 roku¹¹. Problemy zaś, z którymi musiał się tam mierzyć, uniemożliwiły mu powrót do pisania listów¹².

Przy charakterystyce *Listów pedagogicznych* należy zwrócić uwagę zarówno na ich przystępność, jak i na obecność całkowicie ignorowanego do tej pory wizerunku Herbarta jako „starego pedagoga praktycznego” (sam tak o sobie mówi). Autor listów to nie tylko wnikliwy i krytyczny wobec swoich czasów myśliciel, lecz także praktyczny wychowawca i nauczyciel. Mało znanym faktem z biografii oldenburszycy jest jego działalność w Seminarium Pedagogicznym, założonym przez niego w Królewcu w 1810 roku.

Już w czasie wstępnych rozmów w sprawie objęcia katedry filozofii w Królewcu w 1808 roku Herbart wyraził życzenie powołania instytutu, w którym studenci będą mieć możliwość praktycznego wykorzystania zdobytej wiedzy teoretycznej. W liście z 24 października 1808 roku pisany jeszcze z Getyngi do kuratora uniwersytetu w Królewcu, Hansa J. von Auerswalda (1773–1856), stwierdzał: „Spośród moich zajęć [w Królewcu – dop. D. S.] wykład wiedzy o wychowaniu leży mi szczególnie na sercu. Ale wiedza ta nie chce być tylko nauczana, lecz musi być jeszcze zademonstrowana i przećwiczona. (...) Dlatego już wcześniej [w Getyndze – dop. D. S.] nosiłem się z zamiarem, aby samemu

⁹ K. Kehrbach, *Vorrede des Herausgebers zu den Schriften des neunten Bandes*, SW, t. 9, s. X.

¹⁰ Karl Kehrbach zdaje się nie mieć wiedzy o okolicznościach powstania *Listów pedagogicznych*, o których była do tej pory mowa. Poza tym jego zdaniem „dzieło” powstawało stopniowo w formie notatek sporządzanych przez Herbarta w latach 1826–1831 w związku z jego działalnością wychowawczą w Seminarium Pedagogicznym i zostało „w jednym ciągu” (*in einem stetigen Flusse*) spisane w 1831 roku (tamże). Wydaje mi się, że nie wyklucza to interpretacji Waltera Asmusa, ku której się skłaniam (por. przypis 6). Istniejące wcześniej zapiski uzyskały swoją ostateczną formę listów dopiero w 1832 roku w wyniku wydarzeń, o których była mowa powyżej.

¹¹ Por. K. Kehrbach, *Vorrede des...*, s. X–XI.

¹² Por. Tamże. Zob. także: K. Prange, *Herbart a „Getyńska Siódemka”*. *Związek pedagogiki z polityką*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009 (w druku).

codziennie przez jedną godzinę prowadzić lekcje wybranej, małej grupy chłopców w obecności kilku młodych mężczyzn, którzy obeznani z moją pedagogiką stopniowo będą próbowali pod moim okiem kontynuować to, co ja rozpocząłem. Z czasem w ten sposób wykształciliby się nauczyciele, których metoda doskonaliłaby się przez wzajemną obserwację i wymianę doświadczeń”¹³.

Seminarium Pedagogiczne było nie tylko szkołą, w której studenci, przygotowujący się do pracy nauczycielskiej, odbywali lekcje pod okiem swojego profesora, lecz także – od 1819 roku – domem dla kilku czy kilkunastu wychowanków. Opiekę nad nimi sprawował nauczyciel wspierający – przez wiele lat funkcję tę pełnili Georg Friedrich Taute (1794–1862) oraz żona Herbart, Mary Jane Drake (1791–1876)¹⁴.

Na zakończenie kilka uwag o przekładzie. Po pierwsze, spośród trzydziestu pięciu listów przełożono trzy pierwsze, w których autor przedstawia szeroki kontekst początków swojej działalności naukowej i zabiera głos w problemach pedagogicznych, które do dziś wzbudzają kontrowersje. Po drugie, zachowano sposób wyróżniania zastosowany przez autora, to znaczy: druk pochyły. Po trzecie, przypisy umieszczone na dole strony pochodzą od tłumacza.

Johann Friedrich Herbart

LISTY PEDAGOGICZNE ALBO LISTY O ZASTOSOWANIU PSYCHOLOGII W PEDAGOGICE
(1832)

LIST PIERWSZY

Zbyt długo, mój drogi Przyjacielu, zwlekasz po tak bogatym doświadczeniu z zebraniem i opublikowaniem wyników Twych obserwacji i dociekań pedagogicznych. Czy obawiasz się może, że Twój głos nie będzie zrozumiały? Zapomnij o tym prawie powszechnym dziś niebezpieczeństwie i odwróć swój wzrok od epoki, która mniema, że wie tak niewiele, o czym tylko zechce! Twój spokojny i zrównoważony ton znakomicie nadaje się do tego, by tu i ówdzie wzbudzić zastanowienie, a szczególnie tam, gdzie spierają się ze sobą przesady. W odniesieniu do zasad zgadzamy się ze sobą. Pozwól więc, że wyrażę moją nadzieję, że również Twoje doświadczenia nie będą się sprzeciwiać moim. Do Ciebie należy zadanie dostarczenia mi cennych praktycznych dowodów i wyjaśnień tego, co ja zgodnie z moim przyzwyczajeniem wyrażam za pomocą pojęć ogólnych.

Ale piszę te listy nie tylko po to, aby Cię upomnieć. Również ja mam coś w zamyśle, co nazwałbym starym długiem, jeśli byłby on czymś więcej niż tylko pewną obietnicą sprzed wielu lat, którą dałem sobie samemu. Znasz moją *Pedagogikę ogólną*. Wiesz również, że książka ta pozostała niepełna, gdyż – jak zapowiada sam tytuł – wprawdzie została wyprowadzona z celu wychowania, jednak brakowało jej jeszcze psychologii, której w tamtych czasach dopiero poszukiwałem. Od tamtej pory sporo przeczytałem za i przeciw mojej psychologii. Jeśli od tego jeszcze nie umarła i jeśli miałaby dać słusznie o sobie znak życia, to nie dlatego, żeby osoby znacznie młodsze od nas obydwu miały zabrać nas, starych pedagogów praktycznych, do szkoły ich psychologii eksperymentalnych¹⁵. W moim wieku lubi się wygodę. Teraz zapewne mnie rozumiesz. Pisanie do Ciebie listów jest dla mnie bardzo wygodne. Równocześnie wystarcza w zupełności, nie tylko żeby psychologii dostarczyć koniecznych uzupełnień, ale również aby spłacić ów pedagogiczny dług.

¹³ List Herbart z 24.10.1808 r., SW, t. 14, s. 9.

¹⁴ Więcej na ten temat zob. D. Stępkowski, *Sprawa domu Herbart w Królewcu (na podstawie dokumentów odnalezionych w Olsztynie)*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2007, nr 3 (197), s. 148–173.

¹⁵ Aluzja do pism psychologicznych Friedricha Beneke (1798–1854), jednego z twórców psychologizmu, który wywarł duży wpływ na dziewiętnastowieczną pedagogikę.

System wyrażony w listach byłby prawie tak samo śmieszny jak system przedstawiony w rytmach. Może nie chcesz sam, bym przybył całkowicie pozbawiony mojego aparatu naukowego, gdyż bezkształtne plotkowanie o pedagogice *wydaje się* zbyt łatwe, abym miał coś podobnego Ci zaproponować. Im więcej wychowanie w kręgu codziennego doświadczenia prezentuje się jako coś powszechnego, tym konieczniejsze jest zastanawianie się nad nim w określony sposób, aby nie pogubić się w nurcie rozmaitych poglądów. Oczywiście, zupełnie inaczej miałaby się rzecz, gdyby moim zamiarem było przedstawienie tak zwanej metody i zachęcenie publiczności do jej stosowania. Wówczas jednak nie pisałbym do Ciebie listów.

Zacznijmy najpierw od omówienia pewnej abstrakcji, która nie służy niczemu innemu, jak tylko temu, aby wyjaśnić jedno pojęcie i nakreślić kierunek dalszego badania.

Pedagogika przez pojęcie celów (*Zweck*) wychowawcy nawiązuje do filozofii praktycznej. Rozważając jednak środki i przeszkody wychowania, zwraca się do psychologii. Więcej na temat tego pierwszego rozróżnienia nie będziesz się chyba domagał. Zapewne w moich wcześniejszych pismach należałoby co nieco zmienić, jeśli chodzi o słowa, mimo to ukaże Ci się samo z siebie, co mam na myśli, jeśli poświęcisz temu choć trochę uwagi. Psychologiczny element pedagogiki jest jednak tak trudny i tak wielobarwny, że dobrze nam robi, jeśli najpierw zajmiemy się tylko jego pojęciem ogólnym i poszukamy jego pierwotnych składników, nie zważając wcale na to, jak bardzo niekształtna postać może nam się ukazać na końcu.

Wyobraź sobie jakiegoś swiego dyplomata. Jego kamienna twarz nie zdradza najmniejszego skurczu współczucia w powodzeniu lub nieszczęściu, na temat którego zostaje zapytany jak jakiś jasnowidz. Dostrzega on, skąd przychodzi wiatr i zgodnie z nim obraca swoją chorągiewkę. W tym znajduje obraz dla wyłącznie psychologicznej pedagogiki. Dostrzega ona możliwość, że dorastający człowiek pod wpływem okoliczności może stać się taki lub inny. Dobremu, jak i złemu wychowawcy potrafi ona powiedzieć, co powoduje jego działanie. Dla każdego jest użyteczna w dowolnych celach; zgodnie z jej wskazaniem jeden może stać się lepszy, drugi – gorszy. Tylko czy istnieje taka pedagogika psychologiczna? Czy trzeba byłoby jej sobie życzyć? Być może, a mianowicie po to, aby złym wychowawcom podsunąć lustro przed oczy. Jeśli posiadalibyśmy ją, czyż moglibyśmy się powstrzymać przed pytaniem jej o radę w szlachetnych *celach*. Oczywiście nie posiadamy jej w *pełności*, podobnie jak nie posiadamy takiej samej filozofii historii, jak by tego mocno chciała szkoła neospinozjańska, która uważa, że potrafi wyliczyć konieczne przekształcenia ducha świata i wskazać go w konkretnych wydarzeniach¹⁶. Zastanówmy się raczej, jaką formę – jeśli osiągnęlibyśmy taką naukę jako złożoną całość – można by w niej wyodrębnić.

Gdziekolwiek dostrzegamy coś działającego wobec czegoś doznającego, ukazuje się nam podwójna możliwość tego, na co doznające może z siebie zezwolić i co może stać się dzięki działającemu. Da się to wyróżnić łatwiej lub trudniej, w zależności od tego, czy działające lepiej pasuje dla doznającego, czy też doznające nadaje się bardziej do działającego. Bliższe określenia dochodzą wówczas, gdy coś trzeciego połączy owe dwa i przez to wyodrębni się z obydwu możliwości rzeczywiste zdarzenie. Zgadujesz już zapewne, że myślę o ukształcalności wychowanka (*Bildsamkeit des Zöglings*), a następnie o środkach wspierających kształcenie, które zwykliśmy stosować i wreszcie po trzecie o instytucjach publicznego i prywatnego wychowania, dzięki którym środki kształcenia stają się skuteczne. Jest oczywiste, że w pedagogice psychologicznej musiano by poddać gruntownemu rozważeniu wieloraką ukształcalność wychowanków, zarówno w odniesieniu do ich uzdolnień naturalnych, jak i do sprawności uzyskanych w określonym wieku, że następnie musiano by pomówić o książkach i aparatach,

¹⁶ Nawiązanie do teorii państwa Georga Wilhelma Friedricha Hegla (1770–1831), któremu Herbart zarzucał uleganie wpływom deterministycznej filozofii Barucha Spinozy (1632–1677) i odnowienie jego błędnego rozumienia wolności woli.

zachętach i środkach przymusu, aby na ich podstawie opisać niektóre tylko idealne typy wychowanków, których należało by skonstruować dzięki temu, że z każdego środka dydaktycznego z całą siłą wynika działanie mu właściwe, i w końcu musiano by też zająć się szkołami, seminariami itp.

Ty jednak, mój znakomity Przyjacielu, czy uśmiechasz się już na widok systemu wyrażonego w listach, który zbliża się jak szara chmura deszczu? Nie sięgaj zbyt pośpiesznie po parasol! Zaproponowałem Ci pewną część, nie obiecywałem żadnego traktatu. Sam zobaczysz, jak właściwie rozumiałem moją wygodę, gdy wybierałem formułę listów.

LIST DRUGI

Gdy spoglądam wstecz na czasy, gdy razem przemysłiwaliśmy nad pedagogiką ogólną, jeszcze zanim udałeś się do Szwajcarii, to porównując z chwilą obecną, uważam, że się ona mniej zmieniła, niż można było się tego spodziewać po przeminięciu ćwierć wieku. Już wówczas obowiązywały *Zasady wychowania* (*Grundsätze der Erziehung*) Niemeyera¹⁷. Były szeroko rozpowszechnione i przestrzegano ich staranniej niż dziś po tym, gdy Niemcy zostały tak wielorako wstrząśnięte i odmłodzone. Swoje działanie rozpoczynał właśnie Schwarz¹⁸, wkrótce potem pojawił się Jean Paul¹⁹. O nauczaniu wychowującym – tak sądzę – zacząłem mówić jako pierwszy ja. Z pewnością przypominasz sobie, że największy nacisk kładliśmy przy tym na to, że nauczanie za bardzo rozważa się jako *wtórne* w wychowaniu, aczkolwiek jest *ono* tym, co zazwyczaj trwale oddziałuje, gdyż zdobyte wiadomości pozostają, podczas gdy przyzwyczajenia i zwyczaje się zmieniają.

Wyrażenie „nauczanie wychowujące” zostało przejęte później ode mnie i zastosowane niezgodnie z moim zamiarem²⁰. Ale oczywiście nie zbyt wiele zależy od samego słowa, jeśli tylko sprawa przekształci się w rzeczywistość. Tak więc należy zapytać, czy dzisiejsze nauczanie zasługuje na miano wychowującego? Na pewno zyskało na zupełności. Wprawdzie jeszcze nie znikła całkowicie owa połowiczność kształcenia filologicznego, która zaniedbywała grekę na rzecz łaciny, jednak została znacznie złagodzona. Również matematyka zdobyła o wiele większą przestrzeń i nie zdarza się już dzisiaj to, co mnie spotkało pewnego razu, gdy przechodziłem przez klasę pewnego znanego gimnazjum. Na tablicy było napisane łatwe równanie pierwszego stopnia, a na pytanie: „Z pewnością jest to *tertia*?”, otrzymałem w odpowiedzi: „Nie, to *prima*”. Poziom nauczania gimnazjów znacznie się podniósł. Zamożne rodziny przywykły, że ich synowie muszą się natrudzić, jeśli chcą dojrzeć do uniwersytetu.

Przedsięwzięcie Pestalozziego, na które w minionej epoce były zwrócone oczy wszystkich, znasz lepiej ode mnie. Możesz także ocenić, czy rzecz była tak bezwartościowa, jak się ją od tamtego czasu

¹⁷ Chodzi o pracę Augusta Hermanna Niemeyera (1754–1828) pod tytułem *Podstawy wychowania i nauczania* (*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*). W *Pedagogice ogólnej* Herbart zalecał jej lekturę jako źródło praktycznych przykładów w nauczaniu analitycznym.

¹⁸ Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837), od 1804 roku profesor teologii na uniwersytecie w Heidelbergu. Wykazywał duże zainteresowanie problemami pedagogicznymi. Głównym jego dziełem była *Nauka o wychowaniu* (*Erziehungslehre*), która ukazała się w czterech tomach w latach 1802–1813.

¹⁹ Johann Paul Friedrich Richter, pseud. „Jean Paul” (1763–1825) – niemiecki pisarz. Głównym jego dziełem pedagogicznym była *Levana, albo nauka o wychowaniu* (*Levana oder Erziehungslehre*). Pracę nad nim rozpoczął mnie więcej wtedy, gdy Herbart przystępował do pisania swojej *Pedagogiki ogólnej*. Oldenburczyk cenił w *Levanie* przede wszystkim znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka. Świadczą o tym schematy wykładów pedagogicznych, które prowadził podczas pierwszego pobytu w Getyndze (1802–1808). Młody profesor filozofii i pedagogiki bardzo dużo korzystał podczas nich z dzieła Jeana Paula, przede wszystkim odnośnie do analizy etapów rozwoju dziecka. Głównie z powodu poglądów na psychologię Herbart wzbudzał szacunek Jeana Paula. W jednym ze swoich dzieł autor *Levany* nazwał go „Kolumbem *terra incognita*” (tj. psychologii).

²⁰ Nawiązanie do wydanego w 1808 roku polemicznego pisma Friedricha Immanuela Niethammera (1766–1848) pod tytułem *Spór filantropizmu i humanizmu z teorią nauczania wychowującego naszych czasów* (*Streit des Philantropismus und Humanismus mit der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*).

przedstawia. Ja bynajmniej nie wstydzę się moich ćwiczeń poglądowych, których pomysłem natchnął mnie Pestalozzi²¹. Co więcej, używam ich aż do dziś dnia. Oczywiście wszystko, co głosi się i stosuje z przesadą, musi się z konieczności usatkwować. Metoda Pestalozziego spełniła swoje zadanie przez to, że przekształciła ospałość i ociężałość nauczania, przeciwko którym wystąpiła, w aktywność i dokładność. Obyśmy tylko tak samo pochlebnie mogli mówić o szkołach filozoficznych tamtego czasu! Czyż nie dostrzegaliśmy również tam ospałości jako następstwa nadmiernego napięcia i po części gorączki, która doprowadziła do niektórych rozwiązań!

Moim zdaniem o pedagogice moglibyśmy powiedzieć, że od Locke'a znajduje się ona w ciągłym postępie, aczkolwiek nie wstąpiła jeszcze na zupełnie prostą drogę. Oczywiście wiele pozostaje jeszcze do życzenia, wiele musi się zmienić zgodnie z czasem i okolicznościami. Gdyby Niemeyer pisał swoje dzieło dopiero dzisiaj, czerpałby doświadczenia z zupełnie innego kręgu niż ten, który legł u jego podstaw w tamtych czasach. Chociaż zasadnicze myśli byłyby może te same, to jednak przyjąłby nowe określenia w ich zastosowaniu. Pedagogika zmienia się powoli. Nigdy nie podąża się w niej tylko za spekulacją ani też tylko za doświadczeniem. Z obu stron doznaje ona nacisków, które nawzajem się łagodzą i dopełniają.

Czy Ty, mój drogi Przyjacielu, potrząsas głową, gdy czytasz, co właśnie napisałem? Zaprawdę, chciałby to wiedzieć, jednak nie wiem na pewno! Poglądy na temat tego, co zmieniło się z czasem, są zazwyczaj niejednorodne. Myślę, że zgodzisz się ze mną co do jednego: dzisiejsze nauczanie, szczególnie w gimnazjach, posiada pełnię i blask, którego nie znało w czasach naszej młodości. Niekiedy nachodzi nas ochota, aby jeszcze raz stać się uczniem i przerobić program gimnazjum tak doskonale, jak to się dzisiaj proponuje otwartym umysłem. Bez wątpienia współcześni nauczyciele odczuwają, jak bardzo są szanowani i w ten sposób również ich zapał i miłość do dzieła nauczania może się dłużej utrzymać niż ongiś. Przez to pozostają dłużej użyteczni, a dojrzałość wieku, doświadczenia i umiejętność prawidłowego oceniania łączą się u nich z bardziej oszczędzaną zdolnością robienia z nich praktycznego użytku. Na pewno obecne czasy mają wielką przewagę względem wcześniejszej epoki, która wcześniej zużywała gorzej sytuowanego i daleko mniej poważanego nauczyciela, a chcąc go dalej wykorzystywać, nie mogła, gdyż nie nadawał się już do niczego.

Gdyby jeszcze raz owaładnęło nami marzenie młodości, aby przez doskonalenie nauczania spowodować coś znaczącego, czy wówczas tak bardzo naciskalibyśmy na to, aby dać w programie szkoły więcej miejsca grece niż łacinie, matematyce niż nauce języków nowożytnych? Jestem nieomal pewny, że kierunek naszych życzeń pedagogicznych byłby teraz inny, właśnie dlatego, że znaczna część z tego, czego kiedyś sobie życzyliśmy, została już spełniona, aczkolwiek nieco inaczej, niż się tego spodziewaliśmy.

Ale dosyć z życzeniami, przynajmniej na teraz! Ważniejsze jest, aby się zastanowić, czego można oczekiwać jako prawdopodobnego rezultatu dalszego rozwoju pedagogiki.

Gdy ostatnio dokonano poszerzenia programów nauczania na bazie reformy kształcenia, która została zapoczątkowana przed prawie dwudziestu laty²², spora część opinii publicznej wyraziła swoje niezadowolenie z dodatkowego ciężaru, który został nałożony na młodzież i z wyższych wymagań, z którymi jako warunkami związane objęcie posad państwowych. Nieco później okazało się jednak, że ciężar jest jeszcze do udźwignięcia i dla dobrych uczniów oznacza właściwie korzyść. Wzrosła zatem odwaga, rodzice przykładają więcej znaczenia do nauki w gimnazjum. Oni sami bowiem dobrze wiedzą, że zostali wykształceni niezadowolająco. Dlatego też wyżej szanują ów podarunek,

²¹ Chodzi o książkę *Zbadane i naukowo wywiedzione abecadlo poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt*), która ukazała się dwukrotnie, raz w 1802, a następnie w 1804 roku.

²² Herbart nawiązuje tutaj do reformy systemu szkolnego przeprowadzonej w Prusach na początku XIX wieku. Jej inicjatorem był Wilhelm von Humboldt (1767–1835).

który uczyniono ich dzieciom. Nietrudno jednak wybiec w przyszłość i stwierdzić, że musi się nieco zmienić stosunek szkoły do społeczeństwa. Wkrótce nadejdą czasy, gdy osiągną dojrzałość ci, których szkoły z całych sił kształciły w uczoneści. Wtedy rodzice będą musieli być zadowoleni, jeśli ich dzieci nauczą się tyle samo co oni, gdyż nie da się już powiększyć zakresu treści nauczania. Minie wówczas owe wzruszenie, które teraz tak często odczuwa ojciec widząc, że jego syn dokonał o wiele więcej niż on. Natomiast zostanie przypomniana inna, znana już od dawna mowa, a mianowicie pociecha doświadczonych ojców, którzy swoim synom wleją otuchę, że przecież towarzysze ich młodości nie mogą być tak bardzo zepsuci przez to, co niczemu nie służyło, przez co było się trapiącym przez długie lata nauki w gimnazjum bez możliwości znalezienia wystarczającej odpowiedzi na pytanie: *cui bono*? Tak właśnie będą mówić ci wszyscy, których obecnie poddaje się w gimnazjach uczoneму nauczaniu zapominając o wskazaniu właściwego stosunku do ich *zdolności* naturalnych. Pod presją wielkiej konkurencji otwiera się przed nimi drogę do urzędów państwowych albo zbyt późno, albo wcale. Oni zaś poświęcają się życiu wiejskiemu, służbie wojskowej, zajęciom wyższej albo niższej kategorii. Czyżbym się mylił w tej ocenie? Czy ogromna większość egzaminów maturalnych nie dostarcza nam oprócz bardzo wielu pocieszających wniosków również jednej czy drugiej smutnej próby, jak trudno w gimnazjach pozbyć się osób, dla którym lepiej byłoby, gdyby *nie* zostały *przyjęte*, niż się z nimi męczyć? Jeśli ludzie tego rodzaju mają rozum praktyczny, będą się wystrzegać, aby nie wystawiać swych dzieci na to samo niebezpieczeństwo, któremu oni ulegli w swoim czasie nie sprawdzając należycie, co *natura* wymaga, a co odrzuca. Prawdą jest, że gimnazja zachowały swoich wielbicieli, ale są to tylko ci, dla których okazały się one przydatne. W przyszłości owe uwielbienie ochłodzi się nieco, gdyż osiągnięcia, które w tej chwili wzbudzają podziw, będą wkraczać coraz bardziej w sferę tego, co zwyczajne.

Ty, mój Przyjacielu, byłeś swego czasu bliski poglądom Pestalozziego, kiedy to przygotowywano dzisiejsze szkoły gimnazjalne. Jednak powinienesz rzucić okiem na *Mowy do narodu niemieckiego* Fichtego, aby uprzytomnić sobie coś, czego być może nie zaobserwowałeś wówczas dość jasno. Były to czasy, gdy mężczyźni w dojrzałym wieku prawie zupełnie zwątpili w siebie. Cała nadzieja skierowała się na młodzież, ale na taką, jakiej wtedy w Niemczech jeszcze nie było – młodzież narodową! Dlatego, że nauczyciele domowi do niczego się nie nadawali, potrzeba ich kształcenia była oczywista. Ale choćby chciało się być o wiele pracowitszym od nich, nie było nadziei na radykalną zmianę. W najlepszym przypadku można było ich użyć jako pomocy w zachowaniu ducha rodzinnego i środka zapobiegającego wyobcowaniu szerzącemu się w domach i rodzinach. Ponieważ jednak chciano wywołać ogólne wystąpienie przeciw despotyzmowi napoleońskiemu, dlatego zarzucano guwernerom nieporadność i wychwalano szkoły publiczne, które miały ich zastąpić.

LIST TRZECI

Wprawdzie nie Ty, mój Przyjacielu, ale niejeden już powiedział mi czy to ogródkiem, czy wprost, że za mało troszczę się o moich przeciwników. Jednak chyba mogę pozwolić sobie na wygodę odpokutowania w przyszłości tego przewinienia. Zgodnie z tym chciałbym teraz wykorzystać sposobną okazję i wymyślić do mojego poprzedniego listu momosa²³, który podrwi sobie z całej mojej dotychczasowej nieporadności. Albowiem nie da się już niczego zrobić bardziej nierozsądnie niż zaanonsować pedagogiki, jak gdyby nie była ona pedagogiką państwową (*Staatspädagogik*). Zwłaszcza w naszych czasach, gdy wszystkie umysły wypełnione są zdarzeniami z życia politycznego, jest samo przez się zrozumiałe, że nikt nie wychowuje i nie wspiera wychowania w żadnym innym celu,

²³ Momos (łac. *momus*) – w mitologii greckiej syn Nocy, bóg żartów, drwin, a także niezasłużonej krytyki. Z powodu ciągłego wyśmiewania i krytykowania innych bóstw został wygnany z Olimpu.

jak właśnie po to, aby za jego pomocą służyć państwu albo jakiejś partii politycznej. Momosowi z ła-twością uda się podburzyć przeciwko mnie jakiegoś Trazymacha²⁴, który przeciwstawi mi takie mniej więcej rozumowanie: Prawo działa na korzyść silniejszych. Ponieważ państwo jest o wiele silniejsze niż rodzina, więc prawo sprzyja bardziej państwu niż rodzinie.

Teraz trzeba tylko pod pojęciem prawa subsumować termin „właściwe wychowanie” i wniosek jest już gotowy: Właściwe wychowanie przynosi o wiele większą korzyść państwu niż rodzinie. Zgodnie z tym, musi ono kierować się celami państwa, gdyż w przeciwnym razie nie jest właściwe.

Ta dziwna logika jest nadal wystarczająco dobra dla ogromnej rzeszy tych, którzy nie tylko żywią podziw dla siły, lecz również ją kochają, czczą i wielbią oraz dla tych, którzy zepsuwszy najpierw swój smak estetyczny, teraz przezornie dołączają się do silniejszych. Obserwując ich przy tym, tak trudno jest zauważyć zaczerwienie wynikające z zakłopotania jak u owego Platońskiego Trazymacha. Jest on postacią, na którą można natrafić w Niemczech dość często; ukazuje się w sposób niezawołowany zwłaszcza wtedy, gdy rozpalają się namiętności polityczne. Bo czyż daleko odeszliśmy od podziwu dla Napoleona, który sięga aż do akceptacji poglądu, że prawo jest przywilejem silniejszego? Blask siły, przepych zwycięstwa względem nędzy pokonanego – ta gra przewraca do dziś dnia w głowach aż do beczelnego upierania się przy nonsense sprzecznym z prawem.

Jednak nie trzeba wiele czasu, aby doprowadzić do tego, żeby dwuznaczne zdanie: „Właściwe wychowanie jest przywilejem państwa” zdobyło aprobatę. Albowiem nikt nie ma wątpliwości, że dla państwa jest bardziej korzystne, gdy żyjący w nim obywatele są lepiej wychowani. W naszym wieku pomyłek i paralogizmów oba zdania: (1) „Właściwe wychowanie jest przywilejem państwa” i (2) „Wychowanie jest o tyle właściwe, o ile przynosi państwu większą korzyść” znajdują się zbyt blisko siebie, aby nie dochodziło do zlewania się ich w ludzkich głowach, jak to często się dzieje, gdy jedno zdanie jest prawdziwe a drugie fałszywe. Kto zorganizował szkoły? Państwo. Dla kogo ono je urządziło? Dla siebie. Kto korzysta ze szkół? Rodziny. Tak więc pożytek i dobro rodziny łączą się tutaj z celem państwa w taki sposób, jak ma to miejsce przykładowo w instytucji poczty. Poczta powinna bowiem najpierw służyć urzędowi, potem może jednak swoje usługi oferować także szerszemu kręgowi zainteresowanych, dzieląc z nimi zarówno wygołę, jak i koszty.

Czymże jest państwo? Wiele niepewnych punktów leży pomiędzy odpowiedzią: „L'état c'est moi”²⁵ a innym skrajnym wyrażeniem, zgodnie z którymi państwo byłoby jakimś zjednoczeniem rodzin. Jednak codzienne doświadczenie wskazuje w sposób jednoznaczny, że dobro państwa i dobro rodziny, interes państwa i interes rodziny, zachwyty względem państwa i troska o rodzinę są zupełnie różnymi sprawami. Jedni mają większy, inni zaś mniejszy udział w korzyściach, które niesie ze sobą państwo. W tym „mniej” albo „więcej” dokonuje się ciągła zmiana, której nie można – choćby nawet tego chciano – doprowadzić do równości przez jakąkolwiek sztukę rządzenia.

Nie ulega wątpliwości, że państwo jest zjednoczeniem wszystkich rodzin, ale nie na zasadzie bezpośredniej fuzji, lecz tak, iż rodziny łączą się w różne klasy najpierw według stanu i sposobu życia, następnie według stopnia zamożności, oczekiwań i potrzeb. W ten sposób przynależą do jakiejś postaci systemu klasowego jako elementy całości. Zgodnie z celem państwa jedna klasa ma się uczyć tego, co należy do rzemiosła, inna tego, co służy obronności kraju, jeszcze inna tego, co stanowi obowiązki urzędnicze, kolejna zaś tego, co przyczynia się do rozwoju kultury, nauki i sztuki. Ze względu na ten punkt patrzenia tworzy się różne rodzaje szkół. Jednak zróżnicowanie między jednostkami sięga znacznie głębiej, żeby można było je właściwie ująć tylko za pomocą rozważania ich przydatności dla państwa. Jeżeli ojcowie będą kierować się w wychowaniu troską o powodzenie ich synów i według

²⁴ Herbart przywołuje tu Trazymacha, jedną z postaci *Państwa* Platona. Najprawdopodobniej chodzi mu o dyskusję zawartą w pierwszej księdze (por. Platon, *Państwo*, Wydawnictwo AKME, Warszawa 1990, s. 49–61 [338 e – 344 c]).

²⁵ „Państwo to ja” – słynna wypowiedź króla Francji, Ludwika XIV (1638–1715), zwanego „Królem Słońce”.

tego przystąpią do oceny ich predyspozycji, to wówczas pedagogika musi pouczyć ich o istnieniu doskonalszego sposobu oceniania. Najpierw powinna im przypomnieć, że państwo niewiele troszczy się o ludzi mniej dla niego przydatnych. Szkoły państwowe mają bowiem dostarczać takich podmiotów, których ono potrzebuje. Najpierw wybiera się z nich jednostki bardziej użyteczne, pozostali zaś muszą sami troszczyć się o siebie.

Gdybyśmy jednak założyli, że państwo jest tak wspańiałomyślne, iż zrezygnowało ze swoich potrzeb, chcąc się przysłużyć kształceniu poszczególnych obywateli tak, aby każdy z nich stał się tym, kim może, to nawet wówczas wszystko dzieje się tak jak w towarzystwie dobroczynnym. Pomocy dostarcza się w nim tam, gdzie spodziewana jest największa skuteczność. Przy tym żąda się, aby każdy sam radził sobie na tyle, na ile może.

Jeżeli szkoły mają pomagać rodzinom w zaspokojeniu ich potrzeb, to muszą one zatroszczyć się o to, aby oferowana w nich pomoc trafiała we właściwe miejsce. Ojcom, którzy są bardzo zajęci lub zbyt pobłażliwi, przychodzi w sukurs surowość dyscypliny szkolnej względem silnych, a nie słabych i wrażliwych natur ich synów. Surowość ta przynosi korzyść, jeżeli nie brakuje nadzoru również w pozostałych porach dnia, w czasie wakacji oraz w dni świąteczne. Działa niewłaściwie, jeżeli młodemu człowiekowi uda się znaleźć sposób na uniknięcie jej i wyzwolenie się spod doznawanej presji. Uczeń ociężyły zyskuje na żywości ducha, pracowitości i porządku dzięki przykładowi współuczniów. Jednak niczego nie osiągnie, choćby był zdolny i ochoczy w spełnianiu zadań, jeżeli nauczanie będzie dla niego za szybkie i zbyt różnorodne. Także wtedy nic nie skorzysta, gdy ochota i wrodzony talent pędzą go w innym kierunku. Wprawdzie w nauczaniu publicznym jednostronność jest ośmieszana, ale nie zawsze umie się z niej wyleczyć. Niejednokrotnie trzeba się jej podporządkować, żeby mimo wszystko coś osiągnąć, a na to z kolei potrzeba dodatkowych godzin nauczania. Uczniowie średnio zdolni marnotrawią dużo czasu na mechaniczne ćwiczenia, których się od nich wymaga. Chwali się ich; oni zaś cieszą się z pięknych świadectw. Nie potrafią jednak spożytkować nagromadzonego zapasu wiedzy, i z czasem tracą go, gdy im się na to pozwoli. Nie mniejsze złudzenie wiąże się z wiadomościami, które rokrocznie opuszczają szkołę wraz z absolwentami. Ogromną ich część gubią oni w ciągu nauki uniwersyteckiej jak puste plewy. Nauczyciele zdobywają w szkołach publicznych ogromną ilość pojedynczych spostrzeżeń w związku z najróżnorodniejszymi uczniami, ale poznają ich tylko od strony zewnętrznej, którą widać w szkole, i tylko w odniesieniu do dyscypliny i nauczania. Do rzadkości należą sytuacje, gdy uczniowie dobrowolnie otwierają przed nimi swoje wnętrza. W ten sposób nauczyciel historii widzi człowieka w odniesieniu do wydarzeń z dziejów, widzi masy i ich ruchy. Co nie ma żadnych historycznych konsekwencji, tego zdaje się on w ogóle nie dostrzegać i nie lubi też na to zwracać uwagi. Uczniowie zdobywają także znajomość ludzi, którzy są im bliscy. Jednak dla niejednego z nich lepiej by było, gdyby pozostał nieświadomiony tak długo jak to możliwe. Uczniowie wytwarzają między sobą ducha grupy: niektórzy uczą się być posłuszni tam, gdzie nie powinni, inni – rządzić, gdzie im to nie przysługuje. Jednemu silne mięśnie gwarantują panowanie, innemu – gwałtowne zachowanie. Sprytny chłopiec wie, jak się innym przypodobać, aby wykonywali jego zamiary oraz jak skupić ich uwagę na honorze, poufałości i wzajemnej pomocy w trudnościach. Im większa jest owa grupa chłopców, tym surowiej musi być ona trzymana w ryzach i kierowana. Ale im więcej można w niej dostrzec podobieństwa do despotycznych reguł niecywilizowanego współżycia, tym więcej też jest w niej skrywanej niechęci i tym więcej skłonności i nadziei, że kiedyś będzie się samemu rządziło. Czy można wierzyć głosom mówiącym, że przeciwdziałanie lub zapobieganie takiemu złu jest sprawą łatwą, skoro wzgardziło się pozytywnym wpływem ducha rodzinnego?

Ty, mój Przyjacielu, z pewnością w to nie wierzysz, gdyż posiadasz doświadczenie pedagogiczne. Jednak to, co Fichte przedstawił w swoich wykładach w 1808 roku, śniąc o nowej idei wychowania, zgodnie z którą „wychowankowie zostaliby oddzieleni od społeczności dorosłych i żyjąc we własnej wspólnotcie, powinni tworzyć oddzielny i istniejący sam dla siebie organizm społeczny”, zasługuje dziś na ostrzejszą jeszcze krytykę niż ta, z którą się spotkał, gdy to wypowiedział. Godny czci był ów

człowiek, który w pełnym niebezpieczeństwie momencie dziejów znalazł w sobie dość odwagi, aby głośno i stanowczo wypowiedzieć propozycję ratowania narodu. Jednak propozycji, którą wówczas złożył on na sercu całemu narodowi z pełną uroczystą powagą godnością, nie powinno być zabraknąć roztropności. W żadnym bowiem razie nie przemyślał on nieszczęścia, które spowoduje w każdej większej grupie młodzieńców czy mężczyzn surowy mechanizm wzajemnego mierzenia swoich sił bez łagodzącego oddziaływania ducha rodzinnego, tak że niektórzy z nich ulegną, inni się wykażą, a większość się mu podporządkuje. Taka rywalizacja w żadnym wypadku nie niesie ze sobą gwarancji tego, iż zwycięzcami będą najlepsi. Między uporządkowanymi w hordy, *de facto* zaś żyjącymi samotnie chłopcami muszą się od początku wykształcić wszystkie jak najgorsze sposoby barbarzyńskiego myślenia, a gdyby nawet od czasu do czasu barbarzyńska surowość ustąpiła miejsca męskiej przemocy, która by tam interweniowała, to sposoby myślenia tylko by się przez to utwierdzały, nie ulegając żadnej poprawie. Taką drogą uzbrojone bandy dorastałyby do wojny partyzanckiej i niedługo można by je było wysłać do walki w wąwozach i lasach. Początkowo stanowiłyby one niebezpieczeństwo dla wrogów, potem jednak dla własnej ojczyzny. Tymczasem naród potrzebuje zupełnie innych wybawców i ich znalazł. Mimo to pozostało jeszcze pewne upodobanie do szkoły, tak jakby „ocieranie się o siebie” wielu uczniów nie niesło ze sobą żadnego niebezpieczeństwa, a co więcej zbawienie; jakby patriotyczne pobudki, otwarcie przed nauczycielami możliwości awansu oddziaływało bezpośrednio lub pośrednio na młodzież i mogło ją wprowadzić w ruch. Jeżeli jednak duch rodzinny w ogóle nie oddziałuje lub rozchodzi się w przeciwnych kierunkach, to skutkiem tego jest coś innego niż wychowanie. Prowadzi to do zbratania się uczniów pod wodzą silniejszych, a to z kolei oznacza z jednej strony podporządkowanie słabszych silniejszym, a z drugiej powstanie napięcia między tymi, którzy zgłaszają te same pretensje do rządzenia. Niewątpliwie można wygłosić niejedną mowę pochwalną na cześć arystokratycznego panowania najlepszych umysłów oraz koniecznej skromności wszystkich pozostałych, którzy w odpowiednim czasie rozpoznali swoje naturalne granice, ale są to polityczne peany, a nie pedagogiczne. Wychowawca nie porównuje wychowanka z żadnym innym uczniem, lecz z sobą samym. Dokonując porównania, zestawia to, kim ów młody człowiek się staje z tym, kim prawdopodobnie mógłby się stać. Nie jest przy tym z nikogo w pełni zadowolony, kto rozwinął się na tyle, na ile można było się po nim spodziewać. Gdzie znajduje się siła, która każe człowiekowi rozwijać się zgodnie ze swoją miarą? *Każdy przywykł przede wszystkim i najbardziej do swoich najbliższych.* Jednak co robić z tymi wychowankami, którzy przybyli do zakładu jako sieroty lub znaleźli się tutaj wskutek jakiego nieszczęścia i nie wiedzą, do kogo należą? Jak chwiejne staje się wówczas wychowanie, wiesz sam, drogi Przyjacielu, z własnego doświadczenia równie dobrze jak ja. Ale dość już na teraz! Mam nadzieję, że nie jesteś niezadowolony z tego, że od razu na początku uznałem za bardziej odpowiednie i konieczne mówienie o stosunkach rodzinnych w przeciwieństwie do owej jawnej czy ukrytej pedagogiki politycznej (...)

Przełożył Dariusz Stepkowski

NOTA WSTĘPNA DO PRZEKŁADU REFERATU J. F. HERBARTA *WYCHOWANIE PRZY PUBLICZNYM WSPÓŁUDZIAŁU*

Trudno wskazać w dziejach doktryn i teorii pedagogicznych podobny przykład ironii losu, jaką mamy w przypadku Johanna Friedricha Herbarta. Urodzony w Oldenburgu filozof i pedagog za życia był nieprzejednanym przeciwnikiem organizowania edukacji wyłącznie w szkołach, przede wszystkim z powodu uzasadnionych wątpliwości co do ich wpływu wychowawczego²⁶. Po śmierci został okrzyknięty nie tylko patronem pedagogiki szkolnej, lecz także dziewiętnastowiecznego ruchu

²⁶ Por. D. Benner, *Szkola jako instytucja pedagogiczna? Herbarta teoria i krytyka szkoły*, w: *Herbart znany i nieznanym...*, s. 14–38.

oświatowego – herbartyzmu, który zapisał się w historii edukacji i pamięci potomnych jako epoka panowania belfryzmu. Poniższy tekst dostarcza ważnych informacji i rzuca nowe światło na sprawę, która w wielce krzywdzący sposób zniekształciła wizerunek oldenburczyka.

Przekład oparto na tekście, który został opublikowany w trzecim tomie słynnej edycji dzieł wszystkich: *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*²⁷.

Swój referat Herbart wygłosił 5 grudnia 1810 roku na posiedzeniu Towarzystwa Niemieckiego w Królewcu (*Deutsche Gesellschaft zu Königsberg*). Powstało ono w 1741 roku z inicjatywy profesora retoryki na tamtejszym uniwersytecie Cölestina Christiana Flottwella (1711–1759). Celem stowarzyszenia było m.in. pielęgnowanie kultury języka niemieckiego i organizowanie uroczystych obchodów rocznic i świąt narodowych.

W ręcznym dopisku Herbarta w przypisie do daty odczytu znajdujemy ważną informację na temat przyczyn zwołania grudniowego posiedzenia. Herbart zanotował: „Odczytano jako impuls do dyskusji, a nie w celu wyczerpującego przedstawienia zagadnienia”²⁸. Na tej podstawie można przypuszczać, że członkowie towarzystwa zebrali się w zamiarze przedyskutowania problemu reformy szkolnictwa w Prusach, którą w 1809 roku rozpoczął Wilhelm von Humboldt (1767–1835).

Prośba o wygłoszenie odczytu mającego dać impuls do dyskusji była dla młodego profesora wielkim wyróżnieniem ze strony królewskiej elity intelektualnej i wyrazem uznania dla jego kompetencji naukowych. Herbart przebywał w Królewcu od niedawna, przyjechał tam wiosną 1809 roku powołany na katedrę filozofii i pedagogiki²⁹. Z tym właśnie wiąże się pewna sprawa osobista, która pokazuje bliższy kontekst omawianego tekstu.

Zacznijmy od tego, że oldenburczyk publicznie wystąpił przeciwko humboldtowskiej reformie. Warto zaznaczyć, że chociaż główny impuls reformy pochodził od Humboldta, to wkrótce zaczął się on mniej angażować w jej przeprowadzenie. Po objęciu w 1809 roku kierownictwa w Departamencie Wyznań i Nauczania Publicznego (*Departement für Kultus und öffentlichen Unterricht*) Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Berlinie podzielił go na dwie sekcje: edukacji i wyznań, rezerwując dla siebie fotel prezesa w pierwszej z nich (choć *de facto* zarządzał całością departamentu). Jednak już 29 kwietnia 1810 roku zrezygnował z tej funkcji. 14 czerwca 1810 roku nowym przewodniczącym został teolog i pedagog, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834)³⁰.

Herbart przyjmując nominację (*Ruf*) na uniwersytecie w Królewcu, otrzymał równocześnie zapewnienie, że spełni się jego marzenie o instytucie, w którym studenci pedagogiki mogą praktykować nauczanie. W związku z tym będąc jeszcze w Getyndze³¹, przedłożył dyrektorowi Departamentu Wyznań i Nauczania Publicznego w Berlinie projekt Seminarium Pedagogicznego w Królewcu³², który został zaaprobowany w czerwcu 1809 roku. Niestety z powodów niezależnych od siebie Herbart musiał odłożyć jego wdrażanie do następnego roku akademickiego. W międzyczasie wiosną 1810 roku rozpoczął ćwiczenia w Instytucie Dydaktycznym (*didaktisches Institut*), który miał być zaczątkiem przyszłego Seminarium Pedagogicznego. W rzeczywistości zaś przetrwał do 1819 roku³³.

Ośmielony przychylnością władz oświatowych, 23 maja 1810 roku, za pośrednictwem Delegacji Naukowej w Królewcu (*Wissenschaftliche Deputation*), oldenburczyk przedstawił kolejną inicjatywę:

²⁷ J. F. Herbart, *Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*, w: *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge* (dalej będę używał skrótu SW, podając numer tomu i strony), hrsg. von K. Kehrbach, Bd. 3, Verlag von Beyer & Söhne, Langensalza 1888, s. 73–82.

²⁸ Tamże, s. 73, przypis 1.

²⁹ Na temat okoliczności towarzyszących powołaniu Herbarta na Uniwersytet Królewski zob. D. Stępkowski, *Sprawa domu Herbarta...*, s. 152–155.

³⁰ Zob. D. Benner, *Szkola jako instytucja...*, s. 17.

³¹ Herbart rozpoczął wykłady w Królewcu 17 kwietnia 1809 roku.

³² J. F. Herbart, *Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar*, SW, t. 14, s. 24–29.

³³ Więcej na ten temat zob. D. Stępkowski, *Sprawa domu Herbarta...*, s. 154–159.

plan utworzenia w Prusach Wschodnich Instytutu Nauczycieli Domowych (*Hauslehrerinstitut*)³⁴. Miał on pomagać początkującym nauczycielom (po Seminarium Pedagogicznym) w znalezieniu odpowiednich rodzin, u których mogliby zdobywać doświadczenie pedagogiczne. W ten sposób instytut przyczyniłby się do poprawy poziomu nauczania prywatnego, a ponadto zapobiegłby nadużyciom, polegającym na tym, że – jak pisał Herbart – pedagogicznie niewykształceni „najemnicy” zatrudniają się jako guwernerzy „bez wewnętrznego powołania (...), a jedynie dla dniówki”³⁵.

Tym razem jednak wniosek młodego profesora z Królewca został odrzucony. Negatywną odpowiedź przysłał nowy przewodniczący sekcji edukacji – Schleiermacher. W piśmie datowanym na 9 czerwca 1810 roku nie tylko podawał decyzję urzędu, lecz także szczegółowo ją uzasadniał. Z lektury listu jasno wynika, że główną przyczyną odmowy nie była dezaprobata wobec instytucji nauczyciela domowego, lecz rozbieżności w ocenach roli państwa w wychowaniu. Ponieważ pismo Schleiermachera jest mało znane, warto przytoczyć obszerniejszy jego fragment. Przewodniczący sekcji edukacji pisze m.in.:

„Choć sekcja nauczania publicznego docenia dobrą intencję Delegacji Naukowej, jaką zapewne miała przy projektowaniu (...) przedłożonego planu urządzenia instytutu nauczycieli domowych dla prowincji Prus Wschodnich, to jednak jest zdania, że w zaproponowany sposób trudno będzie przeciwdziałać podanemu nadużyciu, że mianowicie niezamożni studenci muszą przerywać swoją karierę akademicką po to, aby po wsiach udzielać lekcji. A to dlatego, że ci, którzy posługują się nauczycielami domowymi, bądź kierują się przy tym bardzo zawężonymi celami i nie żądają od nich niczego więcej ponad to, co w miastach są w stanie dostarczyć uczniowie gimnazjalni, bądź też mają bardzo ograniczone środki materialne, tak że czują się zmuszeni poświęcić wszystko inne ze względu na koszty. Z drugiej strony mogłoby dojść do wielu nieestosownych sytuacji, kiedy urzędy państwowe zajęłyby się oferowaniem prywatnych usług ogółowi. Nawiasem mówiąc – jest niemal powszechnym zwyczajem tych, którzy życzą sobie lepszych nauczycieli domowych, żeby zwracali się z tą sprawą do osób obeznanych z materią. Tym sposobem nie doznają uszczerbku ani ci, którzy odnieśli pożytek dzięki instytutowi dydaktycznemu profesora Herbarta, ani też ci, którzy mieli okazję zdobyć doświadczenie w nauczaniu w królewieckich gimnazjach; jeśli są oni zmuszeni do szukania stanowiska guwenera, we wspólny sposób znajdą posadę i zaskarbią sobie w tych warunkach zasługi.

Podejmowanie szczególnych wysiłków w celu kształcenia nauczycieli domowych na uniwersytetach wydaje się mało zasadne, tym bardziej że jest o wiele więcej godne pożądanie, aby razem z udoskonalaniem funkcjonowania szkół publicznych stan ten [tj. guwernerzy – dop. D. S.] stopniowo zanikał”³⁶.

Herbart wygłaszał swój referat prawie sześć miesięcy po otrzymaniu tego listu i chociaż nie wymienił z nazwiska trzech głównych inspiratorów pruskiej reformy szkolnictwa – Humboldta, Schleiermachera i Johanna Wilhelma Süverna (1775–1829) – to jednoznacznie odwołuje się do ich koncepcji wdrożenia w Prusach projektu reform społecznych za pomocą reformy edukacji. Współczesny znawca pedagogiki herbartowskiej, Dietrich Benner, słusznie zauważa: „Już w pierwszych słowach wprowadzenia wyraźnie odczuwa się eksplodującą moc tez, za pomocą których Herbart dowodzi (...), że w swoim założeniu reforma jest sprzeczna, problematyczna i z góry skazana na niepowodzenie”³⁷.

Oprócz tego osobistego kontekstu powstania referatu, należy wskazać jeszcze drugi, który wynika z toczonej na początku XIX wieku w Niemczech debaty w sprawie właściwej formy instytucjonalnej

³⁴ J. F. Herbart, *Plan der Einrichtung eines Hauslehrerinstituts für die Provinz Ostpreußen*, w: tenże, *Pädagogische Schriften*, hrsg. von W. Asmus, t. 3, Verlag Küpper, Düsseldorf und München 1965, s. 39–47.

³⁵ Tamże, s. 42.

³⁶ Cyt. za D. Benner, *Szkola jako instytucja...*, s. 17–18.

³⁷ Tamże, s. 18.

dla kształcenia młodego pokolenia³⁸. Oczywiście nie wprost, lecz poprzez swoje pisma, w debacie tej – oprócz Herbart – wzięli udział: Schleiermacher i Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831).

Pod koniec odczytu oldenburczyk przedstawia propozycję instytucjonalizacji pracy pedagoga na wzór profesji lekarskiej czy adwokackiej. Nauczyciel wychowawca byłby pośrednim ogniwem między wychowaniem rodzinnym a edukacją szkolną. Jego zadaniem byłoby z jednej strony znoszenie ograniczeń związanych z pochodzeniem społecznym uczniów, z drugiej zaś pomoc w samej nauce. „Wychowanie, prowadzone jako sprawa społeczna – pisze w prezentowanym tekście Herbart – byłoby zarazem publiczne i prywatne, co umożliwiłoby zjednoczenie korzyści zarówno jednego, jak i drugiego rodzaju”. Benner, oceniając ten pomysł, stwierdza: „Zalecany przez Herbartu mieszany system wychowania rodzinnego, szkoły państwowej i wolnej *praxis* jest propozycją wynikającą z zakłopotania, które dobitnie świadczy o tym, że systemu wychowania nie można przyporządkować do żadnego z systemów społecznych (...) Zadanie zapośredniczenia między wychowaniem publicznym a domowym (...) już za życia Herbartu nie mogło być powierzone żadnemu wolnemu zawodowi, który byłby oddzielony od wychowania instytucjonalnego (...) Gdyby Herbart wychowanie rodzinne swoich czasów poddał równie wnikliwej krytyce jak wychowanie szkolne, to musiałby dla wykonywania owych działań wolnego zawodu pedagogicznego znaleźć jakieś inne miejsce niż to »pomiedzy« istniejącymi już instytucjami pedagogicznymi”³⁹.

Mimo negatywnej decyzji w sprawie inicjatywy Herbartu, w wielu punktach Schleiermacher zgadzał się z krytyczną oceną szkoły. Swoją opinię zaprezentował natomiast na posiedzeniu plenarnym Pruskiej Akademii Nauk (*Preußische Akademie der Wissenschaften*) 22 grudnia 1814 roku w mowie pt. *Powołanie państwa do wychowania* (*Über den Beruf des Staates zur Erziehung*)⁴⁰. Mimo to między obydwojema myślicielami zachodzi istotna różnica: stanowisko Herbartu wynika z fundamentalnej delegitymizacji szkoły, dla Schleiermachera natomiast punktem wyjścia jest neohumanistyczna krytyka absolutystycznego ustroju państwowego⁴¹. Jego propozycja reformy bazuje co prawda na wizji indywidualistycznego rozwoju jednostki jako suwerennego podmiotu, jednak – niejako przecząc samej sobie – realizacja tego zadania zostaje powierzona państwu.

