PRZEGLĄD HISTORYCZNO-OŚWIATOWY

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

Rok XLVII 3–4 (185–186) 2004

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

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

SEKRETARZ REDAKCJI

TADEUSZ SUBERLAK

REDAKTOR WYDAWNICTWA

JOANNA IWANOWSKA
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

IWONA NITEK

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
1363

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JÓZEF MIĄSO: Szkoły techniczne w Drugiej Rzeczypospolitej 5
TADEUSZ NOWACKI: ZET – wychowawca 21
STEFAN M. KWIATKOWSKI: Dydaktyczne zastosowania komputerów – rys historyczny... 41
STANISŁAW MAUERSBERG: Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej w latach 1947–1956 53
KRZYSZTOF GRUDNIK: Wychowanie ideologiczne w szkole polskiej w latach 1945–1953 59
ANDRZEJ CWER: Idee wojny i pokoju Stanisława Staszica z perspektywy czasu 69
AGATA SAMSEL: Koedukacja w szkołach średnich w Polsce i na świecie w latach 1918–1939 – świadomy wybór czy zło konieczne 79
EWA TOMASIK: Przyjaźń w pedagogice Marii Grzegorzewskiej 89
HANNA MARKIEWICZOWA: Działalność Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w kontekście pozytywizmu warszawskiego 95

MATERIAŁY

KAROL POZNAŃSKI: Obraz gimnazjów i szkół powiatowych w guberni lubelskiej, augustowskiej i płockiej w oczach wizytatora szkół Józefa Korzeniowskiego w 1853 r. 107
PIOTR KARDYŚ: Z problematyki relacji człowieka z przyrodą w średniowieczu 131
IWONA JÓŹWIAK: Formy opieki państwowej nad dziećmi i młodzieżą w województwie olsztyńskim w latach 1950–1960 147
AGNIESZKA GRĘDZIK: Polscy nauczyciele z ziem północno-wschodnich II Rzeczypospolitej – ofiary zbrodni sowieckich w latach 1939–1941, deportowani, więzieni, zamordowani, rozstrzelani 169
ALDONA ZAKRZEWSKA: Wychowanie obywatelskie w XII Okręgu Związku Strzeleckiego w Belgii i Francji (1927–1940) 211
WIOLETTA WIADEREK: Integracyjna działalność związku zawodowego na Uniwersytecie Jagiellońskim 225
MARIAN DĄBROWA: Na wiedeńskim bruku (w dziewięćdziesiątą rocznicę utworzenia Komitetu Polskiego Nauczycielstwa Galicyjskiego w Wiedniu)..... 233

SYLWETKI

Profesor Kamilla Mrozowska (1917–2002) – ANDRZEJ MEISSNER 237
Józef Lisowski (1921–1992) – MAREK WASIAK 245

RECENZJE

Marzena Pękowska: Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, ss. 221, il. 12, tab. 5, aneksów 18 – PIOTR KARDYŚ 251
Hanna Markiewiczowa, Wybrane zagadnienia z historii wychowania, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001, s. 90 – KAZIMIERZ MISIASZEK..... 259

Witold Wincenciak, Szkolnictwo polskie na Kresach Wschodnich w latach 1939–1941, Łomża–Olsztyn 2004, Łomzyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wagów w Łomży, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ss. 201 – HANNA MARKIEWICZOWA 263

KRONIKA

Stan i potrzeby badań nad rozwojem oświaty, wychowania i kultury fizycznej w okresie PRL – sprawozdanie z sesji naukowej w AWFiS w Gdańsku – ANDRZEJ KOŁAKOWSKI 267

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

JÓZEF MIĄSO
Warszawa

SZKOŁY TECHNICZNE W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Odrodzona Polska otrzymała w spadku po zaborach bardzo skromną sieć szkół zawodowych – rolniczych, handlowych, rzemieślniczych i technicznych. Nowemu państwu przyszło więc budować od podstaw nie tylko cały system szkolnictwa ogólnokształcącego, lecz i zawodowego. Potrzeby gospodarki, zwłaszcza przemysłu, górnictwa, komunikacji i budownictwa zadecydowały o rozbudowie i modernizacji istniejących szkół technicznych oraz utworzeniu nowych placówek, kształcących średni personel techniczny. Spośród szkół, które powstały jeszcze w czasach zaborów, wyróżniały się stosunkowo wysokim poziomem nauczania następujące: Szkoła H. Wawelberga i S. Rotwanda w Warszawie, Instytut Techniczno-Przemysłowy w Krakowie i Szkoła Budowy Maszyn w Poznaniu. Techników dla przemysłu włókienniczego kształciły dwie szkoły o dość długiej historii – w Łodzi i Bielsku. Fachowców dla kolejnictwa, fabryk i elektrowni dostarczały m.in.: Szkoła Przemysłowa we Lwowie oraz Kolejowa Szkoła Techniczna w Warszawie. Po 1918 r. Polska odziedziczyła też cztery szkoły górnicze, przygotowujące przyszłych sztygarów dla górnictwa węgla, soli i nafty, które były zlokalizowane w Dąbrowie Górniczej, Tarnowskich Górach, Wieliczce i Borysławiu[1].

Większość istniejących szkół technicznych została przejęta po 1918 r. przez państwo i podporządkowana Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W ramach tego resortu powstała w 1918 r. Sekcja Szkolnictwa Zawodowego, przekształcona trzy lata później w departament, w którym skupiło się wielu znakomitych znawców problematyki kształcenia zawodowego. Wydziałem Szkół Technicznych tego departamentu kierował przez kilka lat późniejszy profesor Politechniki Lwowskiej inż. Stanisław Łukasiewicz. Specjaliści skupieni we wspomnianym departamencie snuli ambitne plany rozwoju szkolnictwa zawodowego, w tym również technicznego. Opracowany przez nich

[1] Artykuł niniejszy w dużej mierze opiera się na materiałach wykorzystanych w książce autora (*Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918–1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne,* Wrocław, Ossolineum 1988) i dlatego liczba przypisów została ograniczona do niezbędnego minimum.

projekt ustawy zakładał powstanie dość licznych średnich, czteroletnich szkół technicznych oraz pięcioletnich szkół przemysłowych, których absolwenci, po odbyciu dwuletniej praktyki, mieli posiadać prawo ubiegania się o tytuł inżyniera[2]. Wobec bardzo ograniczonych możliwości finansowych państwa i braku zainteresowania sfer przemysłowych sprawą kształcenia zawodowego wspomniany projekt ustawy nie wszedł nawet pod obrady sejmu. Istniejące i nowo tworzone szkoły techniczne wymagały na ogół znacznych nakładów na budowę nowych pomieszczeń, hal warsztatowych oraz na wyposażenie w maszyny i urządzenia, nie zawsze dostępne na rynku krajowym. Koszty utrzymania szkół technicznych spadały więc na barki państwa. Udział samorządów oraz inicjatyw społecznych i indywidualnych był tu nad wyraz skromny. Centralne władze oświatowe, kierując się potrzebą przygotowania średnich kadr technicznych dla nowoczesnego przemysłu, zwłaszcza maszynowego, górnictwa i hutnictwa, dla budownictwa lądowego i wodnego, dla komunikacji, zwłaszcza kolejowej, oraz dla planowanej przebudowy miast i wsi przejmowały na siebie inicjatywę zmierzającą do rozbudowy szkolnictwa technicznego. Miało ono również dostarczyć fachowców dla tych działów przemysłu, które w mniejszym lub większym stopniu były związane z potrzebami obronnymi.

W ciągu trzech lat po 1918 r. państwo przejęło m.in. takie szkoły techniczne jak warszawska szkoła im. H. Wawelberga i S. Rotwanda, górnicza w Dąbrowie Górniczej, szkoły przemysłowe w Krakowie i Lwowie, Włókiennicza w Łodzi, dwie szkoły w Poznaniu (Budowy Maszyn i Szkoła Budownictwa), a także kolejowa oraz budowlana w Warszawie. Jednocześnie zaczęto tworzyć od podstaw nowe placówki kształcenia Techników. Oto kilka przykładów. W 1919 r. rozpoczęła działalność Państwowa Szkoła Miernicza w Łomży, która po kilku latach przeobraziła się w szkołę kształcącą techników dla przemysłu drzewnego[3].

W 1920 r. po przyłączeniu do Polski Pomorza utworzono na tym terenie dwie placówki państwowe: Szkołę Morską w Tczewie, która początkowo podlegała Ministerstwu Spraw Wojskowych, a od 1922 r. Ministerstwu Przemysłu i Handlu. Dzieliła się na dwa wydziały – nawigacyjny i mechaniczny. Kształciła oficerów pokładowych i mechaników okrętowych, którzy mogli znaleźć zatrudnienie również w przemyśle. Jej organizatorem i pierwszym dyrektorem był doświadczony pedagog inż. komandor Antoni Garnuszewski. W 1930 r. przeniesiona została do Gdyni[4]. Drugą placówką była Szkoła Budowy Maszyn w Grudziądzu, której organizatorem i wieloletnim dyrektorem był inż. Edward Herzberg, były wykładowca lwowskiej Szkoły Politechnicznej, autor wielu książek z zakresu technologii i obróbki metali. W 1921 r. utworzono m.in. Szkołę Mierniczą i Drogową w Kowlu. W 1922 r. powstała Państwowa Szkoła Techniczna w Wilnie, która miała zaspokajać potrzeby rozległych terenów, do tej pory całkowicie niemal pozbawionych możliwości kształcenia fachowców dla wielu dziedzin gospodarki. Rychło skupiła ona grono doświadczonych inżynierów, którzy zapewnili szkole wysoki poziom nauczania mimo dotkliwych trudności lokalowych oraz braków w zakresie wyposażenia[5]. W wyniku reorganizacji dawniejszej Szkoły Przemysłu Artystycznego w Bydgoszczy

---

[2] Por. Projekt ustawy o szkolnictwie zawodowym [Warszawa 1922].

[3] C. N i c e w i c z, *Historia Szkoły Mierniczej, Drzewnej i Pedagogicznej w Łomży*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1984 nr 3. Tenże: Zespół Szkół Drzewnych w Łomży, Łomża 1990.

[4] C. C i e s i e l s k i, *Państwowa Szkoła Morska (1920–1939)*, w: „Rocznik Gdański" t. XXXIX, 1979, z. 2.

[5] Por. *Księga dziesięciolecia Państwowej Szkoły Technicznej imienia Marszałka Józefa Piłsudskiego w Wilnie 1922–1932, Wilno* [brw.] oraz: *Naczelna Organizacja Techniczna, Państwowa Szkoła Techniczna w Wilnie im. Marszałka Józefa Piłsudskiego*, Warszawa 1991.

utworzono w 1923 r. Państwową Szkołę Przemysłową z wydziałem cukrowniczym i młynarskim. W dwa lata później powstała w Warszawie Szkoła Techniczna z Wydziałem Lotniczym i Samochodowym, która kształciła fachowców dla przemysłu lotniczego i samochodowego. W związku z rozbudową i modernizacją kolejnictwa utworzono, obok istniejącej wcześniej w Warszawie, trzy średnie szkoły techniczne (w Brześciu nad Bugiem, Radomiu i Sosnowcu) oraz wydział kolejowo-mechaniczno-elektryczny przy wspomnianej już szkole wileńskiej[6].

Od podstaw należało budować polskie szkolnictwo zawodowe na przyłączonej w 1922 r. do Rzeczpospolitej części Górnego Śląska. Szkoła zawodowa miała tu przyczynić się do spolszczenia nadzoru technicznego w fabrykach, hutach i kopalniach, zajmowanych przeważnie przez Niemców. Autonomiczne województwo śląskie musiało tworzyć cały system szkolny, w tym również placówki oświaty zawodowej na swój własny koszt. W jego granicach znalazła się tylko jedna szkoła typu średniego, mianowicie Szkoła Przemysłowa w Bielsku oraz niepełna średnia górnicza w Tarnowskich Górach. W 1925 r. władze wojewódzkie utworzyły w Królewskiej Hucie (Chorzowie) Wojewódzką Szkołę Mechaniczną i Hutniczą, która nie kształciła techników, lecz mistrzów hutniczych i maszynowych. Rok później powstała w Katowicach prywatna średnia szkoła budowlana. Dopiero w 1930 r. rozpoczął swoją działalność największy w międzywojennej Polsce kompleks szkół zawodowych, głównie technicznych, wzniesiony w ciągu kilku lat kosztem kilkunastu milionów złotych. Były to Śląskie Techniczne Zakłady Naukowe, zlokalizowane w stolicy województwa[7].

PODSTAWY ORGANIZACYJNO-PROGRAMOWE ORAZ KIERUNKI KSZTAŁCENIA

W dążeniu do unifikacji szkolnictwa zawodowego w skali całego kraju resort oświaty ograniczał się do nadawania szkołom nowych statutów, które ustalały profil kształcenia, określały okres nauki oraz warunki przyjmowania kandydatów na uczniów. Władze zwierzchnie zatwierdzały też ramowe programy nauczania, pozostawiając szkołom znaczną swobodę w zakresie ich ostatecznego konstruowania oraz doboru treści kształcenia. Sprawowały też nadzór nad przestrzeganiem relacji pomiędzy nauczaniem teoretycznym i praktycznym. Po 1918 r. przyjęto zasadę, że nauka praktyczna odbywać się będzie przede wszystkim w szkole, co pociągało za sobą konieczność budowy dobrze wyposażonych warsztatów, zwłaszcza na terenach b. zaboru pruskiego. Niemieckie szkoły techniczne przyjmowały bowiem kandydatów z trzyletnią praktyką fabryczną, co zwalniało je od obowiązku nauczania warsztatowego.

Szkoły techniczne miały za zadanie przygotowanie fachowców do wykonywania następujących czynności: nadzór nad pracą maszyn, dozorowanie produkcji oraz prace pomocnicze w biurach inżynierskich.

Miały dać uczniom dobrą znajomość praktycznej strony danego zawodu oraz dość gruntowne podstawy teoretyczne, uznane za niezbędne dla przyszłych kierowników robót. Szkoły techniczne dzieliły się na dwa typy: wyższy i zasadniczy. Do szkół typu

---

[6] J. Malanowicz, *Szkoły techniczne kolejowe*, „Przegląd Techniczny" 1927 nr 7; Z. Klorek, *Kształcenie kolejarzy w okresie II Rzeczypospolitej*, „Szkoła Zawodowa" 1972 nr 2.

[7] Por. J. Plata, *Rozwój szkół zawodowych w województwie katowickim w latach 1922–1966*, Katowice 1968; P.P. Barczyk, *Reformowanie kształcenia zawodowego w Województwie Śląskim w okresie II Rzeczypospolitej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995 nr 4.

wyższego przyjmowano kandydatów legitymujących się świadectwem ukończenia sześciu klas gimnazjum ogólnokształcącego. Szkoły typu zasadniczego przyjmowały na ogół chłopców, którzy ukończyli pełną siedmioklasową szkołę powszechną bądź cztery klasy gimnazjum. Ramowy program nauczania w szkołach technicznych obejmował cztery grupy przedmiotów: l) przedmioty ogólne (język polski i obcy, krajoznawstwo wraz z wiadomościami z historii, nauka obywatelska i higiena), 2) przedmioty pomocnicze (matematyka, fizyka i chemia), 3) przedmioty techniczne (rysunki techniczne, odpowiednie działy mechaniki ogólnej i stosowanej, nauka o materiałach i specjalne przedmioty z danej gałęzi techniki), 4) nauki administracyjne (rachunkowość przemysłowa, kalkulacja – organizacja pracy i wiadomości prawno-handlowe). Nauka praktyczna odbywała się w warsztatach. Zajęcia szkolne trwały średnio od 40 do 44 godzin tygodniowo. W szkołach typu wyższego na prace w warsztatach przeznaczano zwykle 6 godzin tygodniowo przez cztery półrocza, a w szkołach typu zasadniczego – 9 godzin przez 8 półroczy[8]. Zajęcia warsztatowe nie miały na celu wyuczenie rzemiosła, lecz gruntowne zaznajomienie uczniów z czynnościami warsztatowymi, narzędziami, obrabiarkami oraz pomiarami nie za pomocą pokazów, lecz przez wytwarzanie przez uczniów przedmiotów użytkowych. W programie nauki warsztatowej ważne miejsce zajmował wyrób narzędzi, od najprostszych po bardziej skomplikowane. W trakcie ich wykonywania uczeń miał nabierać wprawy w obróbce maszynowej i termicznej. Szkoła Wawelberga wytwarzała np. małe, precyzyjne obrabiarki i maszyny elektryczne, łódzka szkoła – urządzenia hartownicze, szkoła w Grudziądzu – przyrządy pomiarowe oraz narzędzia precyzyjne, w Wilnie – przyrządy i narzędzia m.in. na potrzeby kolei. Wyroby warsztatów przynosiły niewielkie zyski zasilające budżet szkoły[9].

Do szkół typu wyższego należały formalnie dwie szkoły Budowy Maszyn i Elektrotechniki – w Warszawie (Wawelberga) i w Poznaniu. Miały kształcić zarówno pomocników inżynierów, jak i samodzielnych pracowników nadzoru technicznego. Za ich odpowiedniki można uznać niemieckie szkoły inżynierskie. Głównym calem tych szkół miało być gruntowne praktyczne wykształcenie przemysłowych pracowników technicznych w dziedzinie całokształtu technologii, tj. konstrukcji, wytwarzania i ruchu przemysłu maszynowego i elektrotechnicznego. Szkoły miały przygotować wychowanków do samodzielnego stosowania wiedzy technicznej, a także wyrobić w nich takie cechy, jak karność, pracowitość, dokładność, sumienność i świadomość obowiązków obywatelskich. Przyjmowano do nich młodzież do 19 roku życia, dając pierwszeństwo kandydatom, posiadającym za sobą praktykę zawodową. Nauka trwała trzy i pół roku. Podczas jej trwania słuchacze Szkoły Wawelberga odbywali obowiązkową czteromiesięczną praktykę zawodową, a słuchacze szkoły poznańskiej – sześciomiesięczną. Od 1925 r. absolwenci tych szkół otrzymywali tytuły zawodowe „technolog mechanik" lub „technolog elektryk"[10]. Dyplom ukończenia szkoły był równoznaczny ze świadectwem dojrzałości uzyskanym w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym, ale nie dawał uprawnień do studiów wyższych. Słuchacze wymienionych szkół mieli prawo po ukończeniu czterech semestrów składać egzaminy maturalne w trybie eksternistycznym. Instytucjami zbliżonymi do szkół typu wyższego były trzyletnie kursy budowy maszyn w Warszawie, prowadzone przez Towarzystwo Kursów Technicznych w pomieszcze-

[8] S. Ł u k a s i e w i c z, *Zasady ustroju i stan obecny polskiego szkolnictwa zawodowego dla rzemiosł i przemysłu*, „Przegląd Techniczny" 1922 nr 22.

[9] *Szkoły techniczne, szkoły mistrzów, rzemieślnicze i dokształcające zawodowe.* Odbitka z „Przeglądu Technicznego", Warszawa 1927.

[10] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego 1925 nr 15, poz. 161.

niach szkoły Wawelberga. Przyjmowano tu kandydatów, którzy ukończyli sześć klas gimnazjum i posiadali przeważnie praktykę zawodową. Wielu wykładowców tych kursów rekrutowało się spośród profesorów Politechniki Warszawskiej. Do podobnej kategorii zaliczyć można wydział mechaniczny Państwowej Szkoły Morskiej. Jej słuchacze przez pierwsze dwa lata uczyli się głównie przedmiotów teoretycznych ogólnych i zawodowych, a następnie składali egzaminy dojrzałości, by zapewnić sobie drogę do ewentualnych studiów. Trzeci rok nauki był okresem intensywnego kształcenia zawodowego. Zajęcia na wydziale mechanicznym trwały wówczas 54 godziny tygodniowo.

Szkoły techniczne typu zasadniczego przyjmowały w zasadzie kandydatów, legitymujących się świadectwem siedmioklasowej szkoły powszechnej. Niektóre jednak stawiały wyższe wymagania jak np. Szkoła Techniczna z Wydziałem Lotniczym i Samochodowym. Nauka trwała przeważnie 4 lata, a tylko na niektórych wydziałach trzy lata. Wiele szkół technicznych stanowiło swoiste zespoły, kształcące młodzież w różnych specjalnościach. Szkoła wileńska miała np. wydział mechaniczny, kolejowy, melioracyjny, budowlany, mierniczy i elektryczny. Szkoła łódzka kształciła nie tylko włókienników, lecz i mechaników oraz elektrotechników. Szkoła w Dąbrowie Górniczej miała cztery wydziały: górniczy, hutniczy, elektromechaniczny i miernictwa górniczego. Szkoła Przemysłowa im S. Staszica w Krakowie miała wydział mechaniczny, chemiczny, budowlany i mierniczy. Szkoły kolejowe miały wydziały mechaniczno-elektrotechniczne i drogowo-budowlane, a niektóre również eksploatacyjno-przewozowe (w Brześciu i Warszawie). W połowie lat dwudziestych techników dla przemysłu metalowego kształciły dwie szkoły (Budowy Maszyn w Grudziądzu oraz Szkoła Techniczna z Wydziałem Lotniczym i Samochodowym w Warszawie) i 11 wydziałów mechanicznych funkcjonujących w obrębie pozostałych szkół typu zasadniczego z kolejowymi włącznie. Fachowców dla górnictwa dostarczały cztery szkoły (w Dąbrowie Górniczej, Tarnowskich Górach, Wieliczce i Borysławiu). Chemików kształciła wspomniana już szkoła krakowska oraz Szkoła Chemiczno-Przemysłowa w Warszawie, działająca przy Szkole Wawelberga. Techników włókienniczych przygotowywały szkoły w Bielsku i w Łodzi. Pierwsza kształciła w zakresie przerobu wełny, druga – lnu i bawełny. Odrębną grupę stanowiły szkoły budowlane zlokalizowane w Warszawie, Poznaniu, Lesznie, Katowicach i Jarosławiu oraz wydziały budowlane przy szkołach w Krakowie i Wilnie. Mimo panującego zastoju w budownictwie władze państwowe dążyły do rozbudowy tych szkół w nadziel, że ich absolwenci przyczynią się do wprowadzenia postępu technicznego do przemysłu budowlanego, zwłaszcza mechanizacji robót i nowoczesnej organizacji pracy. Potrzeby związane z budową dróg żelaznych szos oraz całego budownictwa lądowego i wodnego zaspokajały wydziały drogowe funkcjonujące przy niektórych szkołach budowlanych, np. w Warszawie i Poznaniu, przy wszystkich szkołach kolejowych oraz przy szkołach technicznych w Kowlu, Lwowie i Wilnie. Plany parcelacji gruntów wiążące się z reformą rolną, dążenia do komasacji gruntów, a także do przebudowy przestrzennego zagospodarowania kraju narzuciły konieczność kształcenia geometrów. Zadanie przygotowania techników mierniczych powierzono sześciu szkołom (w Warszawie, Łomży, Poznaniu, Kowlu, Krakowie i Lwowie). Pod koniec lat dwudziestych wydział mierniczy powstał również w Wilnie. Życie nie potwierdziło jednak większego zapotrzebowania na mierniczych, wobec czego kilka wydziałów uległo likwidacji (w Krakowie, Lwowie i Łomży). Oddzielną grupę wydziałów stanowiły wydziały melioracyjne istniejące przy szkołach w Poznaniu, Warszawie i Wilnie. Miały one przygotować fachowców do planowanych na wielką skalę prac melioracyjnych, obejmujących ok. 44 mln ha gruntów.

Placówkami zbliżonymi do szkół technicznych były dwie szkoły dla młodzieży żydowskiej o trzyletnim kursie nauki istniejące w Łodzi oraz Wilnie. Szkoła wileńska, nosząca nazwę „Technikum Wileńskiego" kształciła mechaników i elektryków. W 1938 r. przekształcona została w liceum mechaniczne.

W 1926 r. we wszystkich szkołach technicznych kształciło się 7725 osób, a cztery lata później 9715[11]. Ponad 25% ogółu uczniów szkół technicznych przypadało na Warszawę. W roku szkolnym 1950/31 pierwsze miejsce pod względem liczby uczniów zajmowała warszawska szkoła kolejowa (777 uczn.). Na drugiej pozycji lokowała się szkoła techniczna w Wilnie (655 uczn.) a na trzeciej – szkoła kolejowa w Brześciu nad Bugiem (615 uczn.). Kolejne miejsca z liczbą uczniów przekraczającą 400 zajmowały szkoły: w Dąbrowie Górniczej, Krakowie, Lwowie, Łodzi, Bielsku, Radomiu i Warszawie (Wawelberga)[12].

Młodzież kształcąca się w szkołach technicznych wywodziła się przeważnie z rodzin średnio zamożnych, które mogły zapewnić swym dzieciom najpierw ukończenie pełnej szkoły powszechnej bądź kilku klas gimnazjum, a następnie ponosić koszty kształcenia i utrzymania, zwłaszcza, że szkoły te nie posiadały przeważnie własnych burs i internatów. Opłaty za naukę były niższe niż w gimnazjach ogólnokształcących, zwłaszcza w szkołach państwowych. Po reformie walutowej wynosiły one przeciętnie 130 zł rocznie. Nieco niższe były opłaty w szkołach budowlanych oraz kolejowych. W 1934 r. wysokość czesnego została ustalona na 170 zł. Uczniowie wnosili ponadto opłaty za korzystanie z warsztatów oraz kaucje za ewentualne uszkodzenie narzędzi. Podobnie jak w szkołach ogólnokształcących dzieci pracowników państwowych korzystały ze znacznych ulg. Uczniowie ubożsi, którzy wykazywali szczególne postępy w nauce mogli być decyzją rady pedagogicznej zwolnieni częściowo lub nawet całkowicie od wnoszenia opłat[13]. Znacznie wyższe opłaty obowiązywały w szkołach prywatnych, np. w szkole brzeskiej, przejętej przez Poleskie Towarzystwo Oświaty Zawodowej wynosiły one 500 zł rocznie.

Większość szkół technicznych była dostępna dla kandydatów, którzy nie posiadali żadnej praktyki zawodowej. Do szkół górniczych mogli być przyjęci tylko ci, którzy odbyli roczną lub dwuletnią praktykę i to pod ziemią. Szkoła Budowy Maszyn w Grudziądzu wymagała trzyletniej praktyki przedszkolnej odbytej w przemyśle. Niektóre szkoły budowlane preferowały kandydatów posiadających zawodowe doświadczenie. Absolwenci szkół technicznych typu zasadniczego otrzymywali tylko świadectwa ukończenia szkoły. Tytuły technika odpowiedniej specjalności, np. ruchu, górnika, chemika czy melioratora mogli oni otrzymać dopiero po odbyciu praktyki poszkolnej, przeważnie rocznej, i przedstawieniu z niej sprawozdania oraz złożenia egzaminu przed komisją szkolną. Szczególnie rygorystyczne wymagania obowiązywały w łódzkiej Szkole Włókienniczej. Warunkiem uzyskania tytułu technika włókienniczego było tam odbycie dwuletniej praktyki poszkolnej o charakterze robotniczym, a technika ruchu (dla absolwentów wydziału mechanicznego) – praktyki jednorocznej. W innych szkołach praktyki poszkolne były znacznie krótsze, przeważnie trzymiesięczne. Z czasem, w miarę rozbudowy warsztatów szkolnych, praktyki poszkolne bywały znoszone i zastępowane wakacyjnymi, przeważnie sześciotygodniowymi[14]. Nadal jednak występowały liczne trudności

[11] *Szkoły techniczne, szkoły mistrzów*...., s. 9.
[12] Por. M. F a l s k i, *Szkoły Rzeczypospolitej Polskiej w roku szkolnym 1930/31*, Warszawa 1933.
[13] Dz. Urz. MWRiOP 1934 nr 6–7, poz. 97.
[14] *Praktyki poszkolne zostały zniesione w 1930 r.* Por. Dz.Urz. MWRiOP 1930 nr 7, poz. 116.

z lokowaniem uczniów w bardziej nowoczesnych przedsiębiorstwach, które pogłębiały izolację niektórych szkół od przemysłu.

Programy nauczania były przeładowane, obejmowały zwykle ponad trzydzieści przedmiotów. Zakres przekazywanych przez szkołę wiadomości zależał przede wszystkim od kwalifikacji nauczycieli, ich wykształcenia oraz powiązań z nowoczesnym przemysłem. Kierownictwo szkół oraz wydziałów powierzano zwykle dobrym specjalistom, posiadającym niejednokrotnie dorobek naukowy i techniczny. Od nauczycieli przedmiotów zawodowych, tak teoretycznych jak praktycznych wymagano utrzymywania stałego kontaktu z przemysłem i śledzenia postępu techniki. Instruktorów kierujących nauką w warsztatach szkolnych dokształcano na specjalnych kursach, organizowanych z inicjatywy resortu oświaty. Odbywały się one głównie w Warszawie. Ich uczestnicy słuchali wykładów w Politechnice Warszawskiej, a umiejętności praktyczne doskonalili w fabrykach, głównie w Centralnych Warsztatach Samochodowych oraz fabryce obrabiarek w Pruszkowie.

Wielką bolączką szkół zawodowych, w szczególności technicznych, był brak podręczników szkolnych. W rezultacie tego stanu rzeczy lekcje zamieniały się najczęściej w wykłady. Zmuszało to nauczycieli do przygotowywania tych wykładów w oparciu o nowszą literaturę, przeważnie obcojęzyczną, a uczniów do bardzo uważnego ich notowania. Z tych to właśnie wykładów rodziły się skrypty, które z czasem, po uzupełnieniu ich przez nauczycieli, przekształcały się w podręczniki, nierzadko o unikalnym charakterze. Wiele powstałych tą drogą książek szkolnych wyróżniało się dość wysokim poziomem merytorycznym i metodycznym. Jedną z przyczyn utrudniających proces nauczania był niedostatek polskiej terminologii technicznej. Niektórzy nauczyciele posługiwali się terminami niemieckimi lub rosyjskimi bądź też tworzyli własną terminologię. Zdarzało się i tak, że w tej samej szkole nauczyciele różnych przedmiotów posługiwali się różnymi terminami dla oznaczenia tych samych przedmiotów lub zjawisk[15].

Przy niektórych szkołach technicznych działały szkoły majstrów i nadzorców, przeznaczone dla osób posiadających dłuższą praktykę zawodową. Kształciły one głównie mistrzów maszynowych oraz majstrów budowlanych. Liczba słuchaczy była jednak raczej skromna, nie przekraczała zwykle 800 osób we wszystkich szkołach łącznie. Znacznie szerszy zasięg miały różnorodne kursy techniczne, organizowane przez szkoły dla osób pracujących, m.in. dla maszynistów, mechaników, elektromonterów, radiotechników itp. Szkoły techniczne stawały się więc ważnymi ogniskami dokształcania pracujących oraz upowszechniania wiedzy fachowej.