W nieco inny sposób podszedł do problemu Hegel. W jednej ze swoich tzw. mów szkolnych (*Schulreden*) wyznacza on edukacji szkolnej zadanie umożliwienia przejścia z życia rodzinnego do „świata rzeczywistego”⁴². Mimo że jest to tylko etap przejściowy (*Übergang*), młodzież musi w nim osiąść najważniejszą umiejętność – samodzielność (*Selbständigkeit*)⁴³, albo inaczej: dojrzałość. Możliwe jest to tylko pod warunkiem, że: „W szkole milczą prywatne interesy i namiętności; natomiast określa ją krąg zajęć ukierunkowanych głównie na wyobraźnię i zdolność myślenia. I chociaż życie szkolne jest raczej pozbawione namiętności, to niemniej nie brak mu wyższego zainteresowania i powagi życia publicznego; jest ono cichym, wewnętrznym przygotowaniem do tego ostatniego”⁴⁴. Znaczenie słów Hegla w tym kontekście nie wynika stąd, że rozstrzygają problem, czy szkoła jest potrzebna, czy nie, lecz pozwalają na właściwe sformułowanie pytania: jaką rolę ma spełniać

³⁸ Por. D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, cz. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Beltz, Weinheim und München 2003, s. 303–320.

³⁹ D. Benner, *Szkola jako instytucja...*, 27–28.

⁴⁰ F. Schleiermacher, *Über den Beruf des Staates zur Erziehung*, w: tenże, *Texte zur Pädagogik*, hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann, t. 1, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2000, s. 272–290.

⁴¹ Por. D. Benner, *Szkola jako instytucja...*, s. 21–22.

⁴² G. W. F. Hegel, *Schulrede vom 2. September 1811*, w: D. Benner, H. Kemper, *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, cz. 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, s. 440.

⁴³ Tamże, s. 441.

⁴⁴ Tamże, s. 442.

edukacja szkolna? Wydaje się, że Herbart zapomniał postawić tego pytania w swojej bezkompromisowej dezaprobach dla szkoły.

Kończąc, zwróć uwagę na to, że przy przekładzie zachowano sposób wyróżniania stosowany przez autora: druk pochyły.

Ponadto szczególne podziękowania należą się Panu Karolowi Samselowi za niezwykle staranne przejrzenie przekładu i uwagi stylistyczne. Jego praca pozwoliła na udoskonalenie tłumaczenia i miała istotny wpływ na jego ostateczny kształt.

Johann Friedrich Herbart

WYCHOWANIE PRZY PUBLICZNYM WSPÓŁUDZIAŁE

Zachęcająca i pozornie wielka jest myśl, według której młodzieży trzeba by kazać dorastać w większych rzeszach pod wspólną dyscypliną. Odpowiednio wcześniej zsolidaryzowani i tak samo usposobieni przez jednakowe kształcenie, wnieśliby prawdziwie społeczną atmosferę do organizacji obywatelskich. Państwo rodziłoby się już w szkole – jej udoskonalanie byłoby poprawą zarazem wychowania, jak i narodu.

W taki sposób widzieli to ludzie, którzy z wielkim sercem i duchem poświęcili długie lata na wyrażanie potrzeb narodu. W tym punkcie stykają się ze sobą starzy i młodzi: Ksenofont i Plutarch, Fichte i Pestalozzi – chwalą nas za ustanowienie praw, których podstawę stanowi wychowanie publiczne.

W tej właśnie sprawie również ja odważam się przedstawić swoje zdanie. Mam nadzieję, że potrafię tego dokonać bez arogancji. Mam nadzieję, że znam powody, dla których darzy się mnie zaufaniem. Zajmę się teraz problemem dokładniejszego oglądu pedagogiki w jej różnorodnych szczegółach.

Nie wkraczamy jeszcze w dziedzinę pedagogiki! Spójrzmy najpierw na szkołę od strony państwa, choć wiemy przy tym doskonale, że nie jest to właściwy sposób przedstawiania potrzeby i możliwości wychowania. Wynika to stąd, że nikt, kto rozpoczyna od interpretacji rzeczy jako środka do uzyskania czegoś innego, nie pozna przedmiotu we właściwy sposób. Podobnie niewiele rozumieją z wychowania ci, którzy po rezygnacji z poglądów wyznających sztuczne konstrukcje państwa teraz myślą o pedagogice. Chcą raczej wynaleźć taką nową dyscyplinę, jaką być powinna, aby stanowiła podporę dla ich politycznych idei. Z ustepliwości jednak udam się sam przez moment na tę błędną drogę. Poszukam pedagogiki w służbie takiego państwa, jakim być ono powinno, a nie jakie rzeczywiście jest.

W wypadku takich rozważań wpierw należy wspomnieć o Platonie. Ten nauczyciel idei przedstawił tak ambitnie swoją koncepcję państwa, że pozostało wprowadzić jeszcze wiele do uzupełnienia i sprostowania, ale nikt nie może pominąć jego głównej myśli. Aczkolwiek rozpoczyna on w wysoce zreflektowany sposób od tego, iż omawia bardzo szczegółowo podział pracy w państwie, różne rzemiosła, wielorakość sposobów życia i zróżnicowanie wykształcenia. Z tym łączy on rozważania na temat różnorodności predyspozycji wrodzonych. Każdy powinien otrzymać takie nauczanie, jakie odpowiada jego zdolnościom. Zlekceważenie tego jest jedyną przyczyną wszelkich nieszczęść politycznych. Platon pokłada nadzieję tylko w niewielkiej liczbie szczęśliwych osób, które są zdolne do przyjęcia bardziej wysublimowanego wykształcenia – muzyki. A jeszcze mniej, jego zdaniem, jest tych, których będzie można wtajemniczyć w prawdziwą mądrość będącą zarówno metafizyką, matematyką, jak i sztuką rządzenia. O kształceniu ludu w *Państwie* nie ma w ogóle mowy. Zamiast tego dużą część dzieła filozof poświęcił wychowaniu wybrańców, którzy są zbyt dobrzy do rzemiosła i należy im się państwo.

To pomijanie tematu kształcenia ludu jest niewątpliwie błędem, który prawdopodobnie nie byłby aż tak wielki, gdyby Platon bardziej dążył do określenia czegoś więcej niż tylko głównych zarysów swojego obrazu. Mimo to wskazanie na podział sposobów życia i wniosek o różnorodności

wychowania są niezwykle istotne i nieuchronne, jeśli tylko ktoś od problemu polityki przeniesie się do badań pedagogicznych. Nie tylko w rzeczywistych państwach, lecz także w ich idei chodzi o to, aby zastanowić się nad słusznym współdziałaniem wielu różnych podmiotów w administracji i kulturze. Kto by tego zaniedbał, musiałby pograć się w snach Rousseau, które nie mogą i nie powinny być zrealizowane. Gdy wolność i równość właśnie tego rodzaju są równoznaczne z powszechną samowolą, *Platońska* nierówność jest podporządkowaniem wszystkich rozumowi i obowiązkowi.

Niech zwolennicy oświaty ludowej nie gniewają się zatem na mnie, jeśli osmielę się uważać, że droga od polityki do pedagogiki jest błędna. Na tej drodze nie można znaleźć niczego innego, jak tylko coraz dokładniejsze i bardziej wysublimowane dookreślenia tego, co każdy może dać z siebie wskutek ukierunkowania wykształcenia. Państwo jest wprawdzie czymś jednym, lecz opiera się na współdziałaniu możliwie różnorodnych elementów. Stąd człowiek będzie potrzebował zróżnicowanych szkół, w których muszą pojawić się stowarzyszenia i związki rozwijające style współżycia szkolnego. To prowadzi do zbyt wczesnego rozbicia dziecięcego świata przez podziały podobne do tych, które funkcjonują w państwie, i do pośpiesznego ukazania przeciwieństw między ludźmi zamiast do jednorodnej formacji.

Wskutek tego dorastający czują się wyobcowani spośród tych, którzy są inaczej wykształceni i będą sprzedawać swoją wiedzę możliwie najdrożej w zamian za korzyść, jaką spodziewają się uzyskać z działalności innych. W ten sposób wychowanie stanowione przez państwo w końcu sprzeciwia się jemu samemu, podczas gdy to właściwe, które nie troszczy się o sprawy kraju, nie daje się manipulować interesami politycznymi i nie chce w ogóle kształcić jednostki dla innych, lecz każdego dla niego samego, dlatego służy najlepiej przez to właśnie, że kształci różne indywidualności na tyle jednakowo, że mogą się one ze sobą połączyć w latach dojrzewania.

Pod każdym względem o wiele łagodniej wypada ocena, jeżeli traktujemy pedagogikę niezależnie i spojrzmy na nią, jak na „dobrodziejkę” poszczególnych jednostek, z których każda potrzebuje jej pomocy, aby stać się tym, kim kiedyś zapraęła być. Wtedy natychmiast znikają wszystkie szkoły. Każda indywidualność potrzebuje wychowania, dlatego nie można działać niejednostkowo. Choćby szkoły jednak pozostały, będą tym, czym są, a mianowicie doraźną pomocą, gdyż wielu jest wychowanków, a mało nauczycieli. Czy wówczas nawet tych nielicznych wychowawców będzie się wyszukiwało i oceniało raczej tylko pod względem wiadomości i tego rodzaju zręczności nauczycielskiej, która przekazuje to, co szczegółowe bez pedagogicznej korelacji z pozostałym materiałem? Wówczas oczywiście szkoły nie będą nawet doraźną pomocą, lecz staną się całkowitym przeciwieństwem wychowania i przez to właśnie odwzorują szarą codzienność.

Czy wobec tego powinniśmy zaangażować się w obronę praw pedagogiki, aby usunąć ten nieporządek? Czy mamy iść od pedagogiki do polityki i żądać od mężów stanu wszystkich właściwych środków należących do dobrego wychowania? Najbliższą odpowiedź, jaką byśmy otrzymali, da się łatwo przewidzieć. Państwo troszczy się najpierw o obecne pokolenie dorosłych, o siebie samo, wymaga dość pracy i wysiłku, aby być *samym sobą*. Jeśli pedagogika nie chce przyjmować od polityki żadnych nakazów, to tym bardziej ta druga nie pozwoli się podporządkować pierwszej. Jeżeli państwu zbywało na koniecznych atrybutach, może je ofiarować wychowaniu jako dobroczynną jałmużnę, której nie da się wiele zarzucić nawet od strony *idei*, gdyż nie ma tu nawet świadomości, że ludzie stopniowo dorastają i potrzebują wychowania, aby stać się rozsądni. Idea państwa zakłada określone i gotowe już istoty rozumne. Im wyznacza właściwy sposób zrzeszania. Jest w tym dokładna i surowa, wcale nie czyni ludziom życia łatwiejszym, lecz angażuje wszystkie siły *po to*, ażeby trwało rzeczywiste i doskonałe państwo. Mężowie stanu powiedzieliby może jeszcze coś więcej, choćby następujące słowa: „Czy chcecie nam, którzy wszystkie szczegóły naginamy do reguł ogólnych i przepisanych formom gwarantujemy funkcjonowanie, pomijamy przy tym elementy co najwyżej po to tylko, aby ustanowić na ich miejsce nowe oraz uznajemy tylko niezależność widzenia w całości i w części wyrazu ogółu lub środka do niego wiodącego – czy pragniecie nam powierzyć ludzkie dziecko do powolnego

wykształcenia, przechodzącego przez stopnie ledwo dające się rozróżnić dzięki najdelikatniejszej miłości i najsubtelniejszemu zmysłowi możliwego wykształcenia? Myśleliśmy, że macie wyraźniejsze pojęcie o tej sztuce i o jej artystycznej pieczołowitości. Czy nie chcielibyście uczynić nas też odpowiedzialnymi za rozwój muzyki, plastyki i sztuki poetyckiej, jak to zrobili niektórzy, zapominając, że artystą trzeba się urodzić i że względy są wprawdzie konieczne, ale jednocześnie ryzykowne. Muzy niedobrze znoszą zbyt jasne i gorące słońce, możemy im przygotować lekkie schronienie przed mrozem i deszczem. I tak jak troszczymy się o wszystkich artystów, chętnie zajmiemy się też mistrzem wychowania, jeśli się pojawi jakiś inny, który przedstawi nam próbki szczerego zapału w swoich dokończonych dziełach”.

Jeśli politycy tak mówili, to przypomnieliby sobie, że sztuka wychowania wymaga *artysty*, a nie polityka, uczonego ani nawet ojca. Temu żądaniu nie sprzeciwia się państwo, nauka ani więzi rodzinne, ale urojenia tych, którzy uważają, że są wychowawcami dlatego, iż są ojcami lub matkami lub że rozumieją pedagogikę, gdyż są uczonymi albo że mogą nią kierować, bo są mężami stanu. Co można przeciwstawić temu zgubnemu szaleństwu? Nie wystarczy przypomnienie potrzeby dokładnej znajomości ludzkiej natury co do jej pierwotnej i nieskończonej ukształcalności. Czyż mam przypominać analizę wszystkich stosunków wielorakiej wiedzy względem różnorodnych zainteresowań człowieka? Albo też ocenę wielu złożonych warunków, którym podlega w szczególności moralne kształcenie charakteru? Warunki te tak są ukryte, że wzbudzają pozór, jakoby było to coś wewnętrznie czy zewnętrznie nadzmysłowego, co ingeruje w zmysłowy świat i objawia nam postać cnoty lub występku. Wszystko to wychowawca powinien znać, a do tego musi jeszcze dołączyć subtelność obserwacji i skupienie się na cudzej indywidualności. Któż będzie żądał albo oczekiwał tego od ojca, uczonych i polityków?

Artysta wychowania potrzebuje własnych talentów, dogodnych okoliczności, oddzielnych ćwiczeń oraz swojego miejsca w ludzkiej społeczności. Jego samego zaś potrzebuje wielu ojców i wiele matek, którzy kochają swoje dzieci. Jego wsparcia pragną również sieroty. Zamiast szkodliwego zadufania w sobie powinniśmy stwierdzić, że między ludźmi *nikt* jeszcze naprawdę nie zrozumiał głębokiej sztuki wychowania. Przez takie stwierdzenie być może będzie czuł się rozdrażniony ten, kto mniema, że więcej niż inni rozumie z pedagogiki.

Gdyby uważano wychowanie za sztukę i wreszcie uznano pedagogikę za naukę, wówczas natychmiast wyłoniłoby się również, co ma dla nich do zrobienia państwo, które nie jest co prawda w stanie wzbudzić siły artystycznej, ale jednak może ją osadzić w odpowiedniej sferze działania. Gdyby była zbyt duża, ograniczałaby przestrzeń innych podobnych sił, które w niej działają, a ona sama wyczerpywałaby się i niszczyła w daremnych próbach wypełnienia zbyt rozległych obszarów. Dla pewnych wychowawców, którzy działają z rozmachem bez wycucia dla granic dzieła sztuki i chcą coś zmienić, nie rozumiawszy obywatelskiej jedności narodów, już zbyt wiele uczyniono. Tak było w wypadku *Basedowa* i jego przerośniętych planów filantropijnych. Zamiast tego, umożliwiono Pestalozzemu prowadzenie instytutu, w którym znalazł odpowiednie warunki nie tylko dla siebie, lecz także dla swoich pomocników. Wskutek większego faworyzowania zmysł artystyczny musiałby jeszcze bardziej się cofnąć przed chęcią zwiększenia zakresu swoich wpływów, jak i bez tego się stało. Pracy, chleba i potrzebnych narzędzi, a nie nadmiaru przyjemności trzeba artyście i wychowawcy. Potrzebują tego również *wszyscy ci*, w których budzi się instynkt artystyczny, jeśli tylko nimi *wszystkimi* będzie się państwo posługiwało. W społeczności nie może być więcej nauczania, niż jest w niej duchowej siły wychowawczej, a tej jeszcze długo nie będziemy mieć wystarczająco.

Jeśli pytało o znaki i dowody mocy artystycznej, to pierwszymi ze wszystkich jej przejawów są zapał i wysiłek, z jakimi ktoś pracuje, zapominając o samym sobie i spodziewanej odplacie. Wtedy jednak rodzi się pytanie o artystyczną biegłość, która, jeśli słusznie pogardzono czymś zbyt małym, potrafi też odmówić sobie czegoś nazbyt wielkiego. Szukamy największego mistrza plastyki nie między tymi, którzy rzeźbią małe figurki z alabastru, dowodem mistrzostwa nie będzie też sporządzenie

jakiegoś kolosa. *Rousseau* wykroczył przeciw taktowi pedagogicznemu, gdy dwadzieścia lat poświęcił kształceniu jednego *Emila*. Podejrzenie na swój subtelny zmysł wychowawczy ściągały również ci, którzy mają upodobanie tylko w wielkich instytucjach i wolą widzieć wokół siebie wykształconych wychowanków. Im także należy się wsparcie, gdyż wykonują dosyć dobrą, wstępną pracę, tak więc ze względu na ogrom potrzeb trzeba uznać ich działanie za odpowiednią rekomendację. Niemniej jednak nagroda należy się tym, którzy, zaczawszy od zupełnie małych spraw, rozszerzają sferę swojego działania zdani tylko na własne siły.

Właściwą naukę wychowawca pobiera jako nauczyciel domowy jednego lub dwóch wychowanków w podobnym, jak on wieku. Kto obrał zawód artysty kształcącego, temu w małym i ciemnym pomieszczeniu, w którym na początku czuł się oderwany od świata, musi wkrótce stać się tak jasno i przestronnie, aż znajdzie tam zrozumienie dla całej pedagogiki ze wszystkimi jej względami i trudnymi uwarunkowaniami. Krąg jego wiadomości nie wystarczy mu wobec tej wiedzy, z której ma wybrać, co najlepiej pasuje dla jego podopiecznego. Niech będzie silny i giętki jednocześnie, jednak te dwie cechy, chroniące wychowanka powierzonego jego opiece przed nastrojami nauczyciela, muszą mu się jawić jako ideały do osiągnięcia. Trzeba, aby dom wraz ze wszystkim, co go otacza, stał się dla niego czymś nieskończenie wartościowym, jeśli tylko przyczynia się do realizacji zadań, a jeżeli czegoś mu pod tym względem brakuje, wychowawca powinien odczuwać tę pustkę, aby nauczyć się pragnąć.

Tak rozpoczyna się jego kształcenie. A stąd przebiegałoby ono dalej bardzo prosto, gdyby tylko na tej drodze był widoczny cel, który podsyciłby zapał i wart byłby choćby najmniejszego wytężenia sił. Ale jaki los spotyka naszych nauczycieli domowych? Jakie mają przed sobą perspektywy? Jaką mają nadzieję na poszerzanie kręgu pedagogicznego działania, w którym mogliby dalej stosować wyćwiczoną sztukę i siłę wychowawczą? Czy mają zostać nauczycielami szkolnymi? Ale szkoła nie poszerza, a raczej zawęża aktywność pedagogiczną, uniemożliwia przylgnięcie do indywidualności, gdyż mnóstwo uczniów pojawia się tam w określonych godzinach. Instytucja ta uniemożliwia wykorzystanie różnorodnych wiadomości, ponieważ plan lekcji zleca każdemu nauczycielowi kilka przedmiotów, których ma nauczać. W końcu nie pozwala na subtelne kierownictwo, gdyż żąda się od prowadzącego czujności i surowości wobec wielkiej masy, którą zawsze należy utrzymywać w porządku.

Dlatego właśnie, że nie ma miejsca dla mistrzów sztuki pedagogicznej, trudną rzeczą jest również pojawienie się takich osób. Wprawdzie nie da się zaprzeczyć, że dzięki ogromnemu zapałowi wielu artystów sztuki wychowania będzie można w końcu stworzyć takie placówki, jednak tylko pod warunkiem, że znajdą oni otoczenie, które będzie umiało ocenić ich dzieła. Z kolei niezaprzeczalne jest również to, że urzędy edukacji mogłyby zaoferować działaniu pedagogicznemu o wiele lepszą przestrzeń niż dotychczas, gdyby cała instytucja szkoły w tym kierunku dążyła, a jej społeczność należycie ją w tym wspierała. To wszystko jednak zakłada już powszechnie rozkrzewionego ducha pedagogicznego, który nie powstanie wcześniej, zanim sztuka wychowania nie wyrazi się w swoich dziełach.

Przez wiele lat zastanawiałem się, jakim musiałoby być to stanowisko, które powinien zająć wykształcony i przećwiczony wychowawca po zakończeniu nauczania, aby żyć całkowicie dla swojej biegłości. Za czym się opowiedzieć, aby młodzi guwernerzy, którzy są jeszcze na etapie wstępnym nauki, prześcigali się w gorliwości zdobywania wiedzy? Jakie położenie sprawi, że delikatnego traktowania indywidualności nie przytłoczy ogromna liczba wychowanków, a zastosowanie różnorodnych wiadomości nie ograniczą plany kształcenia narzucane z góry? Czy wieloraką wiedzę, jakiej zwykło się spodziewać po nauczycielach domowych, we właściwy sposób przystosuje się do gruntownego studiowania poszczególnych przedmiotów przez ich znawców? Jaki jest pośredni stosunek między nauczycielem domowym, który należy tylko do rodziny, a szkolnym, zbytnio od niej oddalonym i ponoszącym pełną odpowiedzialność wobec państwa i działań osób publicznych?

Między państwem a domem znajdują się miasta i mniejsze stowarzyszenia złożone z rodzin, które wzięte razem stanowią część państwa. Ku nim właśnie zwróciłem się w moich rozważaniach. Podobnie jak lekarze tworzą związki, które wzywa się do domu, gdyż znana jest potrzeba, jakiej obiecują zaradzić, tak samo znaleźliby się w mieście wychowawcy, których zapraszaliby się ewentualnie do siebie, o ile lepiej potrafiliby się ocenić niebezpieczeństwo źle ukierunkowanego kształcenia młodzieży. Zadanie przybywających byłoby podejmowane nieco bardziej regularnie, albo tak, jak bywa przy odwiedzinach lekarza w związku z przewlekłymi, aczkolwiek niezwiązanymi już z nagłym niebezpieczeństwem chorobami. Nauczyciel odwiedzałby dom, w którym znajdowałby pracę. Podobnie jak lekarz wypisuje recepty, on nakazywałby zajęcia i ćwiczenia, jak lekarz zakazuje czy żąda, aby nie wychodzić na zewnątrz lub zaleca podróż do krajów innego klimatu, tak samo ów wychowawca określałby dokładnie obcowanie z określonymi towarzyszami zabaw i wskazywał węższe lub szersze granice koniecznego dozoru.

Kilka rodzin mogłoby się połączyć, aby zabezpieczyć nauczycielowi większą część jego dochodów, co by go z nimi przez to całkowicie nie wiązało. Zjednoczyłby on jeszcze lepiej te rodziny, które razem ze swoimi dziećmi zaangażowałyby się we wspólną opiekę nad kształceniem młodzieży. Oczywiście nie uczyłby wszystkiego sam – miałby wyznaczone godziny przyjęć i przeprowadzałby ćwiczenia pisemne, lecz pozostawiałby przy tym szkołom publicznym nauczanie większej części przedmiotów. On określałby tylko, na jakie zajęcia jego podopieczni mają uczęszczać. Przez to szkoły musiałyby zaniechać włączania każdego ucznia w surowo narzucony cykl nauczania. Jest to w tej chwili konieczne dlatego, iż brakuje owych wychowawców, oraz stąd, że tylko pod tym warunkiem nieprzygotowani uczniowie, których szkoły muszą przyjąć, są zdolni do względnie równomiernego postępu w wiedzy.

O ile doskonalej uprawiano by w szkole poszczególne przedmioty, gdyby uczniów wspierali wychowawcy. Tym samym wyraźniej odróżniałaby się gruntowna uczoność w poszczególnych zajęciach, której wymaga się od pedagogicznej umiejętności i ostrożności wychowawcy. Wielokrotnie rozszerzyłby się w całym społeczeństwie zakres wykształcenia pedagogicznego, gdyby doszło do oddziaływania między rodziną a wychowawcami. Matka i ojciec o ileż troskliwiej wykonywaliby swoje obowiązki.

Wychowanie jako sprawa społeczna byłoby zarazem publiczne i prywatne, co umożliwiłoby zjednoczenie korzyści zarówno jednego, jak i drugiego rodzaju. Wprowadzanie takiego rozwiązania trzeba by rozpocząć od wielkich miast, w miasteczkach by je kontynuowano, na wsi zaś warto by jednak oprócz tego zatroszczyć się o popularyzację myślenia pedagogicznego. Do tego jednak nie potrzebujemy pokazywać środków, można je odnaleźć bez pomocy z zewnątrz.

Przełożył Dariusz Stępkowski

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

OBRAZ NAUCZYCIELA PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU W LITERATURZE PIĘKNEJ I PAMIĘTNIKARSKIEJ

Osoba nauczyciela była zawsze przedmiotem zainteresowania szerokich kręgów społecznych, poczynając od czasów starożytnych, aż do współczesnych, ponieważ związana jest ona nierozłącznie z wychowaniem młodego pokolenia, które jest przyszłością każdego narodu. Z punktu widzenia społecznego nie jest rzeczą obojętną, kto wychowuje młode pokolenie, czemu wyraz dał m.in. Jan Władysław Dawid (1859–1914), stwierdzając: „Kierowniczym czynnikiem wychowania jest to, czym jest nauczyciel, a raczej, za kogo się uważa i kim jeszcze chciałby być. Dlatego w żadnym zawodzie c z ł o w i e k nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim”¹. Dlatego postać nauczyciela stała się obiektem refleksji nie tylko rozpraw naukowych, ale również licznych utworów beletrystycznych i literatury pamiętnikarskiej.

Przedmiotem badawczym prezentowanego studium jest próba ukazania niektórych aspektów literackiego obrazu nauczyciela pracującego w szkołach rządowych, na ziemiach polskich, na przełomie XIX i XX stulecia. Jako materiały źródłowe wykorzystano znaczną część powieści napisanych przez autorów tworzących w omawianym okresie, a także przez tych, którzy wtedy pobierali naukę w szkołach, a na jej temat pisali później, nieraz nawet po upływie kilkudziesięciu lat. Przy opracowywaniu tego studium literatura ściśle pamiętnikarska została wykorzystana w minimalnym stopniu.

1. GODNOŚĆ ZAWODU NAUCZYCIELA

W wielu powieściach i pamiętnikach podkreśla się godność i rangę zawodu nauczyciela. Ignacy Maciejowski (*Sewer*) mówi wprost o powołaniu nauczycielskim, które swoją rangą dorównuje powołaniu kapłańskiemu². Równie pięknie wyraża się o tym zawodzie Włodzimierz Wolski, który stwierdza wręcz, że „nauczycielstwo bywa pewnym ojcostwem moralnym”³. Na kartach literatury pięknej i pamiętnikarskiej można spotkać wiele postaci pedagogów z powołania, czyli bez reszty oddanych dzieciom i młodzieży. Należała do nich, opisywana przez Annę Kowalską, nauczycielka ze szkoły św. Anny w Krakowie: „Była to młodziutka, ochocza i serdeczna panna, która dopiero co została

¹ *O duszy nauczycielstwa*, oprac. E. Walewander, Lublin 1997, s. 36.

² I. Maciejowski, *Łusia Burlak. Nowela na tle najprawdziwszych faktów osnuta*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1925, s. 37.

³ W. Wolski, *Mam dwa domy*, w: *Utwory wybrane*, Warszawa 1955, s. 547.

nauczycielką i z wielkim zapałem i gorliwością oddawała się nauczaniu i wychowywaniu dzieci. (...) Surowa wymagająca, poświęciła całą swą uwagę i czas sprawom szkoły”⁴.

Nauczycielem z powołania był również prezentowany przez S. Lempickiego polonista, a zarazem dyrektor gimnazjum we Lwowie, Franciszek Próchnicki, który był „pedagogiem z najgłębszych zamiłowań i w każdej godzinie swojej pracy szkolnej. (...) Starał się wychowywać młodzież na każdym kroku. Szkole oddany był całą duszą. Pierwszy do niej przychodził, a wychodził z niej ostatni. (...) Zagadnieniom pedagogicznym poświęcał wiele czasu i nie zaniedbywał żadnej okazji, aby poddawać młodzieży – przy nauce, przy zabawie czy z racji różnych jej przewinień i wykroczeń – odpowiednie sugestie wychowawcze”⁵.

Szczególne powołanie widziano u nauczycielek pracujących na wsi, najczęściej w bardzo trudnych warunkach. Należała do nich nauczycielka, panna Aniela, która jechała na zapadłą wieś „z gorącym pragnieniem pracy, marzyła o szerzeniu oświaty między ludem, o poświęceniu się dla podniesienia i umoralnienia tego ludu”⁶. Podobne nastawienie miała Stanisława Bzowska, nauczycielka opisywana przez Stefana Żeromskiego, która dla pracy nauczycielskiej wśród ludu odrzuciła nawet miłość jednego z lekarzy i możliwość studiów zagranicznych⁷. Cały swój czas poświęcała dzieciom, ucząc je nie tylko pisania czy czytania, ale poddawała je także zabiegom higienicznym, cerowała im ubrania oraz uczyła ich drobnych prac domowych⁸.

Oznaką powołania nauczycielskiego jest miłość do ucznia, którą Michał Bałucki porównuje do miłości matki do dziecka. Dzieci instynktownie wyczuwają, czy są kochane przez nauczyciela, czy też nie. Na jego miłość odpowiadają swoją miłością. O jednej z takich nauczycielek Bałucki pisze: „każdemu [dziecku – C. G.] umiała powiedzieć jakieś dobre słówko, którym od razu za serce chwytała. Taki już miała dar szczególnie w mowie, taki urok w spojrzeniu, że ludzie lgnęli do niej, szczególnie małe dzieci. Te maleństwa mają szczególniejszy instynkt i odczuwają, kto je lubi. Niejedno dziecko, widząc, że rodzice więcej dbali o krowę, o konia, gdy zachorowały, niż o nie, mimo woli jak kwiatek za słońcem obracało się ku swojej profesorce, od której szło na nie ciepło i światło”⁹. Wacław Berent ukazuje Jezusa Chrystusa jako wzór miłości pedagogicznej. Nawiązuje w jednej ze swoich powieści do wymownego obrazu, znajdującego się w jednym z kościołów, przedstawiającego Jezusa otoczonego dziećmi, który przypomina o potrzebie miłości do dzieci słowami: „Albowiem ich jest królestwo niebieskie”¹⁰.

Jednym z takich nauczycieli, do którego lgnęły dzieci, był lekarz z zawodu a pedagog z powołania, Janusz Korczak¹¹. Również Stanisław Pigoń ukazuje sylwetki pedagogów z powołania, którzy starali się przekazać uczniom jak najszerszy zakres wiedzy, wykraczający poza oficjalny program. Ich pasja powodowała, że młodzież bardzo chętnie uczyła się przedmiotów, które wykładali¹². Taką

⁴ A. Kowalska, *Na rogatce*, Warszawa 1953, s. 89–90.

⁵ S. Lempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 29–30.

⁶ M. Bałucki, *Profesorka*, w: tenże, *Nowele i humoreski*, Kraków 1956, s. 344–345. Takie ideały przyświecały wtedy wielu młodym dziewczętom, czemu wyraz daje Ewa Szelburg-Zarembina: „W owe lata, jeżeli byście pytali sto młodych dziewcząt: czym zostaną w życiu? – co najmniej pięćdziesiąt odpowiedziałoby bez namysłu: nauczycielkami ludowymi. – A dwadzieścia pięć dodałoby jeszcze, rumieniąc się: na najbardziej zapadłej wsi. – Ale kto by się dobrze przysłuchał, w tej buńczucznej gotowości zauważyłby ledwo uchwytny, lecz wyraźny szelest kartek Żeromskiego”, w: *Cały żyję w mym dziele. Gawęda o Bolesławie Prusie*, w: *Krzyże z papieru. Legendy Warszawy. Ziarno gorczyczne. Spotkania. W cieniu kolumny*, w: tenże, *Dziela*, t. 3, Lublin 1971, s. 415. Por. także, „Wielka nagroda” Józefa Czechowicza, w: tamże, s. 499.

⁷ S. Żeromski, *Silaczka*, w: *Wybór opowiadań*, oprac. A. Hutnikiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków 2003, s. 28–41.

⁸ M. Bałucki, *Profesorka*..., s. 345–346; S. Żeromski, *Silaczka*..., s. 34.

⁹ M. Bałucki, *Profesorka*..., s. 358. Por. M. Rusinek, *Pluton dzikiej róży*, w: tenże, *Pluton dzikiej róży. Ziemia miodem płynąca*, Warszawa 1973, s. 97.

¹⁰ W. Berent, *Nauczyciel. Opowiadanie*, w: „Ateneum”, 1894, t. 1, z. 1, s. 50. Por. Mk, 10, 13–16; Łk 18, 15–17.

¹¹ I. Newerly, *Żywe wiązanie*, Warszawa 1967, s. 124–129.

¹² S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 183–184.

miłość do uczniów posiadał też nauczyciel prezentowany przez S. Lempickiego, Zygmunt Kunstmann, który „lubił młodzież, czuł się wśród niej dobrze, a traktował nas niekiedy, aż do matury, prawie jak dzieci”¹³.

Nauczyciel z powołania nie tylko sprzyja uczniom. Potrafi być w stosunku do nich wymagający, a nawet surowy¹⁴. Traktuje dzieci i młodzież w duchu personalistycznym, szanując ich godność i prawa. Nawet kary wymierzane przez niego motywowane są miłością do ucznia, a nie pogardą czy nienawiścią: „Nauczyciel pokochał mnie jak swojego syna – zwierza się Roman Turek. – Ej, bo i on był kochanym człowiekiem. Brałem nieraz jeszcze cięgi od niego, ale jakże byłem za nie później wdzięczny. Płacząc widziałem łzy w jego oczach. Człowiek ten nie karał wszystkich. Dostawało się tylko tym, do których miał słabość. Cierpiała jego ambicja, jeśli ci, na których liczył, zawiedli jego nadzieje”¹⁵. Nauczyciela z powołania cechuje empatia. Jej przykład widzimy u nauczycielki, która wyraziła współczucie swojej dawnej uczennicy z powodu zamordowania jej rodziców i zachęcała ją: „Niech reakcją Twoją na zło, z którym się zetknęłaś, będzie skupienie ducha, które wydobędzie z ciebie najwyższe wartości”. Pełna dobroci postawa nauczycielki zmotywowała tę uczennicę do pomocy w nauce ubogiej koleżance¹⁶.

Nauczyciele z powołania, prezentowani w literaturze, odwiedzali uczniów na stancjach. Popierali ich pożyteczne projekty, byli nawet gotowi je finansować¹⁷. Jeden z nich, Gustaw Bem pomagał materialnie biednym uczniom. Taką pomoc oferował też uczniowi Stefanowi Żeromskiemu, ten jednak nie śmiał jej przyjąć¹⁸. Pomagali też uczniom w nauce, utrzymywali z nimi przyjazne kontakty, nie tylko na terenie szkoły, ale również zapraszali ich do swoich domów, co stwarzało im okazję do wpajania im zasad dobrego wychowania¹⁹. Weryfikacją ich powołania nauczycielskiego był fakt, że uczniowie wybierali zawód nauczycielski, a dawni mistrzowie na długie lata byli dla nich nie tylko wzorami, ale także przewodnikami i instruktorami²⁰.

Nie wszyscy nauczyciele byli jednak ludźmi z powołania. Pedagogiem bez powołania jest przedstawiony przez W. Berenta nauczyciel narodowości niemieckiej, Johan Derner, który zupełnie przypadkowo trafił do tego zawodu: „Ojciec był (...) nauczycielem gimnazjalnym, – i ja nim będę. – Oto jedyna przyczyna, jedyna racja, która mnie na taką drogę wepchnęła. Powołanie? Ja nie miałem żadnego. Jedyne moje powołaniem było małpie naśladownictwo ojca. Charakter? Uspokojenie? Ja osobiście byłem niczem, chyba tylko wykapanym ojcem. (...) Chcąc u nas dojść do czegokolwiek trzeba mieć dwie cnoty zapożyczone od psa: należy być cierpliwym i posłusznym”²¹.

Również jedna z nauczycielek zwierza się, że wybrała ten zawód bez powołania: „zostałam nauczycielką, bo to było najprostsze, najpewniejsze”²², co uzasadnia następująco: „Stało się tak, żyć trzeba i na mocy tego pewnika wiedząc, że tylko cztery klasy ukończyła przesłam do przekonania, że mi nic innego nie pozostaje. Zawsze to lepiej, niż zarabiać »igłą«, do której czuję najzupełniejszy wstręt, lub wyjść za *mąż rozsądnie*, do czego czuję wstręt jeszcze większy. Zresztą wyznaję, z rumieńcem wstydu dziewczęcego, los nie wiodł mnie na pokuszenie, bo w konstelacji moich satelitów nie świeciła, ach, niestety, gwiazda kandydata do małżeństwa z rozsądku”²³. Nauczyciele bez powołania

¹³ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 67.

¹⁴ A. Kowalska, *Na rogatce...*, s. 89–89; S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 29.

¹⁵ R. Turek, *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973, s. 329.

¹⁶ P. Gojawczyńska, *Dziewczęta z Nowolipiek*, Warszawa 1986, s. 127.

¹⁷ J. Bieniasz, *Maturanci*, w: *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, Kraków 1956, s. 296–299.

¹⁸ A. Sowiński, *Lata szkolne. Opowieść o Stefanie Żeromskim*, Warszawa 1956, s. 253.

¹⁹ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 258–259; M. Porwit, *Spojrzenie poprzez moje życie*, Warszawa 1986, s. 42–43.

²⁰ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 30.

²¹ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 9.

²² Marion (C. Glücksmann), *Pamiętnik. (Strofy liryczne)*, Warszawa 1907, s. 9.

²³ Tamże, s. 6–7.

byli nieraz nawet dobrymi dydaktykami, elegancko zachowywali się wobec uczniów, cieszyli się uznaniem u przełożonych, brakowało im jednak miłości do uczniów²⁴.

Brak powołania u nauczyciela ma niezwykle bolesne reperkusje dla niego samego i powierzonym jego pieczy dzieciom. Nauczyciel nie odczuwa satysfakcji z wykonywanej pracy. Przeżywa rozczarowanie²⁵. Praca nauczycielska jest dla niego olbrzymim ciężarem. Stąd też nie chce np., by jego dziecko zostało w przyszłości nauczycielem. Jeden z nauczycieli zwierzał się wprost wobec swoich uczniów, że wolałby, żeby jego nowonarodzony syn w przyszłości tłukł kamienie przy budowie dróg, niż miałby zostać nauczycielem²⁶. Nauczycielem bez powołania był też opisywany przez Michała Rusinka nauczyciel Stanisław Ślęczka, który również do tego zawodu trafił z konieczności, i z braku innych możliwości „musiał pozostać na gorzkim chlebie nauczyciela”. Ponieważ nie miał swoich dzieci, nie lubił dzieci, które „musiał uczyć i wychowywać” oraz ich rodziców. Jego jedynym pragnieniem było zdobywanie jak najwięcej pieniędzy, dlatego ciągle marzył o awansach²⁷.

Podobną postawę zajmował wspomniany już Johan Derner, który wręcz nienawidził uczniów: „Najgorszym jest to, że nie mogę patrzeć na dzieci. Ile razy podejdziesz do mnie małe z prośbą jaką, odpowiadam z zamkniętymi oczyma, wysłuchując lekcji, odwracam się tyłem do ucznia. Działają mi oni na nerwy, drażnią drobnym, cherlakowatym swym ciałem, wydętymi policzkami, drażnią drobnymi swymi kształtami. Małą ręką, nosem. Ustami – wszystkim wreszcie, drażnią nawet swym ubraniem”²⁸.

Nauczyciel bez powołania nie ma zaufania do uczniów i jest wobec nich podejrzliwy. Między nim a uczniami nie ma współpracy niezbędnej w wychowaniu i przekazywaniu wiedzy. Na sposób rzeczowy traktuje uczniów, czego ewidentnym przykładem może być wyczytywanie z dziennika ich numerów, a nie imion i nazwisk²⁹. Taka postawa nauczyciela jest bardzo boleśnie odbierana przez dziecko, które niejako instynktownie łączy się do niego. Chce widzieć w nim swego przyjaciela, człowieka, któremu można zaufać. Jednak nauczyciel bez powołania, swoją oschłością i brakiem miłości wobec uczniów, stwarza coraz to większy dystans między sobą a nimi. Nie stać go nawet na najdrobniejszy gest dobroci w stosunku do proszącego go dziecka. Nie potrafi przebaczyć uczniowi jego przewinień, pomimo że ten, skruszony, o to go prosi. Natomiast jest bezwzględny w wymierzaniu kar, przez co całkowicie traci w oczach uczniów autorytet. Jedynymi metodami wychowania są dla niego pozostawianie dzieci „w kozie”, stawianie im ocen niedostatecznych i bicie. Relacje między nauczycielem a uczniami oparte na przymusie i karze nakręcają coraz bardziej spiralę nienawiści uczniów do nauczyciela³⁰.

²⁴ Zob. J. Parandowski, *Niebo w płomieniach*, Warszawa 1976, s. 34–35.

²⁵ To rozczarowanie jedna z nauczycielek wyraża następująco: „Pamiętam, że w czwartej klasie pisałam ćwiczenia na temat: »czem chciałabym zostać po ukończeniu pensji?« i rozrzewniałam wszystkie moje koleżanki opowieścią wymowną o urokach tego posłannictwa... Któż z nas choć raz nie marzył o całopaleniu bezineterosownem? Któż z nas przez pięć minut życia ducha nie był Farysem? Los wybrał sobie to jedno z tysiąca rozwianych marzeń i spełnił je. (...) Idea z bliska, to gromada brudnych dzieciaków, którym trzeba wszczeplić w tępe mózgownice ziarna wiedzy elementarno-dozwolonej, wzamian za wikt i opierunek”, w: Marion, *Pamiętniki...*, s. 6–7.

²⁶ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej matki*, w: *Miasto mojej matki. W cieniu zapomnianej olszyny*, Kraków 1976, s. 94.

²⁷ M. Rusinek, *Pluton dzikiej...*, s. 100. Por. W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 28.

²⁸ Tamże, s. 34. Podobną postawę wobec dzieci zajmowali inni nauczyciele bez powołania: „Jaki jest stopień mojej użyteczności społecznej? (...) Dusze dzieci? Rozwijanie ich? Ha! ha! ha! Jak sięgnę pamięcią widzę się sztywną, niechętną, tłumiącą złość wewnętrzną. Patrzyłam w twarz jak w maski nic nie mówiące. Brak mi zawsze było klucza do tych światów zamkniętych. Maryan [jej kolega – C. G.] mówi, że dusze – to kwiaty, które trzeba wziąć w ciepłe dłonie i rozwijać je do słońca”, w: Marion, *Pamiętniki...*, s. 66–67.

²⁹ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 25, 27; J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej matki...*, s. 92. Por. J. Parandowski, *Niebo w...*, s. 25.

³⁰ Zob. W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 11–50; Marion, *Pamiętniki...*, s. 5.

Nauczyciele bez powołania powodują zaniedbywanie się uczniów w nauce³¹. Zwykle bark powołania wiąże się brakiem talentu pedagogicznego, co skutkuje tym, że nauczyciel w czasie lekcji nie może opanować uczniów, którzy zachowują się hałaśliwie. Zdarza się nawet, że nauczyciel z powodu swej bezsilności płacze, tracąc tym samym u uczniów resztki autorytetu³². Nauczyciele bez powołania z reguły nie mają również sukcesów jako korepetytorzy. Nie lubią także dzieci poza szkołą. Jeden z nich przejawiał nawet tendencje sadystyczne wobec przypadkowo spotkanych dzieci, którym zadawał ból np. poprzez szczypanie. Podobne tendencje przejawiał także w stosunku do żony. Był także złym ojcem i nie potrafił okazać czułości swojemu dziecku. Doszło nawet do tego, że z pełną premedytacją chciał je udusić³³.

Nauczyciel bez powołania nie angażuje się w życie społeczne, ponieważ cechuje go „niezdolność czynu, niemoc twórczą, nieumiejętność życia”³⁴. Nauczyciele–społecznicy widzą z na pierwszym miejscu dobro społeczne, a zwłaszcza dobro młodego pokolenia, natomiast nauczyciel bez powołania zapatrzony jest tylko w siebie. Jedna z takich nauczycielek wyznaje: „Ja widzę najpierw siebie i pytam się: jaki jest mój stosunek do społeczeństwa. Wszędzie ja i ja. Czy nie tu leży źródło? Rośliną wybujałą nienormalnie jestem. Lata spędzone samotnie, na wpatrywaniu się w duszę swoją, wyrobiły we mnie ten chorobliwy przerost indywidualizmu! Zdławić raz marzenia bezsensowne i śmieszne ambicje. Wyrwać z korzeniami samo uwielbienie... nie admirować, niby Narcyzem, szlachetności własnej... Trzeba być ofiarą dla celu... nie dla procesu ofiarności”³⁵.

Kobiety, które trafiły do zawodu nauczycielskiego przypadkowo, pracując w trudnych warunkach, czuły się smutne, samotne i opuszczone. Uciekały w świat iluzji, poezji, sztuki, marzeń, wspomnień, miały poczucie rozczarowania życiowego, często także z racji niespełnionej miłości do mężczyzn³⁶. Nauczycielka bez powołania żyje swoimi wyimaginowanymi cierpieniami i problemami, które są niczym wobec nieszczęść innych kobiet. Jedna z takich nauczycielek pisze o szoku, jakiego doznała podczas spotkania z wiejską kobietą, której umarło pięcioro dzieci: „Uderzyła mnie tragiczna różnica moich niedoli wzdychających, od czarnej, prostej – brutalnej nędzy”³⁷.

Zdarzało się jednak, że nauczyciele, którzy podejmowali swój zawód, kierując się szlachetnymi motywami, pod wpływem różnych trudności, związanych chociażby ze złą sytuacją ekonomiczną, brakiem zrozumienia ze strony społeczeństwa i niewłaściwej oceny ze strony władz państwowych, stawali się bezdusznymi funkcjonariuszami oświaty. Jeden z takich nauczycieli mówi o sobie: „Nie o takim ja marzył wstępując w ten stan najnędzniejszy. Mnie on wtedy zdawał się apostołskim. Myślałem, że wszedłszy między ten lud nasz kochany, z zapalem spełnię nasz obowiązek patriotyczny – oświecania go książką i słowem, przykładem i zachętą. Z czasem poznałem marność tych ideałów.

³¹ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 183.

³² S. Berent, *Nauczyciel...*, s. 12–13, 27–28. Por. J. Bieniasz, *Edukacja Józia...*, s. 67. Typem nauczyciela bez powołania był prezentowany przez E. Zegładowicza nauczyciel Robiński, który „traktował uczniów jak złośliwych głupców i osłów koronowanych, którym dopiero on światło niesie: wyśmiewny, ironiczny, zawstydzający – z dnia na dzień wsączał systematycznie to przeświadczenie, że byłeś i zostaniesz durniem, zbrodniczym typem – a nawet ten nauczycielski trud, wysiłek i poświęcenie jest bezcelowe, stracone i na nic się w rezultacie nie zda. Uparty, ciasny, tępy, apodyktyczny, zawsze daleki, bez umiejętności i możliwości jakiegokolwiek zbliżenia – był jeno postrachem i nienawiścią (...) Lekcje Robińskiego były tresurą szczerów. (...) Od pierwszej chwili wywiązała się jakaś niepojęta niechęć tego strasznego człowieka do człowieka młodego [Mikołaja Sebrempisanego – C. G.] – wielkiego do małego – niechęć skłaniająca nauczyciela do szukania zadowolenia nieskontrolowanego i pochopnego w dręczeniu słabszego i poddanego władzy”, w: *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*, Kraków 1992, s. 87–88.

³³ Zob. W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 35–50.

³⁴ Marion, *Pamiętnik...*, s. 67.

³⁵ Tamże, s. 67–68.

³⁶ Zob. tamże, s. 4–26. Właśnie samotność nauczycielek, ich dziwactwa, odstraszały nieraz młode dziewczyny od wybierania tego zawodu, ponieważ było przekonanie, że „nauczycielki wszystkie zostają brzydkimi, starymi pannami, mają już to piętno nieuchronności”, w: H. Malewska, *Apokryf rodzinny*, Warszawa 1977, s. 124.

³⁷ Marion, *Pamiętnik...*, s. 70.

Spotykając wszędzie niechęć i nieufność ze strony chłopów, ostrą krytykę z góry, trapiący przy tym nędzą i ciągłym staraniem się o chleb codzienny – zwłaszcza gdy Pan Bóg i rodziny mi przysporzył – wówczas rzekłem sobie: »Nic nie warto robić!« Machinalnie spełniam już teraz obowiązki – życie zabiło we mnie zapał, z jakim wszedłem do tego zawodu, i dziś jestem maszyną rozstrojoną, w której tylko odnajdziesz same dźwięki zwątpienia, goryczy, prawie że rozpacz! Takie jest moje życie»³⁸.

2. UWARUNKOWANIA MATERIALNE PRACY NAUCZYCIELA

Autorzy dzieł literackich często ukazują trudną sytuację materialną nauczycieli. Ciekawą jest rzeczą, że nie ma nawet drobnych wzmianek o takich nauczycielach, którym powodziłoby się bardzo dobrze. Często natomiast podkreślają fakt niskiego wynagrodzenia za ich pracę, zarówno w Galicji jak i w Królestwie Polskim: „Marne to były pensje. Nie pozwalały wprawdzie umierać z głodu, nie zapewniały też, niestety, minimum wygód, do jakich inteligentny człowiek miał pretensje”³⁹. Nauczyciela wiejskiego nie było stać nie tylko na jakiś luksusy, ale nawet na zapewnienie godziwego bytu swojej rodzinie⁴⁰. Jeden z takich nauczycieli zwierzał się: „Przyjdiesz do domu odetchnąć, to dzieci »chleba!« wołają; żona mówi, że brak jej tego lub owego; a tu licha pensja i na pół miesiąca nie wystarczy! Ucz teraz tyle dzieci w ciasnej izbie, męcz się z nimi jak wół, to co za to zyskasz?”⁴¹.

Niskie zarobki sprawiały, że nauczyciele nie mieli pieniędzy na odpowiedni ubiór i wyżywienie, zwłaszcza na wsi. Autorzy powieści i wspomnień zaświadczenia, że zdarzało się, iż nauczycielka wiejska nie miała ciepłego ubrania, dlatego w zimie mało wychodziła z zawilgoconego mieszkania, co w połączeniu z intensywną pracą z dziećmi nie tylko nadwierało jej zdrowie, ale było nawet przyczyną jej śmierci⁴². Nauczyciele pracujący zarówno na wsi⁴³ jak i w mieście, słabo się odżywiali⁴⁴. Wielu nauczycieli nie było stać na płacenie komornego, stąd byli zmuszeni zamieniać standard mieszkania na niższy⁴⁵. Szczególnie trudna była sytuacja nauczycieli ciężko chorych, ponieważ zakup leków pochłaniał całą ich pensję⁴⁶. Podobnie było w przypadku choroby żony lub dzieci⁴⁷. Również trudne było położenie nauczycieli obarczonych licznym potomstwem⁴⁸. Zła sytuacja materialna nauczycieli nieraz negatywnie wpływała na jakość ich pożycia małżeńskiego i stabilność rodzin⁴⁹. W bardzo trudnej sytuacji materialnej byli także nauczyciele, którzy przeszli na emeryturę⁵⁰.

Michał Baucki ubolewał nad faktem, że sytuacja materialna nauczycieli była o wiele gorsza od pracowników zatrudnionych w innych, mniej użytecznych zawodach. Przykładem tego może być

³⁸ W. Orkan, *Dwie kartki z życia nauczyciela*, w: *Wybór pism*, Kraków 1953, s. 15–16.

³⁹ R. Turek, *Moja mama...*, s. 289.

⁴⁰ M. Bałucki, *Komedie z oświatą. Obrazek z natury w jednym akcie*, w: *Radcy pana radcy. Komedie z oświatą. Krewniaki*, Kraków 1956, s. 115, 133.

⁴¹ W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 15.

⁴² M. Bałucki, *Profesor...*, s. 358–359, 378–379; S. Żeromski, *Silaczka...*, s. 40–41. Por. E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 224–225.

⁴³ W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 16.

⁴⁴ J. Parandowski, *Niebo w...*, s. 161.

⁴⁵ H. Sienkiewicz, *Dwie drogi*, t. 1, Warszawa 1987, s. 162.

⁴⁶ Zob. E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 224–225; W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 34–35.

⁴⁷ S. Łempicki, *Złote paski...*, s. 23.

⁴⁸ L. Rudnicki, *Stare i nowe*, Warszawa 1977, s. 50.

⁴⁹ Jan Parandowski pisze o jednym z nauczycieli: „Przed dwudziestu laty ożenił się z panną, która wyglądała jak bóstwo i którą marna egzystencja zmieniała w jędzę. Mając przez pierwsze lata na utrzymanie domu niewiele ponad sto koron, ratował się długami, które pożerały każdą podwyżkę pensji. W trzecim roku przyszło na świat dziecko, które urodziło się bez krzyku, żyło parę dni wodząc oczyma po zakopconym suficie i umarło nie wydawszy głosu, jakby spostrzegło, że nie ma tu dla niego miejsca”, w: tegoż, *Niebo w...*, s. 23.

⁵⁰ M. Bałucki, *Protektorka. Obrazek malowany w cieniu*, w: *Nowele i humoreski*, Kraków 1956, s. 391–399.

gwiazda cyrkowa, która zarabiała bardzo dużo pieniędzy, pomimo że jako uczennica w ogóle się nie przykładła do nauki. Natomiast jej koleżanka z ławy szkolnej, nauczycielka, niegdyś pilna uczennica, żyła w biedzie⁵¹. Nic też dziwnego, że opisywany przez J. Parandowskiego nauczyciel matematyki porzucił swój zawód i został znanym śpiewakiem⁵². Nauczyciele różnie starali się zapobiec swej trudnej sytuacji materialnej. Doraźnie zaciągali pożyczki, stąd żyli w ciągłych długach⁵³. Jednak najczęściej dorabiali do pensji poprzez udzielania korepetycji⁵⁴, a także przyjmowanie uczniów na stancję⁵⁵. Inną formą zarobków było pisanie przez niektórych z nich podręczników szkolnych, za co otrzymywali jednak bardzo niskie honoraria⁵⁶. Stąd każdego roku dokonywali w nich drobnych zmian, prowokując tym samym nowe ich wydania, a tym samym dodatkowe zyski dla siebie⁵⁷.