Kilka szkół technicznych miało własne zakłady doświadczalne, które wykonywały ekspertyzy i wydawały stosowne orzeczenia na zamówienie przemysłu, instytucji państwowych oraz osób prywatnych. W szkole łódzkiej powstał już w 1925 r. Zakład dla Badania Surowców i Produktów Włókienniczych oraz Materiałów Przemysłowych. W tym samym czasie utworzono podobny zakład w Dąbrowie Górniczej, który zajmował się badaniami węgla, rud i metali. Szkoła bielska zajmowała się badaniem wytrzymałości materiałów, a łomżyńska – m.in. chemiczną przeróbką drewna. Stacja doświadczalna przy Szkole Budownictwa w Poznaniu wykonywała badania betonu, dachówek, eternitu

[15] Powołując się na przytoczone fakty nauczyciele apelowali do Akademii Nauk Technicznych o przyspieszenie prac nad polską terminologią techniczną. Por. Protokół z ogólnopolskiego zjazdu w sprawie szkół technicznych, odbytego w Katowicach 28–29 listopada 1936, Katowice 1937, s. 10, 47.

itp.[16]. Wobec niedorozwoju naukowego zaplecza przemysłu działalność tych placówek szkolnych spotykała się z uznaniem.

Dobór uczniów do szkół technicznych opierał się nie tylko na uzdolnieniach i predyspozycjach kwalifikujących do określonego zawodu. Część młodzieży obierała szkołę zawodową jako tańszą od ogólnokształcącej i dającą perspektywę nieźle płatnej pracy. Młodzież uboższa nie widząc żadnych szans podjęcia studiów po ukończeniu gimnazjum, przenosiła się po ukończeniu kilku klas do szkół zawodowych. Niektórzy trafiali tam w wyniku wyraźnych niepowodzeń w nauce, co w niektórych środowiskach zdawało się utrwalać opinię o szkole zawodowej jako instytucji przeznaczonej dla mniej uzdolnionych. Nie były to opinie uzasadnione. System nauczania w szkołach technicznych wymagał nie tylko dużej sprawności intelektualnej, lecz i ogromnej pracowitości oraz samozaparcia. Systematyczne sprawdzanie wiadomości oraz składanie egzaminów ze wszystkich przedmiotów jako warunek promocji z klasy niższej do wyższej powodowały znaczny odsiew uczniów. W wielu szkołach zwłaszcza w pierwszym dziesięcioleciu, pełny kurs nauki kończyła nie więcej niż połowa uczniów przyjętych do pierwszej klasy. Dopiero w latach trzydziestych sprawność szkół uległa znacznej poprawie. Do niektórych szkół technicznych wstępowali również maturzyści, a nawet słuchacze szkół wyższych. Zjawisko to musiało przybrać szersze rozmiary, skoro minister oświaty zdecydował się na wydanie zakazu przyjmowania tego rodzaju kandydatów (w grudniu 1923 r.)[17]. Jedną z przyczyn stosunkowo dużego napływu młodzieży do szkół technicznych był rozwój nowoczesnego przemysłu oraz postęp techniki, które sprawiały, że technika i zawody z nią związane zyskiwały na atrakcyjności. Zaczęły one coraz silniej oddziaływać na wyobraźnię młodego pokolenia, kształtując jego aspiracje oraz nowe wzory karier życiowych. Rosnący prestiż społeczny ludzi zajmujących się działalnością techniczną przyczyniał się do umacniania tych dążeń.

Stan szkolnictwa zawodowego, w tym również technicznego oraz jego usytuowanie w polskim systemie edukacyjnym nie zadowalał wielu środowisk, a w szczególności nauczycieli i uczniów oraz rodziców. Środowiska te domagały się dalszej rozbudowy szkolnictwa i lepszego jego dostosowania do potrzeb gospodarczych i społecznych, zwiększenia nakładów ze skarbu państwa, a nade wszystko równouprawnienia średniej szkoły zawodowej z ogólnokształcącą, m.in. przez przyznanie jej absolwentom prawa do studiów wyższych. Uporczywe starania o ustawowe uregulowanie pozycji szkoły zawodowej w systemie szkolnym prowadziły organizacje nauczycielskie, m.in. Sekcja Nauczycieli Szkół Zawodowych Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, powołana do życia w 1922 r. Od 1927 r. wydawała ona swój organ miesięczny pt. Szkolnictwo Zawodowe. Skupiała przeważnie nauczycieli szkół technicznych i handlowych. W 1928 r. powstało Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych, które w krótkim czasie skupiło w swoich szeregach ok. dwa tysiące członków. Od 1929 r. wydawało ono czasopismo pt. Głos Szkoły Zawodowej[18]. Wiele uwagi poświęcały szkołom technicznym również czasopisma specjalistyczne, jak np. Przegląd Techniczny, czy wydawany w Katowicach miesięcznik pt. Technik. W latach trzydziestych powstały nowe organizacje grupujące nauczycieli szkół zawodowych, a wśród nich bardzo aktywna Sekcja

[16] A. Trojanowski, *Ośmiolecie Państwowej Szkoły Włókienniczej (1919–1927)*, Łódź (1927, s. 18; W. Twardowski, *Państwowa Szkoła Budownictwa i Mierniczo-Melioracyjna w Poznaniu*. Sprawozdanie za 15-letni okres istnienia szkoły 1919/20–1933/34. Poznań (brw.), s. 54, 61.

[17] Dz.Urz. MWRiOP 1923 nr 2, poz. 10.

[18] W. Czerwiński, *Z dziejów związkowego ruchu nauczycielskiego szkół zawodowych*, Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1965 nr 3.

Szkolnictwa Zawodowego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Środowiska nauczycielskie opowiadały się za wprowadzeniem do szkolnictwa zawodowego zasady drożności, umożliwiającej przechodzenie ze szkół typu niższego do wyższego. Dyskusje na temat szkoły zawodowej przybrały na sile w początkach lat trzydziestych, kiedy to resort oświaty podjął prace nad reformą całego systemu szkolnego. Prace te toczyły się w dobie głębokiego kryzysu ekonomicznego, który spowodował m.in. spadek liczby uczniów we wszystkich rodzajach szkół. Depresja gospodarcza powodowała przeobrażenia w mentalności niektórych warstw społeczeństwa, zwłaszcza inteligencji, co wyrażało się m.in. zmianą jej stosunku do szkoły zawodowej. Władze oświatowe podzielały pogląd, iż szkoła zawodowa wymaga reorganizacji i modernizacji. Uważały jednak, iż powinna ona obejmować tylko niewielką część młodzieży, która w przyszłości stanowić będzie fachową elitę. Bardziej masowe kształcenie, miało się odbywać w zakładach pracy oraz na różnorodnych kursach i w szkołach dokształcających.

REORGANIZACJA I DALSZY ROZWÓJ SZKOLNICTWA TECHNICZNEGO

Ustawa o ustroju szkolnictwa uchwalona przez sejm 11 marca 1932 r. ustalała nową strukturę organizacyjną szkół zawodowych, wyznaczała też ich miejsce w systemie edukacyjnym. Jej postanowienia zmierzały do „wmontowania" szkolnictwa zawodowego, stanowiącego do tej pory niejako boczny tor kształcenia, w ogólny system szkolny oraz do umocnienia jego funkcji wychowawczej. Art. 24 stwierdzał: „Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotowanie wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie"[19].

Ustawa dzieliła szkoły zawodowe na: dokształcające, zasadnicze i przysposobienia zawodowego. Szkoły typu zasadniczego zostały podzielone na trzy stopnie: niższy, gimnazjalny i licealny. Pierwsze przeznaczano dla kandydatów, którzy ukończyli zaledwie kilka klas szkoły powszechnej. Gimnazja zawodowe, oparte na podbudowie sześciu lub siedmiu klas szkoły powszechnej, przeważnie o czteroletnim kursie nauki, miały być dostępne dla kandydatów, którzy ukończyli 13 rok życia. Najwyższy stopień szkoły zawodowej stanowić miało liceum dwu- lub trzyletnie, przeznaczone dla młodzieży, która ukończyła 16 lat i posiada świadectwo ukończenia czteroklasowego gimnazjum ogólnokształcącego (tzw. mała matura). Absolwenci liceum otrzymywali prawo do podejmowania studiów wyższych. Od tej pory szkoły zawodowe najwyższego stopnia organizacyjnego otrzymywały identyczny status oraz uprawnienia jak licea ogólnokształcące. Ważne znaczenie propagandowe miało również wprowadzenie nowych nazw dla szkół zawodowych w rodzaju gimnazjów i liceów. Już w tym miejscu należy zwrócić uwagę, iż większość dotychczasowych szkół technicznych została na mocy omawianej ustawy przekształcona w szkoły stopnia licealnego.

Postanowienia ustawy miały być wprowadzone w życie w ciągu sześciu lat od daty jej uchwalenia. Rozporządzenie wykonawcze ministra oświaty z 21 listopada 1933 r. podzieliło całość szkolnictwa zawodowego na cztery działy: przemysłowy, handlowy, rolniczy i gospodarstwa domowego[20]. W dziale pierwszym znalazły się wszystkie szkoły techniczne, rzemieślniczo-przemysłowe oraz część szkół żeńskich, przygotowujących do

[19] Dziennik Ustaw RP 1932 nr 38, poz. 389.
[20] Dz.Urz. MWRiOP 1933 nr 15, poz. 202.

prac rzemieślniczych. Reorganizacja szkolnictwa zawodowego wymagała przeprowadzenia szczegółowych analiz rynku pracy oraz potrzeb różnych gałęzi gospodarki na kwalifikowaną kadrę. Wnioski z tych analiz miały dać podstawę do ustalania stopni organizacyjnych szkół oraz profilu kształcenia. W pracach tych brało udział ponad 400 specjalistów, reprezentujących różne resorty, organizacje gospodarcze i naukowo-techniczne oraz zrzeszenia nauczycielskie. Ich wstępne wyniki zostały zaprezentowane w obszernej publikacji pt. „Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego" (1934). Jest rzeczą charakterystyczną, że specjaliści oceniali potrzeby rynku pracy jako raczej skromne. Ich zdaniem roczne zapotrzebowanie na techników hutniczych waha się w granicach od 30 do 100 osób, a na techników mechaników – od 375 do 525[21]. Znacznie wyżej szacowano zapotrzebowanie na metalowców, których do tej pory kształciły szkoły rzemieślniczo-przemysłowe, a obecnie ich funkcje miały przejąć czteroletnie gimnazja mechaniczne. Szkoły te miały ulec w najbliższych latach znacznej rozbudowie. Planowano też rozbudowę ośrodków kształcących elektromechaników i elektrotechników, a także radiotechników. Do tej pory kształcono ich w 14 szkołach rzemieślniczo-przemysłowych, 10 technicznych oraz w dwuletniej Szkole Teletechniki w Warszawie.

Szkoły stopnia licealnego miały kształcić przede wszystkim dla takich działów gospodarki, jak przemysł metalowy, elektrotechniczny, chemiczny, drzewny oraz budownictwo mieszkaniowe, drogowo-wodne, melioracje i miernictwo. Nie planowano na przykład tworzenia liceów górniczych, gdyż obawiano się, iż trudno będzie znaleźć kandydatów, którzy po ukończeniu gimnazjum ogólnokształcącego zechcą obrać tego rodzaju szkołę. Istniejące szkoły kształciły bowiem przeważnie synów górników, których nie było stać na kosztowną naukę w gimnazjum. Projekty przekształcenia szkół górniczych w gimnazja spotkały się z kolei ze zdecydowanym sprzeciwem uczniów i nauczycieli. Oznaczały one bowiem próbę znacznego obniżenia rangi i poziomu nauczania szkół dotychczasowych. Wobec protestów młodzieży, które przybrały formę strajku (w Dąbrowie Górniczej) zdecydowano się na pozostawienie tym szkołom dotychczasowej organizacji. W 1933 r. połączono dwie szkoły górnicze (w Tarnowskich Górach i Wieliczce) w jedną placówkę i przeniesiono ją do Katowic, gdzie stała się częścią Śląskich Technicznych Zakładów Naukowych. W ich skład weszła również kolejowa szkoła techniczna działająca wcześniej w Sosnowcu.

Prace nad reorganizacją i modernizacją kształcenia zawodowego zbiegały się w czasie z ważnymi przedsięwzięciami na polu gospodarczym, podejmowanymi głównie przez władze państwowe, mającymi na celu rozbudowę potencjału ekonomicznego i obronnego. Od 1933 r. gospodarka Polski zaczęła się powoli dźwigać z głębokiego upadku, a w dwa lata później pojawiły się pierwsze oznaki jej ożywienia. Cechą charakterystyczną polityki ekonomicznej tego okresu była narastająca ingerencja państwa w sferę gospodarki, wynikająca m.in. z potrzeb militarnych. Znaczna część przemysłu i górnictwa stała się wówczas własnością państwa. W omawianym okresie zrealizowano wiele inwestycji w budownictwie publicznym i prywatnym, rozbudowano linie komunikacyjne, dokonywano modernizacji technicznej przemysłu. Szczególnie ważnym przedsięwzięciem była budowa Centralnego Okręgu Przemysłowego na terenach wielkiego przeludnienia i bezrobocia agrarnego, a zwłaszcza tzw. trójkątu bezpieczeństwa usytuowanego w widłach Wisły i Sanu. Powstawały tam ośrodki nowoczesnego przemysłu zbrojeniowego jak np. huta i fabryka dział w Stalowej Woli, fabryki lotnicze w Lublinie, Mielcu i Rzeszowie, fabryki broni i amunicji oraz fabryki chemiczne (Kraśnik, Sanok,

[21] *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, Lwów 1934, s. 65 i nast.

Rzeszów, Dęba, Dębica, Pustków). Nowe zakłady przemysłowe stwarzały dość duże zapotrzebowanie na kwalifikowanych pracowników, zwłaszcza metalowców. Warto dodać, że na terenach Centralnego Okręgu Przemysłowego szkoły zawodowe niemal nie istniały. Pierwsze gimnazja mechaniczne pojawiły się tam dopiero pod koniec lat trzydziestych (Dębica, Rzeszów, Rudnik nad Sanem, Stalowa Wola), a niezbędni fachowcy rekrutowali się z całego kraju.

Reorganizacja szkół dokonywała się stopniowo. Chodziło o to, by nie zahamować dopływu nowych sił do przemysłu, gdyż nowe szkoły miały z reguły dłuższy w porównaniu z dotychczasowym okres nauczania. Pierwsze licea rozpoczynały działalność od 1937/38 r.szk. W tym bowiem roku zreformowane, czteroletnie gimnazja ogólnokształcące wypuściły swoich absolwentów, spośród których mieli się rekrutować uczniowie liceów. Licea zawodowe miały więc wydać pierwszych absolwentów dopiero w 1940 r. Reforma szkół technicznych polegała najczęściej na przekształcaniu wszystkich bądź tylko wybranych wydziałów w licea. Niektóre wydziały zachowały status dotychczasowy bądź uzyskały stopień gimnazjalny. W wyniku tego rodzaju zabiegów szkoły techniczne zaczęły się przekształcać w zespoły, grupujące po kilka jednostek o zróżnicowanych stopniach organizacyjnych. Szkołom tym nadawano zwykle zbiorcze nazwy: Szkoły Przemysłowe. Oto przykłady: Państwowa Szkoła Włókiennicza w Łodzi otrzymała nazwę Państwowa Szkoła Techniczno-Przemysłowa. W wyniku reformy jej wydział elektryczny uzyskał status liceum, a pozostałe (mechaniczny, przędzalniczy, tkacki, farbiarski i dziewiarski) otrzymały stopień gimnazjum. W skład Państwowej Szkoły Przemysłowej im. Staszica w Krakowie wchodziło (w 1939 r.) 9 jednostek szkolnych – 5 liceów, 2 gimnazja i dwie szkoły mistrzów. Szkoła Techniczna w Wilnie miała pięć liceów i dwa gimnazja. W ramach Śląskich Technicznych Zakładów Naukowych funkcjonowało pięć liceów, trzy gimnazja, dwie szkoły mistrzów oraz trzyletnie kursy hutnicze. W wyniku reformy szkoły kolejowe upodobniły się do innych szkół technicznych. Szkoła radomska, działająca teraz pod szyldem Państwowych Szkół Przemysłowych, obejmowała liceum budowlane i mechaniczne oraz gimnazjum drogowe i mechaniczne. Podobną ewolucję przeszła szkoła warszawska. Funkcjonujący w niej wydział eksploatacyjny został przekształcony w liceum administracyjno-kolejowe.

W wyniku prac reorganizacyjnych powstało 12 liceów mechanicznych, 10 liceów budowlanych, 7 drogowych, 4 elektryczne, 4 chemiczne, po dwa miernicze i melioracyjne oraz dwa licea teletechniczne[22]. Zdecydowana większość wymienionych szkół utrzymywana była przez państwo. Dwa licea mechaniczne miały charakter szkół prywatnych, utrzymywanych przez organizacje społeczne. Działały one w Drohobyczu oraz w Wilnie (dawne żydowskie Technikum Wileńskie). Do szkół prywatnych należały też dwa warszawskie licea żeńskie (chemiczne oraz Liceum Architektury im. S. Noakowskiego). Rozmieszczenie liceów pokrywało się w zasadzie z geografią szkolnictwa technicznego. Nowe szkoły były bardzo nieliczne. Powstały one m.in. w Krakowie (Liceum Teletechniki) oraz w Toruniu (liceum budowlane). Największym ośrodkiem szkolnictwa zawodowego pozostawała nadal Warszawa. W Stolicy też liczba liceów była najwyższa. Istniejące tu szkoły techniczne uległy dość gruntownej modernizacji. Na przykład szkoła kształcąca od 1925 r. techników dla przemysłu lotniczego i samochodowego została przekształcona w liceum mechaniczne, posiadające cztery specjalizacje: lotniczą, samochodową oraz budowy okrętów i konstrukcji stalowych. Przygotowywało ono specjalistów głównie dla przemysłu zbrojeniowego.

[22] Por. *Szkoły zawodowe na obszarze Rzeczypospolitej 1938/39*, Warszawa 1939.

Nowe licea nie zdołały zasilić przemysłu i budownictwa swoimi wychowankami jeszcze przed wybuchem wojny. Większą rolę w tym zakresie odegrały szkoły niższego stopnia, zwłaszcza gimnazja, które kształciły poszukiwanych przez nowoczesny przemysł wysoko kwalifikowanych robotników. W kwietniu 1939 r. działało w Polsce 91 gimnazjów i szkół mechanicznych, 8 gimnazjów elektrycznych oraz dwa chemiczne. Sporą ich liczbę stanowiły placówki nowe, powoływane do życia z inicjatywy społecznej. Znaczny udział w ich zakładaniu miały same zakłady przemysłowe, przeważnie o charakterze zbrojeniowym.

Reforma szkół technicznych nie przebiegała bez zakłóceń i konfliktów. Projekty nadania niektórym szkołom bądź wydziałom statusu gimnazjum odbierane były przez środowiska uczniowskie i nauczycielskie jako próby zmierzające do degradacji szkoły i naruszenie jej indywidualności. Już w 1933 r. uczniowie szkoły budowlanej w Lesznie ogłosili kilkudniowy strajk na wiadomość o projektach nadania jej statusu gimnazjum. Ostatecznie szkoła została zaliczona do szkół stopnia licealnego. Jesienią 1937 r. wiele szkół technicznych ogarnęła swoista fala strajków okupacyjnych, mających na celu wymuszenie wyższego statusu dla szkoły. Strajki te miały miejsce w Dąbrowie Górniczej, Lesznie, Krakowie, Poznaniu, Wilnie i Warszawie. Uczniowie Szkoły Przemysłowej w Krakowie żądali przyznania jej statusu wyższej uczelni oraz przywrócenia historycznej nazwy (Instytut Techniczny). Słuchacze szkół budowy maszyn w Warszawie i Poznaniu domagali się przyznania swym macierzystym szkołom statusu szkół wyższych oraz uprawnień do nadawania absolwentom tytułu inżyniera. Wymienione szkoły zostały w 1937 r. przekształcone w wyższe uczelnie nieakademickie o trzyletnim okresie studiów. Od tej pory przyjmowały wyłącznie kandydatów z pełnym średnim wykształceniem. Nie uzyskały jednak uprawnień do nadawania tytułu inżyniera, co spowodowało kolejną falę strajków. Pod wpływem tych żądań minister oświaty prof. Wojciech Świętosławski przekazał sejmowi w grudniu 1937 r. projekt ustawy, który zmieniał postanowienia ustawy z 1922 r. o tytule inżyniera, stwierdzające, iż jest to stopień naukowy nadawany wyłącznie przez uczelnie akademickie. Projekt min. Świętosławskiego wprowadzał dwa stopnie inżynierskie – inżyniera dyplomowanego, nadawanego przez szkoły akademickie oraz stopień inżyniera, o który mogli ubiegać się absolwenci szkół technicznych. Warunkiem uzyskania tego stopnia miało być odbycie dłuższej praktyki (od 4 do 7 lat) i złożenie egzaminu przed specjalną komisją. Podobne rozwiązania miały miejsce w niemieckim szkolnictwie technicznym. W uzasadnieniu swego projektu min. Świętosławski dowodził, iż dotychczasowy system przynosi szkody przemysłowi, gdyż wielu najbardziej twórczych techników przerywa pracę, by zdobyć dyplom inżynierski. Projekt ten nie zyskał jednak poparcia sejmowej Podkomisji Oświaty. Ten nabrzmiały problem został rozwiązany dopiero w Polsce Ludowej. Ustawa z 28 stycznie 1948 r. otwierała przed wszystkimi niemal absolwentami przedwojennych szkół technicznych możliwość uzyskania stopnia inżyniera, którzy mogli wykazać się odpowiednią praktyką w swoim zawodzie oraz złożyć wymagany egzamin przed komisją przy szkole wyższej, powołaną przez ministra oświaty[23].

Reforma szkolnictwa zawodowego objęła również programy nauczania. Uwzględniały one tak osiągnięcia nauk technicznych, jak i potrzeby polskiego życia gospodarczego. Programy liceów opierały się na stosunkowo szerokiej podstawie wykształcenia ogólnego, jakie dawało gimnazjum, co miało gwarantować wysoki poziom nauki. Kładły nacisk na wpajanie uczniom zasad naukowej organizacji pracy oraz ekonomiki produkcji. Programy liceów mechanicznych były tak skonstruowane, by przyszły technik wy-

[23] Dziennik Ustaw RP 1948 nr 10, poz. 68.

niósł ze szkoły nie tylko umiejętność nadzorowania, lecz i organizowania pracy wedle zasad gwarantujących jej wydajność – przy zachowaniu oszczędności materiałów i czasu.

Przedmioty nauczania w liceach mechanicznych, elektrycznych i budowlanych obejmowały trzy grupy: przedmioty zawodowe, pomocnicze związane z zawodem oraz pomocnicze, bezpośrednio nie związane z zawodem. Do pierwszej grupy należały przede wszystkim zajęcia w warsztatach szkolnych, technologia, części maszyn i konstrukcje stalowe, silniki parowe i spalinowe, ćwiczenia konstrukcyjne oraz rysunek techniczny i organizacja przedsiębiorstw. Do przedmiotów pomocniczych, ale związanych z zawodem należały: mechanika techniczna, fizyka, chemia, matematyka, zagadnienia gospodarcze i społeczno-państwowe oraz higiena. Na trzecią grupę składały się: religia, język polski, przysposobienie wojskowe i wychowanie fizyczne. Nauka języka obcego zaliczona była do przedmiotów nadobowiązkowych. Tygodniowy wymiar zajęć w liceach wynosił od 45 do 46 godzin, nie licząc lekcji języka obcego. Na naukę przedmiotów zawodowych przeznaczano od 15 do 17 godzin w klasie pierwszej, od 34 do 37 w drugiej i 40 godzin w klasie trzeciej. Licea posiadające specjalizację lotniczą poświęcały wiele uwagi silnikom lotniczym, ćwiczeniom konstrukcyjnym, mechanice i elektrotechnice lotniczej. Wydziały samochodowe zaznajamiały m.in. z budową czołgów. Pełniejsze przygotowanie do przyszłej pracy miały dać obowiązkowe praktyki wakacyjne[24].

Ważną pozycję zajmowały też licea budowlane i drogowe. Dawały one przygotowanie do projektowania oraz do organizowania i prowadzenia prac budowlanych. Absolwenci mogli się ubiegać o uprawnienia samodzielnych budowniczych bądź podejmować pracę w biurach architektonicznych i budowlanych, w zakładach przemysłu budowlanego oraz w państwowej i samorządowej służbie technicznej. Licea drogowe kształciły specjalistów do prac przy budowie dróg lądowych, linii kolejowych oraz mostów. Część tego rodzaju liceów powstała drogą reorganizacji dawniejszych wydziałów technicznych szkół kolejowych. Licea wodno-melioracyjne miały dostarczyć projektantów oraz kierowników robót dla przedsiębiorstw budownictwa wodnego.

Zreformowane szkoły techniczne nie zdołały potwierdzić swojej wartości przed wrześniem 1939 r. Zasady organizacyjne oraz programy nauczania nowych liceów zostały wykorzystane w pełniejszym zakresie dopiero w pierwszych latach po zakończeniu drugiej wojny światowej. Dlatego też podstawą do oceny efektów działalności dydaktycznej i wychowawczej musi być przede wszystkim okres poprzedzający reformę.

Poziom nauczania był zależny od kwalifikacji nauczycieli oraz wyposażenia szkoły. Od nauczycieli wymagano nie tylko posiadania gruntownej teoretycznej wiedzy fachowej, wyniesionej ze szkół wyższych, lecz również utrzymywania kontaktów z praktyką, zwłaszcza z przemysłem. Starsze pokolenie, które odbywało studia w czasach zaborów, wyróżniało się doświadczeniem pedagogicznym, ale miało raczej słabe kontakty z praktyką przemysłową. W początkach lat trzydziestych zaostrzono wymagania w stosunku do kandydatów na nauczycieli. Nauczanie przedmiotów zawodowych i z zawodem związanych można było powierzać (w szkołach stopnia licealnego i gimnazjalnego) tylko tym osobom, które uzyskały dyplom ukończenia szkoły wyższej, odbyły praktykę zawodową o charakterze nienauczycielskim i posiadają świadectwo ukończenia kursów pedagogicznych[25]. Ostatni warunek był dość trudny do spełnienia, gdyż dopiero w końcu lat trzydziestych rozwinęły się różnorodne kursy pedagogiczne dla nauczycieli szkół zawodowych, których ukończenie traktowane było jako niezbędny warunek stabilizacji zawodo-

[24] Por. A. B e d y ń s k i, *Licea zawodowe*, Warszawa 1938.
[25] Dziennik Ustaw RP 1932 nr 91, poz. 774.

wej. W latach kryzysu łatwiej było pozyskać nauczycieli z praktyką przemysłową, zwłaszcza spośród bezrobotnych inżynierów. Wykształcenie nauczycieli szkół zawodowych było na ogół wysokie. W połowie lat trzydziestych w szkołach stopnia licealnego i do niego zbliżonych 91,3% zatrudnionych stanowiły osoby z wyższym wykształceniem. Wśród nauczycieli męskich szkół przemysłowych absolwenci politechnik stanowili 56,5%[26]. W szkołach średnich o profilu przemysłowym skupiała się więc spora grupa inteligencji technicznej. Składała się ona z wychowanków polskich politechnik oraz absolwentów rosyjskich i niemieckich uczelni technicznych. Wobec niewielkiego zapotrzebowania przemysłu wielu inżynierów chętnie podejmowało pracę w szkolnictwie, które umożliwiało stabilizację życiową. W miarę poprawy koniunktury gospodarczej niektórzy porzucali szkołę dla wyższych płac, jakie oferował przemysł. Zjawisko to przybrało szersze rozmiary w końcu lat trzydziestych. Większość nauczycieli jednak na stałe związała swoje losy z nauczaniem i wychowaniem młodzieży, z upowszechnianiem wiedzy fachowej, a niekiedy i z twórczym rozwijaniem myśli technicznej. Byli oni autorami programów nauczania, skryptów oraz podręczników i książek z różnych działów techniki. Brali żywy udział w pracach różnorodnych organizacji technicznych, przyczyniali się do rozwoju piśmiennictwa technicznego oraz kultury technicznej w społeczeństwie. Po ostatniej wojnie zasilili również wyższe uczelnie techniczne.

Do podstawowych obowiązków nauczycieli należało wypełnianie zadań wychowawczych. Ideową podstawę wychowania w szkole zawodowej stanowiła praca, pojmowana jako czynny stosunek jednostki, do społeczeństwa i jako realizacja ponadosobowych celów człowieka. Celem szkoły zawodowej było wychowanie całego człowieka, ale zadaniem wychowania zawodowego miało być „wbudowanie zawodu w treść duchową ucznia", czyli wytworzenie w nim głębszego stosunku do obranego zawodu i rozbudzenie poczucia godności zawodowej[27]. Po przewrocie majowym akcentowano coraz wyraziściej potrzebę wychowania młodzieży w duchu ofiarnej służby dla państwa oraz „bojownika i pracownika" w jednej osobie. Ważną funkcję wychowawczą spełniały też zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne, organizowane przez samą szkołę oraz przez kółka i stowarzyszenia uczniowskie. Wobec przeciążenia młodzieży całodniowymi zajęciami lekcyjnymi możliwości samodzielnego organizowania życia pozaszkolnego młodzieży bywały zwykle ograniczone.

Jak już wspomnieliśmy, szkoły techniczne kształciły przede wszystkim średnio zamożną młodzież. Wywodziła się ona ze środowisk bogatszych rzemieślników, niższej i średniej inteligencji ze średniej warstwy kupców i przemysłowców, a także zamożniejszych rolników i częściowo również z rodzin kwalifikowanych robotników, których zarobki pozwalały na pokrycie niemałych kosztów kształcenia. W połowie lat trzydziestych ponad 50% ogółu uczniów szkół o poziomie licealnym stanowiła młodzież, której rodzice nie trudnili się pracą fizyczną. Drugie miejsce zajmowali uczniowie wywodzący się z rodzin średniego i drobnego mieszczaństwa. Dzieci robotników i drobnych rolników stanowiły znikomy odsetek[28]. Przytoczone informacje mają tylko orientacyjny charakter, gdyż dotyczą wszystkich szkół stopnia licealnego, w tym również handlowych, które gromadziły zwykle zamożniejszą młodzież.

---

[26] Męskie szkoły przemysłowe zatrudniały w 1935/36 r. 580 absolwentów politechnik, 304 absolwentów uniwersytetów i 126 innych szkół wyższych. M. Falski, *Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie 1935/36*, Warszawa 1938, s. 58–59.

[27] L. Chrzczonowicz, *Szkoła zawodowa*. Odbitka z Encyklopedii Wychowania, Warszawa 1938, s. 5.

[28] M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 91.