Szczególnie trudna była sytuacja materialna nauczycielek wiejskich, które były typem „Siłaczki” S. Żeromskiego, ze względu na trudne warunki pracy. Często młode nauczycielki trafiały na „odludną” wieś⁵⁸, gdzie musiały samodzielnie stworzyć sobie warunki do życia i pracy. Najczęściej zastawały tam kompletnie nieprzygotowany do zajęć nie tylko budynek szkolny, ale także mieszkanie dla nich. Nieraz nie było w nim pieca i szyb w oknach⁵⁹.

Często taka nauczycielka była zmuszona mieszkać w prowizorycznym mieszkaniu na wsi. M. Bałucki pisze o jednej z nich: „Wójt odstąpił jej tymczasowo alkierzyka, rodzaj komory z maleńkim okienkiem wykrojonym na drogę. Ciemno tam było i koło południa i wieczora, kiedy zapalono w piecu, dym gorzki, gryzący załatywał. Mnóstwo much i robactwo różnego rodzaju także ją niepokoiło i we dnie, i w nocy. Ale miała przynajmniej sucho i ciepło, co było bardzo pożądane wobec ustawicznych deszczów i zimna”⁶⁰. Nauczycielka, dzięki swej pracowitości, w prymitywnym lokalu szkoły, samodzielnie urządziła sobie mieszkanie⁶¹. Jednak było ono zawilgocone, a w czasie mrozów wilgoć zamieniała się w szron. Okna były zaklejone papierem. Nie było możliwości wietrzenia mieszkania⁶². Często nauczycielki wiejskie mieszkaly w nieogrzewanym mieszkaniu⁶³.

Również warunki mieszkaniowe innych nauczycieli wiejskich były prymitywne. Opisany przez W. Orkana nauczyciel Michał mieszkał z rodziną w jednym pokoju, który służył za „sypialnię, kancelarię i bawialny pokój – jeżeli kiedy jest takim”⁶⁴. W podobnych warunkach mieszkała inna rodzina nauczycielska na wsi: „Pokoik (...) miał niesłychanie małe wymiary i zastawiony był mnóstwem gratów. Jeden kąt zajmowało wielkie łóżko, drugi kąt piec kolosalnych rozmiarów, trzeci znowu łóżko; na środku stała kanapa i okrągły stół z jesionowego drzewa, pokrajany najwidoczniej kozikami i porysowany jakimś narzędziem tępym a zębatym. Na ścianach wisiały tu i ówdzie litografie wyobrażające

⁵¹ Tamże, s. 400–401.

⁵² J. Parandowski, *Doksa*, w: *Kredą na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa 1958, s. 384.

⁵³ H. Malewska, *Apokryf...*, s. 104.

⁵⁴ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 35; M. Jastrun, *Wychowanie prowincjonalne*, w: *Kredą na tablicy...*, s. 211; E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 167–168.

⁵⁵ E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, s. 156.

⁵⁶ Z. Nałkowska, *Kobiety*, Warszawa 1976, s. 60.

⁵⁷ Zob. M. Bałucki, *Protektorka...*, s. 394–396.

⁵⁸ Zob. S. Żeromski, *Siłaczka...*, s. 28–31.

⁵⁹ Zob. M. Bałucki, *Profesorka...*, s. 342–345.

⁶⁰ Tamże, s. 344. Opisana przez S. Żeromskiego Stanisława Bzowska mieszkała również w wiejskiej chałupie, w bardzo ubogim mieszkaniu: „Przez szpary okna wdierał się chłód burzy zimowej i przechodził przez izbę jak widmo złowieszcze”, w: *Siłaczka...*, s. 28–31.

⁶¹ M. Bałucki, *Profesorka...*, s. 346–347.

⁶² Tamże, s. 358.

⁶³ W. Bandurski, *Sama jedna. Wigilia biednej nauczycielki*, Warszawa 1914, s. 6.

⁶⁴ W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 15. Również prymitywne były warunki mieszkaniowe samotnych nauczycieli. Zob. E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku*, w: *Wędrowniacy Joanny. Ludzie z wosku*, Lublin 1971, s. 431–432.

świętych i święte”⁶⁵. Nawet jeśli nauczyciel miał własny dom i zabudowania gospodarcze, to niewiele różniły się one od chłopskiej zagrody. Również wyposażenie wnętrza domu było bardzo skromne⁶⁶.

Nauczyciele nie mieli zagwarantowanych podstawowych praw pracowniczych. Stąd nawet w czasie choroby, na skutek przynaglenia dyrektora, musieli wracać do pracy, by np. egzaminować młodzież⁶⁷. Autorzy analizowanych utworów literackich widzieli w podejściu władz galicyjskich do nauczyciela rażące niekonsekwencje. Z jednej strony nie brakowało uroczystych zapewnień o godności zawodu nauczyciela, a z drugiej strony nauczyciele źle zarabiali i żyli w nędzy. Natomiast nauczyciel, który zwracał się do władz oświatowych z prośbą o zapomogę, traktowany był jak pospolity żebrak. Nie tylko nie otrzymywał zapomogi, ale był jeszcze moralizowany i ośmieszany⁶⁸. Zdarzało się też, że nauczyciele domagający się poprawy swojej sytuacji bytowej byli szykanowani przez władze oświatowe, a nawet przenoszani do innych szkół⁶⁹. Jednak większość nauczycieli, pomimo słabych zarobków i trudnej sytuacji materialnej, nie załamywała się, ponieważ „byli to jednak idealisci, ludzie silnego charakteru. Tkwili uparcie na powierzonych sobie placówkach, ucząc dzicz młodzieżową i służąc dobrą radą starszym”⁷⁰.

Jednakże autorzy nie poprzestają tylko na opisie zjawiska biedy wśród nauczycielstwa, ale wskazują także na jego etiologię. Jednym z powodów biedy nauczycieli jest wspomniana już obojętność władz państwowych na ich los. Nie mniej ważną przyczyną była także obojętność, a nawet wrogość społeczności lokalnej względem nich⁷¹. Jednak winni tej sytuacji byli także sami nauczyciele, którzy nie mieli środków do życia na skutek własnej lekkomyślności. Przykładem takiej postawy może być opisany przez M. Bałuckiego nauczyciel Ludwik, który popadł w kłopoty finansowe, ponieważ pożyczał pieniądze innym. Sprawiało to, że żył w biedzie, a „od głodu bronić się musiał suchym chlebem”, ponosząc przy tym uszczerbki na zdrowiu⁷². Ale najgłębszą przyczyną nauczycielskiej biedy leżała w ich wadach, wśród których czołowe miejsca zajmowały alkoholizm i hazardowa gra w karty, które niejednokrotnie pochłaniały większość nauczycielskich pensji⁷³. Bo byli też tacy nauczyciele, którzy mimo niskich zarobków, oszczędzali pieniądze dla zabezpieczenia sobie przyszłości⁷⁴.

Władysław Orkan udziela nauczycielom zaboru austriackiego rad, w jaki sposób mogą powiększyć prestiż swego zawodu i polepszyć sytuację materialną. Twierdził, że na pewno nie poprawią jej narzekaniem, ale poprzez konkretne działanie. Podaje program naprawczy prestiżu nauczycieli. Po pierwsze, nauczyciele powinni się zjednoczyć i stworzyć czytelny dla społeczeństwa program uzdrowienia oświaty, by w sposób solidarny wpływać na Sejm Galicyjski, by ten podwyższył im pensje. Po drugie, powinni się permanentnie dokształcać, by stać się intelektualną elitą społeczeństwa, z którą władze będą się musiały liczyć. Po trzecie, powinni zakładać pisma, które artykułowałyby ich postulaty. Po czwarte, powinni organizować konkursy pedagogiczne z nagrodami pieniężnymi, które zachęciłyby młodych, zdolnych i ambitnych nauczycieli do podnoszenia swych kwalifikacji. Po piąte, potrzeba nauczycielom światłych przywódców, którzy ujawnią się z chwilą, gdy nauczyciele zaczną organizować pogadanki i wiece. Jednak na przeszkodzie realizacji tych postulatów stała powszechna apatia, jak istniała wśród nauczycieli⁷⁵.

⁶⁵ S. Żeromski, *Szyfowe prace*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 9.

⁶⁶ Zob. E. Zegadłowicz, *Godzina przed jutrznią. Żywot Mikołaja Srebrzempisanego*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1927, s. 6–16.

⁶⁷ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 40.

⁶⁸ Zob. M. Bałucki, *Protektorka...*, s. 382–385, 391–405.

⁶⁹ Zob. L. Kruczkowski, *Pawie pióra*, Warszawa 1976, s. 99–101.

⁷⁰ R. Turek, *Moja mama...*, s. 289.

⁷¹ Zob. M. Bałucki, *Profesorka...*, s. 351–354.

⁷² M. Bałucki, *Błyszczące nędze. Powieść współczesna*, Kraków 1956, s. 151.

⁷³ W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 18.

⁷⁴ J. Parandowski, *Niebo w...*, s. 24.

⁷⁵ Zob. W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 16–17. Por. L. Kruczkowski, *Pawie pióra...*, s. 99.

Niektóre z powyższych postulatów udało się jednak zrealizować bardziej światłym nauczycielom. Należał do nich, pracujący w Komborni, nauczyciel S. Pigionia, Antoni Skórski: „Bądź co bądź wyrastał on już zdecydowanie ponad dawny typ nauczyciela wioskowego, zabiedzonego, lękliwego i potulnego poteradła w rękach miejscowych możnowładców, a zbliżał się do typu nowoczesnego krzewiciela oświaty ludowej, świadomego swej wysokiej roli wychowawcy i (nierazko drażliwie) dbałego o odpowiednią temu pozycję społeczną. Choć na innej drodze niż młodsi jego koledzy w zawodzie pozycję tę sobie zawarowywał: nie mogąc liczyć na oparcie o związek zawodowy, którego jeszcze nie było, sam postawą i zachowaniem się nakazywał szacunek. Udawało mu się to na ogół, nie można zaprzeczyć”⁷⁶.

3. PRZYWARY NAUCZYCIELI

Autorzy dzieł beletrystycznych i pamiętnikarskich wiele uwagi poświęcają zagadnieniu etosu nauczycieli. W pierwszej kolejności zauważają, że wśród nich było wielu alkoholików. Dotyczyło to zarówno nauczycieli gimnazjalnych⁷⁷ jak i ze szkół wiejskich⁷⁸. W Królestwie Polskim najwięcej było ich wśród Rosjan. Ewa Szelburg-Zarembina wspomina prawosławnego „uczciela” szkoły powszechnej w Nałęczowie, który był zawsze pijany⁷⁹. Również Narbekow, nauczyciel języka rosyjskiego jednego z gimnazjów w Warszawie, przychodził na lekcje pijany do tego stopnia, że pewnego razu, w czasie hospitacji dyrektora, upadł na podłogę i nie mógł się podnieść. Trzeba go było wynieść z sali szkolnej⁸⁰. Natomiast nauczyciel Kiryluk „upijał się rzadko, za to »do czortikow«. Płakał wtedy rzewnymi łzami i oskarżał siebie o wszystkie grzechy główne”⁸¹. Skłonności do alkoholu miał również nauczyciel matematyki w jednym z gimnazjów lubelskich, Michaił Iwanowicz Łomakowski⁸².

Również w Galicji nauczyciele przychodzili do szkoły pijani. Należał do nich Antoni Guzdek, który „szkołą się nie interesował; był alkoholikiem i w tej namiętności wypowiadał się bez reszty. Często gęsto można go było już o godzinie szóstej rano – bez względu na porę roku (nie była to natura drobiazgowa) zastać siedzącego samotnie na schodach przed furtą szkolną; wtulony w murek, drzemał tam sobie smacznie – cierpliwie czekał na otwarcie wrót szkolnych; nie warto mu było przecież wracać na te dwie głupie godziny do domu”⁸³. Natomiast nauczyciel języka niemieckiego, Fryderyk Spychałowicz, podczas prowadzenia lekcji był tak pijany, że nawet nie miał świadomości, w jakiej klasie ma zajęcia oraz jaki jest w danym momencie dzień tygodnia i miesiąc. Ślaniając się na nogach, tłumaczył się przed uczniami i kolegami, że ma chorą nogę!⁸⁴

Pijany na lekcje przychodził również, opisywany przez Annę i Jerzego Kowalskich, nauczyciel matematyki: „Krawczyk był wysoki jak wieża (kwadratowa) i stojąc przed pierwszym rzędem ławek

⁷⁶ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 156.

⁷⁷ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej...*, s. 92; S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 62.

⁷⁸ Zob. S. Żeromski, *Szyfrowe prace...*, s. 41–42; W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 18.

⁷⁹ E. Szelburg-Zarembina, „*Niech jak najdalej mnie owoc mój padnie*”, w: *Krzyże z papieru...*, s. 476–477.

⁸⁰ Zob. E. Czekalski, *W cieniu...*, Warszawa 1957, s. 158–159, 178.

⁸¹ Tamże, s. 78. Por. E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku...*, s. 431–432.

⁸² K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, Lublin 1972, s. 59.

⁸³ Zob. E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 120.

⁸⁴ Zob. tamże, s. 231–234. Uczniowie już po samym jego wyglądzie diagnozowali jego stan upojenia alkoholowego: „Znać to było po nim na pierwszy rzut oka; zaniedbany w ubraniu do ostateczności; marynarka, kamizelka, spodnie – każde z innej parafii; kołnierzyki fantastycznie powyginane – krawatki psu z gardła wyciągnięte – zgroza! – no a obuwie! – Z jakichś – jemu nawet samemu nie znanych przyczyn – na każdej nodze z innej pary trzewik; to w najszcześniejszym wypadku; bo zazwyczaj tak: lakierki na prawej – pantofel kraciasty, wysoki, na guziki białe (takie jak przy kalesonach bywają) zapinany na lewej; że go niby noga boli; ale to nie było wytłumaczenie ścisłe – bo uczniacy – psiewiary zawsze wszystko spenetrują! – zauważyli, że bardzo często się zdarzało, iż papuś był na tej rzekomo zdrowej nodze, a lakierki na rzekomo chorej”, w: tamże, s. 229.

chwiał się na palcach, jak wieża, która waha się, w którą stronę się przewrócić. Chwianie to pochodziło od wzruszeń alkoholicznych, więc niekiedy opróżnialiśmy pierwsze ławki”⁸⁵. Inny nauczyciel, dr Witold Barewicz, „przychodził nieraz do klasy jakby wprost z nocnych restauracji czy piwiarni, na pół tylko orzeźwiony zimną wodą, zły, zmęczony i zmały wewnętrznie”⁸⁶. Również lubiany przez młodzież polonista Franciszek Konarski, nie stronił od knajpek, kawiarni i życia nocnego⁸⁷.

Niektórzy nauczyciele pili w domu, po kryjomu⁸⁸. Ale byli również tacy, którzy sięgając zgorszenie, pili alkohol w miejscach publicznych⁸⁹. Należał do nich nauczyciel fizyki, zagorzały zwolennik socjalizmu, Franciszek Chwolek, który „był społecznikiem, więc też pił społecznie – a że był lewicowcem, więc pił nie w restauracjach, cukierniach czy innych lokalach burżuazyjnych – lecz pił w karczmie z robotnikami i chłopami”⁹⁰. Co więcej, nawet uczniów częstował alkoholem. Skończył tragicznie. Mianowicie, kiedy wszczęto przeciwko niemu śledztwo w sprawie demoralizowania przez niego uczniów, powiesił się w pracowni fizycznej na terenie szkoły. W testamencie napisanym kredą na tablicy deklarował swoje przywiązanie do PPS-u, niechęć do religii i władz państwowych!⁹¹ Alkoholu nadużywali także nauczyciele niemieccy na terenie zaboru pruskiego⁹².

Przyczyna picia alkoholu przez nauczycieli tkwiła często w kłopotach w życiu małżeńskim. Opisywany przez R. Turka nauczyciel wiejski miał żonę, która „psuła humor mężowi, co odbijało się na uczniach. Dręczony przez nią kilka dni z rzędu szedł pan nauczyciel do karczmy. Zasiadał za stołem z gospodarzami i traktowany obficie upijał się jak pierwszy lepszy”⁹³. A słynący z patriotyzmu nauczyciel historii Maurycy Pawendowski, zdradzony przez żonę, rozpił się i przedwcześnie umarł⁹⁴. Inny nauczyciel pijał z żalu po śmierci żony⁹⁵. Inną wadą niektórych nauczycieli było karciarstwo⁹⁶.

Często krytykowaną wadą nauczycieli było ich skorumpowanie. Żle wynagradzani nauczyciele chętnie brali od rodziców łapówki. Zaczynały się one już od momentu zapisu ucznia do szkoły

⁸⁵ *Archiwum młodości*, w: A. Kowalska, *Figle pamięci. A. i J. Kowalscy, Archiwum młodości*, Warszawa 1963, s. 147.

⁸⁶ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 64–65. Alkoholikiem był też nauczyciel greki, Ukrainiec Włodzimierz Biłykiewicz. Nazywano go „Ojnobares” (z gr. Opój): „Wiadomo bowiem, że popija niekiedy i zdarza się, że do klasy przychodzi niewyspany, ziewający, nie ogolony. Prosto z knajpy. Raz przyszedł z czkawką. Mówią nawet, że czasem można go spotkać idącego chwiejnym krokiem, (...) kiedyś przyszedł do nich kompletnie urzęnięty i o mało nie zasnął nad Sofoklesem. Klapy marynarki i kamizelkę ma stale zaplamioną czymś tłustym. Obrzydliwy! (...) Miał być bardzo zdolny jako filolog i zmarnował się zupełnie”, w: Z. Nowakowski, *Rubikon*, oprac. M. Kamińska-Rogatko, Kraków 1990, s. 85.

⁸⁷ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 23. Autor ten pisze o reakcjach młodzieży na przywary nauczycieli, także związane z alkoholizmem: „Młodzież znała doskonale wady swoich profesorów. Wiedziała też i o wadach Konarskiego. Ale szanowaliśmy go za jego wiedzę i talent; kochaliśmy go za to właśnie, że był inny od tamtych, za jego człowieczeństwo, któremu nic, co ludzkie, nie było obce, za tę ironizującą rezygnację, za tę pewną rysę załamania, wykoślenia życiowego, widoczną na jego duchowym obliczu. Pokrywał to wszystko żartem i humorem, niekiedy zapewne i sztucznym”, w: tamże, s. 24.

⁸⁸ Należał do nich Spychałowicz, który pił „cicho, na samotno, po kryjomu, w domu, do lustra; nikt go nigdy w szynku nie widział! – to się nie zdarzyło! – Ale: półliterek wody co najmniej, w domeczku, w pokoiczku; codziennie! – od wielu, wielu lat. – Rano na czczo: kusztyczek, na większej pauzie – lu! do domu: kusztyczek! – przed obiadem, po obiedzie, do poduszki, w nocy, na zbudzonego: kusztyczek! – ciągiem, bez przerwy, latami! Naturalny stan: ululanie!”, w: E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 229.

⁸⁹ Nieraz w czasie takich libacji dochodziło do wydarzeń humorystycznych: Nauczyciel Alfred Dawidowicz Geicke „godzinami zapijał swą samotność w restauracji. Pielęgnował wąsy i bródkę i kiedyś (...) nie poznałem go zupełnie, gdy wszedł do klasy ogolony do tego stopnia, że nawet nie miał brwi. Był to złośliwy żart jego kolegów, którzy skorzystawszy z libacji (...) oporządzili w ten sposób twarz nieprzytomnego Niemca. Nie tylko ja byłem zaskoczony: wielu uczniów myślało, że przydziełono nam jakiegoś nowego belfra”, w: K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni...*, s. 62–63.

⁹⁰ E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 237.

⁹¹ Zob. tamże, s. 239–240.

⁹² M. Warneńska, *Ulica dzieci wrzesińskich*, Poznań 1983, s. 11.

⁹³ R. Turek, *Moja mama...*, s. 320.

⁹⁴ E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 302–303. Por. Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 85.

⁹⁵ K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni...*, s. 62–63.

⁹⁶ M. Porwit, *Spojrzenie poprzez...*, s. 30; W. Orkan, *Dwie kartki...*, s. 18.

elementarnej: „Od każdego ucznia płaciło się koronę przy zapisie do szkoły. Niezależnie od tego każda matka przynosiła coś w naturze. Osełkę masła, suchy serek czy dwa mendle jajek. Każde zapisy przynosiły kierownikowi szkoły takie ilości produktów, że zmuszony [był do – C. G.] ich spieniężenia”⁹⁷. Często pośrednikiem we wręczaniu łapówki była żona nauczyciela, której rodzice dawali produkty spożywcze, a w zamian za to nauczyciel miał wzgląd na ich dziecko, najczęściej tylko do momentu skonsumowania ofiarowanych wiktuałów⁹⁸.

W Królestwie Polskim niezwykle skorumpowanymi nauczycielami byli Rosjanie. Niektórzy z nich uciekali się nawet do szantaży. Nachodzili mieszkania rodziców bogatych uczniów i kiedy zauważyli tam zakazane przez władze rosyjskie książki, w zamian za zachowanie tego faktu w tajemnicy, żądali od gospodarzy okupu⁹⁹. Natomiast nauczyciel Demian Kiryluk, za pośrednictwem uczniów, przyjmował od rodziców łapówki w postaci pieniędzy, eleganckiej garderoby lub butów. Ostentacyjnie faworyzował uczniów, których rodzice wręczali łapówki, zachęcając tym samym innych do ich naśladowania¹⁰⁰. Niektórzy nauczyciele byli do tego stopnia bezczelni, że nie płacili rodzicom za powierzone im usługi, w zamian za co nie stawiali ich dzieciom ocen niedostatecznych¹⁰¹. Również sami rodzice uciekali się do łapówek, zwłaszcza przed egzaminami¹⁰². Formą korumpowania nauczycieli były korepetycje. Nauczyciel udzielając korepetycji swojemu uczniowi, nie mógł postawić mu oceny niedostatecznej, pomimo że ten na to zasługiwał¹⁰³.

Niektórzy nauczyciele byli pospolicymi naciągaczami. Należał do takich nauczyciel o nazwisku Kwiczola, który przywłaszczał sobie pieniądze zbierane na potrzeby szkoły¹⁰⁴. Zarabiał też na dystrybucji wśród uczniów przyborów szkolnych i podejrzanych medykamentów: „Lubił mieć nadzwyczajne dochody. Kajety, książki, ołówki, pióra, stałówki trzeba było od niego kupować. Miał też na sprzedaż uniwersalny kwasek w czerwonym papierku, zmywający z palców atrament. W tym roku w Warszawie szalała zaraza. Była to więc dobra okazja do obłożenia uczniów daniną na destylowaną wodę z miętą oraz na kuracyjną herbatę”¹⁰⁵. Urządzał też płatne spotkania z Indianami, za których przebierał Cyganów, wyłudząc też przy okazji pieniądze na cudowne zioła na porost włosów czy też na orderzy, które obiecał załatwić. Zarabiał również na organizacji pielgrzymek do miejsc świętych, podczas których dopuszczał się nierządu z pątniczkami. Za liczne oszustwa został skazany na karę aresztu¹⁰⁶. Natomiast nauczyciele prowadzący stancje dobierali sobie uczniów z zamożnych rodzin, z których czerpali profity¹⁰⁷.

Jednak część nauczycieli nie dawała się skorumpować. Należał do nich, opisywany przez Zygmunta Nowakowskiego, nauczyciel szkoły powszechnej, który nie chciał brać prezentów od pochodzącego z bogatej rodziny ucznia: „Nauczyciel nie przyjął [od niego tortu – C. G.] i drugiego dnia powiedział w klasie, że sobie wyprasza raz na zawsze i żeby się nikt nie ważył dawać mu prezentów. Był strasznie zdenerwowany i ręce mu drżały. Zapowiedział, że kiedy indziej zrzuci ze schodów razem z tortem!”¹⁰⁸. W odwecie za próbę skorumpowania nauczyciel z całą surowością odpytywał ucznia. Dbał bardzo o sprawiedliwe ocenianie uczniów, w tym również swojego krewnego. Kiedy go miał

⁹⁷ R. Turek, *Moja mama...*, s. 293.

⁹⁸ J. Bieniasz, *Edukacja Józia...*, s. 10.

⁹⁹ E. Czekalski, *W cieniu...*, s. 178.

¹⁰⁰ Tamże, s. 77, 120–122.

¹⁰¹ M. Rusinek, *Młody wiatr. Opowiadania*, [bmw], 1951, s. 28; tenże, *Pluton dzikiej...*, s. 74–75.

¹⁰² W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 40.

¹⁰³ Tamże, s. 35; M. Jastrun, *Wychowanie prowincjonalne...*, s. 211.

¹⁰⁴ E. Czekalski, *W cieniu...*, s. 211–212.

¹⁰⁵ Tamże, s. 78.

¹⁰⁶ Tamże, s. 101–107, 112–113, 187–198, 207.

¹⁰⁷ Tamże, s. 156.

odpytywać, zapraszał do klasy dyrektora na świadka, by go nie posądzono o brak obiektywizmu w ocenie¹⁰⁸.

Najbardziej bolała uczniów niesprawiedliwość nauczycieli, która przejawiała się w ocenach stawianym uczniom. Często wynikała ona nie tyle ze złośliwości nauczyciela, co jego emocjonalności. J. Bieniasz opisuje nauczyciela, który był z natury człowiekiem łagodnym, ale zdenerwowany przez uczniów, pytał ich, stawiając im oceny niedostateczne. Kiedy skończył, pytał od końca listy, stawiając następną oceną niedostateczną¹⁰⁹. Często nauczyciele uprzedzali się do uczniów, ukazując im nieustannie swoją niechęć¹¹⁰. Nieraz przyczyny tych uprzedzeń były banalne. Dla przykładu powodem uprzedzenia nauczyciela do ucznia, mógł być zakupiony przez niego nowy mundur, a nawet starannie wyczyszczone buty!¹¹¹ Zdarzało się też, że jego przyczyną był fakt, że uczeń lepiej orientował się w przerabianym materiale, niż nauczyciel¹¹². E. Zegałdowicz pisze o nauczycielu łaciny, który nie tolerował ucznia udzielającego dobrych odpowiedzi na zadane mu pytania, ponieważ wychodził z założenia, że „po pierwsze załatywało to krnąbrnością i arogancją, po drugie uczeń nie jest od tego, aby umiał, lecz aby zasługiwał na karę”. Czuł się wręcz obrażony dobrymi odpowiedziami ucznia¹¹³.

W. Berent ukazuje nauczyciela, który już przed egzaminem układał listę uczniów, którzy mu „podpadli” i otrzymają oceny niedostateczne oraz tzw. „lizusów”, którzy otrzymają promocję¹¹⁴. Nauczyciel uprzedzony do ucznia stawiał mu gorsze oceny¹¹⁵. Uprzedzenia nauczyciela do ucznia były często przenoszone na jego rodzeństwo uczęszczające do szkoły, a nawet negatywnie odbijały się na jego rodzicach, na których nauczyciel mścił się przy każdej sposobności, co jeszcze bardziej bolało ucznia¹¹⁶. Również w zaborze pruskim nauczyciele niesprawiedliwie traktowali niektórych uczniów, co źle traktowani przeżywali bardzo boleśnie¹¹⁷.

Niektórzy nauczyciele, skądinąd znakomici wykładowcy i społecznicy, zrażali część uczniów swoją uszczypliwością i zgryźliwością¹¹⁸. Byli również nauczyciele złośliwi, którzy siali postrach wśród uczniów. Należał do nich nauczyciel w gimnazjum w Karpatach, filolog klasyczny Argasiewicz: „Był to swoisty sadysta, dla którego utracenie ucznia stanowiło nieledwie rozkosz”. W czasie odpytywania ucznia, przy jego dobrej i złej odpowiedzi, przytakując kiwał głową, wprowadzając go tym w błąd. Kiedy trzeba było tłumaczyć trudne teksty, to wyznaczał najsłabszych uczniów, aby postawić im złe oceny. Nigdy też nie informował ucznia, jaką ocenę mu stawiał¹¹⁹.

Złośliwym człowiekiem był opisywany przez S. Pignia polonista Tomasz Pawłowski, który ze złośliwości w ciągu lekcji potrafił postawić za jedno pytanie kilka ocen niedostatecznych¹²⁰. Wspominany już nauczyciel Johan Derner w ciągu kilku minut potrafił postawić 20 „jedynek”¹²¹. Podobnie

¹⁰⁸ Zob. Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej...*, s. 132.

¹⁰⁹ J. Bieniasz, *Edukacja Józia...*, s. 18–21.

¹¹⁰ Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 5–6, 13.

¹¹¹ Zob. W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane 1918, s. 229–230.

¹¹² Zob. Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej...*, s. 125.

¹¹³ E. Zegałdowicz, *Zmory...*, s. 38.

¹¹⁴ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 40.

¹¹⁵ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 185–193; J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 311–312.

¹¹⁶ M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 16–17.

¹¹⁷ H. Sienkiewicz, *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*, w: *Nowele*, t. 3, Warszawa 1987, s. 174. Por. tenże, *Z pamiętnika korepetytora*, w: tamże, s. 368.

¹¹⁸ Zob. J. Błoński, *Pamiętnik 1891–1939*, Kraków 1981, s. 35–36.

¹¹⁹ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 269. W szkole pruskiej podobnie postępował nauczyciel religii, Klauzyński. Zob. T. Becela, *Spotkanie z nowym. Osobliwe lata. Lata górne i chmurne*, Poznań 1977, s. 78.

¹²⁰ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 176. Do niezwykle złośliwych nauczycieli należał również Ludwik Sroczyński: „O Sroczyńskim wiedział każdy uczeń od sztyby do ósmej, że to zły belfer, że leje bez miłosierdzia, słowem, świnia chłop. Okrutnie się go lekano”, w: J. Bieniasz, *Edukacja Józia...*, s. 66.

¹²¹ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 18–19.

było z innymi nauczycielami¹²². Bywało też, że nauczyciel zdenerwowany przez inną klasę „wpadł do naszej klasy rozjuszony (...) po rozpoczęciu lekcji w naszej klasie wlepił z miejsca kilka dwój”¹²³.

Nieraz nauczyciele przy stawianiu złych ocen nie kierowali się własnym sumieniem, ale ulegali presji dyrektora i niepochlebnej opinii o uczniu, zwłaszcza z powodu jego zaangażowania politycznego¹²⁴. Natomiast nauczyciel matematyki, opisywany przez Anatola Sterna, był bardzo życzliwy dla uczniów bardzo zdolnych, natomiast bezwzględny i pełen pogardy dla uczniów mniej uzdolnionych¹²⁵. Nauczyciele gimnazjum w Warszawie przy Nowolipkach byli niezwykle złośliwi w stosunku do uczniów pierwszej klasy¹²⁶. Nieraz niewłaściwe zachowanie nauczyciela, jego złośliwość były powodowane wypadkami losowymi, np. chorobą lub śmiercią kogoś bliskiego, np. córki¹²⁷.

Przyczyną uprzedzeń nauczycieli było czasami pochodzenie społeczne uczniów. Wspominany już nauczyciel Argasiewicz nie lubił młodzieży wiejskiej: „Synowie chłopscy stanowili główny obiekt ataków profesora. Jego zdaniem chłop był po to, ażeby orać i siał, a nie uczyć się. Kto był niezamożny i dla kogo czesne było jednoznaczne z porzuceniem szkoły, ten musiał się szczególnie pilnować. Ogólnie dobre postępy ucznia w innych przedmiotach nie miały dla profesora znaczenia. Dla niego mądrość sprowadzała się do łaciny i greki i z tych przedmiotów dawał chętnie tak zwane single, to jest jedyne na świadectwie noty niedostateczne, a już to wystarczyło, ażeby niejednemu złamać przyszłość”¹²⁸.

Również polonista z gimnazjum w Jaśle, Tomasz Pawłowski, pomimo że był patriotą i przekonani demokratycznych, to jednak nie tolerował synów chłopskich. Ośmieszał ich mowę, i „przy łada okazji stwierdzał, że nadajemy się jedynie na świniopasów i odsyłał do tego, zaniechanego zresztą na wsi, ale dla nas za właściwy uznanego zawodu”¹²⁹. Natomiast nauczyciel historii i geografii, Władysław Węgrzycki, nie dokuczał uczniom z racji ich chłopskiego pochodzenia i wiejskich nawyków, natomiast piętnował tych, którzy mieli podarte mundurki, a byli nimi najczęściej uczniowie z najbiedniejszych, wiejskich rodzin¹³⁰.

Także biedni uczniowie pochodzący z miasta spotykali się często z afrontami ze strony niektórych nauczycieli. Opisywany przez M. Rusinka nauczyciel niemieckiego, Zimowicz, uprzedzony do biednego ucznia, przekonywał go, że „syn murarza powinien być murarzem”¹³¹. Również nauczyciel Stanisław Ślaczka nie lubił uczniów pochodzących z rodzin rzemieślniczych i robotniczych: „mówił często do niektórych w klasie: – Do szewca. Szkoła nie jest dla dziadów. Kto będzie szył ubrania lub reperował buty? Nawet rodzicom radził niekiedy. – Może by najlepiej do rzemieślnika. Chłopiec jest bardzo słaby w nauce, I ostatecznie wszyscy nie mogą być generałami. (...) Ślaczka niechętnie widział w klasie ubóstwo, bo to mu przypominało jego pochodzenie. Sam był synem chłopca i gdy

¹²² Zob. M. Rusinek, *Pluton dzikiej...*, s. 73.

¹²³ M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 16.

¹²⁴ Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 191. Doświadczył tego bohater książki Nowakowskiego, który dostał ocenę dostateczną z matematyki, pomimo że był dobry z tego przedmiotu. Zapytany przez ucznia, dlaczego?: „Nie patrzył mi w oczy, a w końcu powiedział, że nie jest obowiązany spowiadać się przede mną. Poza tym przy ogólnym obliczeniu... – Znadto zaszkodziłeś sobie innymi rzeczami, rozumiesz”, w: tamże, s. 190–191.

¹²⁵ A. Stern, *W szkole życia*, w: *Kreda na tablicy...*, s. 381.

¹²⁶ P. Chojnowski, *W młodych oczach. Powieść*, Kraków 1957, s. 73.

¹²⁷ Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej...*, s. 164–168.

¹²⁸ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 269. Faworyzował natomiast młodzież miejską: „»Grzał« głównie chłopaków wiejskich, faworyzując paniczów z miasta. Chłopskich synów miał w pogardzie, choć sam był podobno synem wiejskiego organisty. Świnia, chłop i filister!”, w: tamże, s. 255.

¹²⁹ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 177.

¹³⁰ Tamże, s. 179.

¹³¹ M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 21. Bardzo trafna była riposta ze strony ucznia: „zawsze syn złodzieja powinien być złodziejem”, w: tamże, s. 22.

przychodził czasem do niego brat, wójt z rodzinnej wsi, musiał czekać na niego w ukryciu, w kuchni tercjana Mikołaja¹³².

Nauczyciele faworyzowali uczniów pochodzących z rodzin bogatych¹³³ oraz pochodzących z rodzin, z którymi utrzymywali kontakty towarzyskie¹³⁴. Wielu z nich lekceważąco odnosiło się do uczniów biednych¹³⁵. Takim nauczycielem był warszawski nauczyciel Majewski poniżający uczniów pochodzących z niższych warstw społecznych, którzy w czasie odpytywania otrzymywali od niego najczęściej ocenę niedostateczną. Wystawiał ich na pośmiewisko klasy. Jednego z nich nazywał nawet „pachciarską kobyłą”¹³⁶. Zdarzało się, że nauczyciel nie mogąc ustalić sprawcy jakiegoś wykroczenia w czasie lekcji, „jako kozła ofiarnego” wybierał sobie najbiedniejszego ucznia i to on ponosił niezawinioną karę, którą to niesprawiedliwość przeżywał bardzo dotkliwie¹³⁷. Nauczyciel pruski ośmieszał polskiego ucznia nieprawego pochodzenia¹³⁸.

Część nauczycieli lekceważąco odnosiła się do uczniów pochodzenia żydowskiego¹³⁹. Celowali w tym zwłaszcza nauczyciele narodowości rosyjskiej¹⁴⁰. Jednak byli też tacy nauczyciele, którzy wpajali swoim wychowankom potrzebę poszanowania ludzi innych ras i narodowości. Jedna z nauczycielek wiejskich uczyła tolerancji wobec dzieci narodowości cygańskiej. Mówiła m.in. do nich: „Cyganie tacy ludzie jak i drudzy. Takie łobuzy jak i wy, takie same nieuki”¹⁴¹.

Niektórzy nauczyciele poniżali uczniów poprzez celowe przekręcanie ich nazwisk¹⁴². Używali pod ich adresem także różnych przezwisk, w tym także „epitetów zaczerpniętych z zoologii”¹⁴³. Jeden z nauczycieli już od pierwszego dnia pobytu uczniów w gimnazjum, określał ich jako „chamy”, „bydło” i „stajnia”¹⁴⁴. Te, i tym podobne epitety kierowane pod adresem uczniów możemy spotkać na kartach wielu dzieł beletrystycznych i pamiątnikarskich¹⁴⁵. Nauczyciel pruski obrażał uczniów polskich nazywając ich „przeklętym ścierwem”¹⁴⁶.

¹³² M. Rusinek, *Pluton dziękuję...*, s. 75–76. Por. E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 87–89. Również pedagog nazwiskiem Ostroumow mawiał do Juliana Tuwima: „Tobie-by na fabryce szpuli motat, a nie w gimnazju chodit”, w: J. Tuwim, *Szkoło, szkolo, gdy cię wspominam...*, w: *Kreda na tablicy...*, s. 425.

¹³³ M. Rusinek, *Pluton dziękuję...*, s. 78, 89, 93; tenże, *Młody wiatr...*, s. 29–30, 48–51.

¹³⁴ W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego...*, s. 40–41.

¹³⁵ Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej...*, s. 126–127; M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 16–17, 22.

¹³⁶ S. Żeromski, *Szyfowe prace...*, s. 88, 93–94.

¹³⁷ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej...*, s. 87–88; M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 32.

¹³⁸ S. Przybyszewski, *Moi współcześni*, Warszawa 1959, s. 48–49.

¹³⁹ Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej...*, s. 126–127. Por. tenże, *Rubikon...*, s. 13.

¹⁴⁰ A. Grzymała-Siedlecki, *Mundurek galowy Józka Willnera*, w: *Kreda na tablicy...*, s. 152.

¹⁴¹ F. Faleński, *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa 1877, s. 47.

¹⁴² W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego...*, s. 36–37; J. Bieniasz, *Edukacja Józka...*, s. 59–64,

¹⁴³ K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni...*, s. 41.

¹⁴⁴ E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 32.

¹⁴⁵ Zob. M. Bałucki, *Gęsi i gąski. Komedia w pięciu aktach*, w: *Sąsiedzi. Grube ryby. Gęsi i gąski*, Kraków 1956, s. 337–338; W. Gomulicki, *Wspomnienia niebieskiego...*, s. 40–41, 155–157; A. J. Kowalscy, *Archiwum młodości...*, s. 109; Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 10, 13; M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 50; E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 87–89, 223; A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych. W Swojczy, czyli żywot pocziwego włościanina*, Warszawa 1952, s. 16–20, 18, 31–33, 79, 81; E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z wosku...*, s. 428. E. Zegadłowicz ukazuje nauczyciela łaciny, który po grubiańsku odnosił się do uczniów: „Sposób odnoszenia się Lizły do uczniów był niezmiernie w prostocie swej uroczy i pełen wyrozumiałej dystynkcji: nazwiska samego nigdy nie wywoływał – zawsze dodawał swoistą tytułaturę – nie mówił wprawdzie: pan – lecz zamiast tego używał słowa: bydle. Więc tak: – teraz będziemy tłumaczyć (...), a jakże – zacznie bydle Kosek”, w: *Zmory...*, s. 222. Takie odnoszenie się nauczycieli do uczniów było w tamtych czasach bardzo powszechne. Dlatego uczniowie tak bardzo się tym nie przejmowali. Co więcej, lubili dyrektora, który używał pod ich adresem ostrych słów, np. smarkacze, czy błazny, ponieważ wyczuwali, że mimo wszystko ich kocha: „Nasz Dyrektor nigdy długo nie gadał, ale gadał dosadnie i mądrze, za to był kochany, czczony i jedno tylko o nim wszyscy mieli zdanie: To morowy chłop”, w: I. Zarzycka, *Panna Irka*, Lublin 1990, s. 14.

¹⁴⁶ T. Becela, *Spotkanie z...*, s. 85.

Znaczna część nauczycieli używała w stosunku do uczniów wulgarnego języka¹⁴⁷. Wyśmiewali się z ich potknięć w czasie odpowiedzi, przez co wprawiali ich w kompleksy i uniemożliwiali nawiązanie prawidłowych relacji: „Krótko mówiąc – profesor nie miał zaufania do ucznia, a uczeń o tym wiedział i też nie miał zaufania ani do siebie ani do profesora. Tym sposobem nie da się ujechać razem ani pięciu kroków”¹⁴⁸. W stosunku do uczniów zachowywali się despotycznie¹⁴⁹. Stąd wielu uczniów bało się „profesora jak ognia”¹⁵⁰. Nauczyciele niewłaściwie traktujący uczniów nie tylko nie cieszyli się ich sympatią za życia, ale i po śmierci. Uczniowie bojkotowali ich pogrzeby, a niekiedy cieszyli się nawet z ich śmierci¹⁵¹.

4. PATRIOTYZM I POSTAWA OBYWATELSKA NAUCZYCIELI

Najbardziej cenioną cechą nauczyciela, zarówno przez uczniów jak i całe społeczeństwo polskie, był patriotyzm. W opinii S. Pigonia, większość nauczycieli zaboru austriackiego była patriotami, co tłumaczy to tym, że niektórzy z nich brali udział w powstaniu styczniowym: „Jedno (...) trzeba powiedzieć wyraźnie. Wśród tych moich najwcześniejszych nauczycieli, jacy już tam oni byli: dziwacy, wsteczniczy, zautomatyzowani rutyniści – nie było śladu serwilizmu austriackiego. Byli to dobrzy Polacy, którzy ze swymi uczuciami narodowymi nie kryli się przed nami w sali szkolnej”¹⁵².

Do takich ludzi należał polonista, profesor Całczyński, który był uczestnikiem powstania styczniowego, podczas którego stracił prawą rękę. Nauczyciel często przemawiał podczas uroczystości patriotycznych. Bohater powieści J. Bieniasza ukazuje postać pedagoga w czasie jednego z wieców oczyma jego ucznia: „Profesor mówił o miłości ojczyzny, o wielkich względem niej obowiązkach, które winny być najszczytniejszym przykazaniem tej młodzieży, co z murów gimnazjalnych ma wynieść nie tylko wiedzę, ale ukochanie tego wszystkiego, co swoje. Zalecał dumę narodową, zalecał hart, zalecał stalową wolę. Bo z narodem, choć niewolnym, ale wielkim duchem, liczyć się musi cały świat. Barącz patrzył w skupieniu na wyniosłą postać starca, z którego białymi jak śnieg włosami igrał wiosenny wiatr. Nie słuchał, ale pił te mocne słowa człowieka, co nie tylko mową, ale także czynem dał wyraz głoszonej przez siebie miłości kraju, sam podobny do wielkiego apostoła, wieszczącego jeno szczytne i wielkie prawdy. (...) Barącz zacisnął zęby, żeby nie dopuścić łez do oczu. Przysięgał w duszy, że księdzem wprawdzie nie zostanie, ale za to pójdzie kiedyś w lud prosty a szczerzy, z którego sam wyszedł, i poniesie mu te wielkie prawdy, o jakich się sam dopiero dowiadywał”¹⁵³.

¹⁴⁷ Próbkę takiego języka podaje S. Lempicki, cytując reprimendę, jakiej nauczyciel udzielał rozrabiającemu uczniowi: „Cicho mi siedź, durniu jakiś, bo złapię za kark, kopnę w d...ę, wyrzucę za drzwi, a następnie u...m się w szkołę, bo jestem z zawodu artysta”, w: tegoż, *Złote paski...*, s. 89.

¹⁴⁸ E. Zegadłowicz, *Zmory...*, s. 169.

¹⁴⁹ Świadczy o tym zachowanie nauczyciela wobec dziecka próbującego wyjaśnić pewną sytuację: „Reszty już nie zdążyłem powiedzieć, bo nauczyciel mi nie pozwolił. Uderzył ręką w katedrę i krzyknął: »Cicho«, w: Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej nadziei...*, s. 130.

¹⁵⁰ M. Rusinek, *Młody wiatr...*, s. 15. Dla ucznia, w którego sypialni wisiał obraz Anioła Stróża opiekującego się dzieckiem, „przez naturalny kontrast profesor łaciny przypominał mu diabła”, w: J. Parandowski, *Niebo w...*, s. 12.

¹⁵¹ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 310–311. Tak było w zaborze pruskim, w przypadku nauczyciela – Niemca, niezwykle okrutnego dla polskich dzieci, który w czasie pierwszej wojny światowej wyjechał na front: „Weichert natomiast zginął już w drugim roku wojny. Gdy wyjeżdżał na front, cała szkoła cieszyła się jak na wielkie wakacje. Co śmielsi wykrzykiwali straszliwe życzenia: – Aby go pierwsza kula nie minęła. – Życzenie to spełniło się bardzo szybko. Po roku nadeszła wiadomość o jego śmierci. (...) Na to wezwanie [jednego z nauczycieli do modlitwy za niego – C. G.] wszyscy wstali raźnie i ochoczo mówili »Vater unser« za wieczny spokój duszy pruskiego belfra, który był też katolikiem. Mieliśmy z tej okazji dzień wolny od nauki. Idąc do domu, najbardziej niezdyscyplinowani krzyczeli wszem wobec, że »Szkieber ma zimną d...« Starsi kiwali w milczeniu głowami lub szeptali: – Pan Bóg nierychliwy... Niektóre babcie mruczały: – Niech mu tam ziemia lekka będzie”, w: T. Becela, *Spotkanie z...*, s. 85.

¹⁵² S. Pigon, *Z Komborni...*, s. 180, s. 181–182; K. Makuszyński, *Bezgrzeszne lata*, Kraków 1980, s. 64.

¹⁵³ J. Bieniasz, *Edukacja Józia...*, s. 95–96.

Poprzez swoje wykłady inny nauczyciel, powstaniec styczniowy, wpajał uczniom zamiłowanie do ojczyzny i poezji. Płakał podczas czytania inwokacji do *Pana Tadeusza*: „Kto cię stracił... W starych, siwych oczach profesora – powstańca pojawiły się łzy i spłynęły wielkie jak groch po wychudłych policzkach. Barączowi przysła nagle ochota przypaść do jedynej ręki starca i ucałować ją z największą czcią. Bo jeżeli jeszcze nie wiedział, co ojczyzna i wielkie jej ukochanie, to mu resztę dopowiedziały przeczyste, męskie łzy starego człowieka”¹⁵⁴.

Patriotą był też nauczyciel Jan Korabik, który większość prowadzonych przez siebie lekcji języka niemieckiego poświęcał na czytanie uczniom arcydzieł literatury polskiej, przez co budził w nich uczucia patriotyczne. Siła jego oddziaływania polegała też na tym, że znał na pamięć czytane fragmenty książek: „Profesor Korabik właściwie udawał, że czyta. To, co im czytał, prawie wszystko umiał na pamięć. Trzymał jednak książkę w ręce jak stary biskup czy rabin, który w ciągu czterdziestu lat poznał tysiąc razy każde słowo w świętej księdze, ale odprawia nad nią pilnie ceremoniał na znak, że nie jego to są słowa, nie jego mądrość, tylko mądrość księgi mówiącej jego ustami”¹⁵⁵. Często również zachęcał też młodzież do czytania wybitnych dzieł literatury polskiej. Chętnie pożyczał własne książki młodzieży i cieszył się, kiedy wracały do niego poplamione, gdyż świadczyło to o ich przeczytaniu. W czasie I wojny światowej znalazł się w kompanii kadrowej, która wyruszyła z krakowskich Oleandrów do Królestwa Polskiego, dając początek Legionom Piłsudskiego¹⁵⁶.

Patriotą był również opisywany przez S. Lempickiego nauczyciel Józef Szafran: „bił od niego blask nieskalanej, pięknej polskości, która mimo woli działała na młodzież. (...) Gdy mówił o Polsce, o polskiej historii i nieszczęściach narodowych, o polskich wieszczach i ich poezji, wzruszał się głęboko i oczy miewał nieraz całe w łzach. I nie była to żadna komedia, bo nie był do niej zdolny. Z jakimś przejęciem głębokim, płacząc niemal, opisywał nam np. sprowadzenie zwłok Mickiewicza do Krakowa i jego pochód pogrzebowy na Wawel... Chłopcy podśmiewali się zrazu z patriotycznych wzruszeń profesora, ale czasem zaczynało się z nami dziać coś dziwnego: jakieś ściskanie za gardło, jakiś skurcz w policzkach, i kułakiem niepostrzeżenie ocierało się wilgotne oczy”¹⁵⁷. Dyrektor Franciszek Próchnicki przez patriotyzm rozumiał dobre wychowanie młodzieży: „należał do ludzi niezwykle prawych, o wielkiej zacności charakteru. Gorliwy katolik, gorący Polak – mimo obcych tytułów i odznaczeń – pragnął narodowi swemu dostarczyć jak najlepiej wychowanych i ukształconych obywateli”¹⁵⁸. W zaborze pruskim, w czasach Kulturkampf, wielkim patriotą i obrońcą polskości był nauczyciel Mauzer¹⁵⁹.

Jednak wśród nauczycieli zaboru austriackiego byli tacy, których określano mianem austrofilów¹⁶⁰. Dało się także zauważyć wśród nich oznaki serwilizmu w stosunku do władz austriackich. Przykładem tego może być postawa dyrektora gimnazjum w Jaśle, o nazwisku Sienkiewicz, z pochodzenia Rusina, o którym jeden z jego uczniów pisze: „Zapisał się w mej pamięci zaraz od pierwszego nabożeństwa inauguracyjnego. Zjawił się na nim w cudacznym stroju: w jakimś zielonawym fraku z galonami, w wielkim pierogu na głowie, i ze szpikulcem u boku. Był to jego mundur urzędowy. Nikt inny w gronie takiego cudactwa nie nosił. Gapił się więc na niego w kaplicy otwierając gęby jak na dziwoląga. Po mszy organista na chórze zaintonował hymn austriacki: *Boże wspieraj...* Trzeba było wstać, ale prawie nikt z uczniów nie podjął pieśni. Zirytowany dyrektor stojąc tuż przed nami pierwszoklasistami wytrząsał ręką w naszą stronę i wołał: – Śpiewać! śpiewać!... Niektórzy śpiewali,

¹⁵⁴ Tamże, s. 105.

¹⁵⁵ M. Rusinek, *Pluton dzikiej...*, s. 57.

¹⁵⁶ Tamże, s. 59–60, 200–201, 204.

¹⁵⁷ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 26–27.

¹⁵⁸ Tamże, s. 30.

¹⁵⁹ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, Warszawa 1985, s. 35.

¹⁶⁰ M. Rusinek, *Ziemia miodem płynąca*, w: tenże, *Pluton dzikiej...*, s. 355.

inni, otwierając szeroko usta, udawali, że śpiewają”¹⁶¹. Nakłaniał uczniów do świętowania państwowych uroczystości austriackich, np. w 1898 r. jubileuszu pięćdziesięciolecia panowania cesarza Franciszka Józefa. Prześladował uczniów, którzy upamiętniali rocznice narodowe, np. uchwalenie Konstytucji 3 maja¹⁶².

Często serwilistami austriackimi byli nauczyciele, którzy nie mając kwalifikacji, chcieli awansować. Tego typu nauczyciele zwalczali patriotyczne zachowania uczniów takie jak np. zdjęcie ze ściany sali szkolnej portretu cesarza Austrii. Nie pozwalali też w swoich klasach zakładać skautingu¹⁶³. Obniżali oceny z historii tym uczniom, którzy swoją znakomitą wiedzę czerpali nie z wykładów i obowiązującej literatury, ale z książek zaliczanych do nieprawomyślnych¹⁶⁴. Nauczyciele, którzy obawiali się represji ze strony władz i nie prowadzili z młodzieżą otwartej dyskusji, tracili w jej oczach autorytet i zaufanie¹⁶⁵. Jednak trzeba też zaznaczyć, że często serwilizm był tylko pozą. Tak było w wypadku dyrektora jednego z gimnazjów, który był człowiekiem szlachetnym, pomagającym bez rozgłosu biednym uczniom. Pomimo zewnętrznych oznak lojalności wobec monarchii, bronił niezależności polskiej szkoły i mocno reagował, kiedy ktoś używał na jej terenie języka niemieckiego¹⁶⁶.

Również w Królestwie Polskim nie brakowało nauczycieli, którzy szerzyli wśród młodzieży patriotyzm. W Kielcach należał do nich wspomniany już polonista Antoni Gustaw Bem, który z wielką swadą i patosem mówił w czasie wykładów na temat literatury polskiej, zwłaszcza o wątkach dotyczących ducha oporu przeciwko zaborom, chociażby na podstawie *Maratonu* Kornela Ujejskiego. Jego lekcje były dla uczniów szkołą patriotyzmu i dawały im możliwość poznania tragicznej historii Polski¹⁶⁷.