Szkoły techniczne dały krajowi stosunkowo liczną grupę specjalistów, którzy zasilili przemysł, górnictwo, budownictwo i komunikację. Wedle ustaleń Janusza Żarnowskiego liczba techników w Polsce wzrosła z 4 tys. w 1922 r. do 30 tys. w 1939 r.[29]. Było to przede wszystkim zasługą omawianego przez nas szkolnictwa. Dla porównania warto dodać, że w ostatnim roku przed wybuchem wojny Polska miała ok. 13 tys. inżynierów, z których około 10 tys. ukończyło studia w latach międzywojennych. Oznacza to, iż technicy stanowili najliczniejszą grupę całej wyżej kwalifikowanej kadry technicznej. Dąbrowską „Sztygarkę" ukończyło w latach 1919–1939 – 965 osób, Szkołę Włókienniczą w Łodzi – 1306, w Bielsku 2788 (techników i mistrzów), w Grudziądzu – 540, Szkołę Morską – 492. Szkoła Techniczna w Wilnie wydała ponad 1500 absolwentów. Szkoła Wawelberga ok. 1500, a poznańska Szkoła Budowy Maszyn ok. 700. Kilka tysięcy techników wyszło ze szkół kolejowych.

Absolwenci szkół technicznych podejmowali pracę w większych zakładach, o wyższym poziomie organizacji i bardziej nowoczesnym wyposażeniu. Przypadki samodzielnego zarobkowania we własnym warsztacie bądź przedsiębiorstwie budowlanym były raczej rzadkie. Większość absolwentów otrzymywała pracę w ciągu dwóch lat od ukończenia szkoły. Część kontynuowała naukę w szkołach wyższych. Młodzi technicy lokowali się w przemyśle, najczęściej metalowym, budownictwie, górnictwie i kolejnictwie. Niektórzy podejmowali pracę w szkolnictwie zawodowym, zwłaszcza przemysłowo-rzemieślniczym.

Większość wychowanków szkół technicznych cieszyła się wysokim uznaniem w miejscu pracy. Powierzano im często stanowiska samodzielne, przysługujące zwykle inżynierom. Działo się tak zwłaszcza pod koniec lat trzydziestych, gdy wyraźnie wzrosło zapotrzebowanie na nową kadrę techniczną. Absolwenci szkół technicznych brali dość aktywny udział w pracach stowarzyszeń i organizacji technicznych. Koła absolwentów, zakładane już po 1918 r. obejmowały w latach trzydziestych liczne rzesze wychowanków. Prowadziły one m.in. działalność w zakresie dokształcania zawodowego i popularyzacji wiedzy technicznej. Wspierały też macierzyste szkoły przez upowszechnianie doświadczeń zdobytych w toku pracy jak i ułatwianie zatrudnienia swoim młodszym kolegom. Niektóre wydawały własne czasopisma. Na przykład Stowarzyszenie Absolwentów Łódzkiej Szkoły Włókienniczej wydawało od 1929 r. pismo pt. „Technik Włókienniczy". W latach międzywojennych było ono jedynym czasopismem branżowym w Polsce[30].

Oceniając rolę szkolnictwa technicznego w Polsce międzywojennej nie należy jej ograniczać tylko do kształcenia specjalistów. Szkoły techniczne były zarazem instytucjami wychowawczymi, stosującymi na co dzień wielorakie zabiegi edukacyjne. Wychowywały one do pracy i przez pracę. Wpajały kulturę pracy i kulturę życia codziennego, kształtowały postawy innowacyjne swoich uczniów oraz etos zawodowy. Wykształcenie zawodowe wynoszone ze szkoły stawało się ważnym składnikiem wykształcenia ogólnego, poszerzającym i wzbogacającym horyzont intelektualny wychowanków. Oceniając szkoły techniczne z tego właśnie punktu widzenia przyjdzie nam stwierdzić, że nie były one szkołami gorszymi od gimnazjów ogólnokształcących, lecz innymi. Spełniały ważną rolę kulturotwórczą, upowszechniając m.in. kulturę techniczną w społeczeństwie polskim. Do jednostronnej, literackiej kultury narodowej wnosiły nowe wartości, jakie wytwarzał postęp nauki i techniki oraz rozwój gospodarczy. Przyczyniały się zarazem do kształtowania nowej mentalności społeczeństwa i nowego systemu wartości.

---

[29] J. Żarnowski, *Struktura społeczna inteligencji w Polsce w latach 1918–1939*, Warszawa 1964, s. 289.

[30] Por. M. Strobin, *Absolwenci łódzkich szkół zawodowych w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1983 nr 1.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

TADEUSZ NOWACKI
Warszawa

ZET – WYCHOWAWCA[1]

Z takim referatem wystąpił świeżo „uzwyczajniony" profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Bogdan Nawroczyński, na Zjeździe poświęconym 50 rocznicy powstania Związku Młodzieży Polskiej ZET, który odbył się w Warszawie w 1936 roku[2]. Nawroczyński był w tym przedmiocie autorem o pełnych kompetencjach. Jako jeden z czołowych teoretyków wychowania w Polsce, kierownik katedry na Uniwersytecie Warszawskim prezentował szerokie kompetencje w zakresie rozumienia i stosowania pojęcia wychowanie i wychowawca. Jako Brat Zetowy[3], a nawet w pewnym okresie członek Centralizacji Zetowej, później przejściowo członek Ligi Narodowej (odłam „Secesja") członek senioratu organizacji akademickich OMN i ZPMO posiadł tajemnice ZET-u, znał jego sposoby działania, organizację i wielkość ruchu Zetowego. Udział Nawroczyńskiego w pracach Zetowych podkreśla Anna Mońka-Stanikowa w swojej starannej przedmowie do „Dzieł Wybranych" profesora Bogdana Nawroczyńskiego[4].

W swoim wystąpieniu na Zjeździe Jubileuszowym ZET-u Bogdan Nawroczyński zaczyna od porównania Towarzystwa Filomatów wileńskich z ZET-em. Jest to porównanie mało rozwinięte i ograniczone do stwierdzenia, że młodzież wileńska miała o wiele lepsze warunki rozwoju, „życzliwych i światłych" profesorów, atmosferę rozbudzonego życia umysłowego.

---

[1] ZET – Skrócona nazwa Związku Młodzieży Polskiej ponadzaborowej konspiracji młodzieży akademickiej. Założony w r. 1866 – pierwszą ustaloną datą jest 28 listopada 1866 – powołanie Koła Warszawskiego – wcześniej jednak zorganizował się prawdopodobnie w Szwajcarii. Do r. 1898 ZET miał trzy stopnie wtajemniczenia, po tym okresie w tak zwanym „Nowym Zecie" były tylko dwa stopnie: koleżeński i braterski. Po opuszczeniu środowiska akademickiego członkowie Zetu wzmacniali konspiracją starszego społeczeństwa Ligę Polską, pozostającą, jak i ZET pod patronatem Zygmunta Miłkowskiego. Od 1897 tworzył się tak zwany „Drugi Zet". Organizacją zewnętrzną ZET-u było Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą.

[2] T. P i s k o r s k i (opr.) *W Pięćdziesiątą Rocznicę Powstania ZET-u*. Sprawozdanie ze Zjazdu uczestników ruchu niepodległościowego Związku Młodzieży Polskiej („Młodzieży Narodowej") 28 i 29 XI 1936 w Warszawie. Warszawa 1937.

[3] Brat Zetowy, członek Koła Braterskiego, najwyższy stopień Zetowy.

[4] B. N a w r o c z y ń s k i, *Dzieła wybrane*. Wybór, przedmowa i wstęp Anna Mońka-Stanikowa. Warszawa 1937.

W przeciwieństwie do tego młodzież polska po powstaniu styczniowym znajdowała się w społeczeństwie przygnębionym klęskami, „uniwersytet był zimny i obcy". Osłabł ruch umysłowy[5]. W tych warunkach zapładniającą rolę odgrywały w życiu młodzieży półjawne i tajne organizacje, a wśród nich szczególnie Związek Młodzieży Polskiej ZET.

Tajemnicy wpływu wychowawczego ZET-u upatruje Bogdan Nawroczyński w tym, że jego twórcy z Zygmuntem Miłkowskim na czele, „kierując się głębokim zrozumieniem potrzeb młodzieńczego wieku od początku nadali „Zetowi" charakter organizacji samowychowawczej, dalecy zaś byli od tego, aby zeń zrobić środek mający służyć doraźnym celom politycznym...". Argumentuje zaś za swoją interpretacją sformułowaniami Statutu ZET-u:

„Związek jest:

a) organizacją młodzieży, dążącej do wyrobienia się na wolnych obywateli wolnego narodu, umiejących czynem zdobywać urzeczywistnienie zbiorowych dążeń;
b) zwartym bractwem koleżeńskim, które praktykuje wewnątrz zasadę ścisłej solidarności, wszechstronną wzajemną pomoc i wspólną pracę nad sobą, na zewnątrz zaś jednoczy ruch młodzieży, nadając mu tradycyjną rolę zarzewia narodowego postępu;
c) szkołą organizacyjnego i politycznego wyrobienia, a zarazem pierwszym przygotowawczym stopniem w nieprzerwanym ciągu służby publicznej"[6].

Kładąc nacisk na zagadnienia samokształceniowe widział w nich Nawroczyński zabezpieczenie ruchu Zetowego przed popadnięciem w ciasne partyjniactwo. Kładł nacisk na to, że samokształcenie nie polegało w ZEC-ie na urabianiu charakteru poprzez tylko studia teoretyczne, lecz właśnie przez praktyczne działanie. Samokształcenie strzegło przed brakiem krytycyzmu, choć ZET odznaczał się wielką zwartością w swoich wystąpieniach. Zdyscyplinowanie w postępowaniu było wynikiem głębokich postaw moralnych. Zetowiec zachowywał godność własną i samodzielność sądu, a jednocześnie posłuszeństwo organizacji zgodnie ze wskazaniem Stanisława Szczepanowskiego: „Swoboda w myśleniu – karność w działaniu".

Wskazał dalej Nawroczyński, że wpływ ZET-u nie ograniczył się tylko do własnych członków, ale urabiał wielkie masy młodzieży akademickiej, pozostającej poza Organizacją, zgodnie ze wskazówką statutową: „jednoczyć ruch młodzieży, nadając mu tradycyjną rolę zarzewia narodowego postępu". Ponadto Statut nakazywał podnosić poziom moralny i dzielność charakterów, budzić ruch umysłowy, dbać o wychowanie fizyczne, wyrabiać do życia obywatelskiego.

Nawroczyński wskazuje na mądrość tych zaleceń Zetowych w świetle błędów, jakie w Polsce niepodległej popełniono w wychowaniu. Wskazuje, że zamiast dzielić młodzież według wygody partyjnej należałoby ją jednoczyć jako zarzewie narodowego postępu, wychowywać na wolnych obywateli wolnego państwa, prześwietlać ideałem narodu, Niepodległości i sprawiedliwości Społecznej.

Wskazując, że ZET powstał w okresie braku własnej państwowości stwierdzał Nawroczyński, że o wiele lepiej opracowane zostały obowiązki względem narodu, który „cierpiał, walczył i tworzył w niewoli politycznej". Natomiast w stosunku do państwa zdominowało sprawę dążenie do uzyskania Niepodległości. Stąd Nawroczyński dokonuje pewnych przesunięć w układzie wartości naczelnych dla wychowania w II Rzeczypospolitej. Zamiast urzeczywistnionej Niepodległości wystąpić ma dążenie do mocy i doskonałości państwa.

---

[5] Najdobitniej przeciwieństwo między ideologią czynu podjętą przez ZET a kapitulanckimi nastrojami społeczeństwa przedstawił na Zjeździe Stanisław Bukowiecki w swym wystąpieniu pt. „Początek ZET-u". W: *W Pięćdziesiątą rocznicę...*

[6] B. N a w r o c z y ń s k i, *ZET-Wychowawca*. W: *W Pięćdziesiątą rocznicę...*

NARÓD–PAŃSTWO–SPRAWIEDLIWOŚĆ SPOŁECZNA – tę „trójcę" wysuwa na czoło ideału Zetowego wychowawczego II Rzeczypospolitej[7].

Wystąpienie Bogdana Nawroczyńskiego było wystąpieniem, a nie rozprawą, skierowane było do publiczności, która przeszła szkołę samowychowawczą ZET-u i dyktowane było okolicznościami rocznicowymi. Dlatego, podejmując obecnie temat „ZET--Wychowawca", trzeba uwzględnić o wiele słabszą znajomość sprawy obecnego czytelnika polskiego w porównaniu z uczestnikiem Zjazdu Jubileuszowego ZET-u w r. 1936, którym był z reguły członek Organizacji Zetowej, a przeważnie Brat czy Siostra Zetowa[8].

Przede wszystkim wyjaśnić należy wcale nieproste znaczenia związane z hasłem ZET. Plącze się tu wiele nieścisłości, związanych z tym, że ZET był konspiracją, archiwa ZET-u zaginęły, odtwarzać istotę i dzieje tej trójzaborowej organizacji niepodległościowej można tylko przez wspomnienia i wypowiedzi Braci Zetowych, przez badanie działalności zewnętrznych organizacji, powoływanych i współpracujących z ZET-em[9].

Była to więc organizacja powstała z zaklęć nieugiętego bojownika o niepodległość – członka Zarządu Towarzystwa Demokratycznego, powstańca z 1863 roku, pisarza i działacza politycznego pułkownika Zygmunta Fortunata Miłkowskiego[10], którego broszura „O Obronie Czynnej i Skarbie Narodowym" weszła w skład podstawowych lektur organizacji.

Data powstania ZET-u może być ustalona w sposób przybliżony. Znamy datę powstania Koła Warszawskiego, zorganizowanego przez specjalnie w tym celu pod obcym nazwiskiem przybyłego ze Szwajcarii Zygmunta Balickiego, w owym czasie jeszcze socjalisty. Zebranie organizacyjne miało miejsce 28 listopada 1866 r. w Warszawie, przy czym skupiło ono czynny aktyw akademickich kółek samokształceniowych zarówno narodowych, jak i socjalistyczne kółko „katalogowców". Liga Polska – analogiczna organizacja starszego społeczeństwa – została założona kilka miesięcy później, wzmacniana następnie braćmi Zetowymi, którzy przechodzili z życia akademickiego do życia dorosłych[11].

---

[7] Jw.

[8] Tytuły Siostra i Brat Zetowy odnoszą się do członków Koła Braterskiego ZET-u. Członków niższego stopnia nazywano Kolegami – stopień koleżeński. Jednakże nazwa członek Organizacji obejmuje nie tylko stopień Koleżeński i Braterski ZETU, lecz również członków konspiracji gimnazjalnych: Czerwonej Róży, Towarzystw Tomasza Zana (tajnych przed pierwszą wojną), PET-u i „X". W całościowym bowiem ujęciu organizacje gimnazjalne były członami organizacji Zetowej.

[9] Organizacjami zewnętrznymi w ścisłym znaczeniu były organizacje stanowiące pole bezpośredniego działania ZET-u. Taką organizacją przed pierwszą wojną było wzmiankowane wyżej Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą, istniejące w tym charakterze do 1899 r. Takimi organizacjami były Grona Narodowe i Grupy Narodowe, które choć tajne, stanowiły teren bardziej utajnionego ZET-u. Przed pierwszą wojną narodziła się Organizację Młodzieży Narodowych Szkół Średnich, której wychowankowie stworzyli na uniwersytetach Organizacją Młodzieży Narodowej – OMN (omen akademicki). W r. 1927 organizacje zbliżone ideologią OMN, Filarecja, Organizacja Młodzieży Postępowej i inne utworzyły Związek Polskiej Młodzieży Demokratycznej, który w okresie II Rzeczypospolitej stanowił zewnętrzną organizację akademicką ZET-u.