Podobnie jak Bem, również nauczyciel Wierzbicki w czasie wykładów łaciny i greki przekazywał prawdy, które daleko odbiegały od oficjalnego programu nauczania. Z wielkim zaangażowaniem emocjonalnym mówił na temat wielkich bohaterów Polski. Uczniowie pilnowali, czy nie podsłuchuje go w tym czasie inspektor¹⁶⁸. Jedną z nauczycielek z warszawskiego gimnazjum przy ul. Nowolipki, która miała męża Rosjanina, licząc na jego ochronę, wykładała wszystkie przedmioty po polsku i dużo mówiła na temat Polski¹⁶⁹. Natomiast jeden z nauczycieli wiejskich kolportował nielegalne pismo narodowe pt.: „Polak”, wydawane od 1896 r. w Krakowie¹⁷⁰.

Po rewolucji w 1905 r. dało się zauważyć wzmoczenie postaw patriotycznych wśród nauczycieli, którzy stawali w obronie języka polskiego. O jednym z nich pisze M. Wańkowicz: „Profesor Boguski, fizyk, wkładający cały żar naukowca w wykłady, na wiadomość, że wykład historii i geografii ma być prowadzony po rosyjsku, skruszył kredę o tablicę i wykladał dalej. Gdy rozległ się dzwonek i powstałszy, by go pożegnać – zatrzymał się, a kiedy cisza oczekiwania zaległa, powiedział: – Skarga wieścił: »Głupcy dzieci wasze uczyć będą«¹⁷¹. Również Kazimierz Andrzej Jaworski zauważa,

¹⁶¹ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 181. Również lubiany przez uczniów nauczyciel języków klasycznych, Dubas, „prezentował się w austriackim mundurze oficerskim jak oficer zawodowy”, w: M. Porwit, *Spojrzenie poprzez...*, s. 47. Natomiast J. Błoński zaświadcza, że wśród nauczycieli szkoły ludowej, do której uczęszczał, nie było nawet oznak lojalizmu austriackiego: „Za najbardziej lojalnego uchodził nauczyciel (a może kierownik), który w czasie uroczystości państwowych śpiewał z siłą i przekonaniem hymn austriacki”, w: tegoż, *Pamiętnik...*, s. 20).

¹⁶² S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 181.

¹⁶³ Zob. M. Rusinek, *Pluton dziękuję...*, s. 77–78, 87–98.

¹⁶⁴ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 188–189.

¹⁶⁵ J. Parandowski, *Niebo w...*, s. 183–185.

¹⁶⁶ Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 181–182.

¹⁶⁷ A. Sowiński, *Lata szkolne...*, s. 114–119.

¹⁶⁸ T. Jaroszyński, *Tragiczny*, w: *Narodziny dziedzica*, Warszawa 1911, s. 105. Por. A. Sowiński, *Lata szkolne...*, s. 117–118.

¹⁶⁹ P. Gojawiczyńska, *Dziewczęta z...*, s. 14–15.

¹⁷⁰ P. Choynowski, *W młodych...*, s. 18.

¹⁷¹ M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, Warszawa 1974, s. 29.

że po wybuchu pierwszej wojny światowej wielu nauczycieli dotychczas zachowujących ostrożność, uderzało w ton patriotyczny¹⁷².

W czasach największej rusyfikacji często zmieniano nauczycieli, którzy mieli pozytywny wpływ na młodzież i formowali ją w duchu polskim. Dla przykładu, w 1885 r. przeniesiono z Kielc do Łomży młodego profesora historii, Tomasza Siemiradzkiego, na którego donos do władz złożył jeden z uczniów narodowości rosyjskiej. Na jego miejsce zaangażowano trzech nauczycieli rosyjskich¹⁷³. Zdarzało się również, że nieprawomyślnych nauczycieli wyrzucano z pracy, co nawet kończyło się ich przedwczesną śmiercią¹⁷⁴.

W Królestwie Polskim część nauczycieli uległa rusyfikacji, przechodząc także na prawosławie. Należał do nich nauczyciel Majewski. Szpiegował on uczniów, którzy gromadzili się na tajnych kompletach¹⁷⁵. Na prawosławie przeszedł również Władimir Romanowicz Kostieński (Kościeński). Jako nauczyciel historii i języka rosyjskiego, chcąc wykazać lojalność wobec zaborcy, drwił sobie z języka polskiego¹⁷⁶. Nauczyciel o przezwisku „Kajmoan” zademonstrował przed dyrekcją jednego z uczniów, który należał do organizatorów bojkotu obchodów 50. rocznicy śmierci Michała Gogola¹⁷⁷.

Nauczyciel Świerczkowski był wielkim służbistą. Rewidował uczniom tornistry i kieszenie. Wśród uczniów rozprowadzał książki „polskie” pisane cyrylicą¹⁷⁸. Nauczyciel języka polskiego Sztetter praktycznie nie uczył tego języka, ponieważ obawiał się, że może stracić pracę¹⁷⁹. Niejednokrotnie zrusyfikowani nauczyciele bardzo grubiańsko odnosili się do polskich dzieci, obrażali je i bili. Stąd byli izolowani w swoim środowisku. Jeden z nich, opisywany przez E. Szelburg-Zarembinę, po pijanemu porąbał ławki w szkole i wyrzucił portret cara, za co został aresztowany. Ten akt był prawdopodobnie skutkiem obudzenia się w nim sumienia¹⁸⁰.

Podobnie jak to było w Galicji, także w Królestwie niektórzy nauczyciele tylko na zewnątrz stwarzali pozory swej lojalności wobec władz rosyjskich, a w rzeczywistości byli polskimi patriotami i nie czynili żadnej krzywdy uczniom. Należał do nich nauczyciel o nazwisku Kowalski z Sulejowa, „który w najcięższych czasach tyranii carskiej nie tylko nie rozdeptywał pedagogicznymi buciorami nowych kielków, ale umiał je pielegnować. Śpiewał razem z nami *Boże, caria chrań*, ale czynił to na pół świadomie, w znaczeniu Mickiewiczowskiego »wiernie poddanego«, który pracował usilnie, by wykuć topór na cara”¹⁸¹. Zdaniem Piotra Chojnowskiego, nauczyciele starszego pokolenia niechętnie patrzyli na zaangażowanie patriotyczne młodzieży. Uważali, że młodzież powinna się przede wszystkim uczyć, a nie konspirować, czy walczyć¹⁸².

¹⁷² K. Jaworski, *Wywoływanie cieni...*, s. 143.

¹⁷³ Zob. S. Żeromski, *Dzienniki, cz. I: 1882–1886*, Warszawa 1953, s. 322–323; A. Sowiński, *Lata szkolne...*, s. 359–362.

¹⁷⁴ E. Orzeszkowa, *A...B...C...*, w: *Arcydzieła nowelistyki pozytywizmu*, Szczecin 1989, s. 55.

¹⁷⁵ S. Żeromski, *Szyfowe prace...*, s. 61–62, 228–234.

¹⁷⁶ Zob. K. Jaworski, *Wywoływanie cieni...*, s. 61–62.

¹⁷⁷ P. Chojnowski, *W młodych...*, s. 151–152.

¹⁷⁸ E. Czekalski, *W cieniu...*, s. 156–157.

¹⁷⁹ Zob. S. Żeromski, *Szyfowe prace...*, s. 116–117.

¹⁸⁰ E. Szelburg-Zarembina, *Ludzie z...*, s. 428–433.

¹⁸¹ L. Rudnicki, *Stare i...*, s. 47–49. Jednak zdarzało się, że nawet rusyfikatorzy zachowywali się dwuznacznie. Przykładem takiej postawy może być nauczyciel łaciny pochodzenia niemieckiego, Rudolf Leim, który prześladował uczniów rozmawiających na terenie szkoły po polsku, i paradował w mundurze rosyjskim. Jednak „sam mówił w domu po polsku, był ożeniony z Polką i miał córki, które w całym mieście czyniły rejtach patriotyczny za pomocą zgromadzeń, prelekcji i zwykłego odczytywania zakazanych przez cenzurę utworów literatury polskiej, utworów potajemnie wydobytych z własnej pana Leima biblioteki albo nawet własną jego ręką niesłychanie kaligraficznie ongi przepisanych”, w: S. Żeromski, *Szyfowe prace...*, s. 110.

¹⁸² P. Chojnowski, *W młodych...*, s. 165–166.

O postawie patriotycznej i obywatelskiej nauczycieli może też świadczyć ich włączanie się w życie społeczne wspólnot lokalnych, w których pracowali. Wielu nauczycieli było animatorami życia oświatowego i kulturalnego w swoich środowiskach. W Złoczowie polonista Edward Lewek był prezesem Towarzystwa Szkoły Ludowej. Należał również do grona inspiratorów wystawienia sztuki Lucjana Rydla *Betlejem polskie*, w którym znakomicie zagrał rolę Heroda. Co więcej, w następnym roku tę sztukę wzbogacił własnymi tekstami, co wywołało protest części młodzieży akademickiej, określanej jako „postępowa”¹⁸³. Natomiast polonista Józef Weissblum, jako reżyser teatru szkolnego, wraz z młodzieżą, z wielkim powodzeniem wystawiał dzieła A. Mickiewicza: III część *Dziadów*, VII księgę *Pana Tadeusza*, czyli *Spowiedź Jacka Soplicy* oraz *Wesele* S. Wyspiańskiego¹⁸⁴.

Także i S. Pigoń pisze o nauczycielach, którzy organizowali w Jaśle wieczorki literackie, koncerty i przedstawienia, do których angażowali uczniów. Jednym z nich był polonista Henryk Trzpis, który w 1902 r. wraz z młodzieżą wystawił inscenizację *Wesela*, gdzie rolę dziennikarza grał Stefan Jaracz (1883–1945), późniejszy wybitny aktor scen polskich¹⁸⁵.

Również nauczyciel Mikołaj Michał Feliks Srebrempisany uczył bezinteresownie dzieci śpiewu i dyrygował szkolną orkiestrą, a w miejscowości, w której mieszkał, założył chór¹⁸⁶. Młody nauczyciel historii, geografii, języka polskiego i śpiewu w Złoczowie, Józef Reiss, grał na altówce w orkiestrze Towarzystwa Muzycznego. Prowadził też niezwykle interesujące odczyty na temat historii muzyki, które gromadziły licznych słuchaczy. Nauczycielem społecznikiem był również historyk Stanisław Majerski¹⁸⁷.

Nie zawsze jednak społeczeństwo należycie doceniało zaangażowanie obywatelskie nauczycieli. Nauczyciel, opisywany przez M. Bałuckiego, jako młody człowiek, własnym sumptem obsadził drzewami aleje oraz zasadził las na nieużytkach, z myślą o jego użyteczności dla mieszkańców. Osobiście go pielęgnował i wydawał na jego funkcjonowanie niemalże wszystkie swoje zarobki, żyjąc tym samym w skrajnym ubóstwie. Jednak nie spotkał się z wdzięcznością społeczności lokalnej, dla której się poświęcał. Społeczeństwo szybko zapomniało, kto posadził las, pomimo że już jako staruszek ciągle się nim opiekował¹⁸⁸.

Również w Królestwie Polskim, pomimo trudnień ze strony władz rosyjskich, wielu nauczycieli angażowało się w życie społeczno-kulturalne. W Sulejowie należał do nich wspomniany już nauczyciel Kowalski. Był człowiekiem utalentowanym. Grał pięknie na skrzypcach, umiał parodiować postawy i zachowania znaczących mieszkańców miejscowości, ładnie śpiewał oraz deklamował wiersze. Jego występy odbywały się głównie w czasie uroczystości rodzinnych i przyczyniały się do podtrzymywania tradycji narodowych i patriotycznych¹⁸⁹.

Maria Zientara-Malewska pisze, że w czasach *Kulturkampf* najwybitniejszym obrońcą polskości na Warmii był, już wspomniany, znakomity nauczyciel Mauzer. Cechowała go miłość do każdego człowieka i polskości oraz głęboka pobożność. Przy jednej z dróg postawił drewniany krzyż oraz posadził lipę i jarzębinę, które razem się zrosły, tworząc okazały pomnik przyrody symbolizujący zgodę i jedność. Przewodniczył także tzw. „ciemnym jutrzniom”, czyli nabożeństwom bez udziału księdza, podczas których przemawiał, katechizując ich uczestników. Umacniał ludność w nadziei, że kiedyś Polska wróci na te tereny¹⁹⁰.

¹⁸³ J. Błoński, *Pamiętnik...*, s. 35.

¹⁸⁴ Tamże, s. 33.

¹⁸⁵ S. Pigoń, *Z przedziwa pamięci. Urywki wspomnień*, Warszawa 1968, s. 53–56, 188; tenże, *Z Komborni...*, s. 184–185.

¹⁸⁶ E. Zegadłowicz, *Godzina przed ...*, s. 233.

¹⁸⁷ S. Lempicki, *Złote paski...*, s. 35–36.

¹⁸⁸ Zob. M. Bałucki, *Jubileusz. Nowela*, w: *Nowele i humoreski*, Kraków 1956, s. 113–130.

¹⁸⁹ L. Rudnicki, *Stare i nowe...*, s. 47–49.

¹⁹⁰ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia nauczycielki...*, s. 35.

Szczególne role przypadła nauczycielom mieszkającym na wsi, gdzie pełnili rolę cywilizacyjną. Wspomniany już Mikołaj, Michał, Feliks Srebrzempisany, nauczyciel uczący w gimnazjum w Wołkowicach, był wzorowym gospodarzem, przez co przyczyniał się do krzewienia kultury rolnej wśród chłopów. Pracował fizycznie, przez co uczył mieszkańców wsi pracowitości. Przyczynił się także do budowy dróg, zachęcał chłopów do komasacji gruntów, sadzenia drzew owocowych przy drogach i kwiatów. Zachwycał chłopów także piękną polszczyzną, inspirując ich tym samym do poprawy własnej¹⁹¹.

Jednak byli nauczyciele, którzy nie angażowali się w życie społeczności lokalnych. Należał do nich wspomniany przez A. Dygasińskiego nauczyciel wiejski, który był formalistą i uważał, że „nauczyciel, kiedy odbędzie pracę szkolną w godzinach przepisanych, jest pewny, że już spełnił swoje obowiązki, i do niczego się nie wtrąca”¹⁹². S. Pigoń pisze o nauczycielu Antonim Skórskim, który uczył w jego rodzinnej Komborni przez 34 lata. Jednak „w stosunku do wsi przestrzegał on stale pewnego dystansu. W życiu jej społeczno-polityczne się nie mieszał. Właściwie od ludzi ze wsi się nie odgradzał, ale najwyraźniej nie dopuszczał ich do bliższych z sobą stosunków, z żadnym spośród gospodarzy, choćby przodujących w gminie, nie wszedł w jakąś trwalszą serdeczną zażyłość. Ze wsią więc, choć spędził w niej większą część życia, ostatecznie uczuciowo się nie zrośł, czuł się w niej zawsze na czasowym tylko posterunku. Toteż gdy się dosłużył emerytury, nie zamieszkał w Komborni, ale się przeniósł do Krosna, by tam przez pozostałe lata płatać się po drobnomieszczańskim czczym udeptowisku”¹⁹³. Natomiast jego następczyni, E. Nieborówna, tak związała się ze wsią, że nie opuściła jej po przejściu na emeryturę¹⁹⁴.

* * *

Przedstawiony w niniejszym szkicu obraz nauczyciela wyłaniający się z literatury pięknej i pamiątnikarskiej potraktowany został niezwykle wybiórczo. Nie ukazano w nim zagadnień związanych z działalnością dydaktyczną i wychowawczą nauczycieli, która stanowi przecież istotę ich posłannictwa. Nie dokonano także prezentacji bogatych osobowości nauczycieli, ograniczając się do fenomenologicznego ich opisu. Zajęto się wreszcie tylko nauczycielami szkół rządowych, pomijając niezwykle ciekawe spostrzeżenia wielu autorów odnośnie nauczycieli domowych i szkół prywatnych, a także katechetów. Dla stworzenia całościowego literackiego obrazu nauczyciela omawianego okresu potrzebne jest wreszcie uwzględnienie jeszcze wielu, niewykorzystanych tu źródeł.

Z przedstawionego jednak szkicu nietrudno zauważyć, jakie były oczekiwania ze strony uczniów i całego społeczeństwa w stosunku do nauczycieli, i jak ci odpowiadali na to zapotrzebowanie. Nie brakowało nauczycieli z powołania, ale również takich, którzy nie powinni pełnić tej funkcji. Pewne postulaty odnośnie etosu nauczycieli mają wartość ponadczasową i są również aktualne w naszych czasach. Nawet skromne pensje nauczycielskie przełomu XIX i XX wieku mają swoją analogię w dzisiejszych, jakże diametralnie różnych realiach społeczno-politycznych! Również i dzisiaj potrzeba nauczycieli ideowych, którzy, podobnie jak ich poprzednicy, będą trwać na posterunkach krzewicieli oświaty, niezależnie od uwarunkowań, nawet tych najbardziej niekorzystnych. Zaprezentowane postacie nauczycieli są zapewne ubarwione przez ich uczniów, autorów wykorzystanych źródeł, uczuciami, poczynając od fascynacji i uwielbienia, aż do wrogości i nienawiści. Mimo to wydaje się, że sięganie do literatury pięknej i pamiątnikarskiej w celu wydobycia z nich prezentowanego tam obrazu nauczyciela, może przyczynić się do wzbogacenia pedeutologii.

¹⁹¹ Zob. E. Zegadłowicz, *Godzina przed...*, s. 218–232, 235, 293–210.

¹⁹² A. Dygasiński, *W Swojczy, czyli żywot pocziwego włościanina*, w: *W Kielcach...*, s. 149.

¹⁹³ S. Pigoń, *Z Komborni...*, s. 108.

¹⁹⁴ Tamże.

AGNIESZKA GRĘDZIK-RADZIAK
Kraków

LISTA POLSKICH NAUCZYCIELI Z ZIEM PÓŁNOCNO-WSCHODNICH II RZECZYPOSPOLITEJ, OFIAR REPRESJI NIEMIECKICH W LATACH 1941–1944

1. **ARAMOWICZ WŁADYSŁAWA** (z d. Kęstowicz) – nauczycielka języka polskiego w Wilnie. Aresztowana i więziona w Łukiszkach przez 11 miesięcy. Zwolniona 20.04.1943 r. [Relacja Heleny Pasierbskiej z 22.05.2007 r., Gdańsk. Zbiory autorki]; [H. Pasierbska, *Wileńskie Łukiszki*, Gdańsk 2004]; [Zob. także „Wileńskie Łukiszki”, <http://hamburgpol.w.interia.pl/ponaryl.htm>]
2. **AUGUSTYN LEON** – nauczyciel historii w Gimnazjum i Liceum im. Adama Mickiewicza w Nowogródku. Rozstrzelany w 1942 r. przez Niemców. [Rozmowa telefoniczna z p. Barbarą Bulando z Warszawy w dniu 1.03.2003 r. (g. 15:10)]
3. **BARSZCZEWSKI ZYGMUNT** – ur. 1887 r. w Filipowie, s. Leona. Nauczyciel z Kroszyna. Zamordowany przez Niemców 13.07.1942 r. w Baranowiczach, woj. nowogródzkie. [*Nieświeskie wspomnienia*, Warszawa 1999, s. 332]
4. **BEDNARCZYK KAROL** – nauczyciel ze Stołpców, woj. nowogródzkie. Zamordowany przez Niemców 14.11.1942 r. w Kołdyczewie. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 333]
5. **BEREŚNIEWICZ ANTONI** – nauczyciel języka polskiego na ziemiach północno-wschodnich II RP. Drużynowy Harcerstwa Akademickiego. Żołnierz Szarych Szeregów i AK. Rozstrzelany pod ścianą śmierci. [O. Bereśniewicz-Rajca, *Wspomnienia baranowickie*, Bydgoszcz 2003, s. 102]
6. **BEREŚNIEWICZ JÓZEF** – kierownik szkoły we wsi Wolna. Aresztowany podczas okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP. Więziony w Baranowiczach, gdzie był zmuszony do przyjęcia obywatelstwa białoruskiego. Rozstrzelany na cmentarzu sowieckim przez Niemców. [O. Bereśniewicz-Rajca, *Wspomnienia baranowickie...*, s. 36, 102]
7. **BIENIECKI TYTUS** – nauczyciel tajnego nauczania w Grodnie, woj. białostockie. Zamordowany przez Niemców podczas okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP. [J. Siemiński, *Walczące Grodno. Wspomnienia Harcerza*, Białystok 1990, s. 139]
8. **BITEL** (imię nieznane) – nauczyciel 7-klasowej Publicznej Szkoły Powszechnej w Wiszniewie k. Bohdanowa, pow. Wołożyn, woj. nowogródzkie. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP uczył w białoruskiej szkole z językiem niemieckim. Prawdopodobnie został zabity przez sowieków lub ich partyzantów. [KS – Kazimierz Dubicki, 8.01.2001 r., Pruszków. Zbiory autorki]
9. **BOCEWICZ KAZIMIERZ** – nauczyciel biologii i geografii. Zamordowany przez Niemców. [Ze zbiorów dr Zdzisława Stankiewicza ze Słupska. Zbiory autorki]
10. **BOROWSKI STANISŁAW** – inspektor szkolny zamordowany wraz z pięcioma synami i żoną w połowie lipca 1943 r. w Grodnie w odwecie Niemców za akcję żołnierzy AK z grupy „Rysia”.

Rozstrzelano 19 rodzin spośród miejscowej inteligencji. [W. Żarski-Zajdler, *Ruch oporu w latach 1939–1944 na Białostocczyźnie (referat materiałowy, powielony)*, cz. 3, 1966, s. 262]

11. BUJNOWSKI (imię nieznane) – kierownik szkoły w woj. nowogródzkim. Zastrzelony wraz z żoną przez Niemców na początku października 1943 r. w Sobakińcach. [B. Sztrom, *Echa pękniętej struny*, w: *Ze wspomnień żołnierzy AK Okręgu Nowogródek*, oprac. E. Wawrzyniak, Warszawa 1988, s. 230]

12. CHALUPKO (imię nieznane) – nauczyciel. Rozstrzelany w 1942 r. w Białymstoku przez Niemców. Został wydany przez księdza prawosławnego z Bociek. Spoczywa na cmentarzu w Białymstoku. [Rozmowa telefoniczna z p. Teodozją Zalewską z Ząbek k. Warszawy, 16.01.2001 r.]

13. CHOMICZ (CHAMICZ ?) ADAM – do 17.09.1939 r. nauczał biologii i geografii w Publicznej Szkole Powszechnej w Wiszniewie, pow. wołożyn, woj. nowogródzkie. Po zajęciu Ziem Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną uczył języka białoruskiego w szkole białoruskiej. Był też pracownikiem albo redaktorem gazety białoruskiej wydawanej w Mińsku. Poglądy lewicowe. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP rozstrzelany przez Niemców. [List Julii Broszczyk do A. Grędzik z 6.03.2001 r., Piła. Zbiory autorki]; [KS – Kazimierz Dubicki, 8.01.2001 r., Pruszków. Zbiory autorki]; [KS – Anna Dubicka-Kałas, Mroczka, 23.01.2001 r. Zbiory autorki]

14. CZARNYSZEWICZ JÓZEF – były nauczyciel z Zaostrowieca. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP był zatrudniony w tartaku Budy k. Hancewicz. Zamordowany przez Niemców 13.07.1942 r. w Baranowiczach, woj. nowogródzkie [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 332]

15. DANKE JAN (FRANCISZEK) – ur. 1890 r., nauczyciel Gimnazjum w Grodnie. Rozstrzelany 20.10.1942 r. w Grodnie. [*Lista strat kultury polskiej (I.IX.1939–I.III.1946)*, zestawił B. Olszewicz, Warszawa 1947, s. 46]

16. DARCEWICZ ZOFIA – lat 25. Nauczycielka z Todorowicz. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP zesłana do obozu koncentracyjnego w Kołdyczewie k. Baranowicz, gdzie zginęło ok. 22 tys. osób, w przeważającej większości Polaków. [J. Lichuta, *Kołdyczewska tragedia*, w: „Głos znad Niemna”, 1993, nr 45, s. 5]; [W. Noskowski, *Obóz śmierci w Kołdyczewie*, w: „Ziemia Lidzka”, 1997, nr 23–24, s. 22–24]; [I. Artisz, *Czy zawsze musi nas łączyć ból i nieszczęścia. W pamięci o zamordowanych w Kołdyczewie*, w: „Głos znad Niemna”, 1994, nr 28, s. 1–2]; [*Dzień Pamięci*, w: „Biuletyn Stowarzyszenia »Wspólnota Polska«”, 1994, nr 8–9, s. 23]; [*Kołdyczewo k. Baranowicz*, w: „Ziemia Lidzka”, 1994, nr 15, s. 3]

17. DOMURAT FRANCISZEK (1896 r. – po 1952 r.) – obszerny biogram nauczyciela, żołnierza AK zamieścili: G. Mazur, J. Węgierski, *Konspiracja lwowska 1939–1944. Słownik biograficzny*, Katowice 1997, s. 59–60.

18. DZIATLIK JADWIGA – była bibliotekarka Wydziału Sztuk Pięknych USB. Zmarła w styczniu 1945 r. [*Lista strat kultury...*, s. 57]

19. DZIERŻEK CZESŁAW (1909–1944) – obszerny biogram nauczyciela, żołnierza AK zamieścili: G. Mazur, J. Węgierski, *Konspiracja lwowska...*, s. 62.

20. FRYDEL STANISŁAW – ur. 5.11.1907 r. w Felsztynie k. Sambora, s. Leona. Kierownik szkoły w Niedźwiedzicy. Zamordowany 13.07.1942 r. w Baranowiczach. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 332]

21. GAJDZIC-TURKOWSKA (imię nieznane) – polonistka, nauczycielka wileńskich szkół średnich, działaczka oświatowa. Zamordowana w więzieniu w Wilnie. [*Lista strat kultury...*, s. 67]

22. mgr GIERŻOD ANNA, ps. „Hanka” – ur. 1904 w Wilnie. Uczyła matematyki w Gimnazjum sióstr Nazaretanek w Wilnie. Ukończyła studia na USB. W czasie II wojny światowej żołnierz AK Okręgu Wileńskiego. Aresztowana 9.04.1942 r. Wykupiona za 350 rubli w złocie, które wręczono gestapowcowi. Zwolniona 27.06.1943 r. Po oswobodzeniu ukrywała się na prowincji, pracowała fizycznie. Po ekspatriacji, od 1945 r., nauczwała w Tczewie i w Warszawie. Zmarła w 1990 r. [*Wileński słownik biograficzny*, red. H. Dubowik, L. J. Malinowski, Bydgoszcz 2002, s. 86]; [Relacja Heleny

Pasierbskiej z 22.05.2007 r., Gdańsk. Zbiory autorki]; [H. Pasierbska, *Wileńskie Łukiszki...*]; [Zob. także „Wileńskie Łukiszki”, <http://hamburgpol.w.interia.pl/ponary1.htm>]

23. GIL LEONARD, ps. „Dżuma” – nauczyciel. W czasie okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP prowadził tajne nauczanie w Skidlu (?). W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP wzięty do niewoli. Po nieudanym ataku na m. Szczuczyn powieszony publicznie w Mińsku jako żołnierz 77 plk. AK. [Ze zbiorów dr Zdzisława Stankiewicza ze Słupska. Zbiory autorki]

24. GODLEWSKA MARIA – działaczka oświatowa. Zmarła w Grodnie w 1941 r. [*Lista strat kultury...*, s. 73]

25. ks. GROBELNY WŁADYSŁAW – ur. 1913 r. Absolwent Seminarium Duchownego w Pińsku. Wyświęcony na kapłana 18.04.1938 r. Należał do harcerstwa i z młodzieżą jeździł na obozy. Po święceniach ks. W. Grobelny, będąc krótko w Horodyszczu, przybył do Kobrynia i prowadził religię w szkole powszechnej oraz opiekował się harcerstwem. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP razem z kobryńskim proboszczem ks. Janem Wolskim za wydawanie Żydom metryk chrztu, został wraz z nimi rozstrzelany 15.10.1942 r. Ciała wrzucono do wspólnego dołu w polu za miastem Kobryń. [Książd Stanisław Ryżko, *Harcerstwo w Seminarium Duchownym w Pińsku*, w: *Harcerstwo poleskie, Brześć-Kobryń*, oprac. H. Arciszewska-Jakubowska, Żąbki 2001, s. 137–139]

26. ks. GRODIS JAN – ur. 1881 r., dyrektor Państwowego Gimnazjum im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu. Zmarł w 1943 r. [*Lista strat kultury...*, s. 80]; [*Nieświeskie wspomnienia. Ciąg dalszy...*, oprac. B. Petrozolin-Skowrońska, Warszawa 2004, s. 21, 27, 29, 34, 67, 69, 86, 70, 98, 210, 299, 325–326, 430–432]

27. JANUCZENIA WŁODZIMIERZ – w czasie okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP w latach 1939–1941 pracował jako nauczyciel w szkole powszechnej w Obuchowie, woj. białostockie. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP rozstrzelany przez Niemców – prawdopodobnie za działalność komunistyczną. [M. Wierzbicki, *Polacy i Białorusini w zaborze sowieckim. Stosunki polsko-białoruskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką 1939–1941*, Warszawa 2000, s. 83]

28. JASTRZĘBSKI (imię nieznane) – nauczyciel szkoły w Iwieńcu, woj. nowogródzkie. Poległ podczas blokady w Puszczy Nalibockiej w połowie lipca 1943 r. [K. Bondarewicz, *Mój Kul*, w: *Europa nieprowinjonalna. Przemiany na ziemiach wschodnich dawnej Rzeczypospolitej (Białoruś, Litwa, Łotwa, Ukraina, wschodnie pogranicze III Rzeczypospolitej Polskiej) w latach 1772–1999*, red. K. Jasiewicz, Warszawa 1999, s. 891]

29. JASTRZĘBSKI STANISŁAW – ur. 1878 r., pedagog, nauczyciel Gimnazjum wileńskiego. Zmarł w Wilnie w 1941 r. [*Lista strat kultury...*, s. 101]

30. KRAMARCZYK WANDA – ur. 1912 r. Nauczycielka Publicznej Szkoły Powszechnej w Stachowie k. Pińska, woj. poleskie. Członek AK. Uchodźca. W latach 1942–1943 więziona w obozie w Pogrzebeniu. Nauczycielka Publicznej Szkoły Powszechnej w Trzyciążu. [S. Dobosz, *Nauczyciele w powiatach olkuskim, oświęcimskim, wadowickim i żywieckim – ofiary wojny i uczestnicy ruchu oporu*, w: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, t. XXXIX, 1987, s. 159]

31. KAROLEWICZ (imię nieznane) – nauczycielka tajnego nauczania w Obwodzie Wołkowysk, woj. białostockie. Zamordowana. [W. Żarski-Zajdler, *Ruch oporu w latach 1939–1944...*, cz. 3, 1996, s. 335]

32. KAROLKIEWICZ (imię nieznane) – nauczyciel na Polesiu (?). Zamordowany przez Niemców w czasie ewakuacji mieszkańców wiosek przyległych do Puszczy Białowieskiej. [C. Hołub, *Okręg Poleski ZWZ-AK w latach 1939–1944. Zarys dziejów*, Warszawa 1991, s. 64–65]

33. ks. KARPOWICZ STANISŁAW – ur. 1890 r., długoletni pedagog, astronom. Zmarł w Baranowiczach w 1942 r. [*Lista strat kultury...*, s. 107]

34. KISIEL STANISŁAW – ur. 30.09.1912 r. w Łyntupach, woj. wileńskie. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Świecianach, woj. wileńskie (1930 r.). Pracę nauczycielską rozpoczął w 1930 r.

Działacz komunistyczny. Dwukrotnie więziony w latach 30. za działalność polityczną. W latach 1939–1941 kierownik szkoły powszechnej w Dylewie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP w ruchu oporu na terenie Lidy. W 1942 r. zostaje aresztowany i wywieziony do Niemiec. W latach 1943–1945 więzień nr 1944 w obozie koncentracyjnym w Buchenwaldzie. Po wojnie nauczyciel w Szkole Powszechnej w Jaśkowicach, pow. opolski. Od 1947 r. zatrudniony w Opolu w szkolnictwie podstawowym, a od 1950 r. w ZNP jako instruktor w Zarządzie Miejskim ZNP. Działacz rad narodowych. Pierwszy przewodniczący Komisji Oświaty Miejskiej Rady Narodowej w Opolu. Aktywny członek organizacji więźniów politycznych, później ZBOWiD. W latach 1958–1963, do przejścia na rentę inwalidzką, pracował w zarządzie Okręgu ZBOWiD w Opolu. Odznaczony Krzyżem Komandorskim i Oficerskim OOP, Medalem KEN, Orderem Sztandaru Pracy II klasy, Krzyżem Partyzanckim i Medalem „Rodła”. Zmarł w 1982 r. Spoczywa na cmentarzu w Opolu. [J. Duda, A. Szelka, F. Dzionek, *Słownik biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego*, cz. 4, Opole 1999, s. 33]

35. KOBER (imię nieznane) – nauczyciel szkoły im. G. Piramowicza w Nowogródku. Uczył fizyki i geografii. Pochodził z Poznania. Rozstrzelany przez Niemców razem z zakładnikami – siostrami zakonnymi i księżmi. [W. Gojdz, *Mój Nowogródek*, w: *Europa nieprowincjonalna...*, s. 273]

36. ks. KOZŁOWSKI JÓZEF – ur. 1893 r., prof. Seminarium Duchownego w Pińsku. Rozstrzelany w 1943 r. w Świsłoczy. [*Lista strat kultury...*, s. 126]

37. KRASOWSKI JÓZEF – nauczyciel czteroklasowej polskiej szkoły w Rydze, która funkcjonowała w latach 1943–1944, podczas okupacji niemieckiej na Łotwie. Aresztowany przez gestapo i więziony w Stutthofie, gdzie zginął. [Z. Ihnatowicz, *Przyczynek do dziejów oświaty polskiej na ziemi łotewskiej. Rozmieszczenie szkół polskich*, w: „Polak na Łotwie”, 1991, nr 2, s. 26]

38. KRAWIEC LUCJAN – prezes okręgu wileńskiego ZNP. [*Lista strat kultury...*, s. 129]

39. KSINIIEWICZ JAN – ur. 10.11.1908 r. w Remiczoowszczyźnie. Kierownik szkoły z Liskowa k. Klecka, woj. nowogródzkie. Zamordowany 13.07.1942 r. w Baranowiczach. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 332]

40. ks. KUBIK (imię nieznane) – nauczyciel religii w Gimnazjum i Liceum im. Adama Mickiewicza w Nowogródku. W czasie okupacji niemieckiej był dziekanem w Nieświeżu. Został rozstrzelany w 1943 r. przez Niemców. [Rozmowa telefoniczna z p. Barbarą Bulando z Warszawy w dniu 1.03.2003 r. (g. 15:10)]

41. LEWKOWICZ JÓZEF – nauczyciel. Aresztowany przez Niemców w 1944 r. i deportowany do obozu koncentracyjnego w Niemczech, gdzie zginął. [R. Sokołowski, *Tajne nauczanie na Grodzieńszczyźnie 1941–1945*, w: „Głos znad Niemna”, 1997, nr 29, s. 5]

42. ks. LIBIŃSKI HERMAN – ur. 1867 r., pedagog, długoletni nauczyciel historii powszechnej w konwiktach chyrowskim i w Gimnazjum w Pińsku. Zamordowany podczas powstania warszawskiego 2.08.1944 r. [*Lista strat kultury...*, s. 146]

43. LISOWSKI WALERIAN – prezes ok. wileńskiego ZNP. Zmarł. [*Lista strat kultury...*, s. 148]

44. ks. LUBIANIEC KAROL – ur. 1866 r., ks. kanonik, prałat wileński, dziekan młodzieżowski, były nauczyciel i inspektor Seminarium Duchownego w Wilnie. Wybitny działacz na polu charytatywnym i oświatowym. Zginął w Wilejce Powiatowej 28.09.1942 r. [*Lista strat kultury...*, s. 149]

45. prof. ŁASTOWSKI WACŁAW – ur. 1880 r., agronom, prof. uprawy roślin na USB, dyrektor stacji doświadczalnej w Bieniakowicach. [*Lista strat kultury...*, s. 152]

46. ŁUTOWICZ JAN (por.) – ur. 13.02.1912 r., nauczyciel w Nowej Wilejce, woj. wileńskie. Zginął pod Monte Cassino 17.05.1944 r. [D. Arciszewska (bratanica pana Jana Łutowicza), Słupsk, *Z albumów naszych Czytelników*, w: „Nasz Dziennik” 3.06.2004 r., s. 15]; [D. Arciszewska, Słupsk, *Z albumów naszych Czytelników*, w: „Nasz Dziennik” 6.10.2004 r., s. 15 (tu błędna pisownia nazwiska: Łutowicz zamiast Łutowicz)]; [M. Wańkowicz, *Monte Cassino*, Warszawa 1978, s. 647]

47. MACIEJEWSKI STANISŁAW – nauczyciel, prowadził komplety tajnego nauczania w Porozowie. W 1944 r. został aresztowany przez Niemców i deportowany do obozu koncentracyjnego w Niemczech, gdzie zginął. [R. Sokołowski, *Tajne nauczanie na Grodzieńszczyźnie...*, s. 5]

48. MACIUKA ALEKSANDER – nauczał przysposobienia obronnego w niepełnej średniej szkole w Osmoli, woj. białostockie. Aresztowany przez policję niemiecką i rozstrzelany k. Białegostoku. [KS – Mieczysław Bajena i Bogusław Tatarczuk, 12.02.2001 r., Białystok-Hornowo. Zbiory autorki]

49. MARCINKIEWICZ KAZIMIERZ – ur. 30.04.1911 r. w Małachowiczach, pow. grodzieński, woj. białostockie. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Grodnie (1932 r.). Ukończył Dywizyjny Kurs Podchorążych rezerwy w Grodnie. Pracę nauczycielską rozpoczął w 1934 r. w Publicznej Szkole Powszechnej w Brzostowicy Wielkiej, pow. grodzieński, woj. białostockie. Od 1936 r. nauczyciel Publicznej Szkoły Powszechnej w Żyliczkach, pow. grodzieński. Ukończył zaoczne Studia Muzyczne dla Nauczycieli w Krzemieńcu, woj. wołyńskie. Brał udział w wojnie obronnej we wrześniu 1939 r. Był dowódcą plutonu łączności w 3 batalionie 81 pułku piechoty. W latach 1940–1944 dowódca łączności w ZWZ, następnie AK rejonu Grodno-Niemen lewobrzeżny. Aresztowany przez Niemców i osadzony w obozie koncentracyjnym w Stutthofie. Wrócił do PRL i od 1945 r. był nauczycielem szkół średnich w Prudniku: Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącego, Liceum Handlowego, Technikum Zawodowego, Państwowej Szkoły Muzycznej i Liceum dla Dorosłych. W 1952 r. uzyskał dyplom nauczyciela szkół średnich w WSP w Łodzi. Podjął pracę w Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Prudniku i pracował tam aż do przejścia na emeryturę w 1972 r. Działacz rad narodowych. Laureat nagrody im. ks. Skowrońskiego. Odznaczony Krzyżem Kawalerskim OOP, Medalem KEN, Złotą Odznaką ZNP. [J. Duda, A. Szelka, F. Dzionek, *Słownik biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego*, Opole 1995, cz. 1, s. 66]

50. prof. MASSONIUS MARIAN – ur. 2.02.1862 r. w Kursku, s. Piotra i Heleny z d. Śliżniów. Rodzina jego pochodziła z okolic Nowogródka. Majątkiem rodzowym była Marianówka w powiecie nieświeskim. Do szkoły uczęszczał początkowo w Kursku, następnie, w latach 1872–1878, w Mińsku. W latach 1878–1881 uczył się w VI gimnazjum w Warszawie. W latach 1881–1883 studiował filozofię u Henryka Struvego na Uniwersytecie Warszawskim. W tym czasie zawarł związek małżeński z Anielą Houwalt. W latach 1885–1890 studiował w Pradze, Berlinie, Monachium i Lipsku, gdzie uzyskał doktorat. Następnie wyjechał do Petersburga, gdzie był współredaktorem czasopisma „Kraj”. W latach 1895–1914 mieszkał w Warszawie. Uczył w prywatnych szkołach średnich i wykładał na tajnym Uniwersytecie Latającym. Członek redakcji (1896–1906) *Wielkiej encyklopedii powszechnej ilustrowanej* oraz redakcji (1897–1914) „Przeglądu Filozoficznego”. Założył i redagował (1901–1903) miesięcznik „Książka”. Podczas I wojny światowej przebywał w Mińsku, gdzie do 1918 r. był dyrektorem polskiego gimnazjum. Działał w Mińsku w Komitecie Wykonawczym Rady Polskiej Ziemi Mińskiej. W 1918 r. zorganizował w Nieświeżu Państwowe Gimnazjum im. Władysława Syrokomli. W marcu 1919 r. został aresztowany przez bolszewików. Więziony (z wyrokiem śmierci) w Mińsku, Bobrujsku i Smoleńsku. Oswobodzony w styczniu 1920 r. osiadł w Wilnie. Od 1920 r. wykładał filozofię i pedagogikę na USB (przez pewien czas był dziekanem Wydziału Humanistycznego). Członek Wileńskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk. Sprawował opiekę nad szkolnictwem średnim. Zmarł 20.07.1945 r. w Wilnie. [J. Hryniewicz-Sudnik, *Profesor Marian Massonius organizator Gimnazjum w Nieświeżu*, w: *Nieświeskie wspomnienia. Ciąg dalszy...*, s. 372–375]; [*Lista strat kultury...*, s. 162 (tu informacja, że zmarł we wrześniu 1945 r.)]

51. MROZOWSKI (imię nieznane) – pedagog, fizyk. Rozstrzelany w Grodnie 20.10.1942 r. [*Lista strat kultury...*, s. 176]

52. MROZOWSKI ZYGMUNT – nauczyciel gimnastyki w Wilejce. Rozstrzelany 20.10.1942 r. [*Lista strat kultury...*, s. 176]

53. MATEJKO TADEUSZ – w czasie okupacji sowieckiej Ziemi Wschodnich II RP nauczyciel tajnego nauczania. Członek AK zamordowany prawdopodobnie przez partyzantów sowieckich w czasie

okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP. [Ze zbiorów dr Zdzisława Stankiewicza ze Słupska. Zbiory autorki]

54. MATLAWSKA (MATLAWSKA ?) ZOFIA – nauczycielka historii w Gimnazjum w Nieświeżu, woj. nowogródzkie. Zamordowana przez Niemców i policję białoruską w grupie 80 osób (wg innych źródeł 182 osób), w przeważającej większości Polaków. Mordu, na podstawie imiennej listy sporządzonej przez nacjonalistów białoruskich i zatwierdzonej przez Niemców, dokonano 5.08.1942 r. o świcie w lesie o nazwie lokalnej Hajki, 8 km. od Nieświeża. [H. Bartnicka z domu Zienkiewicz, *Zbrodnia w Malewie-Hajkach (sierpień 1942)*, w: *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 329–332]; [J. Daszkiewicz, *Życiowe drogi kresowego małżeństwa*, w: *Nieświeskie wspomnienia. Ciąg dalszy...*, s. 326]; [*Nasze dedykacje*, w: *Nieświeskie wspomnienia. Ciąg dalszy...*, s. 432]; [W. Noskowski, *Obóz śmierci w Kołdyczewie (1942–1944)* w: „Ziemia Lidzka”, 1997, nr 23–24, s. 23]; [C. Sołczerski, *Przedwojenne dzieciństwo i wojenna młodość w Nieświeżu*, w: *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 240]

55. MATYSIUK TEODOR – nauczyciel w Wołkowysku, woj. białostockie. Znany przed II wojną światową ze swych lewicowych poglądów. W dniach 3–4.07.1941 r. aresztowany i wywieziony do Zamkowego Lasu, gdzie wraz z grupą innych osób został zamordowany przez hitlerowców. [W. Żarski-Zajdler, *Ruch oporu w latach 1939–1944...*, cz. 3, 1966, s. 305]

56. MODZELEWSKA ZOFIA – do 1939 r. nauczycielka matematyki i fizyki w Gimnazjum i Liceum im. Emilii Plater w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP organizatorka tajnego nauczania w Grodnie. Prawdopodobnie członek AK. W czerwcu 1944 r. opuściła Grodno i przez „zieloną granicę” przedostała się do Warszawy, skąd po upadku powstania została wywieziona do obozu koncentracyjnego Ravensbrück, gdzie uczestniczyła w tajnym nauczaniu więźniarek–króliczek. Po zakończeniu II wojny światowej powróciła do Polski, gdzie nadal uczyła w szkołach średnich w Koninie, a następnie we Wrocławiu. Zmarła w 1974 r. w Puławach. [A. Grędzik, *Oświata i szkolnictwo polskie na Białorusi 1989–2001*, cz. 1, Kielce 2004, s. 77–78. Zob. tamże, s. 160; Zaświadczenie wydane przez Zofię Modzelewską potwierdzające udział Janiny Włosek w tajnych egzaminach w czasie okupacji niemieckiej. Z archiwum domowego Anny Jelinowskiej z Puław]; [KS – autor anonimowy. Zbiory autorki]

57. NOISZEWSKA BOGUMIŁA, s. Ewa od Opatrzności – ur. w 24.06.1885 r. w miejscowości Osaniszki w gubernii wielńskiej, c. Kazimierza i Marii z d. Andruszkiewicz. Ukończyła ok. 1903 r. Gimnazjum w Tule, a następnie w Petersburgu uzyskała wykształcenie medyczne. W latach I wojny światowej pracowała w wojskowych lazaretach i szpitalach. W 1919 r. wstąpiła do Zgromadzenia Niepokalanego Poczęcia NMP, odbyła nowicjat w Jazłowcu. Wykładała w szkołach klasztornych: w Szymanowie k. Warszawy, w Jazłowcu i Lwowie, równocześnie prowadziła działalność lekarską. W 1938 r. pracowała w Słonimie jako szkolny lekarz i wykładowca w Żeńskim Gimnazjum w klasztorze Niepokalanej Panny Maryi. W czasie II wojny światowej niosła pomoc lekarską w szpitalu. Świadoma niebezpieczeństwa, ukrywała i leczyła Żydów. W dniu 18.12.1942 r. została aresztowana przez gestapo wraz z siostrą Martą od Jezusa – Kazimierą Wołowską, a o świcie następnego dnia rozstrzelana w masowej egzekucji ok. 600 osób na przedmieściu Słonimia na Górze Pietralewickiej. [*Uświęcają nas i nasze dzieje. Sylwetki duchowe polskich świętych i błogosławionych, którzy zostali wyniesieni do tej godności przez Jana Pawła II*, pr. zbiorowa pod red. A. Mikołajczyka SDS, t. II, Piastów 2001, s. 297–299]; [H. Kosyra-Cieślak, *Przez życie ukryte i śmierć męczeńską... s. Ewa od Opatrzności i s. Marta od Jezusa niepokalanki. Sługi Boże, kandydatki na ołtarze w zbiorowym procesie beatyfikacyjnym 107 męczenników*, bd, s. 9–15]; [W. Leończyk, *Służyła Bogu i ludziom*, w: „Ziemia Lidzka”, 1998, nr 5, s. 13–14]; [Zob. także, A. Grędzik-Radziak, *Oświata i szkolnictwo polskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej i współczesnej Białorusi 1939–2001*, Toruń 2007, s. 68]

58. OWCZAREK WALENTY – nauczyciel w Grodnie (?). Zginął pod Lidą. [J. Siemiński, *Walczące Grodno...*, s. 140]

- 59. PAŃSKI ANTONI** – filozof, tłumacz dzieł filozoficznych. Rozstrzelany w Wilnie w 1941 r. [*Lista strat kultury ...*, s. 197]
- 60. PAWŁOWSKA MARIA** – emerytowana bibliotekarka Biblioteki USB. Zmarła w Wilnie 8.11.1945 r. [*Lista strat kultury...*, s. 200]
- 61. PIEKIELKO** (imię nieznane) – kierownik Publicznej Szkoły Powszechnej w Albertynie, pow. słonimski, woj. nowogródzkie. Aresztowany przez policję niemiecką, a następnie rozstrzelany 18/19.12.1942 r. w masowej egzekucji ok. 600 osób na przedmieściu Słonimia na Górze Pietralewickiej. [Relacja Władysławy Sokołowskiej z dnia 6.05.2001 r. i 25.05.2001 r., Borowo. Zbiory autorki]
- 62. PISZCZYK** (imię nieznane) – nauczycielka szkoły powszechnej na ziemiach północno-wschodnich II RP. Żona Piszczyka. Zamordowana przez Niemców 14.11.1942 r. w Kołdyczewie wraz z mężem, również nauczycielem. Mieszkali w m. Nowy Świerzeń, woj. nowogródzkie. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 334]
- 63. PISZCZYK** (imię nieznane) – nauczyciel szkoły powszechnej na ziemiach północno-wschodnich II RP. Zamordowany wraz z żoną przez Niemców 14.11.1942 r. w Kołdyczewie. Mieszkali w m. Nowy Świerzeń, woj. nowogródzkie. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 334]
- 64. ks. POCZOBUT-ODLANICKI FABIAN** – ur. 1897 r., dziekan w Łunińcu, pedagog, działacz konspiracyjny. Rozstrzelany koło Pińska w 1944 r. [*Lista strat kultury...*, s. 207]
- 65. ks. POTRZEBSKI WIKTOR**, ps. „X. J. Orłowski” – dyrektor Gimnazjum i Liceum im. A. Mickiewicza w Grodnie, kaznodzieja, działacz społeczny, wychowawca. Po ucieczce z Grodna przed sowieckim aresztowaniem schronił się w Warszawie. Tam prowadził tajne nauczanie, początkowo dla młodzieży grodzieńskiej, która znalazła się w stolicy, a następnie, z biegiem czasu, dla młodzieży warszawskiej. „Komplety zorganizowane i prowadzone przez Potrzebskiego były reaktywowaniem I Państwowego Gimnazjum i Liceum im. A. Mickiewicza z Grodna z siedzibą w Warszawie i do wybuchu powstania przeprowadziły pięciokrotnie egzaminy maturalne, wydając ok. 40 świadectw dojrzałości”. Ks. Potrzebski zginął w czasie powstania warszawskiego jako kapelan AK. [R. Szawlowski, (ps. „Karol Liszewski”), *Wojna polsko-sowiecka 1939. Tło polityczne, prawnomiedzynarodowe i psychologiczne. Agresja sowiecka i polska obrona. Sowieckie zbrodnie wojenne i przeciw ludzkości oraz zbrodnie ukraińskie*, t. I, Warszawa 1995, s. 105–106. *Lista strat kultury...*, s. 213]
- 66. PRZEMYSKI KAZIMIERZ** – ur. 1881 r., nauczyciel gimnazjum w Łucku, przyrodnik, geolog, działacz społeczny. Zginął w końcu 1941 r. [*Lista strat kultury...*, s. 215]
- 67. PRZYLUCKA GABRIELA** – emerytowana nauczycielka, zasłużona działaczka oświatowa na Polesiu. Rozstrzelana w Pińsku w 1943 r. [*Lista strat kultury...*, s. 217]
- 68. PRZYSIECKI BOGDAN** – nauczyciel geografii w Pińsku. Rozstrzelany przez Niemców w 1942 r. (?) w odwecie za działalność dywersyjną swego brata Mariana Przysieckiego. [M. Juchniiewicz, *Gdzie był wróg – tam walczyli Polacy*, Warszawa 1986, s. 203]
- 69. RODZIEWICZÓWNA IRENA** – bibliotekarka Państwowej Biblioteki Publicznej im. Eustacheo i Emilii Wróblewskich w Wilnie. Zmarła w sierpniu 1944 r. [*Lista strat kultury...*, s. 227]
- 70. prof. ROSE MAKSYMILIAN** – ur. 1883 r., lekarz, neurolog i psychiatra, prof. USB, członek PAU, dyrektor Polskiego Instytutu Badania Mózgu. Zamordowany. [*Lista strat kultury...*, s. 230]
- 71. ks. ROSZAK EDMUND** – ur. 1900 r., nauczyciel Seminarium Duchownego w Pińsku. Rozstrzelany w 1943 r. w Świsłoczy. [*Lista strat kultury...*, s. 231]
- 72. RYNIEWICZ ANTONI** – ur. 1881 r., historyk literatury i pedagog, romanista, emerytowany dyrektor gimnazjum, były kurator wileński i pomorski. Zginął podczas powstania warszawskiego przy ul. Raszyńskiej nr 56 – 5.08.1944 r. [*Lista strat kultury...*, s. 238]; [Więcej informacji zob. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych*, Warszawa 1995, s. 619]
- 73. SROKOSZ TADEUSZ** – nauczyciel na ziemiach północno-wschodnich II RP. Zmobilizowany 30.08.1939 r. do 78 pp w Baranowiczach. Dostał się do niewoli niemieckiej. Przebywał w oflagu.