[10] Zygmunt Miłkowski swoją broszurą stworzył fundament aktywistycznej postawy ZET-u i zarysował konieczność czynnego oporu wobec zaborców. Przeciwstawił się tym samym panującym nastrojom defetyzmu i pogodzenia się z rozbiorami, którym mimo wszystko sprzyjała ideolologia pozytywistyczna, ZDT z ideologii tej zaczerpnął kult pracy i człowieka pracującego.

[11] Zetowcy przechodzili po studiach do Ligi Polskiej. W r. 1893 Roman Dmowski przeprowadził „zamach stanu" w Lidze, przeprowadzając władzę Ligi – Centralizację z Genewy do Warszawy i zmieniając nazwę Liga Polska na Liga Narodowa. Liga Narodowa ewoluowała od patriotyzmu do nacjonalizmu, zamieniając hasła sprawiedliwości społecznej na hasła egoizmu narodowego. Od 1902 r. ewolucja ta staje się wyraźna i zaczynają się tarcia między Zetem a Ligą Narodową. Strajk szkolny, któremu Liga się sprzeciwiała stanie się powodem rozchodzenia się dróg ZET-u i Ligi Narodowej aż do zerwania, które nastąpiło na Zjeździe 1907 r., a zatwierdzone zostało w roku następnym. W tym też roku odszedł z Ligi Zygmunt Miłkowski.

Rychło też nastąpił pierwszy podział organizacyjny. Odeszli w r. 1900 wrażliwsi na krzywdę społeczną tworząc czy współtworząc Polską Partię Socjalistyczną. Liga Polska ewoluowała w kierunku nacjonalistycznym, zmieniając się na Ligę Narodową, z której wyłoniło się Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne o wyraźnie już nacjonalistycznym charakterze.

ZET w tym czasie rozwijał się w kierunku organizowania młodzieży szkół średnich. Kiedy w społeczeństwie akademickim z niezwykłą szybkością ZET zorganizował się wszędzie, gdziekolwiek byli studiujący Polacy, zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie, to w kraju zdołał usadowić się we wszystkich niemal szkołach średnich tworząc sieci z istniejących i nowe konspiracje młodzieżowe: „Czerwona Róża"[12] i Towarzystwa Tomasza Zana[13] w Wielkopolsce. Związek Młodzieży Polskiej „Przyszłość" w skróceniu „PET" lub „X"[14] w zaborze rosyjskim i w Galicji.

Sądzę, że należy oddzielić kierunkowe wartości motywujące tę pracę od środków i technik, pomagających w realizacji podstawowych wartości. Siłą, która wywołała ten ogromny ruch, doskonale zorganizowany, rozkwitający coraz nowymi konspiracjami (np. konspiracja młodzieży rzemieślniczej i robotniczej „Związek im. J. Kilińskiego"[15] i wieloma organizacjami półjawnymi i jawnymi jak „Zjednoczenie"[16] międzyuniwersytecka organizacja młodzieży akademickiej, Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Średnich[17], Związek Młodej Polski[18] w Poznańskim – był powołany przez poruszenie najgłębszych struktur polskiego ducha. Zygmunt Miłkowski odrzucając nastroje rezygnacji i filozofię potrójnego lojalizmu, jaka szerzyła się w poszczególnych zaborach nawoływał, do walki czynnej, do oporu czynnego. To chyba zbyt mało, podkreślił Bogdan Nawroczyński, sam czynny uczestnik aktywnego oporu przeciw zaborczym władzom i instytucjom.

Jedną z pierwszych manifestacji czynnego oporu były uroczystości związane z setną rocznicą Konstytucji Trzeciego Maja w 1891 r., kiedy to po wielu latach odezwało się po raz pierwszy wołanie o Polskę.

Obchody narodowe organizował ZET i płacił za to boleśnie aresztowaniami swych najdzielniejszych[19].

---

[12] „Czerwona Róża" Konspiracja powstała na terenie zaboru pruskiego (1898–1905). Przeniesiona następnie do innych zaborów pod nazwą „X" albo PET. W zaborze pruskim nastąpiła też zmiana nazwy z Czerwonej Róży na PET.

[13] Towarzystwa Tomasza Zana – zjednoczone pod tą nazwą tajne kółka samokształceniowe w zaborze pruskim. W II Rzeczypospolitej stały się jawną organizacją młodzieży gimnazjalnej w Poznańskim.

[14] Związek Młodzieży Polskiej „Przyszłość" – w skróceniu PET – Trójzaborowa organizacja wewnętrzna Organizacji Młodzieży Narodowej Szkół Średnich w zaborze rosyjskim i austriackim (1901–1922), a w Towarzystwie Tomasza Zana w zaborze pruskim – pod pełną nazwą „Przyszłość". PET podobnie jak ZET działał również w II Rzeczypospolitej aż do roku 1945. PET lub „X" – pełna nazwa brzmi Związek Młodzieży Polskiej „Przyszłość" – ścisła konspiracja gimnazjalna, stanowiąca wewnętrzną organizację innych – jak właśnie Towarzystwa Tomasza Zana lub Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Średnich – OMNSŚ.

[15] Związek im. Kilińskiego założony pod koniec ubiegłego wieku. Prowadzona przez Zetowców organizacja młodzieży rzemieślniczej i robotniczej, czynna przy wszystkich manifestacjach narodowych i wykonująca wyroki na zdrajcach i prześladowcach.

[16] Zjednoczenie – Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą, kierowane przez Zetowców, 1899 r.

[17] OMNSŚ – Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Średnich w zaborze austriackim i rosyjskim. Pierwszy podstawowy i szeroki, nielegalny wobec władz zaborczych uczniowski stopień organizacyjny.

[18] Z.M.P. – Związek Młodej Polski stanowił kontynuację Grup Narodowych w starszym społeczeństwie, założony 20.10.1918 r. w Poznaniu.

[19] Każda manifestacja pochłaniała ofiary w postaci aresztowanych przez policję rosyjską. Szczególnie dotkliwa dla studentów była manifestacja 17 kwietnia 1894 r. w setną rocznicę powstania Kilińskiego na Starym Mieście. Aresztowano wówczas 158 osób. „Nastąpiły skazania na więzienie i kilkuletnie zesłania w głąb Cesarstwa – wg W. Ambroziewicza: Moja Przygoda Pedagogiczna, maszynopis w posiadaniu Autora.

Zdumiewa organizacja samego ruchu i jego wystąpień. Przeczy ona wszystkim lekkomyślnym tezom o braku umiejętności organizacyjnych Polaków.

ZET stał się wkrótce najpotężniejszą organizacją młodzieży, jaka kiedykolwiek istniała nie tylko w Polsce. Rósł i działał pod okiem czujnych służb wywiadowczych państw zaborczych i jego sekrety nigdy właściwie w pełni nie zostały zdobyte ani przez carską „ochranę", ani przez żaden inny wywiad policji zaborczych. Liczbę Sióstr i Braci Zetowych przyjętych do Kół Braterskich w okresie między 1886 a 1914 należy obliczać na około 2–3 tysiące osób[20]. Jest rzeczą wprost niewiarygodną, aby konspiracja o tej liczebności potrafiła utrzymać tajemnicę swego istnienia. A jednak tak było.

Dążę w tym wywodzie do stwierdzenia, że Wielki Zaklinacz ducha narodowego płk Zygmunt Miłkowski dążenie do wolności, wezwanie do niepodległości, do walki o niepodległe państwo uczynił główną sprężyną myśli i działań ZET-u.

W tym oświetleniu samokształcenie uprawiane przez uczestników kółek samokształceniowych w szkołach średnich i takież samo teoretyczne ćwiczenia w szkołach wyższych były tylko drogą do wybijania się na wolnych obywateli wolnego państwa, ale samo to wolne państwo stanowiło cel i źródło siły ruchu Zetowego. Jego obraz kierował wielowątkowymi działaniami organizacyjnymi. I tutaj czynne występowanie młodzieży przeciwko zaborczej szkole, zaborczym uroczystościom, przemocy duchowej nad młodzieżą, zamachy na prześladowców polskości, były najistotniejszą drogą do „wyrabiania się na wolnych obywateli". Ideologię ZET-u ożywiał kult ofiary, ale nie bezmyślnej, ofiary celowej, ratującej jakieś dobra narodowe. Stąd mężnie i w sposób zdeterminowany młodzież ta organizowała manifestacje i uroczystości, mając przed sobą widmo aresztowań, więzień i zesłań. Wychowywano nie działaczy „dla przyszłości", lecz na teraz, biorących udział w zmaganiach z zaborcą nie czekając na dogodny czas wojny[21].

Z jednej więc strony rozwijało się rzeczywiste teoretyczne samokształcenie w sprawach narodowych i w sprawach postępu, dokonywane przez rozważne czytelnictwo. Bogdan Nawroczyński nie wspomina o tym, gdyż uczestnicy zjazdu znali te sprawy z własnych przeżyć, ale każde kółko na różnych szczeblach miało przepisany cały program dokształcania się w rzeczach narodowych w dziedzinie historii i literatury polskiej, w nowościach piśmienniczych. Wydaje się, że niezwykle starannie ten proces samokształcenia miała opracowana Wielkopolska, ale i w innych zaborach były to dokładne

[20] „Niepełny wykaz członków Związku Młodzieży Polskiej „ZET" i Związku Patriotycznego oraz organizacji pochodnych młodzieży i starszego społeczeństwa („Przyszłość" – „PET", Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Średnich (O.M.N.S.Ś), Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Wyższych (O.M.N.S.W.), Grupy Narodowe, Związek Młodej Polski, Związek Rad Ludowych i inne ekspozytury zewnętrzne" — obejmuje 1794 nazwiska. Ten opracowany na podstawie wcześniejszej pracy Tomasza Piskorskiego przez Zofię Dłużewską-Kańską i Stefana Szwedowskiego wykaz obejmuje zdaniem Autorów Braci Zetowych tylko w 60%, w 90% natomiast Braci ze „Związku Patriotycznego", natomiast tylko w 20% Kolegów Zetowych i tylko w 20% członków PET-u. Inne powołane w tytule organizacje uwzględniane są „zapewne w nikłym ułamku procentu" – maszynopis w B.N. Janusz Rakowski napisał: „Przez szkołę wychowawczą ZETU przeszło w jego grupie ścisłej ponad 2000, a w afiliowanych z nim organizacjach niższego stopnia – nie licząc masowych stowarzyszeń młodzieży wiejskiej i robotniczej – dalsze parę tysięcy ludzi. Zachowały się tylko fragmentaryczne i niekompletne wykazy uczestników... Tomasz Piskorski, zbieracz dokumentacji załączył zweryfikowaną listę wychowanków...ruchu, którzy przybyli na Zjazd (w 1936 – p.a.). Zawiera ona 1001 nazwisk i nie obejmuje członków IPMD, członków rodzin, i...gości,... Wykaz zmarłych w latach 1886–1936 w opracowaniu Piskorskiego zawiera 335 nazwisk... Wykaz ten nie jest kompletny. Nie obejmuje nazwisk podanych w pracy Franciszka Szymiczka: „Stowarzyszenia Akademickiej Młodzieży Górnośląskiej we Wrocławiu 1863–1918"....Stanisław Pilarczyk w Londynie i dr Marian Paluszkiewicz w kraju zdołali sporządzić listę i kartotekę około 2000 członków Towarzystwa Tomasza Zana i organizacji pokrewnych..." (J. R a k o w s k i, *Zetowcy i Piłsudczycy* „Zeszyty Historyczne" Paryż 1981, Z. 56, s. 49–51).

[21] T. K a t e l b a c h, *ZET*, Biblioteka „Kultury", t. 153, Paryż.

programy, opracowane przez Siostry i Braci Zetowych dla młodzieży kolegów ze szkół średnich, którzy poza tym mieli pozostawioną swobodę w wyborze rozmaitych tematów.

Ta melioracja umysłów byłaby jednostronnym formowaniem inteligencji, gdyby nie równoczesna melioracja charakterów poprzez czynne działanie. Największy teren praktycznego działania przedstawia walka o spolszczenie szkolnictwa, która rozpoczęła się we Wrześni, a podjęta została już pod bezpośrednim przywództwem Zetowców w Siedlacach, Zamościu Białej, Łukowie, Pińsku[22] i znalazła szczytowy wyraz w słynnym strajku szkolnym, zjawisku bezprecedensowym w historii świata. Nigdzie na świecie nie zdarzyło się, aby młodzież w sposób tak niezwykle zdyscyplinowany i świadomy podjęła w rozmiarach kraju akcję, mającą na celu przemianę w funkcjonowaniu szkolnictwa. Stało się tak nie tylko dzięki energicznemu kierowaniu akcją strajkową przez tak zwaną Dyrekcję Gimnazjalną, stanowiącą agendę ZET-u wyznaczoną do prowadzenia i pomagania kołom Związku Młodzieży Przyszłość w skrócie PET, które działały w każdym mieście, gdzie była szkoła średnia. Działo się tak właśnie i dlatego, że wybrani do PET-u członkowie tajnych kółek samokształceniowych odznaczali się wysoką świadomością narodową i obywatelską i wiedzieli, co chcą osiągnąć strajkiem. Mimo więc kontrakcji administracji rosyjskiej i kontrakcji ze strony starszego społeczeństwa i Ligi Narodowej młodzież przeprowadziła swe zamierzenia.

Strajk rozpoczął też okres usamodzielnienia się ZET-u od Ligi Narodowej, która nie tylko nie poparła strajku, ale go potępiła. Tarcia między ZET-em a Ligą Narodową rozpoczęły się już wcześniej, ale zasadnicza różnica zdań wystąpiła w okresie strajku szkolnego, Liga Narodowa, prowadzona przez Dmowskiego, ewoluowała w kierunku rosyjskiego lojalizmu. Dlatego na Zjeździe Centralnym ZET-u w r. 1907 podjęto uchwałę o zerwaniu więzów z Ligą. Uchwała ta została zatwierdzona na następnym Zjeździe ZET-u w r. 1908. ZET stała się nie tylko odrębną, ale całkowicie samodzielną organizacją, jakkolwiek próby opanowania przez Ligę zarówno poszczególnych Kół Braterskich, jak i uzyskania wpływu na organizacje uczniowskie trwały jeszcze kilka lat – zanim rozłączenie tych organizacji stało się nie tylko formalne, ale i faktyczne.

Przeprowadzenie strajku szkolnego własnymi siłami, a nawet wbrew stanowisku znacznej części starszego społeczeństwa dało ZET-owi poczucie siły i wzmogło dojrzałość organizacji.

Jak zaczął się „romans" Bogdana Nawroczyńskiego z ZET-em? Kiedy Nawroczyński przybył do Warszawy z gimnazjum kieleckiego dostał się w IV Gimnazjum rosyjskim w Warszawie do kółka samokształceniowego, pracującego pod opieką miejscowego PET-u. Czytał tam i studiował ewolucjonizm Spencera i pisma Marxa. Razem z nim był w kółku Władysław Tatarkiewicz i Jan Kołodziejski, który zginął w Katyniu.

W r. 1902 jako student prawa Uniwersytetu Warszawskiego został przyjęty do koleżeńskiej grupy ZET-u i niedługo później do Koła Braterskiego. Jako prezes Bratniej Pomocy pomagał w organizowaniu kół samokształcenia. Poznał tam też Floriana Zanieckiego, Norberta Barlickiego, Mieczysława Niklewicza, wszystkich związanych z ruchem Zetowym obok wielu innych. Na stanowisku Prezesa Bratniej Pomocy spotyka go fala rewolucyjna i strajk szkolny, Nawroczyński jest autorem memoriału wręczonego kuratorowi szkolnemu w Warszawie, Szwarcowi z żądaniami spolszczenia uniwersytetu. Memoriał ten zawierał żądanie przywrócenia uniwersytetowi jego polskiego charakteru,

[22] Przed wybuchem strajku szkolnego w 1905 r. miały ponadto miejsce uczniowskie demonstracje w latach 1902–1904 w państwowych gimnazjach, w Płocku, Łomży, Lublinie (trzykrotnie) Radomiu (dwa razy).

nadania uczelni całkowitej autonomii wewnętrznej, zniesienia przepisów krępujących swobodę studentów i zakazu stowarzyszeń studenckich[23].