Przeżył wojnę. [H. Młyńczak, *Serdeczna pamięć nauczycielom II Rzeczypospolitej*, w: „Rodowód”, 2000, nr 2, luty, s. 17]

74. mgr STRASZYŃSKA HELENA, ps. „Lena” – absolwentka USB, harcerka, nauczycielka języka polskiego. Żołnierz AK. Aresztowana w lutym 1942 r. i więziona w Łukiszkach. Zwolniona we wrześniu 1942 r. [Relacja Heleny Pasierbskiej z 22.05.2007 r., Gdańsk. Zbiory autorki]; [H. Pasierbska, *Wileńskie Łukiszki...*]; [Zob. także, „Wileńskie Łukiszki”, <http://hamburgpol.w.interia.pl/ponaryl.htm>]

75. prof. SZPINALSKA IRENA (z d. Jasieńska) – profesor Konserwatorium Muzycznego im. M. Karłowicza w Wilnie. Zmarła w Wilnie w kwietniu 1943 r. [*Lista strat kultury...*, s. 274]

76. SZUSZKIEWICZ STEFAN – nauczyciel. Rozstrzelany przez Niemców w czasie okupacji niemieckiej Ziemi Wschodnich II RP. Mieszkał w Grodnie, woj. białostockie. [J. Siemiński, *Walczące Grodno...*, s. 140]

77. ŚLIWIŃSKI FELICJAN – ur. 1867 r. w województwie łódzkim. Nauczyciel, historyk szkolnictwa, działacz społeczny, członek ZWZ-AK. Absolwent gimnazjum w Kaliszu (1886 r.). W 1891 r. ukończył uniwersytet w Petersburgu. W latach 1916–1918 był słuchaczem Instytutu Archeologicznego w Smoleńsku, a potem jego członkiem honorowym. Od 1891 r. pracował w szkolnictwie. Trzy lata później otrzymał świadectwo upoważniające do nauczania przedmiotów handlowych we wszystkich szkołach podległych Ministerstwu Skarbu w całym imperium rosyjskim. Uczył matematyki, fizyki i przedmiotów handlowych w szkołach średnich w: Petersburgu (w gimnazjum św. Katarzyny), Łodzi, Pabianicach, Brześciu n. Bugiem, Kobryniu, Mozyrzu, Smoleńsku, Wilnie i Bydgoszczy. W 1921 r. przybył do Pińska i założył tam gimnazjum państwowe, którego został dyrektorem. W 1937 r., po przeszło czterdziestoletniej pracy pedagogicznej, przeszedł na emeryturę. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemię Wschodnie II RP wrócił do pracy w szkolnictwie. Przez kilka miesięcy pełnił funkcję dyrektora sowieckiej szkoły średniej, a potem wykładowcy matematyki. W połowie 1941 roku ostatecznie zakończył pracę zawodową. W czasie okupacji hitlerowskiej Ziemi Wschodnich II RP organizator tajnego nauczania w Pińsku. Działal także przy czynnej pomocy Kurii Biskupiej w Pińsku. Aktywny członek ZWZ-AK. Na wniosek mieszkańców Pińska, 75-letni, ale energiczny pedagog został wyznaczony przez komendanta wojskowego na tymczasowego burmistrza miasta Pińsk. Do jego obowiązków należało sprawowanie administracji w interesie okupanta. Tymczasem Śliwiński z narażeniem życia udzielał pomocy mieszkańcom Pińska, więzionym jeńcom sowieckim, organizował ich ucieczki, dostarczał tymczasowe oryginalne zaświadczenia uchodźcy. Bronił też Żydów, opóźniając zamknięcie ich w getcie. Tłumaczył władzom okupacyjnym, że aby należycie funkcjonowało życie w mieście, potrzebni są do tego Żydzi-rzemieślnicy. Dopóki pełnił obowiązki burmistrza w Pińsku, Niemcy nie zorganizowali getta. Śliwiński był śledzony. Nie spełniał nadziei hitlerowców, był niewygodnym gospodarzem miasta, który u Gabietskommissarza protestował lub interweniował w sprawie aresztowań. Jeszcze przez kilka miesięcy pełnił obowiązki burmistrza, mimo że kilkakrotnie zgłaszał rezygnację ze stanowiska. Publicznie zaprotestował, kiedy rozpoczęły się przymusowe wysiedlenia Żydów do getta oraz rozstrzeliwania sowieckich aktywistów i jeńców wojennych. W listopadzie Felicjan Śliwiński został zwolniony ze stanowiska burmistrza. Jego następcą został nacjonalista ukraiński, który zaostrzył terror wobec Polaków, Białorusinów i Żydów – tych ostatnich ostatecznie zamknięto w getcie, a następnie zlikwidowano. W styczniu 1942 r. Felicjan Śliwiński został wyznaczony na przewodniczącego Komitetu Polskiego odpowiedzialnego za postawę ludności polskiej wobec władz okupacyjnych, a tym samym stał się zakładnikiem. 22.01.1943 r. 76-letni Felicjan Śliwiński został zamordowany strzałem w tył głowy w Janowie Poleskim, wraz z 29 zakładnikami miasta Pińska w odwecie Niemców za odbicie więźniów w Pińsku dokonane przez „Ponurego”. Spoczywa na cmentarzu partyzantów i żołnierzy Armii Czerwonej poległych w walce z hitlerowskim okupantem. [M. Juchniewicz, *Gdzie był wróg...*, s. 196–200. C. Holub, *Okręg Poleski ZWZ-AK...*,

s. 67. *Lista strat kultury...*, s. 280. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele...*, Warszawa 1995, s. 696. M. Chadaj, *Data dacie nierówna*, w: „Nasza Polska”, 2000, nr 28, s. 18]

78. ŚWIĘTORZECKI STEFAN – pedagog, dyrektor gimnazjum w Wilnie i Warszawie. Zmarł w Warszawie w 1943 r. [*Lista strat kultury...*, s. 282]

79. TIL MACIEJ – nauczyciel, działacz społeczny, radny miasta Grodna. Rozstrzelany w czerwcu 1943 r. [*Lista strat kultury...*, s. 285]

80. mgr TOBJASZ JÓZEF, ps. „Niemirycz” – ur. 7.03.1905 r. w Mińsku Litewskim, s. Franciszka i Katarzyny z d. Adamowicz. Wraz z rodzicami do 1920 r. mieszkał w Mińsku, gdzie ukończył IV kl. gimnazjum klasycznego im. W. Jagiełły. W lipcu opuścił Mińsk wraz z wycofującym się Wojskiem Polskim. W latach 1920–1921 pracował jako kancelista w Okręgowym Zarządzie Budownictwa Polowego IV Armii WP. Po zwolnieniu z wojska kontynuował naukę w Gimnazjum im. Romualda Traugutta w Brześciu, gdzie zdał maturę w 1925 r. W tym samym roku rozpoczął pracę jako nauczyciel szkół powszechnych w województwie poleskim, następnie wileńskim, a w końcu w Wilnie. Równocześnie z pracą zawodową rozpoczął studia na Wydziale Prawa i Nauk Społecznych USB, które ukończył w 1938 r. Brał udział w kampanii wrześniowej 1939 r. Internowany w obozie w Koziełsku. Zwolniony w trakcie segregacji jeńców, dotarł pieszo do Wilna w połowie grudnia 1939 r. Po ustanowieniu władzy sowieckiej na Ziemiach Wschodnich II RP, we wrześniu 1940 r. podjął pracę w szkole nr 9 (dawnym gimnazjum oo. Jezuitów). W czasie okupacji niemieckiej Ziemi Wschodnich II RP dorywczo pracował fizycznie. Brak bliższych danych kiedy wstąpił do AK Okręgu Wileńskiego. Aresztowany 23.04.1942 r. Więziony w Łukiszkach. Rozstrzelany 2 lub 3.12.1942 r. w Ponarach. Odznaczony Srebrnym Medalem za Długoletnią Służbę (11.04.1939 r.). [*Słownik Polski Walczącej na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej*, t. I, Bydgoszcz 1995, s. 273–274]; [*Wileński słownik biograficzny...*, s. 407]; [Relacja Heleny Pasierbskiej z 22.05.2007 r., Gdańsk. Zbiory autorki]; [H. Pasierbska, *Wileńskie Łukiszki...*]; [Zob. także, „Wileńskie Łukiszki”, <http://hamburgpol.w.interia.pl/ponary1.htm>]

81. mgr TOMKIEWICZÓWNA MARIA, ps. „Grażyna” – ur. 1889 r. w Święcianach, c. Jana i Pauliny z d. Hajduków. Ukończyła studia humanistyczne na USB. Do wybuchu II wojny światowej w 1939 r. pracowała jako nauczycielka. Była instruktorką PWK. Podczas okupacji niemieckiej Ziemi Wschodnich II RP w jej mieszkaniu mieścił się punkt kontaktowy AK. Należała do komórki zwanej „Legalizacją”, którą tworzyła grupa specjalistów wyrabiających fałszywe dokumenty. M. Tomkiewiczówna kierowała grupą dziewcząt, które ze względu na młody wiek (ok. 18 lat) nazywano „Kozami”. Dziewczęta uczestniczyły w tajnym nauczaniu i równocześnie były łączniczkami. Pośredniczyły w niesieniu pomocy poszkodowanym rodzinom, których żywiciele znaleźli się w więzieniu i brały udział w różnych działaniach konspiracyjnych. Zajmowały się ręcznym przerzutem: żywności, ubrań, prasy podziemnej, meldunków, transportowały także drukarnię (na sankach). „Grażynę” wydał wcześniej aresztowany i torturowany podczas śledztwa. Zabrana z domu 5.06.1942 r. i uwięziona w Łukiszkach. Pomimo wielokrotnych przesłuchań, w czasie których stosowano wobec niej różne przestępcze metody śledcze, nie wydała i nie zdradziła nikogo. Zamordowana 3.12.1942 r. w Ponarach. Pośmiertnie odznaczona Krzyżem Virtuti Militari V klasy. W przyznaniu M. Tomkiewiczówny większej ilości odznaczeń za ofiarną działalność patriotyczną stanęły na przeszkodzie znane uwarunkowania czasów stalinowskich. [*Słownik Polski Walczącej...*, s. 233–235]; [Relacja Heleny Pasierbskiej z 22.05.2007 r., Gdańsk. Zbiory autorki]; [H. Pasierbska, *Wileńskie Łukiszki...*]; [Zob. także, „Wileńskie Łukiszki”, <http://hamburgpol.w.interia.pl/ponary1.htm>]

82. TRZEŚNIEWSKI (imię nieznane) – nauczyciel chemii w Gimnazjum w Nieświeżu. Mieszkał w Zaostrowieczu. Zamordowany przez Niemców 13.07.1942 r. w Baranowiczach. [*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 333]

83. TURSKI LEONARD – nauczyciel Gimnazjum i Liceum w Baranowiczach, woj. nowogródzkie. Dyrektor Muzeum w Baranowiczach. Zamordowany 13.07.1942 r. przez Niemców w Baranowiczach.

[*Nieświeskie wspomnienia...*, s. 333]; [Zob. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele...*, s. 714]; [*Lista strat kultury...*, s. 289]

84. ks. URBANOWICZ JAN (JERZY), ps. „Kapelan” – ur. 1895 r., kanonista, pedagog, dziekan w parafii Podwyższenia św. Krzyża w Brześciu n. Bugiem. W czasie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP członek „Szańca” i AK. Współorganizator akcji tajnego nauczania i pomocy Żydom na Polesiu. Wygłaszał odważne, patriotyczne kazania. Aresztowany w 1943 r. przez policję niemiecką i stracony. [L.W. Konikiewicz, *Szlakiem nieposłusznych. Dzieje Związku Obrońców Wolności i ich rodzin na Kresach Wschodnich, w archipelagu Gulag i w Stanach Zjednoczonych 1945–1997. Zarys historyczny, stenogram wywiadów, wiersze, polemiki, listy, noty biograficzne, dokumenty, mapy*, Warszawa 1998, s. 128–134]; [*Lista strat kultury...*, s. 292]; [A. Grędzik, *Nauczyciele z Inspektora-tu Brześć n. Bugiem, którzy brali udział w akcji tajnego nauczania w okresie okupacji niemieckiej (1941–1944)*, Kielce 2002]

85. WANATOWSKI BOLESŁAW – pedagog, nauczyciel szkół średnich w Grodnie. Rozstrzelany tamże 20.10.1942 r. [*Lista strat kultury...*, s. 297]

86. WAŚKIEWICZ FRANCISZEK – ur. 2.04.1903 r. w Nowosybirsku. Absolwent Seminarium Nauczycielskiego w Wilnie (1922 r.). Pracę nauczycielską rozpoczął na Wileńszczyźnie, gdzie w latach 1922–1941 uczył w szkołach powszechnych. Od 1927 r. kierownik szkoły. W tym okresie ukończył Wyższy Kurs Nauczycielski w zakresie historii i geografii. Więziony przez Niemców. W 1944 r. zmobilizowany do I Armii WP. Przez rok sprawował funkcję pisarza w I Zapasowym Pułku, później w MON. W 1946 r. zwolniony z wojska. W tymże roku przybył do Kietrza i objął stanowisko kierownika SP w tejże miejscowości. Członek ZNP od 1922 r. Zmarł w 1948 r. Spoczywa na cmentarzu w Kietrze. [J. Duda, A. Szelka, F. Dzionek, *Słownik biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego*, cz. 2, Opole 1996, s. 88]

87. WOJTKIEWICZ LEON – absolwent Centralnego Instytutu Wychowania Fizycznego w Warszawie. Mistrz Polski w pięcioboju. Po otrzymaniu dyplomu pracował w szkolnictwie w Wilnie. W 1943 r. wywieziony na roboty do Niemiec, gdzie zginął podczas bombardowania. [S. Kiejdo, *Monografia Państwowego Gimnazjum im. Jana Śniadeckiego w Oszmianie 1918–1939*, Gdańsk 1993, s. 153]

88. WRÓBLEWSKI MICHAŁ – przed II wojną światową kierownik szkoły w Szczerbowie. Komendant Rejonu AK w Kamieńcu Litewskim. Został w niewyjaśnionych okolicznościach zamordowany przez partyzantów z sowieckiego oddziału Afanasiewa w marcu 1943 r. [C. Hołub, *Okręg Polski ZWZ-AK...*, s. 68]

89. ZAŁUSKA JULIA – nauczycielka w woj. nowogrodzkim. Aresztowana przez Niemców i więziona w Grodnie. Jej mąż (?) Henryk Załuska, ps. „Socha” był nauczycielem, adiutantem dowódcy batalionu „Krysi” Okręgu Nowogródek AK. Odznaczył się m.in. w czasie walki z Niemcami, która miała na celu odbicie więźniów na drodze Grodno – Lida w grudniu 1943 r. [B. Sztrom, *Echa pękniętej struny*, w: *Ze wspomnień żołnierzy AK...*, s. 230, 233–234]

90. ZARZECKI NIKODEM – katecheta szkoły im. A. Mickiewicza w Grodnie. Wydawał biuletyn wiadomości radiowych na terenie miasta Grodna. W 1943 r. aresztowany, a następnie latem 1943 r. rozstrzelany przez policję niemiecką na fortach. [W. Żarski-Zajdler, *Ruch oporu w latach 1939–1944...*, cz. 3, 1966, s. 250]

91. ZIEMCZONEK (imię nieznane) – nauczyciel Gimnazjum w Słonimie do września 1939 r. Rozstrzelany przez Niemców w Słonimie wraz z żoną i dzieckiem w 1942 r. lub 1943 r. [Relacja Aleksandra Radeckiego z dnia 29.11.2003 r., Gdańsk. Zbiory autorki]

92. ks. prof. ŻONGOŁŁOWICZ BRONISŁAW – ur. 1870 r., profesor prawa kanonicznego na USB. Były podsekretarz stanu w Ministerstwie WRiOP. Właściciel bogatego księgozbioru domowego, w którym znajdowały się m.in.: materiały do dziejów Kościoła katolickiego na Litwie i Uniwersytetu Wileńskiego. Po śmierci ks. B. Żongołłowicza 31.10.1944 r. archiwum i biblioteka znalazły się w rękach Walentyny Horoszkiewiczówny i wraz z jej zbiorami w 1949 r. trafiły do Biblioteki

Litewskiej Akademii Nauk w Wilnie. Autor (?) *Dzienników 1930–1936*, które niemalże w całości w zjadliwy sposób krytykują ówczesne elity polityczne i intelektualne oraz ludzi z najbliższych kręgów podsekretarza stanu. W opinii piszącej te słowa, w *Dziennikach* zastosowano klasyczną metodę odbrazowania. [*Lista strat kultury...*, s. 329]; [B. Żongołłowicz, *Dzienniki 1930–1936*, Warszawa 2004]; [Bronisław Żongołłowicz, *Dzienniki 1930–1936*, opracowała Dorota Zamojska, *Bibliotheca Europae Orientalis, Fontes, t. XXII, Wyd. Retro–Art, SC*, Warszawa 2004, s. 776. Recenzja Stanisława Mauersberga, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2006, nr 3–4, s. 275–279]; [*Biblioteki na Wschodnich Ziemiach II Rzeczypospolitej. Informator*, red. B. Bieńkowska, oprac. U. Paszkiewicz, H. Łaskarzewska, J. Szymański, S. Waligórski, Poznań 1998, s. 655]

Wykaz skrótów:

bd – brak danych

KS – autorski kwestionariusz badawczy dotyczący szkolnictwa dla ludności polskiej na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej zajętych przez ZSRS w latach 1939–1941 oraz 1944–1948

MON – Ministerstwo Obrony Narodowej

OOP – Order Odrodzenia Polski

PAU – Polska Akademia Umiejętności

pow. – powiat

ppor. – podporucznik

SP – szkoła podstawowa

USB – Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie

woj. – województwo

WSP – Wyższa Szkoła Pedagogiczna

WRiOP – Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Ministerstwo)

ZBOWID – Związek Bojowników o Wolność i Demokrację

ZNP – Związek Nauczycielstwa Polskiego

JERZY DUDA
Opole

OGNISKO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO NR 7. SZKOŁA „NA GÓRCIE”

CZĘŚĆ PIERWSZA. OGNISKO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO NR 7

Leży przede mną wydobyte ze szkolnego archiwum, na poszarzałym już papierze *Sprawozdanie z działalności Ogniska nr 7 Związku Nauczycielstwa Polskiego za lata 1962/63–1963/64*, dla mnie szczególnie ważne, bo właśnie w 1962 rozpocząłem pracę nauczycielską w szkolnictwie zawodowym i Ognisko ZNP nr 7 było tym, które w znacznym stopniu wsparło mnie w przekonaniu, że droga, którą wybrałem, jest słuszna. Dla współczesnego czytelnika niektóre sformułowania tego dokumentu mogą wydać się dziwne, pisane jakby trochę innym językiem, ale jeżeli ktoś uważnie wsłucha się w rytm tego zapisu, to odkryje tam serdeczne zatroskanie członków Związku Nauczycielstwa Polskiego – nauczycieli wielkiego zespołu szkół zawodowych o to, by wychowanie i kształcenie uczęszczających do tej szkoły uczennic i uczniów miało wymiar godny najpiękniejszych tradycji narodowych i oświatowych i odpowiadało jednocześnie wymogom współczesnego świata.

Oto wybrane fragmenty tego sprawozdania:

„Tegoroczna kampania sprawozdawcza w ogniskach Związku Nauczycielstwa Polskiego przypada na okres szczególnie ważny w życiu naszego narodu. W roku ubiegłym – jubileuszowym roku Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej – całe społeczeństwo polskie z dumą dokonywało bilansu osiągnięć we wszystkich dziedzinach życia od pamiętnego dnia ogłoszenia Manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego.

W tym chlubnym bilansie jedno z czołowych miejsc zajmuje bez wątpienia oświata. Bez najmniejszej przesady można powiedzieć, że gdyby Polska Ludowa nie miała na swoim koncie społecznych zdobyczy nic więcej jak tylko to, co osiągnięte zostało w dziedzinie rozwoju i upowszechnienia oświaty, samo to wystarczyłoby dla zapewnienia jej szczególnego miejsca w tysiącletnich dziejach naszego narodu (...)

(...) W okresie uroczystości związanych z XX-leciem istnienia Polski Ludowej młodzież i nauczyciele naszej szkoły podjęli szereg zobowiązań społecznych, by tym sposobem włączyć się w ogólnonarodowy nurt czynów produkcyjnych, które uświetniły te wielkie uroczystości.

Na szczególne podkreślenie zasługuje praca produkcyjna naszej młodzieży i nauczycieli w warsztatach szkolnych, gdzie wartość wykonanej przez nich w ramach zobowiązań społecznych produkcji wynosi ok. 35.000 zł. Na uwagę zasługuje także praca społeczna naszej młodzieży przy budowie bezkolizyjnego ronda w naszym mieście, a także praca społeczna nauczycieli przy inwentaryzacji – skontrum biblioteki szkolnej i inwentaryzacji mienia całej szkoły oraz przy budowie Wypoczynkowo-Szkoleniowego Ośrodka ZNP w miejscowości Turawa.

Z inicjatywy kol. mgr Bolesława Wiśniewskiego i kol. mgr Karoliny Szymańskiej zespół recytatorski przygotował tematyczny montaż poetycki, który został zaprezentowany na specjalnym apelu szkolnym, a także podczas spotkania z rodzicami z okazji wywiadówki na drugi okres roku szkolnego. Do tradycji szkoły weszły apele młodzieżowe poświęcone ważnym wydarzeniom kulturalnym, społecznym i politycznym jakie mają miejsce w kraju i na świecie (...)

Jedną z konferencji rejonowych poświęcono reformie szkolnej i wynikającym z niej zmianom w szkolnictwie zawodowym. Zagadnienie to referował kolega dyrektor mgr Jan Matczyński. Ważnym kierunkiem działalności wychowawczej szkoły jest stała troska o podnoszenie wyników nauczania i zapewnienia młodzieży bezpieczeństwa podczas pobytu w placówce oświatowej, zorganizowano kilka spotkań z przedstawicielami Milicji Obywatelskiej i Służby Ochrony Kolei, omówiono problemy właściwego zachowania w czasie dojazdu do szkoły i w okresie przebywania poza szkołą. Tej samej problematyce poświęcone były spotkania z sędzią dla nieletnich. Zaproszeni do szkoły lekarze mówili z kolei o okresie dojrzewania młodych ludzi (...)

Organizacja związkowa może się również poszczycić dość ożywioną działalnością kulturalną. Tradycyjnie już nauczyciele wraz ze swoimi wychowankami uczestniczą w spektaklach przygotowanych przez nasz teatr. Często organizuje się wyjazdy do Opery Wrocławskiej, przyjęto zasadę, że raz przynajmniej w ciągu roku dana klasa powinna wybrać się do teatru bądź do opery.

Mówiąc o sprawach zdrowotnych naszych nauczycieli trzeba nadmienić, że mogą korzystać z porady szkolnego lekarza i szkolnego dentysty. Organizacja związkowa współdziała z dyrekcją szkoły w staraniach o poprawę warunków mieszkaniowych nauczycieli. W okresie sprawozdawczym mieszkania otrzymało dwoje nauczycieli, a trójka została umieszczona na liście przydziałów na rok przyszły.

Należy zaznaczyć, że wszechstronna działalność naszego Ogniska spotkała się z pozytywną oceną władz Oddziału Miejskiego. Dowodem tego jest przyznanie naszej organizacji pierwszego miejsca w konkursie pod hasłem „Nasze Ognisko dobrze pracuje”, otrzymaliśmy nagrodę pieniężną w wysokości 2.000 zł. Nagrodę w wysokości 1.000 zł przekazał naszemu Ognisku również Zarząd Okręgu ZNP za zdobycie trzeciego w okręgu w tej samej edycji konkursu (...)

Wybór fragmentów sprawozdania w sposób oczywisty potwierdza przenikanie się działań organizacji związkowej z głównym nurtem szkolnej rzeczywistości zdeterminowanej codzienną pracą na rzecz swoich wychowanków. Nie mogło być inaczej, bo w tamtych czasach każdy nauczyciel był jednocześnie członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego, i musiał tym samym uczestniczyć w realizacji podejmowanych przez Związek zadań, a te z kolei podporządkowane były planowi pracy szkoły.

Uwaga Zarządu Ogniska ZNP nr 7, podobnie jak i wszystkich podobnych mu ogniw związkowych, skupiona była nade wszystko na integrowaniu poczynąń rady pedagogicznej na rzecz jak najpełniejszego spełniania obowiązków nauczycielskich. Było to ważne, ale i trudne zadanie, bo warto pamiętać, że rada pedagogiczna dużych zespołów szkół zawodowych obejmowała nauczycieli prowadzących zajęcia w szkole oraz dużą grupę nauczycieli praktycznej nauki zawodu wprowadzających uczniów w tajniki pracy produkcyjnej. Szczególnie ta druga grupa zawodowa wymagała dużej troski, na początku lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku nauczyciele zawodu rekrutowali się głównie spośród wyróżniających się robotników legitymujących się dyplomem mistrza w danym zawodzie i zwykle podstawowym lub zasadniczym wykształceniem zawodowym. Dopiero w 1973 roku Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydało zarządzenie w sprawie eksternistycznych egzaminów z zakresu pedagogicznej szkoły technicznej. Umożliwiło to tysiącom nauczycieli zawodu w Polsce, także i w naszej szkole, zdobycie średniego wykształcenia zawodowego. Ale największą zdobyczą tego dobroczynnego aktu było to, że zdecydowana większość uczących w warsztatach szkolnych podjęła naukę na studiach nauczycielskich, a następnie w wyższych uczelniach, w efekcie pod koniec lat osiemdziesiątych prawie połowa nauczycieli naszych warsztatów miała wykształcenie wyższe magisterskie, pozostali na poziomie Studium Nauczycielskiego.

O ciągłości myśli związkowej podporządkowanej trosce o prawidłowe wykonanie szkolnych obowiązków może świadczyć kolejny dokument wydobyty z archiwum szkolnego *Sprawozdanie Ogniska Związku Nauczycielstwa Polskiego nr 7 z realizacji zadań konkursu „Nasze Ognisko dobrze pracuje”* z roku 1968. Oto niektóre informacje o wykonaniu zadań regulaminowych:

„(...) systematycznie pomagano kolegom przygotowującym się do egzaminu kwalifikacyjnego – poszerzono zbiory szkolnej biblioteki o odpowiednie pozycje, organizowano lekcje koleżeńskie. Kolega dr Piotr Guz udzielał konsultacji pedagogicznych (...)

(...) zorganizowano wystawę pomocy naukowych wykonanych przez uczniów w ramach prac końcowych i dyplomowych, pomoce te trafią do szkolnych pracowni i gabinetów, część zostanie przekazana do innych placówek oświatowych w naszym mieście (...)

(...) w ramach dokształcania nauczycieli przygotowano we własnym zakresie pięć prelekcji poświęconych historii Śląska (...)

(...) sekcja przedmiotów matematyczno-fizycznych pod kierunkiem koleżanki mgr Ireny Halickiej wraz z zespołami uczniowskimi przygotowała sesję naukową poświęconą Marii Skłodowskiej-Curie z okazji 100 rocznicy urodzin wielkiej uczoney (XII 1967), w sesji uczestniczyli nauczyciele i uczniowie, została ona powtórzona w kilku innych średnich szkołach miasta, sesja połączona była z tematyczną wystawą zaprojektowaną we współpracy z miejscową Wyższą Szkołą Pedagogiczną (...)

(...) zorganizowano dwie wystawy poświęcone prezentacji dorobku artystycznego nauczycieli naszej szkoły: malarską i fotograficzną, obaj nauczyciele są członkami profesjonalnych związków twórczych (...)

A jednocześnie powołano do życia nauczycielskie Szkolne Ognisko Towarzystwa Kultury Fizycznej „z podsekcjami: tenisa stołowego, strzelectwa sportowego, piłki siatkowej, piłki koszykowej i bridża sportowego” i nauczyciele sportowcy przez wiele lat w sposób zorganizowany uczestniczyli nie tylko w zmaganiach międzyszkolnych w mieście, ale wyjeżdżali też do innych miejscowości w województwie, a drużyna siatkarzy reprezentowała okręg w Mistrzostwach Polski Nauczycieli i w kontaktach sportowych z zaprzyjaźnionym Poczdamem.

Nie do przecenienia były zapomniane już, a młodym nauczycielom nieznane zupełnie, konferencje rejonowe Związku Nauczycielstwa Polskiego. Do tych konferencyjnych dwóch dni przygotowania trwały przez cały rok, bo trzeba było dokładnie zaplanować oddany do dyspozycji Ogniska czas. Jeden dzień przeznaczano na doskonalenie zawodowe, do szkoły zapraszani byli wybitni przedstawiciele nauk pedagogicznych, twórcy wdrażanych w życie programów czy koncepcji metodycznych. W naszej szkole gościliśmy m.in. profesorów: Ignacego Szaniawskiego, Stanisława Kaczora, Heliodora Muszyńskiego, Edmunda Fleminga, Olgierda Wołczka, Zygmunta Łomnego. Każda taka wizyta to była żywa, dynamiczna wymiana poglądów, i zawsze coś z tego pozostawało w szkole, z niewątpliwą korzyścią dla podopiecznych. Byliśmy dużym zespołem szkolnym, więc automatycznie i Ognisko należało do największych w mieście, często więc zapraszaliśmy na nasze konferencje koleżanki i kolegów z innych, mniejszych placówek, niekoniecznie zawodowych. Korzystali oni z obecności znanych uczonych, a jednocześnie wzajemnie poznawaliśmy się, wymienialiśmy doświadczenia, służyliśmy radą i chętnie też z rad korzystaliśmy. Był też czas na rozmowy towarzyskie. Ognisko TKKF zwykle zapraszało na turniej bridżowy lub do udziału w zawodach strzeleckich na zaprojektowanej i własnym przemysłem zbudowanej na strychu sportowej strzelnicy, gdzie normalnie ćwiczyli młodzi strzelcy – sportowcy działającej w naszym mieście klubowej sekcji strzeleckiej, to byli w większości nasi uczniowie.

Druga część konferencji nieodmiennie przeznaczona była na wycieczki, zawsze według wcześniej starannie przygotowanych programów. Niezbysownym prawem każdego dobrego nauczyciela jest poznawanie świata, nawet jeżeli, jak w tamtych czasach, ten świat ograniczał się w zasadzie do własnego kraju. Każdego roku mieliśmy ambicję poznać w miarę dokładnie którąś z części kraju,

a przy okazji odwiedzić wcześniej uprzedzoną o wizycie, zaprzyjaźnioną z nami szkołę, wieczór z kolei przeznaczyć na odwiedziny w teatrze, operze, nie wolno było też zapomnieć o muzeum. Takie podróże wzbogacały nauczycielski warsztat pracy, koleżanki z biblioteki zabierały z sobą zestawy stosownych publikacji związanych z naszą ekskursją, przewodników turystycznych, albumów. Zadzierzgały się w trakcie drogi przyjaźnie, następowała dynamiczna, przez nikogo nienarzucona integracja zespołu nauczycielskiego, a liczna rada pedagogiczna, w której reprezentowane były trzy nauczycielskie pokolenia przekształcała się w twórczy, wzajemnie rozumiejący się zespół ludzi, dla których problemy szkolne stawały się sprawą najważniejszą. Wielka szkoda, że współczesnych nauczycieli pozbawiono tych konferencyjnych dni, ten wolny czas zwracał się wielokrotnie, owocował nowymi pomysłami pedagogicznymi i w efekcie sprzyjał wzrostowi jakości szkolnej pracy. Wydaje się, że doskonalenie prowadzone we własnym zakresie, przy wykorzystaniu własnych sił może przynieść lepsze wyniki niż prowadzone przez różne ośrodki metodyczne kursy i warsztaty. Konieczność przygotowania zajęć, zgromadzenie odpowiednich środków dydaktycznych, prezentacji własnych koncepcji przed koleżankami i kolegami ma wielki walor ambicjonalny, i takie wystąpienie na zawsze pozostaje w pamięci tego nauczyciela, którego jest udziałem i z całą pewnością korzystnie wpływa na jego rozwój zawodowy a także na indywidualny warsztat pracy.

Wkrótce po rozpoczęciu pracy w szkole również włączyłem się w nurt działalności związkowej na szczeblu okręgu. Zostałem członkiem Sekcji Szkolnictwa Zawodowego przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego. To było bardzo ciekawe doświadczenie, jakby naturalne przedłużenie pracy w szkole. Systematycznie odbywane spotkania – na które zapraszano, w zależności od potrzeb, przedstawicieli Kuratorium Oświaty i Wychowania, pracowników naukowych, reprezentantów instytucji lub organizacji współpracujących ze szkolnictwem zawodowym – stanowiły swoiste forum wymiany poglądów i stanowisk. Wysoki poziom dyskusji zapewniali kolejni przewodniczący Sekcji, wybitni działacze oświatowi – najpierw Tadeusz Urbańczyk, następnie mgr Leopold Sułek. W 1968 roku zostałem wybrany przewodniczącym Sekcji i starałem się kontynuować formy i styl pracy moich znakomitych poprzedników. Tak jak i przedtem spotykaliśmy się w rytmie dwumiesięcznym, za każdym razem w innej szkole, przyjeżdżało zwykle około trzydziestu osób, rozmawialiśmy o ważnych dla oświaty zawodowej sprawach, mieliśmy także możliwość wypowiadania się o proponowanych przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dokumentach prawnych normujących pracę placówek szkolnictwa zawodowego. Jednocześnie korzystając z gościnności gospodarza spotkania, poznawaliśmy dorobek danej szkoły, zwiedzaliśmy gabinety, pracownie, warsztaty szkolne, interesowaliśmy się stosowanymi rozwiązaniami organizacyjnymi i nie zdarzyło się, by ktoś z uczestników związkowego forum nie przeniósł czegoś ciekawego do swojej szkoły. To były wartościowe narady, pozwalały na budowanie swoistej solidarności w środowisku szkół zawodowych, a także na upowszechnianie sprawdzonych metod pracy owocujących stałym doskonaleniem poziomu nauczania w tych szkołach.

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, renomowane technika zawodowe, a także niektóre zasadnicze szkoły zawodowe (np. kształcące monterów radiowo-telewizyjnych, mechaników samochodowych) cieszyły się niezwykłym powodzeniem – na jedno miejsce zgłaszało się po kilku absolwentów szkół podstawowych. Nie da się ukryć, że szkoły zawodowe były „bogate” dzięki pracy uczniów i nauczycieli w warsztatach szkolnych, gdzie wytwarzano urządzenia techniczne, nierzadko najwyższej krajowej klasy, świadczone usługi przemysłowe – powstawały środki finansowe, które w różnej formie wspomagały system oświatowy, ale w dużej mierze wracały przede wszystkim do szkolnictwa zawodowego. To w tamtych latach można było zaobserwować prawdziwy „boom budowlany”, powstało szereg naprawdę nowoczesnych placówek oświaty zawodowej, wzorowanych na znanych z literatury światowej kampusach oświatowych z budynkiem szkolnym, warsztatami szkolnymi – przystosowanymi dla prowadzenia kilku specjalności zawodowych, internatem i terenami rekreacyjno-sportowymi z obowiązkową salą gimnastyczną, zwykle o pełnych wymiarach. Rozbudowywano

i unowocześniano już istniejące budynki i obiekty szkolne. Wiele prac wykonywano własnymi siłami, istniały przecież szkolne warsztaty budowlane, elektryczne, mechaniczne, i można dzisiaj śmiało napisać, że nie ma praktycznie w naszym województwie szkoły, w której w latach, o których piszę, nie uległby poprawie stan budowlano-techniczny. Do dziś wiernie służą swoim użytkownikom, wzniesione siłami uczniowskimi, domy nauczycielskie, które tak bardzo łagodziły mocno wtedy odczuwalny głód mieszkaniowy, komfort tych mieszkań był przedmiotem zazdrości nauczycieli miejskich, którzy nie mieli szans na skorzystanie z takich możliwości.

Miało też środowisko nauczycielskie naszego regionu własny periodyk pedagogiczny. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” ukazywał się nieprzerwanie w latach 1957–1991, a pierwsze trzy numery wyszły pod tytułem „Biuletyn Nauczyciela Opolskiego”. Przez cały czas patronat nad czasopismem sprawował Związek Nauczycielstwa Opolskiego, co było zaakcentowane na stronie tytułowej. Od samego początku redaktorem czasopisma był wybitny działacz oświatowy i związkowy doc. dr Stanisław Łukowski, autor wielu publikacji z najnowszych dziejów Śląska Opolskiego. Na łamach kwartalnika, mającego przeciętnie około 200 stron, swoje prace ogłaszali nauczyciele, pracownicy naukowcy, dla wielu wybitnych w nieodległej przyszłości profesorów – pedagogów kwartalnik był miejscem debiutu pisarskiego. W każdym numerze znalazło się również miejsce na starannie redagowane kroniki obrazujące życie związkowe w naszym województwie.

Jako przewodniczący Sekcji Szkolnictwa Zawodowego przy Zarządzie Okręgu Związku Nauczycielstwa Polskiego uczestniczyłem w pracach Sekcji Krajowej, to także było ważne doświadczenie zawodowe. Właśnie tam miałem możliwość poznania czołowych polskich pedagogów, również zaprzyjaźnienia się z kolegami z różnych stron kraju. Rozpoczęte w Warszawie, zwykle w gmachu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, dyskusje kontynuowaliśmy zwykle na kursach wakacyjnych w „Topolówce” w Gdyni. A poznanie dorobku metodycznego czy organizacyjnego takich kolegów, jak: mgr Kazimierz Buławski, dr inż. Maciej Modzelewski, mgr inż. Janusz Moos i wielu innych znalazło swoje odbicie w prowadzeniu praktyk w szkołach zawodowych w naszym regionie. W obradach Sekcji Krajowej uczestniczyli zwykle uczeni – twórcy narodowego systemu edukacji, m.in. profesorowie Tadeusz Nowacki, Stanisław Kaczor, Zygmunt Wiatrowski, zawsze obecny był przedstawiciel Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Do dziś w pamięci pozostały pełne pasji wystąpienia wiceministra prof. Michała Godlewskiego, dla którego sprawy oświaty zawodowej były najważniejsze. Także dyrektorzy Departamentu Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa: mgr Jan Karpiński, mgr inż. Zygmunt Zieliński, mgr inż. Jeremiasz Salwa, dr Władysław Kowalczyk zapisali piękne karty w dziejach związkowej sekcji. Z uwagą wsłuchiwali się w to, o czym my mówiliśmy, przekazywali nam najważniejsze informacje na temat prac na szczeblu ministerialnym, często spieraaliśmy się, próbowaliśmy podpowiadać rozwiązania, zachęcaliśmy do zmiany nieżyciowych, nieaktualnych – w naszej ocenie – zapisów prawnych i należy powiedzieć, że nasze uwagi były traktowane z powagą. Właśnie dzięki współpracy nauczycieli związkowców z przedstawicielami administracji oświatowej udało się wypracować w ciągu wielu lat właściwy model szkolnictwa zawodowego, który w swoich zasadniczych strukturach przetrwał wiele burz reformatorskich, bo ten kształt, wspólne dzieło praktyków i teoretyków, okazał się naprawdę dobry.

Kolejnym, ważnym doświadczeniem zawodowym była wieloletnia współpraca z mającym jeszcze przedwojenne tradycje miesięcznikiem „Szkoła Zawodowa”, zwłaszcza w okresach kiedy naczelnymi redaktorami byli mgr Andrzej Kawka i mgr inż. Janusz Moos. I nie sposób przejść obojętnie obok faktu – miejmy nadzieję chwilowego – wygaszenia tego tytułu. Dzisiaj, na dobrą sprawę, szkolnictwo zawodowe zostało pozbawione jakiegokolwiek poważnego czasopisma traktującego o tym nurcie nauki młodzieży.

Autorzy publikacji zamieszczanych na gościnnych łamach „Szkoły Zawodowej” byli zapraszani do udziału w „wakacyjnych szkołach”, przez stale z redakcją współpracującego dyrektora Instytutu Kształcenia Zawodowego prof. dr Stanisława Kaczora, cudownego interlokutora, dla wtajemnicznych

mającego na podporządku znakomite, własnoręcznie przygotowywane nalewki ziołowe – naparstek takiego eliksiru wspaniale wpływał na temperaturę dyskusji i dociekań. Te stojące na bardzo wysokim poziomie „szkoły” pozwalały na bieżąco śledzić najnowsze trendy w pedagogice, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki oświaty zawodowej. Profesor zapraszał do współpracy młodych pedagogów z różnych uczelni, swoich doktorantów, pracowników naukowych Instytutu, także i nas zobowiązywał do przygotowania wystąpień na ściśle określone tematy. I dwa tygodnie przemijały jak złoty sen, pozostawały pełne zapisków notatniki i głowy zaprzątnięte myślą w jaki sposób wcielić w życie, we własnym środowisku, własnej szkole to o czym się od najlepszych w Polsce znawców tematu usłyszało.

Przez ćwierć wieku (okres 1973–1998) prezesowałem także Okręgowemu Związkowi Pływackiemu. Tak się jakoś przyjęło w praktyce społecznej naszego regionu, że na czele tego związku stawał zwykle ktoś związany z oświatą, bo jak żadna inna dyscyplina sportowa pływanie związane jest z dziećmi w wieku szkolnym, naukę pływania rozpoczynają przedszkolaki, a do sportu trafiają już najmłodsi uczniowie szkół podstawowych. Jeżeli wspominam o tym zdarzeniu to dlatego, by przypomnieć, że z początkiem 1974 roku, w Raciborzu, który należał jeszcze wtedy do naszego województwa, została uruchomiona pierwsza w kraju Szkoła Mistrzostwa Sportowego w pływaniu i stała się ona wzorcem, na którym w przyszłości oparto działalność podobnych placówek w innych dyscyplinach sportowych. Do szkoły tej trafiali utalentowani pływacy z całego kraju (wcześniej przechodzili wielostopniową selekcję), szkoła zapewniała im indywidualny tok nauczania, a jeżeli chodzi o stronę sportową, to mieli zagwarantowaną opiekę ze strony najlepszych trenerów pływania, krajowych i zagranicznych. Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Raciborzu dała początek przyszłym, imponującym osiągnięciom polskich pływaczek i pływaków, którzy z różnych stron świata przywozili do kraju medale olimpijskie, medale mistrzów świata i mistrzów Europy. Powstanie tej szkoły było możliwe dzięki harmonijnej, twórczej współpracy Kuratorium Okręgu Szkolnego Opolskiego, Polskiego Związku Pływackiego, Okręgowego Związku Pływackiego i Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, którą w programowaniu działalności dydaktyczno-sportowej reprezentował prof. Jan Jaworski. W Raciborzu największy wkład w organizację szkoły wniósł mgr Wojciech Nazarko, w przyszłości zasłużony działacz samorządowy, oświatowy i sportowy.

Dzisiaj, kiedy wracam pamięcią do lat minionych, dochodzę do przekonania, że cała moja działalność społeczna, związkowa swój początek miała w Ognisku Związku Nauczycielstwa Polskiego nr 7. Pamiętam do dzisiaj przesympatyczną atmosferę, którą wśród związkowców – nauczycieli potrafiła wytworzyć kol. Irena Pawełczyk, przez wiele lat zgodnie obdarzana funkcją prezesa Ogniska, a potem pięknie tę tradycję kontynuowała mgr Barbara Bogucka-Mach. Dla każdego w Ognisku znalazło się pole do działania, bez specjalnego ceremoniału koleżanki i koledzy podejmowali określone zadania, które służyły całemu gronu pedagogicznemu. Jedni organizowali nauczycielskie turnieje brydżowe, inni z kolei przygotowywali programy działalności kulturalno-oświatowej, programy te realizowali jeszcze inni koledzy. To wszystko oparte było na czysto koleżeńskej współpracy, nikt nikomu niczego nie nakazywał, po prostu były zadania i te zadania wykonywano według najlepszej woli, z myślą o tym by o szkole i o Ognisku jak najlepiej mówiono. Te działania w sposób bezpośredni przenosiły się na codzienną pracę szkoły. Mnie powierzono od początku obowiązki „kontrolera” pracy Ogniska. Początkowo jako członek, potem przewodniczący komisji rewizyjnej, zgodnie z ustaleniami statutowymi, wspólnie z kolegami badałem dokumenty, następnie prezentowałem ocenę pracy Ogniska, proponując równocześnie wnioski – nowe zadania, mając na uwadze, że stale powinniśmy urozmaicać, doskonalić i wzbogacać naszą działalność, tak aby bogactwo wrażeń i przeżyć sprawiało coraz większą satysfakcję i uczestnikom, i realizatorom poszczególnych zadań.

Nawiasem mówiąc, także w szkole przez cały okres mojej w niej pracy przewodniczyłem szkolnej komisji inwentaryzacyjnej.

CZĘŚĆ DRUGA. SZKOŁA „NA GÓRCĘ”

Kiedy we wrześniu 1962 roku przestępowałem progi największej w naszym mieście szkoły zawodowej, nie przypuszczałem, że praktycznie na całe życie związę się ze szkolnictwem zawodowym. Miałem za sobą kilkuletnią praktykę w wielkim zakładzie przemysłowym na Śląsku, a przyczyny losowe sprawiły, że zmieniłem akurat miejsce zamieszkania. Nie było zbyt wielu ciekawych propozycji pracy, spośród tych, jakie otrzymałem, za namową ówczesnego wicekuratora oświaty Tadeusza Urbańczyka, w przeszłości mego nauczyciela, wybrałem prowadzenie zajęć z przedmiotów zawodowych. I tak się zaczęło – szybko wciągnąłem się w wir szkolnej pracy, trafiłem do wielkiego grona pedagogicznego, wśród którego byłem jednym z najmłodszych nauczycieli. Na czele naszego zespołu stał wybitny działacz oświatowy, rodem z Wielkopolski, mgr Jan Matczyński, od 1945 roku związany z tą szkołą, „oderwany” od niej na okres 1959–1961, kiedy to powierzono mu sprawowanie funkcji kuratora oświaty i wychowania. Dyrektor, były więzień hitlerowskich obozów koncentracyjnych, cieszył się wśród współpracujących z nim wielkim autorytetem. Był szefem niezwykle wymagającym, na pozór surowym, a tak naprawdę nie pozwalającym na zrobienie najmniejszej krzywdy, ba, przykrości wychowankom (a trzeba tu wspomnieć, że do szkoły pracującej na dwie pełne zmiany, od poniedziałku do soboty uczęszczało prawie 2.500 uczennic i uczniów). Do legendy szkolnej przeszedł sposób „angażowania” nauczycieli wychowania fizycznego, dyrektor – przedwojenny, akademicki mistrz Wielkopolski w rzutach – zapraszał zgłaszającego się do pracy nauczyciela na rzutnię i wyzywał go na pojedynek, rzadko się zdarzało by przegrał. Doskonała znajomość języka niemieckiego, dobra innych zachodnich języków przyczyniła się w sposób zasadniczy do tego, że szkoła kierowana przez niego jako pierwsza w województwie nawiązała już w połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku ożywione kontakty z placówkami oświaty zawodowej w Niemieckiej Republice Demokratycznej, głównie z okolic Berlina i Poczdamu. Dzięki tym kontaktom nauczycielom i młodzieży stworzono szansę naocznego przekonania się o tym, jak przygotowuje się kadry pracownicze u Niemców.

Wśród nauczycieli wyróżniali się przedwojenni absolwenci szkół wyższych. Głównego, konstrukcyjnego przedmiotu zawodowego, zwieńczającego pięcioletni okres kształcenia techników nauczał mgr inż. Ludwik Panz, absolwent Politechniki Lwowskiej, przed wojną dyrektor Fabryki Parowozów w Chrzanowie. Zajęcia z rysunku technicznego i odręcznego prowadził artysta malarz Roman Kłopotowski, absolwent warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych, który zapisał piękną kartę w okupacyjnej i powstańczej Warszawie, o czym z kolei pisał w *Żołnierzach Starówki* Lucjan Fajer. Do wyróżniających się nauczycieli przedmiotów zawodowych należeli również m.in.: mgr inż. Roman Houszka, już wkrótce profesor Politechniki Wrocławskiej i młody mgr inż. Erwin Nowak, rodowity Ślązak, autochton. W skład rady pedagogicznej wchodził także znani i szanowani pedagodzy m.in.: mgr Stanisława Bilińska (matematyka), autor podręczników z fizyki dr Eugeniusz Gabryelski, Stanisław Cytrycki (fizyka), Stanisław Gilewicz (rysunek zawodowy) i wielu innych. Jeżeli chodzi o pochodzenie pedagogów, to rekrutowali się oni w większości z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej, drugą wyraźną grupę stanowili pochodzący z Wielkopolski, stopniowo zwiększała się liczba nauczycieli – rodowitych Ślązaków. Charakterystycznym zjawiskiem było to, że wiekowo generalnie były tylko dwie grupy, większość, i to zdecydowaną, stanowili starsi, młodzież była w mniejszości. Nie było znaczącej grupy średniej, trzydziesto-czterdziestolatków. Znamienne także było i to, że wśród ponad stu zatrudnionych nauczycieli znalazło się zaledwie kilka kobiet i, jak z przekąsem mówili koledzy, stanowiły one „grupę w ramach błędu statystycznego”. Poziom nauczania był bardzo wysoki, znakomite przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne nauczycieli, duże poczucie odpowiedzialności za własną pracę sprawiły, że już samo przyjęcie do tej szkoły stanowiło dla ucznia swoistą nobilitację wśród rówieśników. Fakt uczęszczania do szkoły „na górce” był także źródłem dużej, uczniowskiej satysfakcji – młodzież z dumą nosiła charakterystyczne, przyjęte jako obowiązkowe, czarne czapki. Trudno się dziwić, że do szkoły trafiali naprawdę najlepsi uczniowie, nie tylko z terenu miasta, także z województwa i z województw ościennych (przez wiele lat silna była reprezentacja młodzieży

z Ziemi Kieleckiej)). Młodzież z odległych miejscowości mogła korzystać z miejsc we własnym, leżącym po drugiej stronie ulicy internacie.

Wystarczyło jednak kilka lat, by nastąpiła wymiana pokoleniowa w zespole pedagogicznym – odeszli starsi, znakomici nauczyciele, a wraz z tą zmianą postępowała stopniowo feminizacja grona. Do prowadzenia przedmiotów zawodowych trzeba było przyjmować kobiety – sytuacja w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nie do pomyślenia!

Warto kilka bodaj zdań poświęcić historii tej wielce zasłużonej dla regionu szkoły. Jest ona nie-
rozerwalnie związana z dziejami powojennej oświaty zawodowej na Śląsku Opolskim. Ta prawdziwa „Magna Porta Scholarum Opoliensium”, jak nazwali ją autorzy monografii, była prawdziwą „szkołą szkół” – w jej murach tuż po wojnie utworzono kilka szkół, dziś samodzielnych jednostek oświatowych. Historia tej placówki to stałe poszukiwanie optymalnych rozwiązań w kształceniu średnich i zawodowych kadr dla przemysłu nie tylko w naszym województwie, bo szkoła ta miała zawsze charakter ponadregionalny. Miejsce, gdzie stoją obiekty szkolne, od XVII wieku służyło zdobywaniu i przekazywaniu wiedzy ówczesnej młodzieży opolskiej. Miejsce to ma także interesującą przeszłość. Jeszcze w 1750 roku, gdy zasłużony dla utrwalania ówczesnych widoków miast śląskich niemiecki rysownik F. B. Werner utrwalił na rycinie wygląd naszego grodu, widać wyraźnie, że właśnie przy tej posesji przebiegały mury miejskie. Tu kończyło się miasto. Wyjeżdżający z niego poprzez nieistniejącą dziś Bramę Gosławicką wjeżdżali w obszar pól, które rozciągały się tuż za murami. I jeszcze jedna uwaga. W opisie miasta z 1805 roku pióra miejscowego lekarza Johanna Karla Stocka czytamy: „...Tam gdzie znajduje się klasztor dominikański, jest najwyższy punkt miasta, natomiast Instytut Szkolny - usytuowany jest nieco niżej...” Rozszyfrowując ten tekst, stwierdzamy, że wymieniony Instytut Szkolny to ówczesne Gimnazjum Królewskie. Szkoła ta przechodziła różne koleje losu, w okresie międzywojennym 1918–1939 było to Gimnazjum Miejskie, w którym prowadzona była klasa z polskim językiem nauczania. Jego polskojęzyczni absolwenci w okresie panowania hitleryzmu poddani zostali represjom. W obozach koncentracyjnych osadzono m.in.: Tadeusza Kanię, Pawła Kwoczka, Mirosława Spychalskiego i Franciszka Warzechę, szczególnie znieenawidzonych przez faszystów działaczy Związku Polaków w Niemczech. Po blisko trzech wiekach działalności, w lutym 1945 roku, Gimnazjum zakończyło ten rozdział swych dziejów. Wychowało wielu absolwentów, w tym także pewien odsetek Polaków – postaci ważnych dla ruchu polskiego. Większość wywodzących się stąd absolwentów opuszczała tę ziemię, wyjeżdżała na rdzennie niemieckie tereny, gdzie były zdecydowanie lepsze warunki egzystencji. Po latach sytuacja miała się powtórzyć.

Po zajęciu Opola przez czerwoarmistów pomieszczenia ponemieckiego Burggymnasium zostały przeznaczone na przyfrontowy szpital. Budynki nie były zniszczone, więc wyrzucono z sal pomoce naukowe i ławki, celom szpitalnym nieprzydatne, i wprowadzono rannych. Po likwidacji szpitala nikt nie zajmował się uprzątnięciem jego pozostałości i doprowadzeniem budynków do stanu użyteczności. Gdy opuścili go żołnierze, budynek pozostał pusty, niezabezpieczony.

Powołane jako jeden z pierwszych urzędów Kuratorium Okręgu Szkolnego Śląskiego w Katowicach natychmiast rozpoczęło poszukiwania kandydatów – nauczycieli do pracy na Śląsku Opolskim. Gdy tacy się zgłaszali, uzyskiwali nominację. Zgłosił się tam 27 marca 1945 roku mgr Franciszek Petela, któremu powierzono stanowisko organizatora i dyrektora Państwowego Gimnazjum i Liceum Męskiego. Po otrzymaniu pełnomocnictw od wojewody i stosownych dokumentów z Kuratorium ruszył do Opola. Pierwsze spotkanie z przyszłym miejscem pracy zrelacjonował w swoich wspomnieniach następująco: „(...) Zgłosiłem się w Inspektoracie Szkolnym w Opolu (...) Inspektor szkolny porwał mnie w objęcia (...) bardzo się cieszę, że przyjechaliście, gdyż tu jeszcze nikt nie organizuje szkolnictwa średniego (...) Udaliśmy się na ul. Gosławicką. Posesja pod numerem 22 obejmowała kilka budynków oddzielonych od reszty otoczenia murem. Przylegała do nich baszta wieży zamku piastowskiego. Nigdzie nie było żywego ducha. Obeszliśmy budynek główny, salę gimnastyczną i inne pomieszczenia gospodarczo-administracyjne. Meble szkolne porzucone były w korytarzach

i na podwórzu. Tu i ówdzie na słomie leżały jeszcze koce, gazety, garnki, talerze, trafiały się i różne pomoce naukowe. Nazajutrz, w korytarzu na śmieciach i słomie zacząłem wypisywać na maszynie ogłoszenie o wpisach do wszystkich klas Gimnazjum i Liceum. Wpisy zaczynają się 12 kwietnia 1945 roku o godzinie ósmej (...)"