W dniu 7 października 1905 r. dwudziestotrzyletni prezes Bratniej Pomocy Uniwersytetu Warszawskiego, Brat Zetowy, Bogdan Nawroczyński, przy milczącej asyście policji i sotni kozaków otworzył wiec w Uniwersytecie Warszawskim, na placu przed Pałacem Kazimierzowskim, na którym uchwalono bojkotowanie Uniwersytetu Warszawskiego aż do jego spolszczenia. Było to jedno z wielu wystąpień w długotrwałej akcji strajkowej na Uniwersytecie, w której Bogdan Nawroczyński występował jako pełnomocnik Warszawskiego Koła ZET-u.

I wcale nie była to akcja gładka. Gdyż nie tylko wyrażała sprzeciw wobec wszelkich sił zaborczych, ale nie miała też poparcia poważnej części własnego społeczeństwa. Liga Narodowa była jej przeciwna i niemałe były argumenty przeciwko strajkowi. To przecież zagadnienie pozbawienia młodzieży szkoły, okaleczenia przynajmniej jednej generacji, przez utrudnienie w zdobywaniu wykształcenia. Trzeba więc było nie tylko walczyć z władzami zaborczymi, ale i z lojalizmem starszego społeczeństwa, reprezentowanym niejednokrotnie przez tak szczeroserdecznych i patriotycznych ludzi jak wielki Bolesław Prus. Współpracująca z ZET-em organizacja starszego społeczeństwa Liga Narodowa była przeciw strajkowi. Roman Dmowski pielęgnował już wizje dalekiej współpracy z rządem rosyjskim.

A jednak młodzież postawiła na swoim. Otwarły się prywatne szkoły średnie polskie, niestety młodzież akademicka musiała szukać dalszych studiów poza Warszawą a nieraz i poza Polską. Był to okres wielkiego kryzysu działalności Zetowej, gdy jego trzon akademicki rozjechał się po całej Europie w poszukiwaniu wykształcenia. Ci co zostali potrafili jednak opanować sytuację a organizacje PET-owe dały wyraz swojej dojrzałości. Myślę, że ta praktyka w działalności publicznej, w działalności dla dobra Polski z zawieszeniem własnego interesu była najlepszym sposobem samokształcenia członków organizacji Zetowych.

Teraz możemy wrócić do rozważań Bogdana Nawroczyńskiego na temat wychowawczej działalności ZET-u. To, co Nawroczyński eksponuje z głęboką znajomością rzeczy, jest to wymiar indywidualnego oddziaływania ZET-u, wpływu organizacji na jednostkę. Ten pedagogiczno-indywidualny wymiar można wzmocnić tym, co zyskało już w literaturze nazwę „tajemnicy Zetowej". Fenomen polega na tym, że wśród tysięcy Zetowców nie znalazł się nikt, kto nie dotrzymałby przyrzeczenia, składanego przy przyjmowaniu do ZET-u.

„...Przyrzekam bezwzględne zachowanie tajemnicy ZMP i spraw jego. W wypadku, gdybym przestał uważać charakter ZMP za wyraz swych dążeń z ZMP wystąpię, a ze spraw jego nawet pośredniego nie będę czynił użytku. Świadom jestem skutków, jakie za sobą pociągnie złamanie przyrzeczenia".

Stanisław Bukowiecki[24] i Bolesław Srocki[25] poświęcają fenomenowi „tajemnicy Zetu" obszerne rozważania. Szczególnie ilustruje tę tajemnicą Zetową Bolesław Srocki na przykładzie Stefana Żeromskiego. Stefan Żeromski jeden z członków kierownictwa organizacji warszawskiej w całej swojej twórczości podejmuje problemy, z którymi borykał się ZET. Jest to i zagadnienie tragicznego upadku ducha po powstaniu styczniowym („Rozdziobią nas kruki, wrony") i wysiłków organizacji konspiracyjnych („Syzy-

[23] B. N a w r o c z y ń s k i, *Wspomnienia starego pedagoga*. Maszynopis. Archiwum PAN III, 213.
[24] S. B u k o w i e c k i, *Początek ZET-u*. W: *W pięćdziesiątą rocznicę...*
[25] B. S r o c k i, *Rola Historyczna ZET-u*. W: *W pięćdziesiątą rocznicę...*

fowe Prace"), i bolesnych dociekań zagadnień sprawiedliwości społecznej („Przedwiośnie"). Przez całą twórczość Żeromskiego przewija się motyw ideowego spisku, „którego celem jest nieustająca praca dla Polski", pomnażanie do najwyższych granic mocy polskiego ducha, władzy polskiej, pracy polskiej, dobra w Polsce!". Hasłem tego spisku jest jak dla starych spiskowców przed trzydziestym rokiem, hasło „NIC I WSZYSTKO", „Nic" które jest dzisiaj i „Wszystko", które w naszych rękach będzie jutro. Droga do realizacji tego hasła prowadzi między innymi przez głęboką „dyscyplinę ducha" przez walkę z wszelką krzywdą, którą trzeba „drzeć zębami i pazurami, palić żagwią, oddać dla jej zniszczenia wszystko, do ostatniej koszuli i do ostatniego marzenia".

Przytoczony fragment z „Urody życia" jest może więcej od innych charakterystyczny, gdyż oddaje on tę wysoką temperaturę duchową, jaka musiała towarzyszyć pierwszemu okresowi pracy ideowej Związku Młodzieży Polskiej. Motyw ten... przewija się przez całą twórczość Żeromskiego od dziejów duchowego przetworzenia uczniów Gimnazjum Kieleckiego aż po rozmowy Gajowca w „Przedwiośniu". Nigdy jednak nie padnie słowo otoczone nakazem tajemnicy, słowo-symbol, nigdzie nie spotkamy bezpośredniego wyjawienia „ZET-u", jego istnienia, składu i spraw..."[26].

„Tajemnica Zetowa", którą przyrzekali wszyscy wstępujący, stała się powodem, dla którego historykowi trudno odtworzyć drogi rozwoju Związku Młodzieży Polskiej i jego rozmaitych „pochodnych" konspiracyjnych, jawnych i półjawnych[27]. ZET stoi w środku całej konstelacji organizacyjnej, ale dla zagadnień wychowania ważne jest, że sięga do młodzieży gimnazjalnej i młodzieży rzemieślniczej, do młodzieży wiejskiej i młodzieży robotniczej. Gdyż sukcesu swego nie chce uzyskać tanim kosztem krótkotrwałego wysiłku, dwoma kroplami potu i kilkutygodniowym wysiłkiem. Oblicza swoją pracą na lata, dąży do przetworzenia wstępujących w życie generacji zgodnie z ideologią Zetową stawiającą jako cel potrójną sprawiedliwość:

– sprawiedliwość polityczną,
– sprawiedliwość narodową,
– sprawiedliwość społeczną.

Te hasła przejęte od Towarzystwa Demokratycznego przez Zygmunta Miłkowskiego kształtują poglądy kolejnych pokoleń Zetowych. Ich treść zmienia się w związku ze zmianami zachodzącymi na zewnątrz. Po odzyskaniu niepodległości hasło sprawiedliwości politycznej przybierze formułę służby dla społeczeństwa i dla państwa silnego i sprawiedliwego.

Zaczynamy powoli wychodzić z indywidualistycznej interpretacji wychowawczej roli ZET-u. Gdyby Bogdan Nawroczyński pisał o tym zagadnieniu później i nie dla okolicznościowego jubileuszu, prawdopodobnie zyskalibyśmy gruntowną rozprawę opisującą wpływ konspiracji na tworzenie się patriotycznych osobowości i działaczy społecznych, wstępujących w służbę dla społeczeństwa. Być może, że w przyszłości jeszcze ktoś uporządkuje dostępne przekazy i pokaże na przykładach, jaki był wynik wychowawczego wpływu ZET-u. Sam przecież Nawroczyński jest wynikiem wychowania ZET-owego

[26] Jw.

[27] Archiwum ZET-u według przekazu Stefana Szwedowskiego zostało w czasie ostatniej wojny zamurowane na terenie gmachów Uniwersytetu Warszawskiego. Wszyscy, którzy brali udział w tej akcji, zginęli. Stefanowi Szwedowskiemu nie udało się odszukać miejsca ukrycia archiwum, mimo pomocy ze strony pracowników Uniwersytetu (Szwedowski: *Dzieje ruchu Zetowego w Polsce,* Związek Młodzieży Polskiej „ZET" na tle historycznym. Maszynopis. Biblioteka Uniw. Warszawskiego 40, 41, 42). Brak tego Archiwum zmusza do oparcia się na ogłoszonych dotąd pracach, pisanych przeważnie przez Zetowców (Tomasz Piskorski, Tadeusz Katelbach, Janusz Rakowski, Mieczysław Peszczyński i inni).

w czasie pracy w ZET-cie przyzwyczaił się do samokształcenia i kierowania samokształceniem innych, zbliżył się do takiej pedagogiki. Studiował prawo i filozofię, a nie został prawnikiem, lecz wziął się właśnie za nauczanie. Któż może wątpić, że drogę życiową największego dydaktyka II Rzeczpospolitej kształtował wpływ ZET-u, który uformował tego rodzaju zainteresowania i otworzył najkrótszą drogą do służby „Dla Polski".

Dla istotnego zrozumienia społecznego wymiaru wychowawczej działalności ZET-u niezbędne jest stwierdzenie elitarności tej organizacji. Statut wymienia jako konieczne, aby zostać Bratem Zetowym, trzeba:

„a) być nieposzlakowanym na czci,

b) zaznaczyć się w dotychczasowym życiu czynnymi zainteresowaniami, zgodnymi z charakterem ZMP oraz zdolnością charakteru i umysłu, niezbędnymi dla pracy związkowej,

c) dawać gwarancję użyteczności jednostki w realizacji założeń ZMP...".

W tych kryteriach wyraża się zasada czy zasady doboru członków. Ale zważyć trzeba, że nie jest to bynajmniej dobór jednorazowy, lecz długotrwała selekcja, która rozpoczyna się w szkole średniej, w której wyławia się najzdolniejszych do pracy społecznej, dających swym charakterem gwarancję użyteczności w pracach. Tam dobierano członków Czerwonej Róży, PET-u, X, TTZ. Członkowie tych organizacji po przejściu na studia wyższe mogli, ale nie musieli, zostać przyjętymi do ZET-u akademickiego. W dodatku na początku organizacja akademicka posiadała trzy stopnie: członkowski, koleżeński i braterski. Później nastąpiła redukcja do dwu stopni. Stopnie niższe nie wiedziały o istnieniu wyższych. Selekcja była więc bardzo staranna. Te prawdopodobne 2–3 tysiące Sióstr i Braci Zetowych, którzy złożyli odpowiednie przyrzeczenie w czasie od 1866 do 1914 roku to prawdziwa elita pokoleniowa[28].

Wystarczy stwierdzić, że czterech prezydentów II Rzeczypospolitej, z tych dwu emigracyjnych, było Braćmi Zetowymi[29].

Dla pedagoga następuje pytanie: Jakich właściwie kwalifikacji dostarczała czy jakie rozwijała praca w organizacji Zetowej? Otóż niewątpliwie były to kwalifikacje moralne i społeczne potrzebne dla służby w kształtowaniu i organizowaniu społeczeństwa, skupiania go około idei potrójnej sprawiedliwości. Musieli to być ludzie nieprzeciętni, godni zaufania, umiejący rozmawiać z najrozmaitszymi kategoriami obywateli, oczywiście wysoko wykształceni i dążący do określonych przez organizację celów. Wychowawczy charakter organizacji predestynował jej członków do pracy w takich organizacjach. Dlatego harcerstwo powstało przy niemałym wysiłku Sióstr i Braci Zetowych poczynając od Andrzeja Małkowskiego, a kończąc na Michale Grażyńskim[30]. Dlatego Centralny Zwią-

[28] Liczba 3000 Sióstr i Braci Zetowych wydaje się prawdopodobna w świetle dotychczasowej literatury, choć może ona być niższa o kilkaset lub nieco wyższa. Natomiast w okresie od 1914 r. do 1945, tj. do wygaśnięcia ZET-u liczba przyjętych Sióstr i Braci mogła wynieść do 1000 osób. Znacznie mniejsza była liczba tzw. Braci Starszych, tj. członków zorganizowanego w r. 1918 Związku Patriotycznego, którego zewnętrzną organizację stanowił Związek Naprawy Rzeczypospolitej. Według Ludwika Hassa wynosiła ona 200 osób, która to liczba wydaje się raczej zbyt mała (L. H a s s, *Losy człowieka i pokolenia*, „Więź", 1973 nr 10).

[29] Byli to Stanisław Wojciechowski i Ignacy Mościcki. Z prezydentów emigracyjnych Zetowcem był Władysław Raczkiewicz i Tomasz Ostrowski.

[30] Udział Zetowców w organizowaniu i pracy harcerskiej stanowi odrębny i obszerny temat czekający na swojego historyka. Na Zjeździe w pięćdziesiątą rocznicę powstania ZET-u przedstawiciel Harcerstwa Polskiego ks. Mauersberger powiedział: „swe hasło »Dla Polski« ZET dał harcerstwu. Komenderował do nas swoich najlepszych, którzy tchnęli w dusze naszej młodzieży miłość do Polski". T. P i s k o r s k i (opr.) *W pięćdziesiątą rocznicę...* Wśród wybitnych działaczy harcerstwa należy wymienić: Zofię Antoniewską, Włodzimierza Bochenka, Zofię Dłużewską-Kańską, Władysławę Martynowicz, Tadeusza Moniewskiego, Piotra Olewińskie-

zek Młodzieży Wiejskiej „Siew" potężna organizacja polityczno-wychowawcza powitała przy całkowitym niemal zaangażowaniu ZET-u. Podobnie Robotniczy Instytut Oświaty i Kultury.

Trzeba tu jednak wyraźnie odgraniczyć wyniki pracy ZET-u sprzed pierwszej wojny światowej. Pierwszym wynikiem na miarę historyczną było przekształcenie świadomości społecznej, rozbudzenie dążeń niepodległościowych o 10 lat wcześniej aniżeli akcja Józefa Piłsudskiego. Społeczeństwo zostało przygotowane przez ZET do walki o niepodległość. W ostatniej fazie działania było to już bezpośrednie przygotowanie do walki zbrojnej przez odpowiednie przeszkolenie w harcerstwie, w Drużynach Polowych i Drużynach Strzeleckich, Armii Polskiej, Wolnej Szkole Wojskowej. Prawie połowę uczestników pierwszej Kompanii Kadrowej stanowili wychowankowie organizacji wojskowych Zetowych. Batalion, jedyny, który Warszawa wystawiła dla Legionów był również sformowany przez Wolną Szkołę Wojskową, prowadzoną przez Zetowców w porozumieniu z Pilską Organizacją Wojskową. Nic też dziwnego, że długi szereg generałów mógł się legitymować pochodzeniem Zetowym. Wystarczy tu wymienić Gustawa Orlicz-Dreszera, Tadeusza Pełczyńskiego, Kazimierza Glabisza, Grota-Roweckiego.

W Komendzie Obrony Lwowa większość stanowili Zetowcy[31], wybitny udział mieli w powstaniach śląskich. Powstanie Wielkopolskie było w całości dziełem Zetowców[32].