Tak rozpoczęła się historia szkół średnich i równocześnie historia „mojej” szkoły. W obiektach tej szkoły rozpoczęły swoją działalność następujące szkoły średnie naszego miasta:

- I liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika;
- II Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej;
- Państwowe Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych;
- Zespół Szkół Ekonomicznych im. generała Stefana Roweckiego-Grota;
- Zespół Szkół Elektrycznych im. Tadeusza Kościuszki;
- Zespół Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. Kazimierza Gzowskiego;
- Zespół Szkół Zawodowych nr 3.

Jednostki te, po dłuższym lub krótszym okresie pracy w obiektach „mojej” szkoły, kolejno przechodziły do wyznaczonych im w mieście budynków i usamodzielniały się. Sądzę, że niewiele znajdzie się w kraju takich „szkół matek” dających życie nowym, dużym i niezwykle ważnym dla środowiska społecznego placówkom oświatowym.

Zostałem więc nauczycielem tej znakomitej, o pięknej przeszłości szkoły. W myśl zasady *noblesse oblige* uzupełniłem szybko wykształcenie, ukończyłem Studium Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Zawodowych w Warszawie na Saskiej Kępie, potem brałem udział w krajowych i zagranicznych formach doskonalenia zawodowego, ukończyłem również Podyplomowe Studium Organizacji i Zarządzania Oświatą w Kaliszu. W trakcie pracy zawodowej, w latach siedemdziesiątych minionego wieku, wspólnie z przyjacielem przygotowaliśmy kilka publikacji zwartych z zakresu mechaniki technicznej – zostały one wydane w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych w Warszawie.

Uczyłem przedmiotów zawodowych, do nauki których bardzo pomocna była pracownia umożliwiająca prowadzenie pokazów. Dla niektórych tematów zaczęliśmy wspólnie z kolegą przygotowywać zestawy ćwiczeniowe, za pomocą których uczniowie mogli najpierw w grupach, a z biegiem czasu i samodzielnie wykonywać ćwiczenia. Nawiązaliśmy także współpracę z jedną z pracowni nowopowstałej Wyższej Szkoły Inżynierskiej. Korzystając z uprzejmości młodych asystentów, do pracowni wyposażonej m.in. w maszyny do badań wytrzymałościowych (o posiadaniu których mogliśmy tylko marzyć) raz w miesiącu prowadziliśmy uczniów. Wcześniej przygotowywaliśmy w dużych ilościach w warsztatach szkolnych próbki, a to co z nich zostało po przeprowadzonych badaniach służyło studentom, natomiast nasi wychowankowie mieli szansę poznać działanie naprawdę nowoczesnych urządzeń. Było to możliwe dzięki temu, że Wyższa Szkoła Inżynierska, będąca oczkiem w głowie miejscowych władz administracyjnych i politycznych, miała do dyspozycji spore środki finansowe, a dzięki mądrym pracownikom naukowym (nawiasem mówiąc dzisiaj liderom życia politycznego w mieście i w województwie) przeznaczała je na zakup sprzętu najwyższej na ówczesne czasy jakości.

Wielką uwagę przykładaliśmy także do wzorowej organizacji praktyk zawodowych. W tamtych latach uczniowie Technikum mieli obowiązek odbycia dwóch miesięcznych praktyk w okresie nauki w szkole – jednej produkcyjnej, drugiej organizacyjnej. Z własnego doświadczenia zapamiętałem, że źle lub wcale nieprzygotowana praktyka przynosiła więcej zła niż korzyści. W ramach szkolnej komisji przedmiotów zawodowych opracowaliśmy programy praktyk dostosowane do specyfiki poszczególnych zakładów pracy, do których mieli trafić uczniowie. Zaprosiliśmy do współpracy przedstawicieli zakładów pracy – zwykle byli to inżynierowie, przyszli opiekunowie praktyk. Nasza propozycja spotkała się z życzliwym oddźwiękiem i przez wiele lat poprzez wspólne spotkania i ustalenia wypracowaliśmy pewien model najlepiej służący interesom naszych uczniów, przyszłych techników. Przekonaaliśmy kierownictwa zakładów pracy, że przygotowanie kadr dla gospodarki regionalnej jest wspólną sprawą szkoły i przedsiębiorstw, do których w niedalekiej przecież przyszłości trafią nasi

wychowankowie. Proponowane przez nas rozwiązania spotkały się z dużym zainteresowaniem, zostały wprowadzone także w innych województwach, ponieważ nie omieszkaliśmy podzielić się naszymi refleksjami z innymi, a do tego celu wykorzystaliśmy łamy „Szkoły Zawodowej”. Dla uczniów starszych klas odbywających praktykę organizacyjną przygotowane były w niektórych zakładach – pracy konkretne tematy techniczne do rozwiązania, wiele z nich wykorzystano bezpośrednio w produkcji. Bywały i takie rozwiązania, którym nadawano status wniosków racjonalizatorskich lub usprawnień. Zdarzało się, że już po pierwszej praktyce zawodowej uczniowie byli „kaperowani” do określonych zakładów i tam znajdowali w przyszłości zatrudnienie.

Ważnym uzupełnieniem procesu nauczania były naukowe wycieczki organizowane po zakończeniu działów programowych. Systematycznie odwiedzaliśmy wielkie zakłady przemysłowe naszego województwa takie, jak: Zakład Urządzeń Przemysłowych w Nysie, Fabrykę Obrabiarek w Kuźni Raciborskiej, Fabrykę Kotłów w Raciborzu, Hutę Małapanew w Ozimku. Każda taka wyprawa była wcześniej starannie przygotowana z reprezentantami służ technicznych danego zakładu – szczegółowo ustalano program pobytu, a więc pokaz obrabiarek, prezentację wybranych technik i technologii. Można napisać z pełnym przekonaniem, że wycieczki te zamykały w jedną, spójną całość szkolny program nauczania z praktyką powszechną w nowoczesnych przedsiębiorstwach przemysłowych, a były to czasy, że do każdego działu programu nauczania bez trudu mogliśmy „dobrać” stosowny zakład pracy w naszym województwie, a tam uczniowie mogli zobaczyć to, o czym do tej pory tylko słyszeli.

Podejmowaliśmy próby uatrakcyjnienia tradycyjnych „wywiadówek”, a więc okresowych spotkań z rodzicami, poszukiwaliśmy dynamicznego, interesującego wszystkich przychodzących do szkoły sposobu przekazywania wyników nauczania, zwracając uwagę na to, by honorować najlepszych uczniów i ich rodziców, a słabszych zachęcać do zdwojenia wysiłków. Pokazywaliśmy, że wprawdzie w naszej szkole nauka jest na pierwszym miejscu, ale że można łączyć naukę z innymi działaniami. Przed rodzicami stawiali wybitni sportowcy, bo była to szkoła sportowcom życzliwa, mówili o tym, co trzeba zrobić, by obowiązki szkolne pogodzić z wyczynowym uprawianiem sportu. A uczniami byli tu zarówno piłkarze z pierwszoligowej drużyny piłki nożnej, medaliści olimpijscy, mistrzowie kontynentu i świata w różnych dyscyplinach sportu, tu także uczęszczał, jedyny jak dotąd, polski mistrz świata na żużlu. Na starannie przygotowanych planszach prezentowaliśmy sylwetki uczniów „przodowników nauki”, także najsprawniejsi manualnie uczniowie byli wyróżniani. W warsztatach szkolnych było prowadzone „współzawodnictwo warsztatowe”, w którym premiowano przede wszystkim umiejętności zawodowe, znajomość sprawnej obsługi obrabiarek, ale także pomysły usprawniające pracę, przestrzeganie zasad bezpiecznej pracy, czytelnictwo literatury technicznej.

Tradycyjnie uroczyste było wręczanie dyplomów ukończenia szkoły, absolwenci odbierali je wraz ze swoimi rodzicami, i do dziś trudno zapomnieć wzruszone twarze rodziców, dumnych, że ich dzieciom udało się zdobyć status zawodowy potwierdzony dyplomem lub dokumentem, o jakim ci starsi mogli tylko marzyć. W tamtych czasach świadectwo ukończenia naszej szkoły otwierało przed wychowankami bramy wszystkich zakładów pracy. Za kilka lat miało się okazać, że nie tylko w Polsce – wyjeżdżający do Niemieckiej Republiki Federalnej również nie mieli najmniejszych problemów z dostosowaniem się do wymogów niemieckiego rynku pracy.

Po roku pracy w szkole zaproponowano mi objęcie stanowiska zastępcy dyrektora Zespołu i tę funkcję sprawowałem przez kolejne piętnaście lat. To były dobre lata – szkoła poprzez współpracę z miejscowymi zakładami pracy i z uczelniami potrafiła utrzymać wysoki poziom nauczania. Największą jednak zasługę mieli w tym, bez reszty zaangażowani w sprawy szkolne, oddani młodzieży świetni nauczyciele i wychowawcy. Nie poprzestawaliśmy tylko na skrupulatnej realizacji programów szkolnych, staraliśmy się także do nauki przedmiotów zawodowych wprowadzać te elementy, które stanowiły istotę nowych technik i technologii. Pomagały nam w tym koleżeńskie kontakty nauczycieli z kadrą inżynieryjno-techniczną zakładów produkcyjnych, a także zatrudnianie wybitnych specjalistów w charakterze nauczycieli dochodzących. Życzliwość zakładów pracy miała także swoje

przełożenie materialne – przy wykorzystaniu przekazywanych nam urządzeń, czasami również środków finansowych udało się zbudować kilka dobrych pracowni technicznych, gdzie uczniowie mogli wykonywać ćwiczenia indywidualnie i samodzielnie rozwiązywać zadane problemy techniczne. Był czas, że z naszych pracowni korzystali także studenci miejscowych uczelni. Szkoła cieszyła się wielkim uznaniem wśród społeczności naszego miasta i województwa, miała też wysoką ocenę ze strony wojewódzkich władz oświatowych. Wydaje się, że w tej szkole wspólnym trudem wszystkich tu pracujących udało się wytworzyć klimat, w którym mądrzy wychowawcy przeprowadzali młodych ludzi poprzez trudny dla nich czas kontestowania świata, kształtując te cechy, które czynią dorosłego człowieka wolnym i niezależnym, dla którego życie nigdy nie będzie nienawistną dżunglą, w której albo zagryziesz, albo będziesz zagryziony.

Świetni nauczyciele, sprawne kierownictwo, dobre, a w niektórych przypadkach wzorowe wyposażenie pracowni i gabinetów, dysponowanie własnymi warsztatami szkolnymi i obszernym internatem sprawiły, że już w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku, szkoła – a właściwie zespół szkół – stał się prawdziwym centrum kształcenia zawodowego młodzieży i dorosłych. Nie było typu szkoły zawodowej, który by nie działał w naszym zespole. Istniały szkoły młodzieżowe: technikum, policealna szkoła zawodowa, liceum zawodowe i zasadnicza szkoła metalowa, był także wydział dla pracujących z technikami o trzy- i pięcioletnim okresie nauki. Z biegiem lat zmieniały się prowadzone specjalności, profil kształcenia dostosowywano do zgłaszanych potrzeb miejscowego rynku pracy. Na przykład w pewnym okresie w miejsce specjalności ślusarz–mechanik wprowadzono specjalność mechanika urządzeń precyzyjnych, zmniejszano liczbę uczniów przygotowywanych do zawodu tokarza, w to miejsce wchodzili frezerzy, szlifierze. Klasy samochodowe dzielono na grupy: mechaników, elektryków, blacharzy. Szkoła w każdej chwili była gotowa do podjęcia kształcenia w dowolnym zawodzie, takie przejście było możliwe do dokonania własnymi siłami, bez potrzeby ubiegania się o pomoc z zewnątrz. Oczywiście, że wszystkie te zmiany dokonywały się w porozumieniu z miejscowymi zakładami pracy, z ich kadrą inżynierjno-techniczną.

Jeżeli natomiast chodzi o szkoły średnie wchodzące w skład zespołu, to systematycznie w wewnętrznej strukturze wprowadzane były nowe typy szkół. I tak w 1963 roku rozpoczęło działalność Technikum Przemysłowo–Pedagogiczne o specjalności technologia obróbki skrawaniem. Powstanie tej szkoły kształcącej nauczycieli praktycznej nauki zawodu wyrosło z potrzeby zapewnienia warsztatom szkolnym dobrze przygotowanej do pracy z uczniami kadry pedagogicznej. Trafiali tu najlepsi absolwenci zasadniczych szkół zawodowych z całego województwa, po czterech latach nauki opartej na bardzo ciekawych programach nauczania zdobywali dyplom technika i nauczyciela praktycznej nauki zawodu. Zdumiewało jak ci chłopcy – kwalifikowani robotnicy – w trakcie nauki zmieniali się, jak zaczęli odwiedzać biblioteki, przeprowadzać kwerendy tematyczne, opracowywać konspekty zajęć. Te poczynania podporządkowane były chęci jak najstaranniej przygotowania się do poszczególnych lekcji prowadzonych przez świetnych nauczycieli: dr Piotra Guza, dr Stanisława Szczepańskiego, mgr inż. Franciszka Dzionka, mgr Krystynę Pielak, mgr Franciszka Polaka. Byli oni dla swoich wychowanków nie tylko pedagogami, formalnymi wychowawcami, ale nade wszystko mentorami wprowadzającymi ich stopniowo w świat nauki, społecznych obowiązków, w świat nauczycielskiej służby w najszerszym tego słowa rozumieniu. To było prawdziwe kształtowanie, formowanie postaw nauczycielskich, tak bardzo ważnych w prowadzeniu praktycznej nauki zawodu, gdzie następuje integracja wiedzy teoretycznej wyniesionej ze szkoły z nabywaniem sprawności manualnych. A trzeba pamiętać, że także dzisiaj uczniowie zasadniczych szkół zawodowych większość szkolnego czasu spędzają na praktycznej nauce zawodu, a zatem uczący ich zawodu nauczyciele muszą reprezentować wysokie wartości osobowe, tak by wychowankowie jak najwięcej z tych zajęć mogli skorzystać. Pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku grupa chłopców z Technikum Przemysłowo–Pedagogicznego zdobyła nagrody w konkursie technicznym zorganizowanym przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Naczelną Organizację Techniczną. Konkurs polegał na opracowaniu

teoretyczno-projektowym określonych tematów. Był on wstępem do mającej wkrótce zastąpić go Olimpiady Wiedzy Technicznej. To było duże osiągnięcie, zdobyte w silnej konkurencji. Laureaci, głęboko poruszeni i wzruszeni, nagrody odebrali w warszawskim Muzeum Techniki z rąk prof. Janusza Tymowskiego. W 1970 roku Technikum Przemysłowo-Pedagogiczne zostało przekształcone w Pedagogiczną Szkołę Techniczną, która funkcjonowała w naszym zespole do 1976 roku. Większość absolwentów tych zakładów kształcenia kontynuowała dalszą naukę w opolskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej.

Ciekawym doświadczeniem, nie tylko dla szkoły, ale również dla lokalnego środowiska społecznego, była działalność Technikum dla obcokrajowców. Przybyli oni do nas w 1967 roku. W dwudziestotrzysobowej grupie było dwudziestu dwóch Tunezyjczyków i jeden obywatel Omanu. W Polsce przebywali oni od 1966 roku, przez dziewięć miesięcy uczyli się intensywnie języka polskiego w Studium przy Uniwersytecie im. Marii Skłodowskiej-Curie w Lublinie. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nadesłało dokumenty mówiące o tym, że grupie tej w ciągu czterech lat należy zapewnić zdobycie wiedzy i opanowanie umiejętności wyznaczonych w programach nauczania 5-letniego Technikum Mechanicznego. Przygotowanie nowych programów wzięła na siebie szkolna komisja przedmiotów zawodowych kierowana przez mgr inż. Erwina Nowaka. Uczniowie znali podstawy języka polskiego, dobrze mówili po francusku, znajomość języka angielskiego mieli bardzo słabą. Ci tunezyjscy chłopcy, mający 19–20 lat, szybko dostosowali się do zwyczajów panujących w szkole. Trudniej było im przyjąć do wiadomości, że w internacie muszą przestrzegać takich samych zasad regulaminowych jak młodszy o kilka lat ich polscy koledzy. Jeden z uczniów w wywiadzie dla miejscowego dziennika mówił: „Czuję się tutaj bardzo dobrze, chociaż często podobnie jak moim kolegom, dokucza mi zimno. U nas w kraju zwykle panuje temperatura ponad 40 stopni Celsjusza. Gdy mówimy, że jest zimno, słupek rtęci wskazuje 6–7 stopni. Śnieg po raz pierwszy zobaczyłem w Polsce”.

Do pracy z Tunezyjczykami skierowano najlepszych nauczycieli – przedmiotów zawodowych uczyli pracownicy z Instytutu Przemysłu Materiałów Wiązanych oraz inżynierowie z biur projektowych. Obowiązkowe praktyki zawodowe odbywali we wrocławskim „Archimedesie” i w opolskich: Zakładach Mechanicznych „Warema” oraz Zakładach Naprawy Samochodów. W okresie wakacji letnich wyjeżdżali do kraju, ferie zimowe spędzali na dwutygodniowych obozach w Karkonoszach. W 1971 roku egzamin dojrzałości złożyło i dyplom technika – mechanika zdobyło dwiętnastu uczniów, pozostałym zapewniono ukończenie nauki na poziomie zasadniczym. Część absolwentów kontynuowała naukę w polskich uczelniach. M.in. Ahmed Abassi uzyskał tytuł dr inż. na Akademii Górniczo-Hutniczej. Uczelnię tę z dyplomem mgr inż. metalurgii ukończył także Sgaier Nasfi, a Mhemed Moncef Nabli został absolwentem Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu. To był epizod w historii szkoły, nikt nam nigdy nie powiedział, dlaczego akurat do naszej szkoły trafili arabscy uczniowie, zachowaliśmy ich jednak we wdzięcznej pamięci, bo za okazane im serce odpłacili równie serdecznie.

W latach 1972–1979 funkcjonowało w zespole Technikum dla Przodujących Robotników, nawiązujące do tradycji Studiów Przygotowawczych działających na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych minionego wieku. Powołanie szkoły było prostą realizacją uchwały Rady Ministrów z 1 lipca 1971 roku. W uchwale zapisano, że zadaniem technikum dla przodujących robotników jest przygotowanie dla gospodarki narodowej kadry fachowców przez umożliwienie wyróżniającym się robotnikom uzyskania średniego wykształcenia oraz wyższych kwalifikacji zawodowych, tak aby mogli w zakładach pracy stanowić kadrę kierowniczą średniego stopnia. Do technikum mógł być przyjęty robotnik wyróżniający się aktywną postawą zawodową i społeczną, powinien być mieć ukończoną zasadniczą szkołę zawodową, posiadać co najmniej dziesięcioletni staż prac i nie przekroczone czterdzieści lat życia. Rekrutacja do szkoły odbywała się w zakładach pracy, a ostateczną listę ustalała komisja wojewódzka, w skład której wchodził przedstawiciel partii politycznych. Nauka

w technikum trwała dwa lata. W tym okresie słuchacze mieli do opanowania bogaty materiał w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, społeczno – politycznych i zawodowych. Przedmioty ściśle zawodowe stanowiły około 80% ogólnego wymiaru godzin. Podjęcie nauki w tym typie technikum traktowane było przez wszystkich słuchaczy jako wyróżnienie równoznaczne z wielką szansą przyszłego awansu zawodowego. Była to placówka dydaktyczna, w której stosunek uczeń–nauczyciel układał się na zupełnie odmiennej niż w innych szkołach płaszczyźnie. Bardziej poważne było też podejście słuchaczy do obowiązków szkolnych, niezwykle aktywnie włączali się w życie szkoły. Byli to dobrzy, sprawdzeni fachowcy, którzy w czasie swojego pobytu w zespole wykonali szereg dużych prac – m.in. wykonali elewację jednego z obiektów szkolnych, radiofonizowali aulę szkolną, ufundowali kilka książeczek mieszkaniowych dla wychowanków domów dziecka, byli inicjatorami założenia Klubu Honorowych Dawców Krwi. Pozostawili po sobie jak najlepsze wspomnienie. W okresie 1972–1979 szkołę tę ukończyło 256 absolwentów.

Biorąc pod uwagę konieczność stabilizacji rad pedagogicznych, w warsztatach szkolnych, zarówno jeżeli chodzi o ujednolicenie kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych, jak też poprzez poprawę wynagrodzeń nauczycielskich, Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego wydało 20 lutego 1973 roku zarządzenie w sprawie eksternistycznych egzaminów z zakresu pedagogicznej szkoły technicznej dla czynnych nauczycieli praktycznej nauki zawodu. W ślad za tym zarządzeniem Instytut Kształcenia Nauczycieli w Warszawie wytypował szesnaście zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce uprawnionych do organizowania dokształcania i doskonalenia nauczycieli praktycznej nauki zawodu, a także do przeprowadzenia egzaminów końcowych, nadających określone uprawnienia. Wśród wyznaczonych placówek znalazła się i nasza Pedagogiczna Szkoła Techniczna – przy szkole została powołana Państwowa Komisja Egzaminacyjna, a ja zostałem jej przewodniczącym. Do egzaminu mogli przystąpić czynni nauczyciele prowadzący zajęcia przynajmniej od dwóch lat i posiadający odpowiednie przygotowanie zawodowe na poziomie technikum, zasadniczej szkoły zawodowej a przynajmniej ukończoną szkołę podstawową i dyplom mistrza w zawodzie. Dla nauczycieli nieposiadających średniego wykształcenia zorganizowaliśmy kursy umożliwiające złożenie egzaminów z języka polskiego oraz matematyki w zakresie programowym liceum zawodowego a także teoretycznego przygotowania zawodowego odpowiadającego reprezentowanej specjalności. Jednocześnie obowiązkiem szkoły było prowadzenie przedmiotowych konsultacji indywidualnych i zbiorowych w ściśle wyznaczonych terminach. Na podstawie dokumentacji archiwalnej wiemy, że w latach 1973–1978 przeprowadzono cztery kursy, w których uczestniczyło ponad dwustu nauczycieli praktycznej nauki zawodu z terenu naszego województwa, a po reformie administracyjnej w 1975 roku także z województw częstochowskiego i katowickiego. Łącznie zorganizowano dwanaście egzaminów, w wyniku których wydano ponad sześćset świadectw równoważnych zdobyciu wykształcenia na poziomie Studium Nauczycielskiego. Wszystkie te działania organizowane przez naszą szkołę i Oddział Instytutu Kształcenia Nauczycieli, który pięknie reprezentował pełniący funkcję zastępcy przewodniczącego Państwowej Komisji Egzaminacyjnej mgr inż. Stefan Tarnawski, spowodowały duże ożywienie w środowisku nauczycieli szkół zawodowych, skłoniły wielu z nich do podjęcia dużego wysiłku intelektualnego, co w efekcie przyniosło wymierną korzyść w postaci wyraźnej poprawy poziomu pracy dydaktycznej i wychowawczej w warsztatach szkolnych i we wszystkich bez wyjątku szkołach zawodowych naszego i sąsiednich województw. Z działalnością naszej Państwowej Komisji Egzaminacyjnej wiąże się zabawna historia. Otóż pewnego dnia zgłosiła się do nas grupa nauczycieli miejscowej szkoły muzycznej. Wszyscy mieli średnie wykształcenie – aby uzyskać kwalifikacje równorzędnego Studium Nauczycielskiemu, powinni złożyć tylko drugą część egzaminu obejmującą przedmioty pedagogiczne, nie trzeba było przeprowadzać egzaminu sprawdzającego umiejętności zawodowe, praktyczne – grę na instrumencie. Przeprowadziliśmy ten egzamin, wydaliśmy grupie ponad dwudziestu osób stosowne dyplomy. I nagle rozpetęła się burza – Ministerstwo Kultury, do którego dotarły odpisy naszych dyplomów, zareagowało niezwykle ostro, wytworzyła się bardzo nieprzyjemna sytuacja, zarzucono nam

bezprawne działanie i przekroczenie wszelkich uprawnień. Bo trzeba pamiętać, że przekazane przez nas dyplomy zobowiązywały do wypłacania nauczycielom wyższych stawek wynagrodzenia, takich jakie przysługiwały absolwentom studiów nauczycielskich. Odpisaliśmy do naszego ministerstwa i do Ministerstwa Kultury, że naszym zdaniem po prostu zapomniano o tej grupie nauczycieli zawodu – muzyki, i że nie trzeba cofać wydanych dyplomów, tylko uwzględnić tę grupę zawodową w wielkiej akcji stabilizowania kadr nauczycielskich związanych z prowadzeniem praktycznej nauki zawodu, nawet jeżeli dotyczy tak specyficznej grupy pedagogicznej, jak nauczyciele gry na instrumentach muzycznych. Nasze racje zostały uznane. Z tego swego „złamania prawa” skorzystali nauczyciele muzyki z innych stron kraju.

W skład naszego zespołu w różnych latach, jak już wcześniej wspominałem, wchodziły praktycznie wszystkie typy szkół zawodowych, jakie w burzliwej historii oświaty zawodowej wprowadzono w życie, w tym m.in. Liceum Techniczne (od 1995 roku). To bogactwo różnych typów szkół odzwierciedlało dynamizm szkolnictwa zawodowego, zmieniającego się, spolegliwie dostosowującego się do potrzeb społeczno-gospodarczych regionu i kraju. Do każdej zmiany trzeba było dostosować istniejące struktury, zatroszczyć się o właściwą bazę dydaktyczną, wzbogacić programy nauczania, pozyskać odpowiednich nauczycieli. To były problemy, które śmiało można nazwać nowymi wyzwaniem, wymagały dodatkowej, wysoce profesjonalnej i odpowiedzialnej pracy nauczycieli, trzeba dodać – pracy autentycznie społecznej. Ustawiczne rozwiązywanie trudnych zadań z biegiem lat sprawiło, że nasi nauczyciele osiągalni taki poziom, że stawali się łakomym kąskiem dla uczelni, innych szkół, administracji państwowej i oświatowej. Trawestując znane powiedzenie Hugona Steinhausa, można napisać, że jeżeli do wykonania jakiegoś zadania poproszono by kilku nauczycieli, to z całą pewnością najlepiej wykonałby je nauczyciel z naszej szkoły.

Mijały lata. Swoistą cezurą w historii szkoły stał się rok 1975, kiedy odszedł na emeryturę jej wieloletni, wybitny dyrektor – mgr Jan Matczyński. Był zbyt ambitny, aby po osiągnięciu wieku emerytalnego prosić władze oświatowe o przedłużenie kontraktu, a z ich strony takiej propozycji nie było, bo też chętnych na objęcie dyrektury naszej szkoły było bardzo wielu, także i tych z „pierwszych stron” wojewódzkich gazet. Jakoś tak się stało, że wraz z dyrektorem do nowych placówek na wyższe stanowiska przeszła grupa najlepszych nauczycieli, ten awans najbardziej twórczych pedagogów był nagrodą za ich zaangażowanie serdeczne w sprawy swojej szkoły, to był proces naturalny. Nastąpiła jakby kolejna zmiana pokoleniowa. Nie da się jednak ukryć, że w zespole poszarzało. Nowym dyrektorem został zasłużony działacz administracyjny, już na początku swego „panowania” uznał, że jego poprzednik zbudował tu sobie „kapliczkę” i jedną z pierwszych jego decyzji była likwidacja – zniszczenie bardzo pięknych, o dużej niekiedy wartości artystycznej, tablic z nazwiskami absolwentów – były tam też zdjęcia absolwentów, ale także uczących nauczycieli i dyrektorów. Zniszczone zostały nawet te pochodzące z pierwszych lat istnienia szkoły. Niewielką część uratował związany ze szkołą od pierwszych dni jej istnienia niezapomniany woźny – gospodarz szkolny Józef Jońca. Wraz z nowym dyrektorem przyszła też grupa nauczycieli z zewnątrz, którym bardziej odpowiadał liberalizm dydaktyczny nowego szefa niż mozolne, codzienne zmaganie się z problemami szkolnymi. I to co w tej szkole budowano z takim trudem przestało się liczyć, jeszcze raz potwierdziła się prastara zasada, że budowanie jest powolne, burzenie błyskawiczne.

Ze szkoły odszedłem w 1978 roku, można powiedzieć, że bez żalu, ale to nie do końca jest prawdą. Żal było tych lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych minionego wieku, kiedy nauczyciele prześcigali się w pomysłach, by w szkole było coraz „wyżej” i zarazem coraz lepiej, dla wychowanków i dla nich samych, a każdemu zależało także na tym, żeby o szkole w środowisku społecznym miasta i województwa było głośno, w najlepszym tego słowa znaczeniu. Nie było natomiast żalu za tym, co w styczniu 1978 roku – nie czekając zakończenia roku szkolnego – pozostawiałem, to była już zupełnie inna placówka, w której dominantą stała się wygoda i wprawdzie skrupulatne, ale bez cienia serdecznego zaangażowania rutynowe spełnianie obowiązków nauczycielskich.

Po szesnastu latach pracy w szkole zostałem starszym wizytatorem w Kuratorium Oświaty i Wychowania, a od 1985 roku pełniłem obowiązki wicekuratora oświaty i wychowania odpowiedzialnego za szkolnictwo zawodowe i za sprawy finansowo-gospodarcze w oświacie wojewódzkiej. Na emeryturę przeszedłem w 1992 roku i przez kolejne dziesięć lat pracowałem w niepełnym wymiarze godzin w charakterze konsultanta ds. informacji i wydawnictw w ośrodku doskonalącym nauczycieli. Ale to jest okres wymagający odrębnego omówienia.

ZAKOŃCZENIE

Czterdzieści lat swojej aktywności zawodowej związałem z działalnością oświatową. I kiedy dzisiaj oglądam się wstecz i staram się ogarnąć miniony czas, to pod zamkniętymi powiekami stają tamte zdarzenia, postacie, i ten czas spędzony w szkole uważam za coś bardzo ważnego w moim zawodowym życiu. Nie w każdym zawodzie, albo inaczej, w nauczycielskim, jak w żadnym innym zawodzie, jest szansa na obserwowanie wzrastania człowieka i postrzegania jak z dziecka – absolwenta szkoły podstawowej stopniowo, poprzez trudny okres *burzy i naporu*, kształtuje się osobowość młodzieńca dysponującego określonym zasobem wiedzy i profesjonalnych umiejętności, teoretycznie gotowego do podjęcia pracy zawodowej i do aktywnego włączenia się do życia społecznego swojego lokalnego środowiska. Taka szansa jest dana każdemu nauczycielowi i jest to wartość trudna do przecenienia. A jeżeli jeszcze w ten złożony, wieloletni proces wnosi się coś własnego, to powód do satysfakcji jest naprawdę uzasadniony.

Niezwykłe były dzieje szkoły, w której danym mi było pracować. W 1945 roku gościnni mieszkańcy Śląska Opolskiego przyjęli przybyszów, przede wszystkim tych wygnanych z Kresów Wschodnich Rzeczypospolitej. I stało się, że w szkole tej uczyli młodzież pedagodzy ze Wschodu, z centralnej Polski, a także rodowici mieszkańcy tej ziemi. Ta szkoła, jak żadna inna, szanowała, kultywowała rodzime tradycje, kształcać przyszłych pracowników narodowej gospodarki, uczyła ich szacunku dla pracy, otwartości na sprawy Polski i przywiązania do rodzinnej ziemi. Historię tej szkoły tworzyli nauczyciele, ale i niezwykle karty zapisywali wychowankowie. Każdy z uczących tutaj zostawił część swojego życia. Pamięć o nich trwa we wspomnieniach ich wychowanków. Bo ci nauczyciele zawsze pamiętali, że pierwszą osobą w szkole jest jej uczeń, wychowanek. Z całą odpowiedzialnością można napisać, że nasi uczniowie byli dla nas osobami o szczególnej wartości. Wymagano od nich rzetelnej i odpowiedzialnej pracy, jednocześnie umożliwiano zdobycie dodatkowych kwalifikacji, potrafiono wyjść naprzeciw niezwykle wysokim oczekiwaniom, także i tym spoza programu. Wystarczy wspomnieć, że niektórzy absolwenci dalszą naukę, i to z powodzeniem, kontynuowali w akademiach sztuk pięknych, w konserwatoriach. Wychowankowie tej szkoły są także profesorami wyższych uczelni, muzykami, aktorami, dziennikarzami, pisarzami, piastują wysokie funkcje w wojsku, marynarce, administracji państwowej i samorządowej. Kilkunastu poszło za głosem powołania, dzisiaj są kapłanami nie tylko w naszej diecezji – można ich spotkać także w innych krajach świata.

Trzecia też mocno podkreślić wielkie przeobrażenia organizacyjne „mojej” szkoły. Tu swoją działalność rozpoczęła większość szkół średnich naszego miasta, i kiedy mówimy, że w szkole tej zawód – do dnia dzisiejszego – zdobyło prawie dwadzieścia tysięcy absolwentów, to warto także i o tym pamiętać, że każda odchodząca stąd szkoła zabierała z sobą uczniów, którzy tu edukację rozpoczynali. I dlatego też z pełnym przekonaniem jeszcze raz warto z całą mocą powiedzieć: ta szkoła naprawdę udowodniła, że zasługuje na miano *Magna Porta Scholarum Opoliensium* – *Wielkiej Bramy Szkół Opola*, bo ona była pierwszą na ziemi opolskiej i w naszym mieście, która serdecznie przygarnęła w swoje mury uczniów, dając początek narodowemu, polskiemu systemowi oświaty na Śląsku Opolskim.

Pisząc dzisiaj te wspomnienia, w których przewija się i przenika wątek związkowy i szkolny, myślę o tych wszystkich, którzy tę szkołę ukończyli i których spotykam codziennie na ulicach miasta,

w Polsce i w świecie. Szczególną pamięcią otaczam ludzi, którzy tu wraz ze mną pracowali, nauczycieli, pracowników i z żalem stwierdzam, że nie istnieje przeszłość, którą by można wytesknąć z powrotem. Istnieje tylko wieczna nowość, kształtująca się z rozwoju ogniw minionych, zaś prawdziwa tęsknota powinna mieć charakter twórczy, tak by mogła przyczynić się do budowy lepszej przyszłości. Wtedy zapewniona będzie ciągłość pracy i wiernego trwania szkoły dla dobra wychowanków, dla dobra wszystkich, dla których sprawy kształcenia i wychowania młodego pokolenia są sprawą najważniejszą i najświętszą.

ANNA PECK
Cary, Karolina Północna, USA

PREZENTACJA I PERCEPCJA HISTORII POLSKI DO 1795 ROKU W PODRĘCZNIKACH I PROGRAMACH NAUCZANIA *WESTERN CIVILIZATION* ORAZ *EUROPEAN HISTORY* W USA

W jaki sposób współcześni Amerykanie widzą historię Polski? W jakim zakresie jest nauczana i w jaki sposób interpretowana? Jakie miejsce zajmuje w programach nauczania historii powszechnej? Niniejszy artykuł szukać będzie odpowiedzi na te pytania, analizując programy nauczania i podręczniki poziomu szkół średnich oraz wyższych uczelni w zakresie dwóch przedmiotów. Przedmioty te, szkolne i akademickie, dotyczące historii powszechnej świata zachodniego, noszą nazwę *Western Civilization*, czyli cywilizacja zachodnia, oraz *European History*, czyli historia Europy. Oba przedmioty wykładane są zarówno w wyższych klasach amerykańskich szkół średnich, jak i na pierwszych latach studiów wyższych, czyli na niższych poziomach studiów uniwersyteckich, tzw. *undergraduate level*. W drugiej sytuacji, przedmiot stanowi część *curriculum*, jako przedmioty do wyboru, zarówno w studiach czteroletnich, jak i dwuletnich studiach zawodowych.

Przedmioty *Western Civilization* oraz *European History*, określane jako *course*, czyli kurs, nauczane są na poziomie szkoły średniej (*high school*) w specjalnej kategorii *Advanced Placement* (*AP*). *AP* program nie należy do właściwego, obowiązkowego programu szkolnego, ale do programu college'u. Oferowany jest uzdolnionym studentom, zainteresowanym zaawansowanym poziomem nauczania. W programach określany jest jako ekwiwalent kursu uniwersyteckiego¹. Zdany egzamin *AP* daje absolwentowi szkoły średniej zaliczenie tego przedmiotu na uczelni już w momencie rozpoczęcia przez niego studiów. W transkrypcie college'u czy uniwersytetu student ten otrzymuje zaliczenie w wymiarze 3 *credit hours*. Z kolei te same przedmioty nauczane już na uczelni trwają jeden lub dwa semestry, zależnie od oferowanego zakresu przedmiotów i dają analogiczną liczbę kredytów.

Program obu przedmiotów zawiera pewne różnice. Oferowany na poziomie uniwersyteckim *Western Civilization* zajmuje się rozwojem cywilizacji zachodniej, bardziej w znaczeniu zachodnio-europejskiej. Rozpoczyna się od „kolebki” cywilizacji europejskiej – w starożytnej Grecji i Rzymie, ze wskazaniem na wpływy kultury egipskiej i kultur bliskowschodnich, następnie zajmuje się rozwojem cywilizacji chrześcijańskiej w średniowiecznej Europie, z zaznaczeniem wpływów islamskich. W okresie kolonialnym wskazuje na geograficzne rozprzestrzenienie koncepcji „świata zachodniego”.

¹ <http://apcentral.collegeboard.com>, AP European History, Course Description, May 2006–May 2007, s. 3: „The AP course and exam in European History are intended for qualified students who wish to complete classes in secondary school equivalent to college introductory courses in European history”; s. 4 podkreśla, że: „All sections of the exam reflect college and university programs in terms of subject matter and approach”.

Natomiast *AP European History* koncentruje się na nowożytnej historii Europy, obejmuje więc dużo krótszy okres. W tym wypadku, po krótkim wprowadzeniu zawierającym zwięzłą charakterystykę okresu starożytności i średniowiecza, program koncentruje się na okresie od połowy XV wieku, czyli szczytowego okresu rozwoju Renesansu (*the High Renaissance*) do wydarzeń początku XXI stulecia. Pomimo różnic wynikających z zakresu chronologicznego, oba kursy należą do tej samej grupy przedmiotowej, koncentrując się na podobnej problematyce i używają podobnych podręczników.

W wypadku *AP European History* przedmiot opiera się na programie, opracowanym przez *College Board*, z siedzibą w Princeton. Prezentacja materiału, dokonana w układzie chronologicznym, zawiera informacje z trzech grup problemowych. Pierwsza dotyczy historii intelektualnej i kulturalnej, a więc kwestii rozwoju myśli religijnej i sekularyzacji, przedstawia główne trendy w literaturze i sztuce, rozwój nauki, kształtowanie się ideologii społeczno-ekonomicznej i politycznej, elity kulturalne i polityczne, rozpowszechnienie edukacji. Druga grupa dotyczy historii politycznej państw europejskich, stosunków wewnętrznych i polityki zagranicznej, ekspansji kolonialnej, imperializmu, wojen, rewolucji i konfliktów społecznych, wpływu ideologii na kształtowanie rzeczywistości politycznej, kształtowania się nowoczesnych państw i nacjonalizmu. Trzecia grupa zagadnień dotyczy historii społeczno-ekonomicznej, przemian w produkcji rolniczej i przemysłowej, procesów urbanizacji, sposobu odżywiania i stanu zdrowia grup społecznych, przemiany w strukturze rodziny i roli kobiet².

Podręczniki wykorzystywane w nauczaniu obu przedmiotów odzwierciedlają założenia programowe³. Historia Polski stanowi tutaj część historii Europy, ale nie wyłącznie historii politycznej, ale także społecznej i kulturalnej, z wskazaniem np. różnic w sytuacji poszczególnych grup społecznych, takich jak szlachty i poddanych chłopów, czy sytuacji i roli kobiet w życiu rodziny i społeczeństwa. Niniejsza analiza amerykańskiej prezentacji i percepcji historii Polski w ramach obu kursów opiera się na zawartości programów *Advanced Placement*, materiałów przygotowujących do egzaminów z zakresu historii oraz podręczników szkolnych i akademickich używanych w procesie nauczania w ciągu ostatnich kilkunastu lat, począwszy od 1990 roku.

HISTORIA POLITYCZNA

Dzieje Polski okresu średniowiecznego pojawiają się w formie wzmianek przy okazji tematu powstawania państw europejskich i rozprzestrzeniania chrześcijaństwa. Podręcznik *A Brief History of the Western World* wspomina o plemionach polskich w okresie wczesnośredniowiecznym, zaznaczając, że przyjęcie przez Czechy, Polskę i Węgry chrześcijaństwa z Rzymu oznaczało znalezienie się w kręgu kultury zachodniej⁴. Kwestia wyboru jednego z dwóch nurtów ówczesnego chrześcijaństwa ukazywana jest w kontekście procesów tworzenia się państw regionu, przede wszystkim słowiańskich i początku podziału religijno-kulturowego, katolickiego i prawosławnego, w oparciu o rodzaj chrześcijaństwa przejmowanego bądź z Rzymu, bądź z Konstantynopola.

Okres Jagielloński z reguły bywa pomijany, z wyjątkiem wzmianek przy okazji omawiania sytuacji w Rosji czy Austrii. Przykładowo, J. McKay, B. Hill, J. Buckler, omawiając sytuację w Rosji w czasach Iwana Groźnego, wspominają o rozpoczęciu przez niego w 1557 roku wyczerpującej wojny z dużo większym wówczas państwem polsko-litewskim⁵. Jackson Spielvogel wymienił Zygmunta III

² Tamże, s. 5–6.

³ Np. R. R. Palmer, J. Colton, L. Kramer, *A History of the Modern World*, Knopf Publishing Group, New York 2007; J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of Western Society Since 1300*, Houghton Mifflin, Boston 2003; D. Sherman (ed.), *Western Civilization: Sources, Images, and Interpretations, Renaissance to the Present*, McGraw-Hill, New York 2004; M. Kishlansky (ed.), *Sources of the West: Reading in Western Civilization*, Longman, New York 1998; J. J. Spielvogel, *Western Civilization. Comprehensive Volume*, Wadsworth/Thomson Learning, Belmont 2000; Th. Greer, G. Lewis, *A Brief History of the Western World*, Harcourt College Publishers, Orlando 2002.

⁴ Th. Greer, G. Lewis, *A Brief History...*, s. 219, 243, 246, 326.

⁵ J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of Western...*, s. 543.

Ważę, określonego jako szwedzkiego monarchę wybranego w procesie wolnej elekcji na króla Polski. Uznaje mocarstwową pozycję Polski we wschodniej Europie, zaczyna od stwierdzenia, że „Poland had played a major role in eastern Europe in the fifteenth century and had ruled over Lithuania and much of Ukraine by the end of the sixteenth”⁶. Pisz dalej o planach ekspansji terytorialnej i politycznej Wazów, stworzenia ogromnego imperium europejskiego, w skład którego wchodziłaby nie tylko Polska, ale też Szwecja, Finlandia i część Rosji. Konkluduje jednak, że „Poland not only failed to achieve this goal, but by the end of the seventeenth century, it had become a weak, decentralized state”⁷. W następnych paragrafach stara się odpowiedzieć na pytanie o przyczyny polskiego niepowodzenia.

Po raz kolejny Polska pojawia się w historii politycznej Europy dopiero pod koniec XVII wieku. Wydarzenia XVII i początku XVIII wieku w Europie środkowej i wschodniej przedstawiane są tu wyłącznie w kontekście rozwoju absolutyzmu, sytuacji społecznej i rozwoju terytorialnego Austrii, Rosji i Prus. Ekspansja austriacka w zderzeniu z potęgą ottomańską zmieniała oblicze Europy i w takim kontekście pojawia się niekiedy informacja o królu Janie III Sobieskim i odsieczy Wiednia. Niektóre podręczniki, np. J. McKay, B. Hill, J. Buckler, pomijają zupełnie fakt polskiej pomocy wojskowej, a sukces przypisują wyłącznie stronie austriackiej⁸.

Z kolei w rozdziale 15. podręcznika Kagana, noszącym tytuł: *Central and Eastern Europe*, autorzy poświęcają kilka paragrafów sytuacji w Polsce w tym okresie. Znalazła się tutaj nie tylko informacja o królu Janie III Sobieskim („John III Sobieski”), który w 1683 roku dowodził polską odsieczą Wiednia. Zamieszczony jest duży, półstronicowy portret króla z informacją biograficzną i uwagą: „Despite this victory Sobieski failed to establish a strong central monarchy in Poland”⁹. Zwracają uwagę, że Sobieski był jednym z nielicznych królów rodzimego pochodzenia („Sobieski was a notable exception. Most of the Polish monarchs were foreigners and were the tools of foreign powers”)¹⁰. Sobieski, zaprezentowany więc jako uzdolniony dowódca wojskowy, nie potrafił jednak wykorzystać znakomitego zwycięstwa militarnego, jakim była odsiecz Wiednia i przeprowadzić reform politycznych dla wzmocnienia władzy królewskiej. Reformy, przeprowadzone w tym właśnie czasie, stanowiły mogły ostatnią szansę na zachowanie mocarstwowej pozycji Rzeczypospolitej.

PRZYZCZYNY SŁABOŚCI I ROZBIORÓW POLSKI

Kwestia rozbiorów Polski stanowi część programu *Advanced Placement* oraz programów kursów nauczanych na poziomie uniwersyteckim. Przyczyny i konsekwencje rozbiorów dyskutowane są lub choćby wspomniane we wszystkich podręcznikach. Sposób prezentacji i percepcji wydarzeń jest jednakże zróżnicowany. Odzwierciedla on trwające wśród historyków dyskusje na temat wewnętrznych i zewnętrznych przyczyn, które doprowadziły do upadku Polski. W większości omawianych tutaj podręczników interpretacja ma charakter eklektyczny, ze wskazaniem zarówno słabości polskiego systemu społeczno-politycznego, jak i ekspansjonistycznej polityki sąsiadujących mocarstw. Dominuje jednakże tendencja do akcentowania jednej grupy przyczyn. Najczęściej rozbiory wyjaśniane są złe funkcjonującym systemem wewnętrznym.

⁶ J. J. Spielvogel, *Western Civilization...*, s. 444.

⁷ Tamże.

⁸ J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of Western...*, s. 539: „A huge Turkish army surrounded Vienna and laid siege to it in 1683. After holding out against great odds for two months, the city was relieved at the last minute, and the Ottomans were forced to retreat”.

⁹ D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western Heritage since 1300*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 1998, s. 527–529.

¹⁰ Tamże, s. 529.

Jackson Spielvogel wskazuje przede wszystkim na słabość polityczną i militarną, wynikającą z polskiego systemu politycznego w XVII i XVIII wieku. Wyjaśnia, że słabość polskiej monarchii, a w konsekwencji także państwa polskiego, stanowiła konsekwencję obowiązującego systemu politycznego. Polska była jedynym krajem europejskim bez dziedzicznej monarchii i z zasadą wolnej elekcji. Nie przedstawia tego zjawiska jako formy demokracji, ale raczej pozostawiania w tyle za tendencjami europejskimi. W konsekwencji istniejącego systemu, elekcyjni królowie mieli władzę „zredukowaną do impotencji”. Polski dwuizbowy Sejm, zdominowany przez właścicieli ziemskich (*landowners*), decydował o podatkach, wojsku, obsadzie urzędów. Ocenia siłę Sejmu jako katastrofę dla państwa polskiego („The power of the Sejm had disastrous results”), zwłaszcza od momentu praktycznego zastosowania *liberum veto* w 1652 roku. W rezultacie zapanował w Polsce – pisze – kompletny chaos zarówno we władzach ustawodawczych, jak i wykonawczych. Polska stała się praktyczną konfederacją posiadłości magnackich („Poland was basically a confederation of semi-independent estates of landed nobles”). Kontynuacja słabości w wieku XVIII doprowadziła do rozbiorów.

Donald Kagan, Steven Ozment i Frank Turner także wyjaśniają wewnętrzne przyczyny, dla których Polska zaczęła podupadać pod koniec XVII wieku. Autorzy w zwięzły sposób przedstawiają zasady polskiego systemu politycznego wynikającego ze struktury społecznej. Podkreślają, że polska szlachta uzyskała unikalne w skali europejskiej przywileje. Porównują jej sytuację z pozycją szlachty i właścicieli ziemskich („nobility and landowners”) w ówczesnej Francji i Anglii. Zwracają uwagę, że: „In Poland as nowhere else on the Continent, the nobility became a single most powerful political factor in the country. Unlike the British nobility and landowners, the Polish nobility would not even submit to a central authority of their own making”¹¹.

Podręcznik zawiera informacje o systemie politycznym Rzeczypospolitej. Pisze o wolnych elekcjach, unikalnym systemie wybierania władcy przez zgromadzenie szlachty, ale także o słabości takiego systemu: „The Polish monarchy was elective, but the deep distrust and divisions among the nobility prevented their electing a king from among themselves”¹². Następnie pisze o Sejmie, centralnym organie ustawodawczym („the Sejm, or diet”). Posłami mogły być wyłącznie osoby pochodzenia szlacheckiego, a Sejm „specifically excluded representatives from corporate bodies, such as the towns”. Jednakże największym zagrożeniem dla sprawnego rządzenia państwem stała się, według autorów, zasada znana jako *liberum veto*. Wyjaśniają mechanizm działania, zwracając uwagę na fakt, że pojedynczy poseł miał możliwość zerwania obrad i uniemożliwienie tym samym podejmowania decyzji. Konkludują: „The requirement of unanimity was a major stumbling block to effective government”. Słabość władzy centralnej autorzy interpretują jako pozostałości średniowiecza, kontynuowanego jako nowej tradycji „polskich wolności” („Polish liberties”). Konsekwencje okazały się tragiczne dla państwa: „There was no way to collect enough taxes to build up an army. The price of this noble liberty would eventually be the disappearance of Poland from the map of Europe during the latter half of the eighteenth century”¹³.

Zewnętrzne przyczyny rozbiorów omawiają w części rozdziału 18: *The Age of Enlightenment: Eighteenth Century Thought*. Zawiera on fragment dotyczący rozbiorów Polski, w którym szczegółowo przedstawiono sytuację i przebieg wydarzeń¹⁴. Autorzy piszą o ekspansji terytorialnej Rosji w czasach carycy Katarzyny Wielkiej. Pierwszy rozbiór Polski („The First Partition of Poland”) przedstawiony tu jest jako wynik zarówno sytuacji międzynarodowej, jak i słabości polskiej arystokracji: „In September 1772, the helpless Polish aristocracy, paying the price for maintaining internal

¹¹ Tamże, s. 527.

¹² Tamże, s. 529.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 635–637.

liberties at the expense of developing a strong central government, ratified this seizure of nearly one-third of Polish territory. The loss was not necessarily fatal to Poland's continued existence, and it inspired a revival of national feeling. Real attempts were made to adjust the Polish political structures to the realities of the time. These proved, however, to be too little and too late. The political and military strength of Poland could not match that of its stronger, more ambitious neighbors"¹⁵.

Niepowodzenie w przebudowie systemu politycznego doprowadziło do następnych rozbiórów. W konkluzji autorzy nie ograniczają się do konkretnego przypadku rozbiórów Polski. Próbuje natomiast generalizować pewne zasady polityki międzynarodowej. Polska nie była w stanie wypracować silnej władzy centralnej, systemu biurokratycznego nie tylko sprawnie rządzącego państwem, ale także sprawnie zbierającego podatki, nie posiadała też silnej armii. Państwa o takiej strukturze nie miały szans na przetrwanie. Druga konkluzja dotyczy kwestii sprzecznych interesów, a w konsekwencji rywalizacji pomiędzy czołowymi mocarstwami europejskimi. Przypadek rozbiórów pokazał, że mocarstwa wschodniej Europy potrafią dojść do porozumienia kosztem słabych sąsiadów. Jeżeli jednak brakowało takich „słabych państw”, a sporne terytoria związane były z przeciwnikiem – wtedy międzynarodowa rywalizacja prowadziła do otwartych wojen¹⁶.

Autorzy wskazują także na propagandę mocarstw zaborczych, głoszących, że rozbiory bronią Europę przed polską anarchią. Zwracają też uwagę na powiązania wydarzeń polskich z sytuacją w Europie. Fakt, że rozbiory miały miejsce w cieniu wydarzeń Rewolucji Francuskiej, świadczył o obawach absolutnych monarchów Środkowej i Wschodniej Europy przed rozprzestrzenieniem się radykalnych idei w Polsce. Według autorów: „they reacted harshly even to minor attempts at reform by the Polish nobles, fearing they might infect their own domains”¹⁷.

Podręcznik Donalda Kagana, Stevena Ozmenta i Franka Turnera zawiera po każdym rozdziale bibliografię zalecaną studentom dla pogłębienia wiedzy na poszczególne tematy. Po rozdziale, w którym znalazły się informacje o Rzeczypospolitej XVII i XVIII wieku, jako polecana lektura uzupełniająca została wymieniona praca Normana Daviesa, *God's Playground*, v.1 (1991), z zachęcającą notatką „excellent on repartition Poland”¹⁸.

Spielvogel także poświęcił wiele miejsca kwestii rozbiórów Polski, jednakże w zupełnie innym kontekście europejskiej sytuacji międzynarodowej. O ile poprzednicy koncentrują uwagę na wewnętrznej słabości Polski i wewnętrznych przyczynach upadku, podręcznik Spielvogela akcentuje raczej przyczyny zewnętrzne. Ukazuje sytuację XVIII-wiecznej Polski głównie w kontekście polityki wewnętrznej i zagranicznej Rosji, Austrii i Prus. Ekspansja terytorialna absolutystycznych mocarstw przesądzała o losach sąsiednich państw. Podzielona Polska stanowiła znakomitą zdobycz dla sąsiednich mocarstw. Rosja, dzięki uzyskaniu około 50% polskich terytoriów, ugruntowała swą pozycję w Europie. Spielvogel określa porozumienia rozbiorowe jako „cyniczną decyzję mocarstw”, ale także wskazuje na ich sukces dyplomatyczny, rozwiązanie pokojowe i uniknięcie niszczącej wojny.

Autor nie pomija jednakże przyczyn wewnętrznych. Podkreśla, że przyczyną rozbiórów była też wyjątkowa słabość Polski. Spielvogel kilkakrotnie powtarza, powołując się na opinie historyków, ale bez podania jakiegokolwiek szczegółowej informacji bibliograficznej, że przypadek Polski stanowi przekonujący przykład („a cogent example”), że budowa silnego, absolutystycznego państwa stanowiła kluczowy element przetrwania w XVII- i XVIII-wiecznej Europie¹⁹. Podręcznik Spielvogela, jako jeden z nielicznych, wymienia nazwisko Kościuszki („Thaddeus Kosciuszko”), przywódcy heroicznego, ale beznadziejnego powstania, przeciwstawiającego się decyzjom europejskich mocarstw.

¹⁵ Tamże, s. 636

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 637.

¹⁸ Tamże, s. 542.

¹⁹ J. J. Spielvogel, *Western Civilization...*, s. 524, 526–528.

Temat rozbiórów Polski pojawia się także w pytaniach egzaminacyjnych. Studenci *AP European History* mają możliwość korzystania z kilku podręczników powtórzeniowych, zawierających przykładowe pytania. Przyczyny rozbiórów Polski są prezentowane w następującym pytaniu:

„Poland disappeared as an independent nation in the eighteenth century due to all of the following reasons EXCEPT.

- (A) Russian, Prussian, and Austrian annexations of Polish territories,
- (B) the Polish nobility reduced the monarchy to a powerless institution,
- (C) France refused to intervene on behalf of the Poles,
- (D) the nation was vulnerable due to its exposed lands without natural borders,
- (E) the Catholic Church was unsympathetic to Polish statehood”²⁰.

Podręcznik oferuje też nie tylko prawidłową odpowiedź na pytanie, ale także dokładne wyjaśnienie wszystkich podanych w pytaniu możliwości. Wyjaśnia, że Polska była europejskim mocarstwem w XVII wieku, ale w XVIII wieku straciła swą pozycję na rzecz rosnących potęg Rosji, Austrii i Prus. Według podręcznika, szlachta polska także ponosi winę za upadek państwowości – niezdolna do pełnienia roli przywódczej, a równocześnie niechętna reformom i umocnieniu władzy królewskiej. Ostatecznie Polska straciła swą państwowość w 1795 roku, nie istniała jako niezależne państwo aż do Traktatu Wersalskiego z 1919 roku²¹.

KWESTIE SPOŁECZNE I ETNICZNE

Programy obu przedmiotów, a w rezultacie podręczniki, poświęcają wiele miejsca kwestiom społecznym, etnicznym i kulturowym. W wypadku historii Polski szczególnie dwie sprawy omawiane są we wszystkich podręcznikach: sytuacja szlachty i poddanych chłopów oraz sytuacja mniejszości żydowskiej. Poddanie chłopów, czyli „serfdom”, w zestawieniu z inną formą osobistego uzależnienia i obowiązkowej pracy, jaką jest niewolnictwo, wzbudza wiele zainteresowania amerykańskich historyków, autorów podręczników. Wśród zalecanych lektur uzupełniających znajdują się publikacje porównujące poddaństwo/pańszczyznę z niewolnictwem („slavery”)²². Zjawisko poddaństwa i pańszczyzny omawiane jest wszędzie w kontekście sytuacji społeczno-ekonomicznej całego regionu, monarchii habsburskiej, ale przede wszystkim Rosji²³. Z kolei historyczna kwestia żydowska w Europie odgrywa od kilku dziesięcioleci istotną rolę w amerykańskich programach szkolnych.

Pisząc o systemie poddaństwa i pańszczyzny, autorzy podkreślają wyzysk ekonomiczny, ale też brutalność i nieludzkość systemu. Podręcznik J. McKay, B. Hill, J. Buckler prezentuje reprodukcję XVII-wiecznej ilustracji, przedstawiającej karanie poddanego chłopą. Opis ilustracji informuje, że scena ta dotyczy wschodniej Polski („the scene is set in eastern Poland”) i właściciel, polski szlachcic, nakazuje bić bez miłosierdzia, aż skóra oddzieli się od mięsa („to beat him till the skin falls from the flesh”)²⁴. W tekście piszą, że okrucieństwo i bezwzględność ekonomiczna charakteryzowały

²⁰ K. Pearl, *Cracking the AP European History. The Princeton Review*, Princeton Review Publishing, L. L. C., New York 2000, s. 179, 221.

²¹ Tamże, s. 221: „Poland disappeared as a nation in 1795 and would not reemerge as an independent state until the Treaty of Versailles restored Polish statehood in 1919. Poland had been a powerful state in the seventeenth century, but in the eighteenth century Poland suffered from the rise of its powerful neighbors, the Russians, Prussians, and Austrians, all of whom craved Polish land. Because Poland lacked natural borders, it was hard to defend its territories against these aggressive states. The Polish nobility deserve much of the blame for the fall of the Polish state because they insisted on the expansion of their own rights at the expense of the monarchy, which in turn increasingly was unable to lead the nation, even in times of national crisis”.

²² P. Kolchin, *Unfree labor: American slavery and Russian serfdom*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1987; S. L. Engerman (ed.), *The terms of labor: slavery, serfdom, and free labor*, Stanford University Press, Stanford 1999.

²³ D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western...*, s. 549–552.

²⁴ J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of...*, s. 536.

stosunki społeczne na ziemiach wschodniej Europy, w tym także polskich. Autorzy analizują szczególnie zasadę poddaństwa („serfdom”), pisząc o stale pogorszającej się sytuacji poddanych chłopów, wykorzystywanych ekonomicznie i zmuszanych do pańszczyźnianej pracy. Bogacenie się szlachty przy drastycznym ubożeniu chłopów, stanowiących większość społeczeństwa, niszczyło na dłuższą metę rynek wewnętrzny i powodowało zacofanie ekonomiczne regionu. Piszą: „Generally, the estates were inefficient and technologically backward, but they nevertheless succeeded in squeezing sizable surplus out of the impoverished peasants”²⁵.

Kagan, Ozment i Turner charakteryzują w rozdziale 16: *Society and Economy Under the Old Regime in the Eighteenth Century*, pozycję społeczną i ekonomiczną szlachty we wschodniej Europie, to znaczy w Prusach, Polsce, Austrii, Rosji i na Węgrzech. Pozycja szlachty na tych terenach została przeciwstawiona pozycji tejże grupy społecznej we Francji i Wielkiej Brytanii. Tekst informuje: „In Poland, there were thousands of nobles, or *szlachta*, who after 1741 were entirely exempt from taxes. Until 1768 these Polish aristocrats possessed the right of life and death over their serfs. Most of the Polish nobility were relatively poor. A few rich nobles who had immense estates exercised political power in the fragile Polish state”²⁶. Prawo szlachty do decydowania o życiu i śmierci poddanych, o ich osobistym życiu, prowadziło nie tylko do wynaturzeń, ale kształtowało psychologicznie masy społeczne.

Greer i Lewis w swym podręczniku określają krótko ten system społeczny przeżytkiem średniowiecza, bardziej okrutnym, niż jego pierwotna wersja: „By the beginning of the eighteenth century, *serfdom* in eastern Europe, far from dying out, had become more oppressive than it had ever been in the Middle Ages”²⁷. System pozwalał też szlachcie na nadużywanie swych praw.

Druga kwestia o charakterze społecznym, a także etnicznym i religijnym, dotyczyła mniejszości żydowskiej. Podręczniki zgodnie zestawiają prześladowania Żydów w średniowiecznej Europie z tolerancją, a nawet przywilejami nadawanymi im w Polsce. W *A Brief History of the Western World* autorzy wspominają o osadnictwie niemieckim i żydowskim na terenach średniowiecznych ziem polskich. Ówczesni władcy polscy „welcomed and even invited Germans and Jews to settle in their countries, for the sake of the increased prosperity – and increased tax revenues – that the newcomers brought”²⁸. Stosunek do Żydów stanowił kontrast w stosunku do krajów zachodnioeuropejskich.

Spielvogel także zestawia średniowieczne prześladowania Żydów w krajach zachodniej Europy i wolności gwarantowane przez stronę polską. Zwłaszcza po decyzjach królów Anglii i Francji o wypędzeniu Żydów Polska stała się dla nich miejscem bezpiecznego schronienia²⁹. Dodaje też, że w czasie brutalnych pogromów Żydów w Hiszpanii, a szczególnie w Niemczech, gdzie doszło do eksterminacji ponad 60 społeczności żydowskich, polscy królowie gwarantowali im nie tylko nietykalność osobistą, ale także nadawali przywileje. Ta dramatycznie różna sytuacja spowodowała, że wschodnia Europa stała się największym skupiskiem społeczności żydowskich³⁰.

Kagan, Ozment i Turner charakteryzują sytuację w XVIII wieku. Podkreślają, że w konsekwencji tolerancji religijnej i przywilejów ekonomicznych główne skupiska ludności żydowskiej utworzyły się na terenach Rzeczypospolitej – w Polsce, na Litwie i Ukrainie. Autorzy podręcznika pisząc o Żydach osiadłych na tych terenach, podają liczbę około 3 milionów. Podkreślają jednocześnie wyjątkowość

²⁵ D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western...*, s. 538.

²⁶ Tamże, s. 548.

²⁷ Th. Greer, G. Lewis, *A Brief History...*, s. 457.

²⁸ Tamże, s. 326–327.

²⁹ J. J. Spielvogel, *Western Civilization...*, s. 255: „most northern European Jews were forced to move into Poland as a last refuge”.

³⁰ Tamże, s. 301.

ich sytuacji: „Jews were treated as a distinct people religiously and legally. In Poland for much of the century, they were virtually self-governing”³¹. Sposób traktowania Żydów wynikał nie tylko z korzyści ekonomicznych, jakich ta społeczność dostarczała, ale także z zasad tolerancji.

POLSKA NA MAPACH

Podręczniki amerykańskie zawierają przejrzyste, a w związku z tym uproszczone mapy, ukazujące zjawiska historyczne lub przebiegające procesy polityczne, społeczne, ekonomiczne. Polska prezentowana jest w kontekście zjawisk europejskich, a więc na mapach Europy lub Europy środkowo-wschodniej. Jedynym wyjątkiem są mapy w niektórych podręcznikach ukazujące rozbiory Polski. Ilość i precyzyjność map różni się w zależności od autora i wydawcy. Jednym z ciekawych przykładów jest podręcznik będący w użyciu od 1979 roku, wielokrotnie wznawiany i uzupełniany, przygotowany przez wykładowców z uniwersytetów Yale i Harvard – Donalda Kagana, Stevena Ozmenta i Franka Turnera. Zawiera wiele map służących celom dydaktycznym, przejrzyste informujących o sytuacji w specyficznym okresie czy momencie historii lub ukazujących proces historyczny na przestrzeni czasu. Z racji swej funkcji dydaktycznej zawierają one oczywiste uproszczenia ułatwiające studentom zrozumienie i zapamiętanie zagadnienia. Wiele z tych map zawiera informacje o Polsce.

Mapa 11-3, zatytułowana: *The religious situation about 1560 (Sytuacja religijna około 1560)*, przedstawia sytuację wyznaniową w Europie, bez wskazania specyficznych granic, z bardzo ogólną informacją o krajach. Zaznaczone są tutaj niektóre kraje, takie jak: Francja, Niemcy, Holandia, Austria, Polska z bardzo uproszczoną informacją o rejonach zdominowanych przez katolików, luteran, kalwinistów, anabaptystów³². Natomiast mapa 12-2, o tytule: *Religious divisions about 1600 (Podziały religijne około 1600)*, przedstawia fragment Rzeczypospolitej z nazwą *Poland* i zaznaczonymi wyłącznie dwoma miastami – Warszawą (tutaj: „Warsaw”) oraz Gdańskiem (tutaj: „Danzig”). Mapa wskazuje, że w zdominowanym przez katolików kraju znajdowały się skupiska protestanckie, szczególnie na zachodnich terenach nadgranicznych³³.

Charakterystyczne nie tylko dla tego podręcznika są dwie cechy. Po pierwsze, w uproszczeniu Rzeczpospolita Obojga Narodów nazywana jest Polską. Po drugie, w większości wypadków używana jest angielska lub niemiecka forma nazw miast. Tak np. mapa 12-4: *Europe in 1648*, pokazuje prawidłowo granice Rzeczypospolitej z nazwami wielu miast. Zaznaczone są więc miasta stołeczne – „Warsaw”, „Cracow” oraz miasta Korony i Litwy: „Danzig”, „Posen”, „Lemberg”, „Minsk”, „Vitebsk”, „Smolensk”, „Chernigov” oraz „Memel” w Kurlandii. Natomiast nie zostało zaznaczone Wilno³⁴. W rozdziale osiemnastym, omawiającym kwestię rozbiorów Polski, zamieszczone są dwie mapy pokazujące przebieg wydarzeń i wzrost terytorialny mocarstw wschodnioeuropejskich – Rosji, Prus i Austrii (mapy 18-1 oraz 18-2). Druga z map zaznacza szereg miast Rzeczypospolitej, znowu w tej samej pisowni: „Warsaw”, „Cracow”, „Vilna”, „Minsk” oraz w niemieckiej wersji „Danzig”, „Posen”, „Lemberg” oraz „Libau”³⁵.

Inny autor, Jackson Spielvogel, zamieścił w swym podręczniku trzy mapy przedstawiające rozbiory Polski, pokazujące w bardzo czytelny sposób, w jaki poszczególne terytoria zostały przejęte przez państwa zaborcze. Usytuowanie geograficzne określają w tym wypadku rzeki: „Vistula”, „Oder”, „Dnieper” i „Dvina” (pisownia zastosowana w podręczniku) oraz „Baltic Sea”. Tylko cztery miasta zostały zaznaczone na tych mapach – ponownie: „Warsaw”, „Cracow”, „Danzig” i „Minsk”.

³¹ D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western...*, s.575

³² Tamże, s. 395.

³³ Tamże, s. 440.

³⁴ Tamże, s. 444.

³⁵ Tamże, s. 636–637.

Brakuje natomiast tym mapom dokładności w oznaczeniu poszczególnych części Rzeczypospolitej. Nazwa „Poland” znajduje się na terenie Białorusi, „Lithuania” wyłącznie na terenie nadbałtyckim, a „Lodomeria” określa tu włączone do Rosji (nie do Austrii) tereny południowo-wschodniej Rzeczypospolitej³⁶.

Programy *Advanced Placement* bardziej starannie wybierają mapy historyczne, z większą dbałością o historyczne nazewnictwo. Przykładem może być mapa przedstawiająca Europę około 1560 roku, stanowiąca część pytań egzaminacyjnych *AP European History*, gdzie oznaczono państwo polsko-litewskie³⁷.

COPERNICUS

Programy obu analizowanych przedmiotów nauczania koncentrują się na rozwoju cywilizacji zachodniej, a wśród nich na zdobycach naukowo-technicznych, ale też na szeroko rozumianej kulturze i religii. Nicolaus Copernicus, czyli Mikołaj Kopernik, zagwarantował stałe miejsce kulturze polskiej w amerykańskich podręcznikach. Wymieniany jest we wszystkich podręcznikach i we wszystkich programach jako polski uczony. Jednakże prezentacja jego osoby, teorii heliocentrycznej i jej znaczenia prezentowana jest w kontekście rozpoczętej wówczas rewolucji naukowej w Europie. Podręczniki zawierają więc informacje, że Kopernik studiował prawo kościelne i astronomię na różnych uniwersytetach europejskich, pracował nad swą hipotezą od 1506 do 1530 roku, podkreślając jej ogromne znaczenie, którego nawet sam uczony nie przewidywał. Informacje o Koperniku z reguły otwierają rozdział o rozwoju nowożytnej nauki jako elementu głębokich przeobrażeń myślowych, które doprowadziły do światowej dominacji cywilizacji zachodniej.

Element religijny stanowi nieodłączną część prezentacji teorii kopernikańskiej. Autorzy podręczników zgodnie wskazują na ośmieszanie tej teorii albo ostre protesty i głosy potępienia ze strony głównych środowisk protestanckich ówczesnej Europy, zarówno nurtu luterńskiego, jak i kalwińskiego. W podręczniku, przygotowanym przez spółkę autorską John McKay, Bennett Hill, John Buckler i Patricia Buckley Ebrey, wyraźnie zaakcentowana jest informacja, że główni oponenci teorii kopernikańskiej wywodzili się ze środowisk protestanckich. Autorzy przytaczają opinię Marcina Lutra, który nazwał Kopernika głupcem pragnącym wyrzucić do góry nogami całą sztukę i wiedzę astronomiczną. Zwracają uwagę na fakt, że to właśnie przywódcy protestancyści ostro potępiali katolickiego Kopernika za herezję sprzeciwiającą się prawdom biblijnym, natomiast reakcja katolicka była dużo łagodniejsza, pomimo iż książka Kopernika znalazła się w końcu w 1616 roku na indeksie³⁸.

Podobne ujęcie występuje w podręczniku autorstwa Thomasa Greera i Gavina Lewisa, gdzie teoria kopernikańska pojawia się w kontekście intelektualnej debaty z astronomicznymi i matematycznymi osiągnięciami świata starożytnego. Nicolaus Copernicus został tutaj opisany, jako „learned Polish cleric with a passionate interest in astronomy”. Greer i Lewis przedstawiają proces intelektualny i trudności, na jakie napotykał uczony w formułowaniu swej teorii. Autorzy także poświęcili dwa paragrafy protestanckiej opozycji wobec teorii heliocentrycznej, jako podważającej nauki religijne. Przytaczają potępiające opinie wypowiedziane przez Marcina Lutra i Jana Kalwina, protestujących przeciw próbie odwrócenia powszechnych wyobrażeń religijnych oraz atak na światopogląd chrześcijański. Nie wspominają natomiast o reakcji Kościoła katolickiego³⁹.

³⁶ J. J. Spielvogel, *Western Civilization...*, s. 527.

³⁷ <http://apcentral.collegeboard.com>

³⁸ Np. J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of...*, s. 565: „Copernicus's theory had enormous scientific and religious implications, many of which the conservative Copernicus did not anticipate”.

³⁹ Th. Greer, G. Lewis, *A Brief History...*, s. 464–465.

Bardzo obszerną informację na ten temat, zajmującą niemal trzy strony, zamieścił omawiany już podręcznik Kagana, Ozmenta i Turnera. Zaczyna się od zdania: „Nicolaus Copernicus was a Polish astronomer who enjoyed a high reputation throughout his life”. Następnie wyjaśniony jest tok rozumowania, znaczenie i wpływ teorii na rozwój nauki europejskiej. Tutaj znowu pojawia się kwestia kontrowersji religijnych, ale tym razem ze zwróceniem uwagi na związki Kopernika z kościołem, do którego sam należał. W końcowej części rozdziału zamieszczony został, jako tekst źródłowy do analizy przez studentów, kopernikański wstęp *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, adresowany do papieża Pawła III z wyjaśnieniem motywów napisania i wydania książki. Stawiane są w nim pytania o rolę papieża w ówczesnej Europie i o motywację do umieszczenia takiego wstępu⁴⁰.

Jackson Spielvogel prezentuje Kopernika w podobnej perspektywie, w rozdziale zatytułowanym: *Toward a New Heaven and a New Earth: The Scientific Revolution and the Emergence of Modern Science*. Tym razem autor podaje więcej informacji biograficznych o Koperniku, jego studiach na uniwersytetach w Krakowie („at Cracow in his native Poland”), a potem we Włoszech, w Bolonii i Padwie. Po znakomitym wyjaśnieniu znaczenia prac Kopernika, Spielvogel wiele uwagi poświęcił potępieniom ze strony Lutra i Melanchtona, cytując obszerne fragmenty pism obu przywódców reformacji. Podkreśla, że Kościół katolicki nie wypowiadał się na ten temat aż do sprawy Galileusza⁴¹.

Niemal wszystkie podręczniki w rozdziale zawierającym informacje o Koperniku zamieszczają zdjęcia obrazujące krakowski okres jego edukacji. Tak np. w podręczniku Kagana znajduje się duża ilustracja przedstawiająca otwartą księgę *De Revolutionibus Orbium Coelestium* opublikowaną w 1543 r. z informacją nie tylko o roli teorii kopernikańskiej, ale także o miejscu przechowywania prezentowanego egzemplarza w „Library of the Collegium Maius. Collegium Maius, Cracow, Poland”⁴². Z kolei w podręczniku McKay’a znajduje się inna fotografia, przedstawiająca salę geometryczną w Krakowie. Zamieszczony opis informuje: „The young Copernicus sat in this classroom at the University of Cracow, where he first studied astronomy and mathematics and began to ponder the universe”⁴³. Spielvogel prezentuje z kolei zestawienie dwóch ilustracji przedstawiających średniowieczne i kopernikańskie rozumienie Wszechświata. Ilustracje te pełnią ważną rolę w procesie dydaktycznym. Znakomita jakość kolorowych zdjęć przybliża i wyjaśnia materiał w atrakcyjny sposób, ułatwiając zrozumienie i zapamiętanie informacji.

KONKLUZJA

Prezentacja i percepcja historii Polski do 1795 roku z perspektywy wyłącznie dwóch przedmiotów nauczanych w amerykańskich szkołach poziomu średniego i wyższego stanowi tylko fragment szerszego zagadnienia. Prezentowany w niniejszym tekście program przedstawia kwestie polskie w szerszym kontekście europejskich zjawisk politycznych, społecznych, kulturowych. Perturbacje sytuacji wewnętrznej i konflikty międzynarodowe Europy zachodniej, np.: Francji, Hiszpanii czy Wielkiej Brytanii, czy Rosji na wschodzie, pochłaniają wiele więcej uwagi, niż kwestie dotyczące mniejszych narodów, takich jak Polska często zestawiana z Węgrami. Wśród plejady europejskich artystów, uczonych, filozofów tylko jeden Kopernik zdobył stałe miejsce w tych programach. Pamiętać również należy, że programy nauczania adresowane są do studentów o niezwykle zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym i kulturowym, wywodzących się ze wszystkich kontynentów i krajów. W tym kontekście obecność wydarzeń i postaci z polskich dziejów spełnia istotną rolę w rozumieniu roli, jaką Polska odgrywała w przeszłości.

⁴⁰ D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western...*, s. 482–484.

⁴¹ J. J. Spielvogel, *Western Civilization...*, s. 463–465.

⁴² D. Kagan, S. Ozment, F. M. Turner, *The Western...*, s. 480.

⁴³ J. McKay, B. Hill, J. Buckler, *A History of...*, s. 564.

ZYGMUNT RUTA
RYSZARD ŚLĘCZKA
Kraków

PROFESOR CZESŁAW MAJOREK (1938–2002)

W bieżącym roku – 2008 – przypadają dwie rocznice związane z postacią profesora Czesława Majorka, wybitnego humanisty, utalentowanego historyka edukacji i dydaktyka historii, długoletniego pracownika naukowo-dydaktycznego Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Dnia 27 września br. minęła 70. rocznica urodzin Czesława, a 29 września tego roku szósta rocznica Jego śmierci. To dobry pretekst, aby przypomnieć sylwetkę tego wielkiego człowieka i uczonego, dobrze znanego i wysoko cenionego nie tylko w swoim najbliższym, krakowskim środowisku naukowym, ale także w kraju i na arenie międzynarodowej.

Czesław Majorek pochodził z Pleśnej w powiecie tarnowskim. Tam przyszedł na świat 27 września 1938 roku w rodzinie robotniczej Antoniego i Ludwiki z domu Walkowicz. Miał dwóch braci, Stanisława i Jana. Był żonaty z Elżbietą z domu Sztorc. Wykształcił dwoje dzieci – syna Mirosława i córkę Martę. Od 1945 r. uczęszczał do szkoły podstawowej w rodzinnej miejscowości, następnie uczył się w Liceum Pedagogicznym w Tarnowie, które ukończył w 1956 roku. Po złożeniu egzaminu dojrzałości i uzyskaniu kwalifikacji nauczycielskich otrzymał nakaz pracy w Szczecinie, gdzie przez dwa lata uczył w szkole podstawowej. Chęć i konieczność podnoszenia kwalifikacji zawodowych sprawiły, że w latach 1958–1960 był słuchaczem Studium Nauczycielskiego w Gorzowie Wielkopolskim na kierunku historia. Studia wyższe odbył w latach 1960–1963 na Wydziale Humanistycznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku, gdzie uzyskał tytuł magistra pedagogiki. Po ukończeniu gdańskiej uczelni powrócił w rodzinne strony i podjął obowiązki wychowawcy w internacie Zespołu Szkół Budowlanych w Tarnowie. Praca na tym stanowisku nie dawała możliwości dalszego awansu zawodowego ani rozwoju naukowego. Dlatego wykorzystując sprzyjające okoliczności w 1964 r., rozpoczął stacjonarne studia doktoranckie w WSP w Krakowie, gdzie pod kierunkiem prof. dr M. Tyrowicza przygotował rozprawę doktorską, którą obronił w 1968 r., uzyskując stopień doktora nauk humanistycznych. Skróconą wersję tej pracy, uzupełnioną i pogłębioną dalszymi badaniami, opublikował w 1971 roku. Zdolności C. Majorka wsparte pasją badawczą oraz świadomością dążeń i celów sprawiły, że już w 1975 r. odbył kolokwium habilitacyjne na Wydziale Filologiczno-Historycznym WSP w Krakowie i uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie historii wychowania i nauki oraz dydaktyki historii i wychowania obywatelskiego.

Pracując w WSP w Krakowie od 1967 r., przeszedł wszystkie szczeble kariery uniwersyteckiej: po uzyskaniu stopnia doktora został zatrudniony na stanowisku starszego asystenta, następnie

adiunkta i docenta. Wielostronna działalność naukowa, dydaktyczna i organizacyjna stała się podstawą do nadania Mu w 1986 r. tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego, zaś w 1997 r. powołania Go na stanowisko profesora zwyczajnego w Katedrze Historii Oświaty i Wychowania Akademii Pedagogicznej w Krakowie, w której był zatrudniony do końca niezwykle pracowitego życia.

W ciągu swej pracy zawodowej jako nauczyciel akademicki, uczestniczył w życiu uczelni, wykonując szereg zadań wychowawczych i organizacyjnych, jako opiekun grupy studenckiej, rzecznik dyscyplinarny ds. studenckich, członek komisji rektorskich m.in. do spraw badań naukowych, planów i programów studiów. Później, jako samodzielny pracownik nauki, pełnił odpowiedzialne funkcje akademickie: prodziekana Wydziału Humanistycznego, dziekana tegoż Wydziału, dyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych, kierownika Zakładu Historii Oświaty i Wychowania i kierownika Zakładu Dydaktyki Historii.

Działalność prof. Czesława Majorka nie ograniczała się do macierzystej uczelni. W latach 80. prowadził zajęcia w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, od 1991 r. pracował w WSP w Rzeszowie, później Uniwersytecie Rzeszowskim. W ostatnim roku życia prof. Majorek podjął współpracę z WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Katowicach.

Na specjalne podkreślenie zasługuje duży wkład Profesora w kształcenie kadry naukowej, zarówno w dziedzinie historii oświaty i wychowania, jak też i dydaktyki historii. Pod Jego kierunkiem napisało prace magisterskie około 150 studentów historii i pedagogiki, wypromował 12 doktorów w zakresie uprawianych przez Niego dyscyplin naukowych.

Prof. Czesław Majorek był wysoko cenionym w Polsce ekspertem w dziedzinie dziejów edukacji i historii dydaktyki, co wyrażało się w częstym powoływaniu Go na recenzenta w przewodach doktorskich i habilitacyjnych przez gremia naukowe uniwersytetów, wyższych szkół pedagogicznych i innych uczelni wyższych w kraju. Powoływany był również jako specjalista do wydawania opinii w sprawie wniosków o nadanie tytułu naukowego przez polskie uczelnie, a także Centralną Komisję ds. Tytułu Naukowego, a nawet przez University of South w USA i przez australijski University of Newcastle.

Profesor Majorek uczestniczył aktywnie w życiu naukowym historii oświaty i wychowania w kraju i za granicą. Wchodził w skład Rady Naukowej Instytutu Historii, Nauki i Techniki PAN w Warszawie (1978–1984, 1986–1989) i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (1990–1993). Przez 25 lat współpracował z krakowską Komisją Nauk Pedagogicznych PAN, najpierw jako jej sekretarz, potem przewodniczący Komisji (1991–2002).

Od wielu lat współdziałał z organizacjami międzynarodowymi zrzeszającymi historyków, historyków edukacji i pedagogów. Od 1979 r. był członkiem *International Standing Conference for the History of Education*, a przez dwie kadencje wchodził w skład zarządu tej organizacji (1985–1988, 1991–1994). Jego zasługą było zorganizowanie w Krakowie, przez Katedrę Historii Oświaty i Wychowania WSP, 18. konferencji tej organizacji w 1996 roku. Wzięła w niej udział cała światowa czołówka specjalistów w zakresie historii edukacji i pedagogiki – 141 uczestników z 25 krajów świata, w tym 24 osoby z Polski.

Dzięki funduszowi, który pozostał po krakowskiej konferencji historyków edukacji i pedagogów, za sprawą profesora C. Majorka utworzona została fundacja służąca promowaniu i nagradzaniu najlepszych prac magisterskich z zakresu historii oświaty i wychowania. Po śmierci Jej pomysłodawcy i twórcy przyjęła nazwę – *Ogólnopolski konkurs prac magisterskich z historii edukacji im. Profesora Czesława Majorka*.

Niezależnie od aktywności w kręgach historyków edukacji dążył również do zaznaczenia swej obecności w środowiskach historyczno-dydaktycznych. Był najpierw członkiem, a od 1981 r. zastępcą przewodniczącego Zespołu Historii przy Ministerstwie Oświaty i Wychowania, uczestniczył w pracach Komisji Dydaktyki Historii Rady Głównej Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (od 1979 r.), Komisji Dydaktyki Historii przy Zarządzie Głównym PTH. Brał udział w międzynarodowych

sympozjach na temat nauczania historii w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Od 1981 r. był członkiem Międzynarodowego Towarzystwa Dydaktyki Historii z siedzibą w Norymberdze. Uczestnicząc w międzynarodowych konferencjach, mógł poznać orientacje zachodnie w dydaktyce historii.

Wyrazem znaczącej pozycji prof. Majorka w międzynarodowym życiu naukowym jest także fakt, iż kilkakrotnie zapraszano Go z wykładami i innymi misjami naukowymi na uczelnie amerykańskie, kanadyjskie i angielskie. Niezależnie od okazjonalnych krótkich pobytów w tych uniwersytetach co roku, od 1991 r., przeważnie przez dwa tygodnie, przebywał w Uniwersytecie w Lethbridge w Kanadzie, gdzie jako instruktor zagraniczny sprawował opiekę nad pracami studentów.

Zainteresowania i osiągnięcia naukowo-badawcze prof. C. Majorka skupiały się na dziejach wychowania i myśli pedagogicznej od XVIII do XX w., teoretycznych problemach dydaktyki historii, programach i podręcznikach Komisji Edukacji Narodowej oraz metodologicznych podstawach badań historyczno-oświatowych. W ostatnim okresie zajmował się biografistyką pedagogiczną i reformą systemu edukacji narodowej zapoczątkowaną w latach 90. XX wieku.

Profesor C. Majorek w ciągu wieloletniej pracy naukowej dał się poznać jako badacz sumienny, niezwykle dociekliwy, stale poszerzający swoje zainteresowania naukowe i pogłębiający podstawy warsztatu badawczego. Jego dorobek naukowy jest nie tylko imponujący pod względem ilościowym, ale także i jakościowym. Obejmuje on 6 prac monograficznych, w tym 3 książki autorskie, 227 rozpraw, artykułów naukowych, sprawozdań i recenzji, dalej 3 podręczniki dydaktyki historii (współautorstwo), 1 wydawnictwo źródłowe oraz 15 opracowań redakcyjnych. Wiele swoich prac opublikował w języku angielskim, niemieckim, rosyjskim, węgierskim, serbsko-chorwackim, bułgarskim, włoskim i katalońskim.

Wśród opublikowanych prac monograficznych na szczególną uwagę zasługuje *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej 1871–1914* (Wrocław 1971), *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej* (Warszawa 1975), *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii 1860–1873* (Wrocław 1980), *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji 1772–1918* (Warszawa 1990), *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*, red. C. Majorek, Ervin V. Johanningmeir (Kraków 2000). Cenne dla badań nad historią edukacji jako nauki i jej podstawami metodologicznymi są artykuły i rozprawy m.in.: *Metoda porównawcza w badaniach historyczno-oświatowych* (1979), *Przezwyciężanie diaspory. Współczesne tendencje w rozwoju historii wychowania* (1987), *Współczesna koncepcja historii wychowania jako nauki* (wspólnie z J. Dybcem, 1989), *Innowacje pedagogiczne jako przedmiot badań historii wychowania* (1991), *Głosa do rozważań o historii wychowania* (1993), *Warsztat badawczy historyka wychowania dziejów najnowszych* (1996), *Biografia edukacyjna* (1996), *Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji* (1997)¹.

Osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i organizacyjne prof. C. Majorka spotkały się z uznaniem, czego wyrazem były odznaczenia – m.in.: Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz nagrody ministerialne i rektorskie.

Dla dopełnienia obrazu sylwetki profesora C. Majorka trzeba dodać, że nie był przykładem uczonego siedzącego jedynie za biurkiem czy szukającego w archiwach lub bibliotekach materiałów do kolejnej publikacji. Zajmował się nie tylko pracą badawczą i dydaktyką, ale był zamiłowanym podróżnikiem, którego żywo interesowała przyroda, ludzie i ich kultura oraz zabytki przeszłości. W swych licznych podróżach w celach naukowych i turystycznych był w obu Amerykach, Kanadzie,

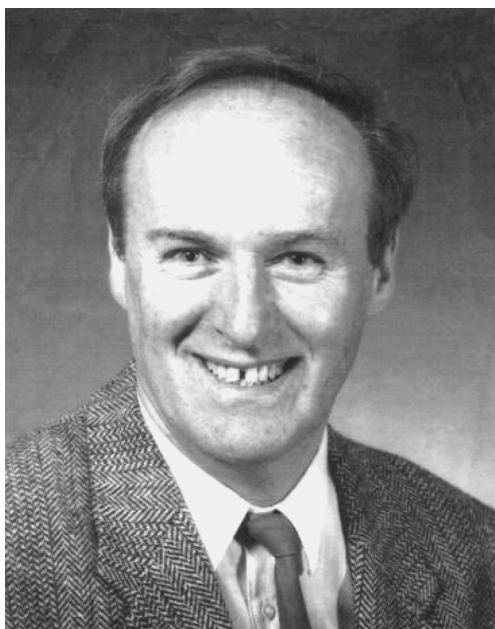
¹ Rangę i zasięg dokonań naukowo-badawczych Zmarłego, Jego rozliczne kontakty i doświadczenia dokumentuje niemal w pełni praca zbiorowa wydana przez Akademię Pedagogiczną im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pt. *W służbie szkoły i nauki. Księga poświęcona Profesorowi Czesławowi Majorkowi*, pod redakcją Zygmunta Ruty i Ryszarda Ślęczki, Kraków 2003. W Księdze tej została bardzo solidnie opracowana bibliografia prac Profesora C. Majorka (s. 18–37).

Australii, poznał Alaskę i większość krajów europejskich. W czasie pobytu w RPA interesowała Go kultura ludowa, z wielkim zainteresowaniem oglądał występy zespołów murzyńskich, podziwiał tańce i śpiew w wykonaniu byłych górników kopalni złota w Johannesburgu. Wielokrotnie opowiadał o pobycie w słynnym Parku Narodowym im. Krugera na granicy Mozambiku. W czasie pobytu w Atenach w 1991 r. poznał całą Attykę, uczestniczył w zbiorowej wycieczce przez Maraton do Delf.

Z tarnowskiego Liceum Pedagogicznego, które miało klasy sportowe przygotowujące nauczycieli wychowania fizycznego, wyniósł zamiłowanie do sportu. Interesowały Go zwłaszcza gry zespołowe i mimo licznych obowiązków tak gospodarował swoim czasem, aby móc wieczorem pograć w siatkówkę lub choć trochę popływać w basenie. Widoczny był tu przykład i wpływ brata Stanisława, który po ukończeniu liceum pedagogicznego podjął studia w Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie, gdzie uzyskał dyplom magistra. Potem był nauczycielem wychowania fizycznego w szkołach tarnowskich, a następnie trenerem kadry narodowej piłki ręcznej oraz piłkarzy ręcznych za granicą.

Profesor zwyczajny Czesław Majorek zmarł po krótkiej i ciężkiej chorobie 29 września 2002 r. w Tarnowie i spoczął na cmentarzu w rodzinnej Pleśnej. Odszedł uczony wielkiej miary, w pełni sił twórczych i aktywności zawodowej, człowiek o bogatej osobowości, od którego emanowała nie tylko mądrość, ale także dobroć, życzliwość i zaufanie do ludzi. Był człowiekiem ogromnie pracowitym, niezależnym i wiernym swoim przekonaniom. Całym swoim życiem i działalnością zapewnił sobie szacunek i trwałą pamięć wielu ludzi, zwłaszcza przyjaciół, kolegów i uczniów.

Profesor Czesław Majorek w pełni zasłużył na utrwalenie w pamięci współczesnych i potomnych jako wybitny syn ziemi tarnowskiej, emocjonalnie związany przez całe życie z małą ojczyzną, jaką stanowiła dla Niego rodzinna miejscowość i sąsiednie gminy. Z pełną satysfakcją należy odnotować, że z inicjatywy Rady Szkoły i za pełną aprobatą Starostwa Powiatowego w Tarnowie odbyła się w dniu 7 czerwca 2006 r. podniosła uroczystość nadania imienia Profesora Czesława Majora Zespołowi Szkół Ponadgimnazjalnych w Ryglicach. W dobie współczesnej, zwłaszcza obecnie w naszym kraju, młodzież poszukuje dobrych wzorców i prawdziwych autorytetów. Decyzja władz samorządowych Tarnowa i Ryglic godna jest naśladowania, bo patrona tej zasłużonej placówki szkolnej znalazły we własnym środowisku tych, którzy odważyli się być mądrymi.



Profesor Czesław Majorek

STANISŁAW GAWLIK: *GRZEGORZ PIRAMOWICZ – IDEE, SŁOWA, CZYNY*, WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU OPOLSKIEGO, OPOLE 2006, s. 164

Książka Stanisława Gawlika, jak sam tytuł wskazuje, poświęcona jest Grzegorzowi Piramowiczowi, jego życiu, twórczości i poglądom.

Do napisania tej pozycji, jak we wstępie przyznaje sam autor, skłonił go brak takiej publikacji, która ożywiłaby pamięć tego zapomnianego pisarza, polityka, kapłana i pedagoga. I, jak twierdzi, (również we wstępie) napisał „niedużą objętościowo książkę” o Grzegorzu Piramowiczu – wybitnym pedagogu i przedstawicielu myśli polskiego oświecenia. Uderza przesadna skromność autora zafascynowanego osobowością i dziedzictwem pedagogicznym nieprzeciętnego Ormianina, jest to bowiem rzetelna, dogłębna i obrazowa charakterystyka tej postaci. Autor przyjmuje tu pozycję wprawnego biografisty, doskonale zorientowanego zarówno w życiu jak i w działalności oświatowej Piramowicza. Dokumentując szczegółowo jego dorobek twórczy, przybliża i jednocześnie prezentuje odbiorcy wizerunek zwykłego człowieka, sylwetkę kapłana i filozofa oraz odznaczającego się szlachetnością i poświęceniem działacza społeczno-oświatowego, któremu głęboko leży na sercu „ulepszanie człowieka” poprzez jego edukację. Jak wskazuje biografia wielkiego myśliciela doby oświecenia, czynił on wszystko, aby pomagać ludziom w dążeniu do poprawy własnego losu, wpajając im jednocześnie, iż jest to możliwe jedynie poprzez naukę, ułatwiając nie tylko poznanie prawdy o samym sobie, ale także wpływając na kształtowanie osobowości każdego człowieka.

Zwraca uwagę zastosowanie w tytule swoistej triady: *Grzegorz Piramowicz – idee, słowa, czyny*. Oznacza to systematyczną i uporządkowaną pracę Stanisława Gawlika występującego w roli badacza biografii tego wielkiego polskiego pedagoga. „Idee” – to jego szczytne pomysły i marzenia, „słowa” – to krystalizacja tych idei wyrażona w konkretnym planie i wreszcie „czyny” – czyli realizacja wcześniejszych zamierzeń. Wszystkie te elementy wielkiego schematu zasygnalizowane w tytule znajdują swoje potwierdzenie w tekście książki o Piramowiczu, jednocześnie sprawiając wrażenie wewnętrznego ładu i przejrzystości.

Aby w całości poznać życiorys i biografię sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i członka Komisji Edukacji Narodowej, który obok Hugo Kołłątaja, Józefa Wybickiego czy Ignacego Potockiego stanowił o kierunku i rozwoju myśli oświatowej w XVIII-wiecznej Polsce, należy sięgnąć po tę właśnie pozycję. Ukazuje ona obraz niezwykłego człowieka, wybitnego pedagoga i działacza oświatowego, który dzięki swej pracy i publikacjom na stałe wpisał się w panteon twórców podwalin współczesnego szkolnictwa.

Ta skromna objętościowo, bo licząca 164 strony książka, jest bardzo bogata merytorycznie, przybliża odbiorcy te aspekty polskiego oświecenia i polskiej historii, o których zwyczajowo mówi się niewiele lub wręcz nie mówi się wcale. Encyklopedyczna wprost szczegółowość i zacięcie nadaje opracowaniu Stanisława Gawlika charakterystyczny rys, który sprawia, że pozycja ta zdecydowanie

wyróżnia się spośród wielu podobnych jej prac. Elementy powyższe stanowią również o dogłębnej znajomości i zrozumieniu postaw ludzi reformujących szkolnictwo i oświatę w tej trudnej dla Rzeczypospolitej epoce historycznej. Dzięki zaś przejrzystemu stylowi i sposobowi prowadzenia narracji autor postarał się, aby jego wiedza na temat Grzegorza Piramowicza oraz prowadzonej przez byłego jezuity działalności trafiła do każdego czytelnika, niezależnie od poziomu wiadomości na temat epoki oświecenia w Polsce i znajomości historii myśli o wychowaniu.

Stanisław Gawlik podzielił swoje opracowanie na wstęp, cztery różnorodne tematycznie rozdziały i podrozdziały oraz zakończenie stanowiące podsumowanie czynów Grzegorza Piramowicza. Całość uzupełniona jest spisem literatury wykorzystanej przez autora, indeksem nazwisk i nazw miejscowości użytych w tekście. W książce znajdują się liczne fotografie, które doskonale uzupełniają tekst i bardzo ciekawe cytaty zaczerpnięte z dzieł pedagogicznych Piramowicza wzbogacające edycję dzieła.

Każdy z czterech rozdziałów tworzących tę publikację jest swoistym kompendium wiedzy ukazującej dorobek twórcy oraz działalność Grzegorza Piramowicza, a także pełną gamę poglądów pedagogicznych, którym ten niezwykle człowiek był wierny do końca życia.

Na skutek takiego właśnie podziału, sylwetka i osobowość Grzegorza Piramowicza ukazane są w sposób całościowy i dokładny, a czytelnik ma szansę poznać i zrozumieć przesłanie tytułu owej książki.

Rozdział pierwszy, pt. *Grzegorz Piramowicz – przedstawiciel polskiego oświecenia*, charakteryzuje wszystkie ważniejsze etapy życia sekretarza Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Począwszy od pierwszych kroków na trudnej drodze edukacji, jakimi było podjęcie nauki w kolegium jezuickim we Lwowie przez dziewięcioletniego zaledwie Piramowicza, poprzez lata działalności nauczycielskiej, oświatowej i duszpasterskiej (w Kurowie, Maciejowicach, Końskowoli, Międzyrzeczu Podlaskim), aż do końca jego życia, czyli do 1801 roku. Z tej części wyłania się obraz młodego przedstawiciela społeczności ormiańskiej, kapłana, opiekuna parafian i nieustraszonego nauczyciela, który dzięki swej niezwyklej inteligencji i pracowitości miał szansę poznać się i współpracować z najwybitniejszymi przedstawicielami polskiego oświecenia. Przyjaźń z Ignacym Krasickim, praca wychowawcy i nauczyciela z dziećmi i młodzieżą, czy wreszcie aktywne uczestnictwo w dziele tworzenia i rozwoju Komisji Edukacji Narodowej, to tylko niektóre fakty z niezwykle bogatego życia Grzegorza Piramowicza. Dzięki nim, dzięki swym poglądom i publikacjom na stałe wpisał się w trudną historię naszego kraju.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Ogólna charakterystyka twórczości piśmienniczej*, Stanisław Gawlik zaprezentował twórczość piśmienniczą Piramowicza, najważniejsze czynniki wyznaczające jej kierunki oraz główną problematykę. Autor dokonał jej kompleksowej oceny, w której zawarte są wszystkie najważniejsze poglądy i idee prezentowane przez tego wybitnego pedagoga. Gawlik rozgranicza przy tym dwa etapy działalności pisarskiej Piramowicza, dzieląc je na: okres piśmiennictwa okolicznościowego, który poprzedza pracę w KEN oraz okres działalności pisarskiej, która wypływała z bogatej wiedzy humanistycznej i pedagogicznej. Oba te okresy obfitują całym szeregiem form literackich, z których na pierwszy plan wysuwają się przede wszystkim liryka (czytana często na czwartkowych obiadach organizowanych przez Stanisława Augusta Poniatowskiego) czy najważniejsze dzieło Piramowicza o znamienitym tytule *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełniania. Dzieło użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom o dobro ludu troskliwym rodzicom i wszystkim edukacją bawiących się*. Przywołanie w tym rozdziale najważniejszych utworów pedagogicznych miało przede wszystkim na celu ukazanie ich aktualności edukacyjnej, społecznej i politycznej, bogactwa wartości – szczególnie ideowych.

Rozdział trzeci, pt. *Spółeczność szkolna w myśli pedagogicznej Grzegorza Piramowicza*, ukazuje poglądy głównego bohatera na kwestię społeczności szkolnej wraz z dokładnym wyszczególnieniem każdego z tworzących ją elementów. Dzięki książce Stanisława Gawlika czytelnik otrzymuje szansę zapoznania się z rolą nauczyciela, któremu Piramowicz przypisywał główną odpowiedzialność

za rozwój i przebieg edukacji czy znaczenie szkoły, jako instytucji kreującej wzorce postępowania nie tylko uczniów, ale i całych społeczności lokalnych. To szkoła winna odpowiadać za przewyżczanie zaniedbań, przeprowadzać reformy i krzewić ducha oświaty wśród całej społeczności, niezależnie od miejsca zamieszkania. Na całość problematyki składają się tak uczeń jak i jego rodzina, którzy powinni ze szkołą i nauczycielem współpracować i kultywować te wartości, które świadczą o prawidłowym wychowaniu zarówno w szkole jak i w domu rodzinnym. Na te właśnie tematy wypowiadał się w swoich mowach wygłaszanych na posiedzeniach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, w korespondencji krajowej i zagranicznej, pismach urzędowych i publikacjach prasowych.

Rozdział czwarty, zatytułowany *Kierunki wychowania wszechstronnego*, stanowi swoiste podsumowanie życia i działalności Grzegorza Piramowicza, przedstawiając syntezę jego poglądów, które, zrodzone w rzeczywistości drugiej połowy XVIII stulecia, posiadają wartość ponadczasową, istotną dla każdego pokolenia i na każdym etapie jego życia. Treści przedstawione w tej części książki dotyczą wychowania moralnego i patriotycznego, wychowania do pracy i wychowania fizycznego. Ukazują potrzebę zharmonizowania wszystkich aspektów wychowania w ten sposób, aby proces edukacji został przeprowadzony efektywnie i całościowo. Moralność, patriotyzm, praca i sprawność fizyczna są dziedzinami, od których zależy całokształt edukacji młodego człowieka, jego prawidłowy rozwój i dalsze życie w przyszłości. Chociaż Grzegorz Piramowicz głosił je w rzeczywistości, która diametralnie różni się od tej tworzącej obecne standardy pedagogiczne, wiele z tych przesłań nie traci na aktualności.

Książka Stanisława Gawlika jawi się jako rozległy i niezwykle szczegółowy materiał o wielkim humaniście, człowieku myśli i woli, którego myśli i działalność skierowane były na problemy drugiego człowieka. Dla nas, współczesnych, stanowi ona nieocenioną wartość, jest bowiem skarbnicą wiedzy o dawnych wiekach.

Każdy współczesny pedagog powinien przeczytać książkę Stanisława Gawlika i zapoznać się z postacią wybitnego działacza polskiego oświecenia, ponieważ jest to pozycja niezwykle, której tak naprawdę nikt, kto chce poszerzać i pogłębiać swą wiedzę, nie powinien pominąć.

Nauczyciel i uczeń – dwa ogniwa współpracujące ze sobą w procesie nauczania, ich wzajemne relacje i powinności przedstawione są w poglądach Piramowicza w sposób bardzo prosty, a zarazem doskonały. Uczeń jest drogą nauczyciela – tak najogólniej można określić relację tych postaci. Przekazywanie wiedzy tak, aby mogła ona być w przyszłości wykorzystana w praktyce to również hasła i cele dzisiejszej pedagogiki. Poszerzenie dostępności oświaty, ujednolicenie i unowocześnienie treści nauczania, współpraca szkoły z życiem społecznym – to również hasła współczesne.

Zaprezentowana książka S. Gawlika powinna być podręcznikiem każdego współczesnego i przyszłego pedagoga. Niewątpliwie szkoła współczesna wygląda inaczej, zarówno pod względem przystępności jak i warunków lokalowych, w końcu inna jest społeczność uczniowska. W dobie komputerów nie może jednak zabraknąć w szkole myśli przewodniej, która brzmi „uczeń jest drogą nauczyciela”. Zmieniły się formy i metody pracy, jednak cele edukacji pozostały te same.

Na szczególną uwagę zasługuje język i styl autora książki – oto jesteśmy świadkami pięknej staropolskiej mowy, w której dominuje obecność szyku przestawnego i zwrotów charakterystycznych dla tamtych czasów. Dodatkowym walorem staje się bogaty przekaz wiedzy o życiu XVIII-wiecznej społeczności: duchowieństwa, chłopstwa i szlachty, widzimy ich w relacjach z obcym czynnikiem, na przykład z Żydami. Autor książki posługując się metodą polifonicznej prezentacji, często przytacza wypowiedzi innych autorytetów o Piramowiczu, prezentuje różne spojrzenia na opisywaną postać. Należy docenić przede wszystkim ponadczasowość problematyki, której dotyczy S. Gawlik przy okazji prezentacji postaci oświeceniowego reformatora oświaty.

Podsumowując, posłużę się cytatem zamieszczonym w tej książce, który najpełniej oddawać będzie zamierzenie autora, kryjące się za bezsporną potrzebą ukazywania sylwetek i postaw ludzi, którzy zmieniali i nadal zmieniają rzeczywistość naszego kraju. „Nikt nie przynosi z urodzenia żadnej

umiejętności. Trzeba się uczyć, trzeba nabierać wiadomości, którą umieć chcemy. Trzeba pytać się ludzi albo książek, trzeba słuchać, rozważać, pilnie zaczynać (...) oraz przez wprawę doskonalić się, ze wszelką usilnością starać się przez rozmowy z ludźmi mającymi rozum i doświadczenie, zbierać od nich wiadomości, zasięgać rady i rozwiązania w wątpliwościach”.

Książka ta to prezentacja idealnego pedagoga, o jasno ustalonych priorytetach, kochającego młodzież, otwartego na wszystkie problemy związane z edukacją. Autor zaledwie raz i to bardzo subtelnie wspomina o skłonnościach kapłana do umiławania przepychu i swoistej słabości otaczania się pięknymi przedmiotami, co z kolei potwierdza opis okazałej plebani w Kurowie, przypominającej wyglądem wspaniałe rezydencje magnackie. Książka przypomina nam, że w dobie dzisiejszej odczuwalny jest brak autorytetów na miarę Grzegorza Piramowicza.

Należy, zatem podziękować autorowi – profesorowi zwyczajnemu doktorowi habilitowanemu Stanisławowi Gawlikowi – za przybliżenie współczesnemu czytelnikowi osiemnastowiecznego reformatora szkoły polskiej, osoby bez reszty oddanej oświacie, pioniera pedeutologii i szkolnictwa ludowego.

LIDIA PAWELEC
Ostrowiec Świętokrzyski

**ANNA HARATYK: UDZIAŁ SPOŁECZEŃSTWA GALICYJSKIEGO
W OPIECE NAD DZIEĆMI UBOGIMI I OSIEROCONYMI (1867–1914),
OFICyna WYDAWNICZA „IMPULS”, KRAKÓW 2007, s. 340,
ILUSTRACJI 8, ANEKSÓW 5**

Jedną z ciekawszych publikacji traktujących o opiece nad dzieckiem, które w ostatnim czasie pojawiły się na rynku wydawniczym, jest praca Anny Haratyk. Książka, ujmująca w aspekcie historycznym badane zagadnienie, ograniczająca terytorialnie i czasowo zasięg badań do Galicji w latach autonomii, stanowi dopełnienie, niejako ciąg dalszy, wydanej w 2002 r. pracy tejże Autorki *Rozwój opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej*. O ile ta pierwsza książka przedstawiała działania władz krajowych i państwowych, czyli austro-węgierskich (rządowe źródła finansowania opieki, krajowy fundusz sierocy, rady sieroce, rozwój prawa opiekuńczego) oraz udział Kościoła w pracach opiekuńczo-wychowawczych (m.in. rola zakonów żeńskich i męskich, działalność ks. Bronisława Markiewicza i ks. Kazimierza Siemaszki), to omawiana publikacja skupia się na inicjatywach społecznych, oddolnych pomysłach, których wiele pojawiło się w tamtym czasie w odpowiedzi na coraz trudniejszą sytuację bytową niższych, przede wszystkim, warstw społecznych.

Zważywszy na odbiegające *in minus* na tle państw europejskich (a nawet na tle pozostałych krajów wchodzących w skład monarchii Habsburgów) warunki życia obywateli galicyjskich (wieku poprodukcyjnego dożywało o połowę mniej osób niż w pozostałych krajach europejskich), nie może dziwić ogromna skala ubóstwa, które odbijało się w wieloraki sposób na młodym pokoleniu: „Problemy bezdomności, sieroctwa, porzucenia i głodu widoczne były zwłaszcza w dużych miastach, takich jak Kraków czy Lwów, ale dotyczyły także dzieci ze środowisk małomiasteczkowych i wiejskich. Przyczyny ubóstwa tkwiły zarówno w stosunkach gospodarczych, jak i społecznych”¹. Liczba dzieci wymagających pomocy, nawet według źródeł oficjalnych, była ogromna, a i te dane nie oddawały skali problemu. Autorka dzieli tę ogromną grupę nieletnich na cztery kategorie: 1) dzieci z rodzin biednych z powodu braku pracy lub choroby rodziców; 2) dzieci porzucone i całkowite sieroty; 3) dzieci zaniedbywane w rodzinach i środowiskach patologicznych; 4) dzieci maltretowane, pochodzące najczęściej ze związków nieślubnych. Każda z tych grup dzieci wymagała pomocy w sferze materialnej, wychowawczej, emocjonalnej i edukacyjnej.

Poruszana tematyka przedstawiona została we wstępie, sześciu rozdziałach głównych oraz zakończeniu i aneksach. Rozdział I stanowi wprowadzenie do zagadnienia i zatytułowany został *Opieka nad dziećmi osieroconymi i ubogimi w krajach europejskich i Galicji do XIX wieku*. Ten zwięzły rys historyczny pozwala zapoznać się z historią rozwoju instytucji opieki w ogóle, a nad dziećmi w szczególności, od czasów starożytnych do połowy wieku XIX. Jako prekursora tworzenia instytucji dobroczynnych w naszej erze Autorka wskazuje św. Bazylego Wielkiego, który zasłynął z zakładania

¹ A. Haratyk, *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 11.

przytułków i szpitali w podległej mu diecezji kapadockiej, a którego największym osiągnięciem stała się tzw. Bazyliada, czyli powstały w Judei ogromny zakład dobroczynny. W wydany przez Konstantyna Wielkiego w 313 r. *Edyktie Mediolańskim* Autorka upatruje natomiast podstaw prawnych do tworzenia tak wyspecjalizowanych ośrodków pomocy, jak: *kсенodochia* (azyle dla wędrowców), *nosocomia* (szpitale), *gerontocomia* (przytułki dla ludzi w podeszłym wieku), *ptochotrofia* (przytuliska dla ubogich), *orfanotrofia* (sierocińce), *bretotrofia* (domy dla niemowląt), *leprozoria* (azyle dla trędowatych).

Na ziemiach polskich przez długi czas pomoc ubogim niesiono głównie przez działania filantropijne oraz aktywność kościołów, zakonów i bractw dobroczynnych. Paradoksalnie, idącą w dobrym kierunku próbą jej skoordynowania i zinstytucjonalizowania na terenie Galicji było wprowadzenie (już po I rozbiórce Polski) reform józefińskich, zapoczątkowanych patentem z 3 XI 1786 r. Skala potrzeb była jednak tak duża, że dla samego społeczeństwa wciąż pozostawało wiele do zrobienia, o czym Autorka przekonuje w rozdziale II zatytułowanym *Działalność opiekuńczo-wychowawcza i charytatywna organizacji społecznych*. Jako przykłady dużych, o długiej tradycji, towarzystw dobroczynnych przedstawione zostały: Arcybractwo Miłosierdzia i Banku Pobożnego oraz Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności.

Historia pierwszej z organizacji jest imponująca i sięga 1584 r. Arcybractwo, jak zauważa A. Haratyk, „obejmowało swoją działalnością szerokie kręgi społeczne i starało się pomóc wielu osobom, dysponując jedynie własnymi funduszami”², z których wymienić trzeba fundusz Jakuba Kirchmajera przeznaczony dla podrzutków, fundusz Jana Tarły przeznaczony na krakowskie szpitale oraz fundusz Potockich przeznaczony dla ubogiej młodzieży rzemieślniczej.

Krakowskie Towarzystwo Dobroczynności korzeniami sięgało roku 1816 i, podobnie jak wiele tego rodzaju instytucji, dochody na działalność statutową czerpało z „dobrowolnych ofiar, składek członkowskich, 20-groszowych dopłat do biletów teatralnych, kar policyjnych, udziałów z loterii i pokazów zwierząt, datków składanych do skarbon umieszczonych w kościołach, cukierniach, klubach bilardowych, hotelach, a nawet prywatnych domach, kwest na targowiskach i odpustach, dochodów z koncertów, drobnych sum składanych do skarbon wójtów gmin, dobrowolnych składek krakowskich wolnomularzy, anonimowych ofiar, fundacji możnych (...) dobrowolnych świadczeń cechów rzemieślniczych”³, a także ze sprzedaży wydawanego w latach 1817–1918 (a będącego skarbnicą wiedzy o podejmowanych działaniach) „Rocznika Towarzystwa Dobroczynności”. Spore wpływy przynosiły różnego rodzaju imprezy charytatywne, jak choćby bale kostiumowe czy amatorskie przedstawienia teatralne. W tej dziedzinie w Krakowie przez długi czas prym wiodła hrabina Zofia z Branickich Potocka, organizująca pełne przepychu zabawy w swoim Pałacu pod Baranami. A. Haratyk wskazuje na profity, jakie przynosiły tego rodzaju przedsięwzięcia, nie wspomina jednak o wzrastającej krytyce, którą kierowano pod adresem dam-filantropiek i powierzchowności ich motywacji. Jak pisze Andrzej Chwalba, „kobiety z zamożnych domów mieszczańskich i arystokratycznych kwestowały (...) bawiły się i tańczyły »na ubogich i na głodnych«, »na oświatę«, »na więźniów politycznych«, »na pogorzelców i na powodzian«. Powiadano, że nie brakuje okazji, »aby pohulać sobie od biedy dla biedy«”⁴. Działania te, choć przynosiły korzyści finansowe, obarczone były jednak pewną dwuznacznością etyczną i, jak sądzę, warto było wspomnieć o tym choć na marginesie rozważań o działalności dobroczynnej społeczeństwa galicyjskiego (tym bardziej, że zjawisko zaspakajania próżności i miłości własnej przez filantropię, ostentacyjnej dobroczynności, która służyć ma nade wszystko budowaniu

² Tamże, s. 40.

³ Tamże, s. 42–43.

⁴ A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 60.

prestżu społecznego i stanowi swoistą autoreklamę – nie zniknęło bynajmniej z życia społecznego, a w czasach współczesnych przeżywa prawdziwy renesans).

Godną zauważenia inicjatywą Krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności było utworzenie Domu Schronienia przeznaczonego dla sierot, kalek i starców. Przy tymże domu utworzono dla dzieci szkołę, w której programie nauczania opierano się m.in. na *Gramatyce polskiej* uznanego za „pierwszego prawodawcę języka polskiego” Onufrego Kopczyńskiego. Utworzono także eksperymentalną szkołę rzemiosł.

Z innych inicjatyw społecznych Autorka wymienia np. Towarzystwo opieki nad uczącą się młodzieżą z Tarnowa (nazwa tej i kilku innych organizacji, za Autorką, w zapisie oryginalnym), które przyczyniło się do polepszenia warunków mieszkaniowych ubogich uczniów przebywających na stancjach, Towarzystwo Ochrony Młodzieży we Lwowie, Koła Panien lub Pań opiekujące się zaniedbanymi dziećmi, Towarzystwo św. Wincentego, którego członkowie (mężczyźni) skupiali się w tzw. konferencjach o wyraźnie religijnym charakterze. A. Haratyk przywołuje istniejące w wielu miejscowościach organizacje, które skupiały się na zaopatrywaniu biednych uczniów w pożywienie (np. krakowski Komitet dla głodnych dzieci pw. Dzieciątka Jezus). Warte wspomnienia jest także Towarzystwo opieki nad opuszczonymi dziećmi, którego powstanie było konsekwencją indywidualnych działań kobiety o wielkim sercu, Felicyty Żurowskiej, która pod koniec XIX wieku zaopiekowała się najpierw jedną osieroconą dziewczynką, potem drugą – a potem całą grupą dzieci pokrzywdzonych przez los.

Przełom XIX i XX wieku był czasem intensywnego rozwoju nowych prądów w pedagogice. Pod wpływem idei jednego z nich, nowego wychowania, utworzono w 1914 r. w Krakowie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Wśród założycieli znaleźli się m.in.: Helena Radlińska i Marian Falski. Pierwszą z inicjatyw TPD było powołanie dziecięcego ogniska zabaw i pracy, którego cel określano jako wyrobienie w wychowankach „zaradności i samodzielności przy jednoczesnym swobodnym rozwoju zainteresowań i zdolności”⁵.

Rozdział III Autorka poświęciła fundacjom prywatnym, wśród których wyszczególniła fundację hrabiego Stanisława Skarbka i fundację im. księcia Aleksandra Lubomirskiego. Koronnym dziełem tej pierwszej było utworzenie w 1875 r. Instytutu Sierot w Drohowyżu wraz ze szkołą i warsztatami rzemieślniczymi. Statut instytutu, jak wskazuje A. Haratyk, został opracowany przez samego założyciela fundacji, człowieka niepospolitego – pomimo arystokratycznego pochodzenia – także doświadczonego przez los (został wcześniej osierocony przez rodziców, potem porzucony przez żonę, które odeszła z Aleksandrem Fredrą, stracił część majątku, popadł w konflikt z rodziną, wreszcie ciężko zachorował). O przyjęcie do placówki „mogli ubiegać się chrześcijanie różnych obrządków [na terenie Galicji funkcjonowały trzy obrządki katolickie: rzymskokatolicki, greckokatolicki i ormiański – przyp. W. W.] i stanów urodzenia (...) Od kandydatów wymagano złożenia kilku dokumentów: metryki chrztu oraz świadectw: zgonu rodziców, ubóstwa, zdrowia, szkolnego z ostatniego półrocza [jeśli dziecko chodziło do szkoły] i przynależności do gminy (...) kandydat musiał się również wykazać galicyjskim obywatelstwem, bowiem zgodnie z założeniami statutowymi funkcjonujący w prowincji galicyjskiej zakład miał być dostępny tylko dla Galicjan (...) Dzieci nie mogły posiadać żadnego majątku umożliwiającego im dostateczne utrzymanie ani też krewnych”⁶.

Podstawą wychowania w zakładzie miała być w praca, co zostało zapisane przez samego fundatora w akcie erekcyjnym. Ta idea jednak, jak słusznie zauważa Autorka, miała także stronę ujemną – jednoznaczne „sprofilowanie” przyszłości wychowanków: „Instytut drohowycki z jednej strony

⁵ A. Haratyk, *Udział społeczeństwa...*, s. 79.

⁶ Tamże, s. 94.

stanowił dla biednych sierot doskonały pomost prowadzący do godnego, przyzwoitego życia, z drugiej jednak w sposób zdecydowany narzucał przyszlą pozycję społeczną i zawodową. Dziewczęta po szkole ludowej miały do dyspozycji tylko szkołę gospodarczą, przysposabiającą je do roli służących bądź gospodyń domowych, chłopcy zaś – szkołę rzemiosł, dającą elementarne wykształcenie w jednym z kilku popularnych zawodów (...) nie było właściwie możliwości rozwoju indywidualnych zainteresowań czy uzdolnień, nie mówiąc już o zdobywaniu wyższego wykształcenia⁷. Zarzut ten można skierować pod adresem przeważającej większości ówczesnych inicjatyw opiekuńczych wobec biednych dzieci. Trzeba jednak zgodzić się z A. Haratyk, iż – surowo oceniając niedomogi tej formy pomocy ze strony społeczeństwa – nie należy zapominać o ówczesnych realiach i kontekście społeczno-kulturowym, który zaniedbanym dzieciom biedoty nie dawał zbyt wielu szans. A przez Instytut przewinęło się 1054 wychowanków, z których każdy przebywał w nim 10 lat.

Druga z przywołanych przez Autorkę wielkich fundacji, im. księcia Aleksandra Lubomirskiego, zasłynęła z utworzenia w Krakowie schroniska dla osieroconych lub zaniedbanych chłopców wyznania rzymskokatolickiego. Jako że ogromny nacisk kładziono na „leczenie duszy” wychowanków, prowadzenie zakładu oddano w ręce osób, jak sądzono, najbardziej predestynowanych do pokierowania ich rozwojem moralnym i religijnym, a mianowicie w ręce utworzonego przez św. Jana Bosko zakonu księży salezjanów. A. Haratyk zwraca uwagę, że podczas ustalania zasad funkcjonowania instytutu przeprowadzono konsultacje z pedagogami oraz społecznikami, także z zaboru pruskiego i rosyjskiego. Tym konsultacjom zapewne przypisać należy pomysł wprowadzenia do zajęć przyzakładowej szkoły naukę niezwykle wówczas popularnego w kręgach oświatowych *ślōjdu*, czyli prac ręcznych.

Z rozdziału IV, zatytułowanego *Współdziałanie społeczeństwa z zakonami żeńskimi – praca ochroniarska*, dowiadujemy się o rozwoju instytucji ochronki (czyli ówczesnego przedszkola) na terenie Galicji. Zapotrzebowanie na tego rodzaju opiekę nad dziećmi pojawiło się wraz z gwałtownym wzrostem w XIX w. liczby kobiet pracujących zawodowo, częstokroć po kilkanaście godzin na dobę. Nazwa placówki oznaczała właśnie miejsce, w którym dziecko ma znaleźć ochronę podczas nieobecności matki. Pierwsza w Galicji ochronka powstała w roku 1847 w Krakowie (a pierwsza na ziemiach polskich w roku 1838 w Warszawie). A. Haratyk wyróżnia trzy kręgi protektorskie dla idei tworzenia takich placówek: 1) krąg kościelny, 2) ziemiaństwo i magnateria, 3) komitety społeczne i władze miejscowe. Jako ciekawostkę warto wspomnieć za Autorką o wsparciu, jakiego udzielał takim przedsięwzięciom ich gorący zwolennik, Jan Matejko. Otóż, organizował on cyklicznie pokazy któregoś ze swych znanych obrazów, a uzyskany dochód przeznaczał na fundusz ochronek. Dużą rolę w tworzeniu i prowadzeniu ochron odegrały zakony żeńskie, szczególnie urszulanki i felicjanki. Dotyczyło to głównie placówek dla dzieci polskich wyznania rzymsko- i greckokatolickiego. Żydzi i Rusini sprzeciwiali się, jak zauważa Autorka, posyłaniu swoich dzieci do takich placówek w obawie przed indoktrynacją religijną i narodową. Społeczność ukraińska podjęła pewne kroki zaradcze, organizując, zwłaszcza na terenie Galicji Wschodniej (gdzie stanowiła większość), sieć własnych ochronek organizowanych pod patronatem Towarzystwa „Ruska Zachoronka”⁸.

Z jednej strony, pod wpływem rozwoju nauk pedagogicznych rosła świadomość wpływu wychowania przedszkolnego na rozwój dziecka, proponowano nowe rozwiązania organizacyjno-metodyczne⁹, z drugiej, jak słusznie zauważa A. Haratyk, społeczeństwo galicyjskie wykazało niezwykle słabe

⁷ Tamże, s. 102.

⁸ Pierwsze ukraińskie przedszkole założył w wiosce Żużel w 1892 r. ojciec Kiriło Silecki, a w 1900 r. we Lwowie powołano pierwsze dwie ukraińskie placówki świeckie. Szerzej na temat kształtowania się systemu opieki na ziemiach obecnej Ukrainy zob. w: B. Stuparyk, *Rozwój systemu opieki na Ukrainie*, w: *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora i D. Marzec, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

⁹ Por. K. Kamińska, *Przedszkole*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

poparcie dla idei ochron, szczególnie w mniejszych miastach i na wsiach (według Józefa Krasuskiego, tuż przed wybuchem I wojny światowej w Galicji funkcjonowało około 230 ochron¹⁰). Do zmniejszenia korzyści z posyłania dzieci do ochronek przyczyniał się fakt, iż placówki te nie mogły przyjmować dzieci po ukończeniu przez nie 6 roku życia, a do tego, by „proces wychowania miał przebiegać korzystnie dla dziecka, konieczne było skierowanie nieletniego (...) do placówki szkolnej. Niestety, w zaniedbanych ubogich rodzinach kontynuacja nauki nierzadko nie następowała (...) w Krakowie ledwie ¼ dzieci po opuszczeniu ochronek trafiała do szkół. Reszta wychowanków pozostawała (...) w domach, w warunkach, od jakich wcześniej wybawiała je przez kilka lat ochrona, lub była oddawana do warsztatów rzemieślniczych, gdzie pobyt miał więcej wspólnego z twardą służbą niż wychowaniem, nauką i opieką”¹¹.

Rozdział V i VI Autorka poświęciła zagadnieniu specyficznych form opieki nad dzieckiem oraz poszukiwaniom nowych rozwiązań opiekuńczych. Jedną z takich specyficznych form opieki była pomoc dzieciom porzuconym. Przez szereg lat zakładano domy dla podrzutków, kierując się chęcią ratowania życia dzieci, ale zakłady te nie cieszyły się dobrą sławą, gdyż „wadliwy system wychowania w zakładach wytwarzał u dzieci silną skłonność do przestępstwa, na co wskazywały statystyki karne. Znakomita większość wykroczeń popełniana była przez byłych mieszkańców domów podrzutków, którzy w następstwie kary stawali się pensjonariuszami domów poprawy i więzień”¹². Według A. Haratyk „brak prawidłowego rozwoju moralnego i emocjonalnego podrzutków, połączony z izolacją i niechęcią ze strony społeczeństwa, stawał się podstawą do wszelkich zachowań patologicznych (...) Ze względu na powszechną izolację społeczną podrzutki tworzyły odrębną warstwę ludności, w której skłonność do porzuceń i przestępczość przechodziła niejako z pokolenia na pokolenie”¹³. Na fali ogólnoeuropejskiej krytyki zakładów dla podrzutków także w Galicji przystąpiono do likwidacji ośrodków w Krakowie i Lwowie. Zaczęto poszukiwać nowych rozwiązań, zdając sobie sprawę, że najważniejszym środowiskiem dla rozwoju dziecka jest rodzina, w tym także, posługując się współczesną terminologią, rodzina zastępcza.

Propozycją idącą w tym właśnie kierunku był zainicjowany w Wiedniu w 1899 r. przez Towarzystwo Opieki nad Dziećmi (na czele z Lidią von Wolfring) projekt umieszczania takich dzieci w systemie rodzinno-gniazdowym. W Polsce entuzjastą tego przedsięwzięcia był, działający najpierw na gruncie warszawskim, potem także galicyjskim, Kazimierz Jeżewski. Organizacją kierującą rozwojem nowego systemu opiekuńczego w Galicji było Towarzystwo Gniazd Sierocych. Zmodyfikowana i dostosowana do galicyjskich warunków bytowych idea wiosek kolonijnych, składających się z kilku lub kilkunastu tzw. farm rodzinnych, które musiały zapracować na swoje utrzymanie, znalazła, jak podkreśla Autorka, zarówno rzesze gorących zwolenników (do najbardziej znanych należeli: Eliza Orzeszkowa, Maria Konopnicka i Henryk Sienkiewicz), jak i zażartych przeciwników, do których należało głównie konserwatywne mieszczaństwo galicyjskie. Poza ewidentną niechęcią do wszelkich idei rodem z Warszawy, zarzucano Jeżewskiemu nade wszystko dwie rzeczy: chęć uczynienia z instytucji opieki dobrze prosperującego przedsiębiorstwa gospodarczego oraz brak wychowania religijnego w programie funkcjonowania gniazd sierocych. Warto podkreślić, iż system ten, który nie miał nic wspólnego z filantropią, znalazł jednak uznanie w Polsce niepodległej, czego wyrazem było uchwalenie przez sejm w 1919 r. zasad tworzenia wzorowych wiosek dziecięcych, które na cześć Tadeusza Kościuszki miały nazywać się Wioskami Kościuszkowskimi¹⁴.

¹⁰ Por. J. Krasuski, *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa 1989, s. 130.

¹¹ A. Haratyk, *Udział społeczeństwa...*, s. 156.

¹² Tamże, s. 165.

¹³ Tamże.

¹⁴ Szerzej na temat gniazd sierocych zob. w: B. Matyjas, *Gniazda sieroce Kazimierza Jeżewskiego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Nowatorskim pomysłem było także, jak słusznie podkreśla Autorka, tworzenie kolonii wakacyjnych dla ubogich uczniów, którym zajmowało się m.in. Towarzystwo Kolonii Wakacyjnych dla Słabowitych Dzieci m. Krakowa. Organizowanie wypoczynku dla zaniedbanych dzieci, w atrakcyjnych turystycznie miejscowościach, pod okiem wyszkolonych pedagogów i wykwalifikowanej służby medycznej, bardzo dobrze wpływało na polepszenie stanu zdrowia słabowitych w większości dzieci galicyjskich miast, pozwalało te dzieci dożywić, wpoić szacunek do siebie, innych kolonistów, środowiska wiejskiego, a także zaszczerpić miłość do ziemi ojczystej i krajoznawstwa [które na przełomie XIX i XX wieku zaczęło intensywnie się rozwijać – przyp. W. W.]. Wielkim propagatorem idei kolonijnej był założyciel krakowskich ogrodów i parków służących ćwiczeniom fizycznym i zabawom ruchowym dzieci i młodzieży, profesor Henryk Jordan. Na uznanie zasługuje fakt, z jak wielką pieczołowitością Autorka *zrekonstruowała* szczegóły dnia codziennego w poszczególnych ogniskach kolonijnych, z jadłospisem i spisem inwentarza włącznie (podobną dbałość o szczegóły wykazała przy opisach funkcjonowania zakładów dla sierot, przyzakładowych szkół i ochron).

Zagadnieniem z pogranicza głównego nurtu rozważań jest opieka nad ubogimi dziewczętami rozpoczynającymi samodzielne życie. Trzeba jednak przyznać, że Autorka słusznie włączyła tę kwestię do swych rozważań, zważywszy na bardzo młody wiek dziewcząt, które w realiach XIX-wiecznych zmuszone były do rozpoczęcia życia zawodowego jako służące, szwaczki, ekspedientki, hafciarki, robotnice. Zarobki z tego rodzaju zajęć były bardzo niskie, więc instytucje takie jak Zakład św. Jadwigi w Krakowie czy Zakład Wychowawczy dla Niezamożnych Panien w Łomnej dawały młodym dziewczętom godne warunki życia i szansę na usamodzielnienie się. Mieszkanie w takich placówkach było wprawdzie płatne, ale były to ceny niewygórowane.

Publikacja A. Haratyk jest imponująca pod względem warsztatu badawczego. Autorka zgromadziła ogromny, niezwykle cenny materiał, korzystając z wielu źródeł archiwalnych. Wartość książki podnoszą dodatkowo zamieszczone fotografie (część pochodzi ze zbiorów samej Autorki), które doskonale oddają klimat omawianego okresu i nawiązują tematyką do przedmiotu rozprawy. Pracę wzbogacają także zamieszczone w aneksie przykładowe dokumenty jednej z fundacji charytatywnych i dwa zestawienia własne: wykaz ochronek prowadzonych przez siostry felicjanki na terenie Galicji oraz stan liczbowy ochron na tym terenie w roku 1910 (ze szczegółowym podziałem na część wschodnią i zachodnią).

Zastrzeżenia można mieć jednak do samego tytułu publikacji, który nie do końca znajduje uzasadnienie w tym sensie, że przedstawiona przez A. Haratyk działalność społeczna dotyczy niemal wyłącznie polskojęzycznej społeczności chrześcijańskiej, a w tej grupie silny akcent położony został na działania charytatywno-duszpasterskie Kościoła katolickiego. A, pomimo różnych kryteriów, według których ustalano strukturę ludności Galicji, przyjmuje się, iż mieszkańców narodowości polskiej posługujących się językiem polskim było ok. 55%, narodowości ukraińskiej ok. 42%, a narodowości niemieckiej ok. 3%. Rozpatrując zagadnienie pod kątem wyznania, można przyjąć, iż ludność rzymskokatolicka stanowiła ok. 46%, greckokatolicka ok. 42%, żydowska ok. 11%. Pozostałą część stanowili głównie protestanci. O ile zebranie danych o działaniach pomocowych w kręgach żydowskich może być rzeczywiście niezwykle trudne (stowarzyszenia żydowskie sporadycznie przedstawiały sprawozdania z działalności, a i ta nieliczna dokumentacja uległa zniszczeniu w czasie obu wojen), o tyle zgromadzenie materiału o działalności społeczności ukraińskiej wydaje się wykonalne. Autorka w książce wspomina o tych grupach społecznych jedynie marginalnie, a podjęta w *Zakończeniu* próba uzupełnienia nie jest wystarczająca. O niewykorzystanym potencjale badawczym świadczą słowa samej A. Haratyk: „Liczba izraelickich »stowarzyszeń« dobroczynnych, jak zostało to określone w wykazie z 1900 roku, jest ogromna w porównaniu ze stowarzyszeniami chrześcijańskimi (...) Porównując (...) liczbę 664 »stowarzyszeń« żydowskich z liczbą 310 »stowarzyszeń« chrześcijańskich (...) uzyskujemy obraz intensywności akcji pomocowych podejmowanych przez Żydów (...).

Społeczność żydowska, podobnie jak chrześcijańska, szczególną uwagę skierowała na dzieci¹⁵. Natomiast o wzrastającym zaangażowaniu Ukraińców w działalność charytatywną świadczy choćby powstanie w 1905 r. ukraińskiego Towarzystwa Wakacyjnych Kolonii, nad którym patronat objął metropolita A. Szeptycki¹⁶.

Wobec powyższego, być może racjonalniejsze byłoby dokonanie uściślenia w tytule publikacji, bo stwierdzenie, iż „tzw. placówki »chrześcijańskie« stanowiły jedynie pewną część ogółu instytucji dobroczynnych”¹⁷, stanowi potwierdzenie braku homogeniczności społeczeństwa galicyjskiego i dodatkowo wskazuje na poważną dysproporcję w przedstawieniu działań poszczególnych grup społecznych. Autorka nie wspomina także o działaniach opiekuńczych podejmowanych wobec dzieci z deficytami rozwojowymi. Właściwie wszystkie przybliżone przez nią fundacje i stowarzyszenia obejmowały opieką dzieci ogólnie zdrowe, choć na ogół zabiedzone, niedożywione, czasem ze stosunkowo niedużymi przypadłościami zdrowotnymi. Przyjęcie do wspomnianych zakładów opiekuńczych następowało po okazaniu świadectwa zdrowia. Rodzi się więc pytanie, jaki był los dzieci w jakiś sposób upośledzonych, których w grupie sierot, małoletnich porzuconych czy zaniedbanych, nie mogło z pewnością zabraknąć. Szkoda, że Autorka w ogóle nie wspomina o placówkach takich jak Zakład dla Głuchoniemych pw. św. Trójcy we Lwowie (do którego pierwszeństwo w przyjęciu przysługiwało sierotom i dzieciom bardzo ubogim) czy o mieszczącej się także we Lwowie Żydowskiej Szkole dla Głuchoniemych (społeczność żydowska wiele uwagi poświęcała właśnie dzieciom chorym, z deficytami)¹⁸.

Pomimo tych drobnych zastrzeżeń wartość omawianej publikacji należy ocenić bardzo wysoko. Książka, w której Autorka zadbała także o sporządzenie indeksu nazwisk, stanowi niezwykle cenny przyczynek do badań nad rozwojem myśli opiekuńczej w Galicji i historią społeczności zamieszkującej ten region.

WIOLETTA WIADEREK
Kraków

¹⁵ A. Haratyk, *Udział społeczeństwa...*, s. 280.

¹⁶ Por. B. Stuparyk, *Rozwój systemu...*, s. 315.

¹⁷ A. Haratyk, *Udział społeczeństwa...*, s. 279.

¹⁸ Szerzej na ten temat w: M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2003.

**W SŁUŻBIE HISTORII NAUKI, KULTURY I EDUKACJI. KSIĘGA
PAMIĄTKOWA DEDYKOWANA PROF. LECHOWI MOKRZECKIEMU
Z OKAZJI JUBILEUSZU PIĘĆDZIESIĘCIOLECIA PRACY
ZAWODOWEJ, RED. R. GRZYBOWSKI I T. MALISZEWSKI,
WYDAWNICTWO UNIwersYTETU GDAŃSKIEGO,
GDAŃSK 2006, s. 488**

Wydawnictwo okolicznościowe *W służbie historii, kultury i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana prof. Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu pięćdziesięciolecia pracy zawodowej*, pod redakcją Romualda Grzybowskiego i Tomasza Maliszewskiego, zaprezentowane zostało podczas sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki i Zakład Historii Nauki Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego w lutym 2007 roku. W uroczystej sesji poświęconej pracy i twórczości profesora Lecha Mokrzeckiego wzięło udział liczne grono jego uczniów, przyjaciół, historyków wychowania i najbliższa rodzina. Gdańskie spotkanie potwierdziło wysoką pozycję profesora jako nauczyciela akademickiego, wychowawcy, uczonego oraz miłośnika muzyki i znawcę sztuki.

Przedstawiona środowisku historyków wychowania książka składa się z trzech części. W pierwszej zamieszczono laudację wygłoszoną przez Kalinę Bartnicką w czerwcu 2005 roku w gdańskim Dworze Artusa, podczas konferencji: „Kondycja pedagogiki – dzisiaj. Kontynuacje, inspiracje, wyzwania pedagogiczne z perspektywy gdańskiej”. Profesor K. Bartnicka przedstawiła sylwetkę Lecha Mokrzeckiego jako badacza dziejów nauki, kultury i oświaty. Dopelnieniem tej charakterystyki profesora jest tekst Kazimierza Puchowskiego i Józefa Żerki, w którym autorzy przedstawili nieznana dotąd biografię osobistą i naukową profesora i podkreślili jego związek ze światem naukowym i artystycznym Gdańska. O osiągnięciach profesora w zakresie promowania młodej kadry naukowej informuje nas Zofia Anikiej, która zestawiała doktoraty napisane pod jego kierunkiem. Ważne miejsce w tym zbiorze zajmuje doktorat honorowy prof. Svena Erlandera, przyznany za wybitne osiągnięcia w zakresie unowocześnienia procesu akademickiego kształcenia nauczycieli oraz osobisty wkład w rozwój współpracy Uniwersytetu w Linköpingu i Uniwersytetu Gdańskiego. Część pierwszą zamyka wykaz publikacji przygotowany przez Tomasza Maliszewskiego. Imponujący jest dorobek pisarski Lecha Mokrzeckiego, zapoczątkowany w 1951 r. artykułem pt. *Koncerty uczniów Średniej Szkoły Muzycznej dla świata pracy*. W latach 1951–2006 Lech Mokrzecki wydał 452 pozycje, na które złożyły się liczne artykuły, rozprawy, monografie i prace zbiorowe, obejmujące obszar badawczy dziejów staropolskiej nauki, oświaty i wychowania, świadomości historycznej społeczeństwa Rzeczypospolitej, dorobek historyczny i edukacyjny Gdańska i Prus Królewskich.

Część drugą rozpoczynają trzy artykuły: Juliana Dybca o historii wychowania w świecie postmodernistycznym, Romualda Grzybowskiego zatytułowany *Pedagogika bez przeszłości? Szkic do dziejów walki o należne miejsce historii wychowania w kształceniu pedagogów* oraz Władysławy Szulakiewicz noszący tytuł „*Minerwa Polska*” – *czasopismo naukowe poświęcone historii oświaty i wychowania*.

W dalszej kolejności zamieszczono dwadzieścia siedem bliskich tematycznie artykułów, które poruszają problematykę dziejów szkolnictwa i myśli pedagogicznej. O krajobrazie medialnym Heweliuszowego Gdańska napisał Edmund Kotarski emerytowany profesor Uniwersytetu Gdańskiego. Mariusz Brodnicki omawia kształtowanie się arystotelizmu niescholastycznego w siedemnastowiecznym Gdańsku. Roman Pelczar z Uniwersytetu Rzeszowskiego, który od lat zajmuje się dziejami szkolnictwa w Rzeczypospolitej od XVI do XVIII wieku, zaprezentował szkolnictwo ormiańskie. Wyniki swoich badań przedstawili Krzysztof Jakubiak i Adam Winiarz. Pierwszy zajął się relacjami rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej XIX i początkach XX wieku, zwracając w szczególności uwagę na pojawienie się w piśmiennictwie badanego okresu nośnych idei i postulatów głównych czynników wychowawczych: państwa, szkoły, Kościoła i rodziny. Natomiast A. Winiarz poświęcił swój artykuł rozległej i złożonej kwestii pozycji kobiety na ziemiach polskich w XIX wieku. W emancypacji ruchu kobiecego dostrzegł związek edukacji kobiet z przenikaniem ich do obszarów dotąd zarezerwowanych dla mężczyzn, takich jak polityka i gospodarka. Nowe spojrzenie na podróże edukacyjne w okresie staropolskim przedstawiła Dorota Żołądz-Strzelczyk. W artykule zatytułowanym *Krytyka zagranicznych wojaży edukacyjnych młodzieży polskiej* zwróciła uwagę na negatywne skutki tych podróży, zwłaszcza w zakresie obyczajowości.

Kilka artykułów poświęcono szkolnictwu, w tym pijarskiemu i jezuickiemu. Są to: *Szkolnictwo polskie w Kijowie w latach 1914–1920* – Kazimierza Rędzińskiego, *Polskie Liceum w Szwajcarii Oberburg-Wetzikon (1940–1944)* – Teresy Zaniewskiej, *Z dziejów gimnazjum szczecińskiego okresu niemieckiego* – Leszka Pawelskiego, *Szkolnictwo prywatne w Polsce i w Szwecji* – Janiny Siwoszko, *Pijarskie „Ratio studiorum”* – Jacka Taraszkiewicza, *Pijarskie „gymnasium artificum”* – Mariusza Ausza, *Rola i znaczenie działalności Duszpasterstwa Akademickiego OO. Jezuitów w środowisku uniwersyteckim Torunia w latach 1963–1988* – Kazimierza Maliszewskiego, *Zasady dotyczące kar cielesnych w pierwszych kolegiach jezuickich* – Jerzego Kochanowicza i *Kształcenie elit w madryckim Real Seminario de Nobles (1727–1765)* – Kazimierza Puchowskiego. Krótko i ciekawie przedstawiona została przez Mieczysława Adamczyka historia Węgrów na ziemiach polskich w XVIII–XIX wieku. Możemy się z niej dowiedzieć, że w XIX wieku na ziemi polskiej przybyła liczna grupa wykształconych, światłych Węgrów. O problematyce penitencjarnej napisali: Henryk Machel i Piotr Barczyk, dając obraz rozwoju idei resocjalizacji penitencjarnej i opisując przeszłość polskiej penitencjarystyki w latach 1918–1928. Stan i perspektywy badań oraz wpływ wielokulturowości na współczesną edukację ukazał Henryk Porożyński, a dwudziestoletni okres kontaktów i współpracy między Uniwersytetem Gdańskim i Uniwersytetem w Linköpingu zaprezentował Józef Żerko.

Różnorodną tematykę podejmują także pozostałe teksty, do których zaliczyć należy artykuły: Antoniego Krawczyka – *Poglądy Johna Milтона (1608–1674) na edukację*, Lidii Burzyńskiej-Wentland – *Polscy studenci z Prus Zachodnich na studiach w uniwersytetach niemieckich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, Jerzego Szewsa – *Maria Ostrowska: szkic do portretu*, Tomasza Maliszewskiego – *Uniwersytet Ludowy w Michałowie (1932–1939) – szkic z historii oświaty i kultury pogranicza*. Nie zabrakło też opracowań o tematyce artystycznej. Jadwiga Uchyła-Zroski prześledziła dzieje rogu naturalnego od odległych czasów do współczesności i jego miejsce w muzyce myśliwskiej. Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w okresie II Rzeczypospolitej przedstawił Andrzej Michalski, podkreślając rolę Janusza Miketta, muzykologa, profesora Konserwatorium Warszawskiego, jako reformatora szkolnictwa muzycznego.

Ostatnia część książki ma charakter osobisty i refleksyjny. Świadczy o pogodnym i artystycznym usposobieniu profesora Mokrzeckiego. Nieprzypadkowo zatytułowano ją *Z piórem i muzyką przez życie. Profesor Lech Mokrzecki. Rozmowy z Jubilatem*. W ośmiu rozmowach Tomasz Maliszewski przedstawił rodzinę, wspomnienia z dzieciństwa, lata między pobytem w Wilnie i Toruniu, toruńskie lata szkolne, studia w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i gdański okres fascynacji Jubilata nauką i muzyką. Z tej obszernej biografii dowiadujemy się o licznej i mogącej się pochwalić

patriotycznymi tradycjami rodzinie Profesora, pochodzącej spod Połocka i Witebska. Była to rodzina, która – jak pisze T. Maliszewski – „dzieliła się na cywilów i wojskowych. Z niej wywodzili się dwaj późniejsi generałowie wojska polskiego, światowej sławy naukowiec, uczony prawnik...” Ojciec profesora Justyn Mokrzecki, major, dowódca Samodzielnego Dywizjonu Artylerii Ciężkiej 1. Dywizji Piechoty Legionów zginął we wrześniu 1939 roku, broniąc dostępu do Warszawy. Młody Lech Mokrzecki wychowywany był przez matkę Irenę z domu Druhowino, która towarzyszyła mu w chwilach trudnych i w drodze do sukcesów. W lipcu 1945 roku zamknął się wileński okres młodości profesora, niezapomnianych przyjaźni i przygód. Pobyt w Toruniu to czas wytężonej pracy, która od roku szkolnego 1946/47 upłynęła na nauce w Męskim Gimnazjum i Liceum im. Mikołaja Kopernika, a następnie na studiach historycznych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Okres studiów – to także wspomnienia o profesorach: Tadeuszu Czeżowskim, wybitnym logiku, przedstawicielu szkoły lwowskiej oraz Stefanie Srebrnym, historyku starożytnej Grecji, o wykładach Karola Górskiego, znawcy problematyki krzyżackiej i kościoła oraz o zajęciach z historii Polski prowadzonych przez Bronisława Włodarskiego. W Toruniu rozwinęła się druga pasja profesora – zainteresowania muzyczne. Najpierw była szkoła muzyczna w grupie wiolonczeli i w konsekwencji studia w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej oraz lekcje u profesora Kazimierza Wilkomirskiego. Studia w PWSM rozpoczęły ważny etap życia związany z pracą w szkołach muzycznych (najdłużej w Liceum Muzycznym w Sopocie) oraz umożliwiły objęcie posady w Państwowej Operze i Filharmonii Bałtyckiej.

Przygoda z muzyką zakończyła się w latach siedemdziesiątych, kiedy profesor Mokrzecki z czynnego muzyka i nauczyciela stał się badaczem dziejów. Po intensywnej pracy pedagogicznej i artystycznej przyszedł czas na naukę i pracę organizacyjną w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku, następnie w Uniwersytecie Gdańskim. Współpracował jednocześnie z Akademią Muzyczną w Gdańsku, prowadząc wykłady z historii wychowania, kultury i sztuki.

Kończąc, wypada podziękować i pogratulować zespołowi Zakładu Historii Nauki Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego, który przygotował cenną i wartościową publikację, pozwalającą uświetnić jubileusz pięćdziesięciolecia pracy naukowej i zawodowej profesora Lecha Mokrzeckiego.

RYSZARD ŚLĘCZKA

Kraków

DARIUSZ MATELSKI: *SIEDEMDZIESIĄT LAT SŁUŻBY POLSCE (1936–2006). DZIEJE SZKOŁY POWSZECHNEJ I PODSTAWOWEJ nr 46 W POZNANIU, POZNAŃ 2007, s. 364*

Szkoła Podstawowa nr 46 im. Marii Dąbrowskiej w Poznaniu obchodziła w 2006 roku siedemdziesięciolecie swojej działalności. Z tej okazji ukazała się publikacja przedstawiająca wiele kwestii z dziejów tej zasłużonej dla stolicy Wielkopolski placówki oświatowej. Książka, jak Autor podaje we wstępie, powstała w oparciu o protokoły posiedzeń Rady Pedagogicznej, kroniki organizacji działających w szkole, publikacje zamieszczone w prasie lokalnej, ogólnopolskiej i jednodniówkach oraz opracowaniach regionalnych. Niewątpliwie walorem pracy jest dość częste odwoływanie się Autora do myśli i poglądów obecnej patronki szkoły, wybitnej pisarki, Marii Dąbrowskiej. Chociaż recenzowana pozycja wydawnicza dotyczy tylko jednej szkoły, posiada znaczenie dla historii edukacji w Polsce. Ukazuje bowiem ważne fakty z życia szkoły na tle wydarzeń społeczno-politycznych, zachodzących we współczesnej Polsce. Połączenie tych dwóch wątków pozwala lepiej zrozumieć problematykę pracy wychowawczej, podejmowanej przez szkołę w różnych okresach jej działalności, zwłaszcza w latach 1944–1989.

Książka nie posiada formalnie wyodrębnionych rozdziałów problemowych. Za kryteria podziału zawartej w niej narracji Autor przyjął okresy sprawowania funkcji przez poszczególnych kierowników i dyrektorów szkoły. W ten sposób powstało dziewięć części przedstawiających chronologicznie szereg wydarzeń z dziejów szkoły oraz wstęp i zakończenie.

Pierwsza część publikacji nawiązuje do historii powstania i pracy placówki pod kierownictwem Tadeusza Maciejewskiego w latach 1936–1939. Sporo uwagi poświęca w niej D. Matelski działalności harcerskiej oraz organizacji szkoły w oparciu o przepisy ustawy „jędrzejewiczowskiej” z 1932 roku. Podkreśla, że szkoła nosiła zaszczytne imię Józefa Piłsudskiego. Następnie podaje, na tle obszernych refleksji dotyczących ogólnej sytuacji w kraju, informacje o funkcjonowaniu konspiracyjnego harcerstwa, działaniach dyrektora podejmowanych na rzecz zabezpieczenia mienia szkoły przed zniszczeniem i zorganizowaniu tajnego nauczania w okresie okupacji niemieckiej. Dostatecznie jednostronnie kreśli obraz wkroczenia Armii Czerwonej do Poznania.

Powojenna historia szkoły związana była nierozzerwalnie z dziejami społeczno-politycznymi miasta i kraju. Kierownikami szkoły byli wówczas kolejno: Józef Kania i Albin Plewa. Na wiosnę 1945, po niezbędnych pracach przygotowawczych, przystąpiono do uruchomienia zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Zgodnie z zarządzeniami naczelnych władz oświatowych, dzięki ofiarnej pracy nauczycieli, wznowiła działalność drużyna harcerska, zorganizowano szkolne koło PCK i powstał sklepik uczniowski. Aktywnie działała organizacja skupiająca rodziców. Nieustannie trwały zabiegi wokół poprawy warunków pracy szkoły. Po kilku latach względnej swobody, poczynawszy od 1948 roku, następowała wyraźna ideologizacja życia placówki i całego szkolnictwa. Narastało kopiowanie wzorów radzieckich oraz wprowadzanie nowych metod, a przede wszystkim treści, do procesu nauczania i wychowania. Szczególnie wiele uwagi poświęca Autor w tym miejscu działalności harcerskiej i różnorodnym formom pracy ideowo-wychowawczej, pomijając jednak kwestie związane z głównym

nurtem pracy każdej szkoły – dydaktyką. Przedstawia szereg wiadomości związanych z wydarzeniami politycznymi i społecznymi zachodzącymi w Poznaniu, a później w całej Polsce w 1956 roku.

W 1957 roku nowym kierownikiem szkoły został Henryk Dalkowski. Podając wiele faktów z życia społeczno-politycznego kraju po październikowej „odwilży”, Matelski przytacza wybrane wydarzenia z życia placówki. W podobny sposób relacjonuje okresy sprawowania kierownictwa przez Władysławę Piechowiak i Jerzego Wojtkowiaka. W tej części książki została zamieszczona pierwsza z trzech ważnych tabel, poświęcona sprawności nauczania w latach 1945–1968. Zawarte w niej liczby i wskaźniki procentowe przybliżają bardzo istotny fragment pracy szkoły podstawowej. Szkoda tylko, że Autor nie dokonał analizy zawartości tabeli i nie sformułował płynących z niej wniosków.

Kolejny, kilkunastoletni okres działalności tej zasłużonej dla Poznania instytucji oświatowej ukazany został w ścisłym powiązaniu z przełomowymi dla kraju wydarzeniami. W 1968 roku powołano nowego kierownika – Mirosławę Tarasiewicz. Od lutego 1969 roku szkoła miała kolejnego patrona – Marię Dąbrowską, a od 1971 roku nosiła również imię tej wybitnej pisarki. W pracy wychowawczej szkoła koncentrowała uwagę na „okrągłych” rocznicach istnienia PRL, umacnianiu tak zwanej przyjaźni do ZSRR, obchodach ważnych wydarzeń historycznych oraz treściach płynących z bieżącego życia politycznego (partyjnego), np. kwestii poprawek w Konstytucji PRL. Nauczyciele poświęcali wiele uwagi kształtowaniu patriotycznych postaw uczniów. Druga połowa lat siedemdziesiątych przyniosła doniosłe zmiany w sytuacji społeczno-politycznej kraju związane powstaniem związku zawodowego NSZZ „Solidarność”. Nie nastąpiły wprawdzie w ich rezultacie natychmiastowe modyfikacje treści nauczania, ale powstała nowa sytuacja wychowawcza. W części tej Autor zamieszcza kolejną tabelę bez komentarza, ukazującą sprawność nauczania Szkoły Podstawowej nr 46 w Poznaniu na przestrzeni lat 1968–1988.

W 1985 roku ster rządów w placówce przejęła Krystyna Jaraczewska. To w okresie jej kierownictwa obchodzono długo przygotowywane uroczystości jubileuszu 50-lecia szkoły i zorganizowano staraniem nauczycieli (w rok później) oficjalnie, po raz pierwszy w okresie PRL, szkolną uroczystość związaną z 60-leciem odzyskania niepodległości przez Polskę. Jednocześnie – jak odnotowuje Dariusz Matelski – wcześniej zrezygnowano z uczczenia kolejnej rocznicy rewolucji październikowej, a w roku szkolnym 1990/91 wznowiono, po długich latach przerwy, naukę religii w szkole. Rozwijano nowe – przytaczane w recenzowanej pracy – formy aktywności społecznej. Pojawiły się elementy wychowania religijnego w szkole. Podczas najważniejszych uroczystości śpiewano *Rotę*. W ówczesnych warunkach społeczno-politycznych wydarzenia te miały charakter przełomowy i zwiastowały nadzieje ważnych zmian w sferze pracy wychowawczej. Podjęcie przez Autora próby ukazania wstępnej fazy tego procesu stanowi niewątpliwą zaletę książki.

Ostatnia część publikacji obejmuje okres funkcjonowania szkoły pod rządami ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, do roku 2006 włącznie. W tym okresie stanowisko dyrektora piastował Tadeusz Badowski. Utworzono Radę Szkoły. Pojawiły się nowe treści i formy edukacji uczniów. Między innymi nawiązano współpracę ze szkołami w Holandii i Niemczech, goszczono dzieci polskie z Białorusi, udzielano pomocy uczniom z Baranowicz z tegoż państwa. W maju 1997 roku obchodzono sześćdziesięciolecie istnienia szkoły. W roku szkolnym 2000/2001, w rezultacie wprowadzonej reformy, zmniejszyła się do sześciu liczba klas w szkole. Należy zaznaczyć, że w tej części książki Autor zamieszcza dwie tabele poświęcone kwestii sprawności nauczania w latach 1990–2006 i wynikiom sprawdzianu zewnętrznego przeprowadzonego w placówce. Wartość recenzowanej pozycji wydawniczej podnoszą interesujące ilustracje i aneksy.

D. Matelski oddał do rąk czytelnika publikację interesującą i napisaną barwnym językiem, nawiązującą do ówczesnych uwarunkowań społeczno-politycznych. Szkoda jednak, że opisując funkcjonowanie szkoły w okresie PRL, nie odwołał się do ważniejszych decyzji władz oświatowych kreujących ramy ideowo-wychowawcze ówczesnej rzeczywistości szkolnej, wytwarzając wrażenie, jakby działała ona samotnie, w próżni, bez odgórnych zaleceń i wytycznych. Wydaje się również,

że jak na tego typu publikację zbyt często przywoływane są w niej przypowieści i dowcipy krążące w społeczeństwie, często niezbyt finezyjne, zawierające wyrazy nieprzystające do opisu działalności instytucji prowadzącej pracę edukacyjną, wychowawczą i opiekuńczą. Nie wiadomo też dlaczego w książce poświęconej szkole niewiele pisze się na temat jej podstawowego zadania – realizacji procesu dydaktycznego na przestrzeni siedemdziesięciu lat, dużo natomiast miejsca przeznacza się na ukazanie pracy pozalekcyjnej. Z tego względu można byłoby odnieść wrażenie, że życie tej szkoły obfitowało głównie w okolicznościowe uroczystości, obchody rocznic i świąt oraz inne wydarzenia – a przecież tak nie było, o czym świadczą chociażby zamieszczone w aneksie nazwiska wyróżniających się absolwentów i zajmowane przez uczniów czołowe miejsca w konkursach i olimpiadach.

Mimo tych uwag książka stanowi ważny przyczynek do dziejów poznańskiego szkolnictwa. Zawiera cenny zbiór informacji o życiu placówki. Przedstawia wielkie zaangażowanie w pracy pedagogicznej wspaniałych, ofiarnych nauczycieli. Ukazuje także z pewnej perspektywy niektóre kwestie i klimat najnowszych dziejów Polski. Publikacja ta powinna być przedmiotem zainteresowań uczniów, nauczycieli i absolwentów analizowanej szkoły, a także rodziców oraz całego środowiska, w którym ona funkcjonuje. Wszystkie osoby związane z działalnością tej placówki mogą być dumne z jej dokonań. Byłoby wskazane, aby w dobie narastającej walki o dobra materialnej tego typu opracowania ukazywały się coraz liczniej dla dobra historii oświaty i myśli pedagogicznej.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

Czasopismo ***Przegląd Historyczno-Oświatowy*** jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP przyjmuje wpłaty na dany rok na prenumeratę publikacji do dnia 31 marca każdego roku. Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **24,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel. 041-366-07-01, 041-346-21-81, tel./faks 041-346-21-80, e-mail: handel@wydped.com.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 8 zł, do 1 kg – 9 zł, powyżej 1 kg – 11 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

Zapraszamy do prenumeraty!

Dysponujemy jeszcze numerami 1–2 i 3–4 z rocznika 2008 w cenie 12,00 zł.

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika „Przegląd Historyczno-Oświatowy” przez „RUCH” S.A.

Prenumerata krajowa:

Przez „RUCH” S.A. – wpłaty na prenumeratę przyjmują jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania. Termin przyjmowania wpłat na prenumeratę krajową do 5. dnia każdego miesiąca poprzedzającego okres rozpoczęcia prenumeraty.

infolinia 0-804-200-600

www.ruch.com.pl

Prenumerata opłacana w zlotówkach ze zleceniem wysyłki za granicę:

Informacji o warunkach prenumeraty i sposobie zamawiania udziela „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy, 01-248 Warszawa, ul. Jana Kazimierza 31/33,
tel. **+48 (0)22 53-28-823** – prenumerata płatna w walucie obcej,
tel. **0-22 53-28-816, 53-28-819** – prenumerata płatna w PLN;
nr faksu **0-22 53-28-734**.

Prenumerata opłacana w PLN:

- przelewem na konto w banku: PEKAO S.A. IV O/Warszawa,
68 1240 1053 1111 0000 0443 0494
- lub w kasie Oddziału.

Dokonując wpłaty za prenumeratę w banku czy też w urzędzie pocztowym, należy podać:

- nazwę naszej firmy,
- nazwę banku,
- numer konta,
- czytelny, pełny adres odbiorcy za granicą,
- zamawiany tytuł,
- okres prenumeraty,
- rodzaj wysyłki (pocztą priorytetową czy ekonomiczną).

Warunkiem rozpoczęcia wysyłki prenumeraty jest dokonanie wpłaty na nasze konto.

Prenumerata opłacana w dewizach przez odbiorcę z zagranicy:

- przelew na nasze konto w banku
SWIFT banku: PKOPPLPWXXX
w USD – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL54124010531787000004430508
w EUR – PEKAO S.A. IV O/W-wa IBAN PL46124010531978000004430511

Po dokonaniu przelewu prosimy o przesłanie kserokopii polecenia przelewu z podaniem adresu i tytułu na nr faksu **+48 (0)22 532-87-31**.

- czek wystawiony na firmę „RUCH SA OKDP” i przesłany, razem z zamówieniem, listem poleconym na nasz wyżej podany adres
- karty kredytowe VISA i MASTERCARD – płatność przez **<http://www.ruch.nor.pl>**