Wkład Zet-u w czyn zbrojny narodu polskiego poprzez przygotowanie moralne i fizyczne kadr wojskowych był ogromny.

Jest to inna ocena Zetu-Wychowawcy, w kategoriach nie indywidualnych możliwości rozwoju postaw i cech, których wymagała organizacja od owych uczestników, lecz w kategoriach przemian społecznych, przemian świadomości pokolenia wychowywanego przez ZET. Wydaje się, że to ważne rozszerzenie znaczenia wychowawczego. A ponieważ zostajemy w obrębie problematyki wychowawczej, następuje pytanie, czy w samym szkolnictwie i oświacie Zetowcy też tak się zaznaczyli. Trzeba znów wymienić ministrów Braci Zetowych: Antoniego Ponikowskiego, Sławomira Czerwińskiego, Wacława Jędrzejewicza oraz poważną grupę działaczy oświatowych ze szczebla ministerialnego, jak Stanisław Dobrowolski, właśnie Bogdan Nawroczyński (był wizytatorem ministerialnym), Władysław Przanowski, twórca polskiej szkoły pracy ręcznej i organizator sławnego Państwowego Instytutu Robót Ręcznych Bronisław Biedowicz, Roman Grodecki, Józef Stypiński. Mówi się o ośmiu kuratorach Zetowcach[33]. Wymienić można na pewno Wiktora Ambroziewicza, ostatniego przed wojną kuratora warszawskiego, Bernarda Chrzanowskiego z Poznania, Joachima Namysła, kuratora we Lwowie, Grzegorza Zawadzkiego z Warszawy, Mariana Zawidzkiego z Poznania, Józefa Stypińskiego z Krakowa, Tadeusza Kupczyńskiego z Katowic, Romualda Petrykowskiego, a jeszcze Joannę Komornicką nacz. wydz. i zastępcę kuratora w Lublinie.

Gęsto pojawili się Siostry i Bracia Zetowi jako dyrektorzy i kierownicy seminariów nauczycielskich czy później Liceów Pedagogicznych, dyrektorzy szkół średnich. Wspo-

---

go, Tomasza Piskorskiego. Obok Tych Braci Zetowych czynni byli liczni inni członkowie Organizacji, jak np. ks. Jan Zieja, Helena Spoczyńska i inni.

[31] Komendantem pierwszego sztabu obrony Lwowa był Brat Zetowy Czesław Mączyński. Polegli w obronie Lwowa Jerzy Grodyński, jeden z twórców harcerstwa, Witold Szczepanowski i inni.

[32] I. N o w a k, *W 75 rocznicę ZET-u*, rkps.B.N. akc 13518.19.1. W powstaniach i w akcjach plebiscytowych śląskich czynny udział wzięli między innymi: Michał Grażyński, Maksymilian Hasiński, Henryk Jarczyk, Roman Konkiewicz, Mieczysław Korzeniewski, Walter Larisch, Jan Michejda, Ignacy Nowak, Jan Plackowski, Maksymilian Wilimowski, Teodor Tyc.

[33] Taką liczbę wymienia Stefan Szwedowski w: „Dzieje ruchu Zetowego w Polsce...".

mnijmy tu w drodze przykładu Wandę Dzierzbicką, Tomasza Moniewskiego dyrektora gimnazjum u Lublinie, Marię Nowicką z Warszawy, Wacława Świętorzeckiego z Wilna, Janusza Gąseckiego z Katowic. Zdarzały się przypadki zagęszczenia działaczy Zetowych w szkole. Przykładem tego może być Chełm Lubelski, w którym seminaria nauczycielskie prowadziła Siostra Zetowa Jadwiga Młodowska, a gimnazjum Brat Zetowy Wiktor Ambroziewicz. Ale w Gimnazjum Ambroziewicza pracowały trzy Siostry Zetowe – żona dyrektora Stanisława Ambroziewiczowa, Zofia Graff-Chrząszczewska, Melania Siarkowska oraz z organizacji Zetowej matematyk Władysław Zajdler i polonista Eugeniusz Sauter, a także zastępca dyrektora Tadeusz Dąbrowski.

W moim łódzkim gimnazjum nauczało 3 członków PET-u: Wanda Kosińska – polonistka, Zygmunt Hajkowki – polonista i Zygmunt Lorenc – historyk. Prawdopodobnie nie wiele było szkół średnich w okresie II Rzeczypospolitej, które by w swoim gronie pedagogicznym nie miały nauczycieli, którzy przeszli przez organizację PET-u lub ZET-u.

Dodać do tego należy liczną grupę działaczy oświatowych jak np. Stanisława Dobrowolskiego, twórcę wszystkich form dokształcania nauczycieli, wspomnianego już Władysława Przanowskiego, twórcę polskiej szkoły pracy manualnej, Józefa Włodarskiego, inicjatora wydania Encyklopedii Pedagogicznej.

Teraz jednak pojawia się pytanie, co wnieśli oni do polskiej szkoły i do polskiego systemu wychowawczego, co wynieśli ze swego uczestnictwa w ruchu niepodległościowym Związku Młodzieży Polskiej.

Sądzę, że odpowiedź na to pytanie należy podzielić na kilka zagadnień.

Po pierwsze, wnieśli oni siebie, to jest ukształtowanych w szkole ZET-u działaczy społecznych o ostro zarysowanych celach, do których dążyli. Cele te określało zarówno hasło „Dla Polski", stanowiące przewodnią wszystkich prac ZET-owych jak i hasła potrójnej sprawiedliwości. Z tego pierwsza, sprawiedliwość polityczna, domagała się po odzyskaniu niepodległości budowy państwa prawa i sprawiedliwości narodowej i społecznej. Aby to państwo mogło działać jako organ polityczny narodu, musiało samo być dobrze zorganizowane, silne wewnętrznie, mieć sprawne szkolnictwo, administrację, sądownictwo, przemysł, zdrowe rolnictwo, handel i silną armię. Przede wszystkim zaś należało rozbudzać inicjatywy społeczne dla wywoływania aktywności społecznej dla dorabiania się coraz liczniejszych zespołów ludzkich o wysokiej świadomości narodowej i obywatelskiej. Stąd dziedzina wychowania zarówno młodzieży, jak i dorosłych stała się niejako jedną ze specjalności społecznego działania ludzi ZET-u. Tylko poprzez przemiany społeczne, stymulowane odpowiednim rozwojem świadomości społecznej i obywatelskiej można było oczekiwać spełnienia dążeń Zetowych, realizacji ideologii ZET-u.

Zagadnienie pracy dla Polski-służby społecznej, realizacji sprawiedliwości narodowej i sprawiedliwości społecznej stanowiły odległe cele, stawiane również wychowaniu. W wielonarodowym państwie, jakim była II Rzeczypospolita, sprawiedliwość narodowa wymagała zagwarantowania mniejszościom swobody rozwoju kulturalnego w ramach państwa polskiego jak również uzyskania takichże praw dla mniejszości polskiej w innych krajach.

Najtrudniejszy wydawał się problem sprawiedliwości społecznej. Zetowcy odrzucili zdecydowanie rozwiązanie komunistyczne, mając negatywny pogląd na upaństwowienie własności i sposoby realizacji idei komunistycznych, które okazywały się nową formą imperializmu rosyjskiego. Wysuwano uspołecznienie a nie upaństwowienie własności, a przez to rozumiano spółdzielczość pracy, szeroki akcjonariat pracowniczy, organizację świata pracy w „gromady świadomych wytwórców", w których powinna dojrzewać obywatelska troska o państwo i poczucie odpowiedzialności.

Te zagadnienia rozwiązywała grupa Braci Zetowych, pracujących w Generalnej Federacji Pracy, a później w Związku Związków Zawodów (trzech Zetach). Opierając się na Sorelu tworzyli odmianę syndykalizmu polskiego. Szczególnie wiele wysiłku włożył w to Kazimierz Zakrzewski, Jerzy Szurig i Stefan Szwedowski. Jednakże proponowane rozwiązania polskiego syndykalizmu szczególnie w kwestii robotniczej były w organizacji przyjmowane z pewną ostrożnością.

Doprowadziło to nawet w roku 1936 do rozłamu, w wyniku którego syndykaliści utworzyli własną Centralizację i odrębną organizację Zetową.

Wywody powyższe charakteryzują warstwę celów wychowawczych, wyznaczanych przez ZET. Idee te formowane były przez pracowników resortu oświaty i wyrażały się w projektach organizacji szkolnictwa. W tym zakresie głównym projektodawcą był Tadeusz Łopuszański, ale wspomagał go Bogdan Nawroczyński. W zakresie treści kształcenia poza wymienionymi znaczną rolę odegrał Władysław Przanowski, jeśli chodzi o cele najdobitniej w postaci „wychowania państwowego" określił je Sławomir Czerwiński.

Całość kierunków, w jakich biegły poszukiwania Zetowców w zakresie szkolnictwa, najlepiej oddaje zbiorowe opracowanie, do którego materiały zebrała Siostra Zetowa Wanda Dzierzbicka i Brat Zetowy Stanisław Dobrowolski. Zresztą większość autorów książki „Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939" była związana z Organizacją Zetową. Brak tu może było tylko opracowania Romualda Petrykowskiego, kierującego szkołą powszechną w Łodzi na zasadach szkoły pracy, ale pisze o jego dokonaniach Wanda Dzierzbicka.

Wanda Dzierzbicka formułuje też zasady szkoły pracy, stanowiące jak gdyby formułę szkoły, akceptowanej przez działaczy oświatowych z kręgu ZET-u:

„1. Szkoła winna troszczyć się o rozwój fizyczny uczniów, przede wszystkim dać im wiele możliwości ruchu na świeżym powietrzu.

2. Zapewnić jak najbardziej sprzyjające warunki spontanicznego rozwoju sił psychicznych dziecka, właściwych danemu okresowi rozwojowemu, z szerokim uwzględnieniem tak zaniedbanej dotychczas potrzeby działania.

3. Sprzyjać w jak najszerszej mierze aktywności dziecka i jej przekształcaniu się od aktywności przeważnie funkcjonalnej do aktywności świadomej i twórczej, polegającej na stawianiu celów i szukaniu środków do ich realizacji według powziętego planu, mogącego jednak ulegać modyfikacji w toku pracy.

4. W pracy i całym życiu szkolnym pozostawić uczniom jak największą samodzielność. Oni sami z własnej chęci winni dorabiać się wiedzy, a nie otrzymywać ją w postaci gotowej, samodzielnie również opanowywać i zdobywać różne sposoby działania.

5. Związać szkołę z życiem. Zapewnić dzieciom bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością, umożliwiając im w ten sposób wymianę doświadczeń domowych i szkolnych i oddziaływanie na nią w dostępnym dla nich zakresie.

6. Dać dzieciom możność i okazję uzewnętrznienia ich doświadczeń i przeżyć za pomocą najrozmaitszych środków: rysunku, modelowania, wydzieranek, wycinanek, słowem mówionym i pisanym itp.

7. Praca ręczna jest nieodzownym składnikiem nauczania w takiej szkole pracy. Jej znaczenie polega w dużej mierze na jej wartościach kształcących, na dawaniu sposobności do łączenia myśli, uczuć i czynu.

8. Szkoła pracy winna otworzyć dzieciom drogę do sztuki w trosce o wyrabianie ich gustu estetycznego przez stworzenie odpowiedniego otoczenia w szkole i przez uwzględnianie pierwiastka estetycznego w pracy i zabawie.

9. Uspołeczniać młodzież dając jej jak najwięcej sposobności zbiorowej pracy dla wspólnego dobra"[34].

Taki ideał szkoły wykrystalizował się w kręgach działaczy oświatowych-Zetowców i taki był realizowany w przodujących szkołach Drugiej Rzeczypospolitej. Wystarczy tu przytoczyć jako przykład Gimnazjum im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie Lubelskim[35], Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie[36], Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie[37]. Taki ideał przyświecał wszystkim zakładom kształcenia nauczycieli. Można stwierdzić, że opracowane w owym okresie ideały wychowawcze ukształtowały się pod wpływem ZET-u, a ten przejmował ideologię Stanisława Konarskiego, Stanisława Staszica, Towarzystwa Demokratycznego Polskiego z jej wytycznymi „wszystko dla ludu i przez lud". Upodmiotowienie „ludu", uczynienie wszystkich wolnymi obywatelami wolnego państwa stanowiło jedną z podstawowych zasad ideowych.

W dotychczasowych rozważaniach staraliśmy się określić, co Zetowcy wnieśli do oświaty II Rzeczypospolitej w dziedzinie wytyczania celów i ideałów wychowawczych. Pragnęlibyśmy bliżej przyjrzeć się mechanizmowi przenoszenia metod działania oświatowego w okresie konspiracyjnym przed I wojną do metod działania później w odrodzonym państwie.

Pierwsze spostrzeżenie związane jest z wychowawczą rolą ZET-u. Trzeba tu powiedzieć, że znaczna liczba późniejszych działaczy oświatowych miała w okresie studiów zupełnie inne plany. Mówiliśmy już, że Bogdan Nawroczyński studiował prawo i filozofię – a jednak został pedagogiem. O ile dawał sobie nieźle radę z pracą nauczycielską w prywatnych gimnazjach polskich przed uzyskaniem niepodległości, o tyle przeżywał wielką niepewność i uczucie braku przygotowania, gdy przyszło mu z Łopuszańskim opracowywać ustrój szkolny. Nie miał przygotowania teoretycznego i jak wyznaje, jedynie Staszic dostarczył mu pewnej liczby wskazówek. Ale Nawroczyński szkoły właściwie się uczył od niewątpliwego mistrza, jakim był Tadeusz Łopuszański.

Inni Zetowcy pełni zapału tworzyli i uczyli w Uniwersytetach Ludowych, których idea tak była zgodna z historycznym przekazem Towarzystwa Demokratycznego „dla ludu przez lud". Tak zrobił Stanisław Dobrowolski i Józef Włodarski. Organizm Dobrowolskiego nie wytrzymał nadmiernej 24-godzinnej racy na Uniwersytecie Ludowym. Później Jego główną domeną stało się kształcenie i dokształcanie nauczycieli.

Wydaje się jednak, że większość Zetowców, którzy trafili do oświaty wybierała sobie inną drogę życiową, nie zdając sobie sprawy jak systematyczne samokształcenie własne, kierowane przez starszych kolegów i później systematyczne kierowanie dokładne i odpowiedzialne samokształceniem młodszych kolegów z TTZ, Czerwonej Róży, „X", „PET-u", ale także w Związku im. Kilińskiego, ale także w pracy TON na wsiach, gdzie równie obowiązywały surowe przepisy konspiracji i odbierali studenci przyrzeczenia tajemnicy od starszych od siebie poważnych gospodarzy – jak cała ta napięta praca kształceniowa prowadzona w Zecie i wszystkich, prowadzonych przez ZET konspira-

---

[34] W. Dzierzbicka, S. Dabrowolski, *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*.

[35] T. Nowacki, Gimnazjum państwowe im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie Lubelskim. Przegląd Historyczno-Oświatowy 1986, nr 2.

[36] A. Piekara, *Gimnazjum im. Sułkowskich w Rydzynie*. W: *Eksperymenty Pedagogiczne w Polsce...* T. Łopuszański, *Szkoła doświadczalna trzechlecie 1936–1939. Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie*. Rydzyna 1965; T. Łopuszański, *Rydzyna. Gimnazjum im. Sułkowskich 1928–1936*. Rydzyna 1937.

[37] T. Nowacki, *Gimnazjum im. Stefana Batorego w latach 1930–1936* (za dyrekcji Wiktora Ambroziewicza).

cjach i w organizacjach współpracujących, wprowadzała w atmosferę wychowawczą, uczyła stosunku wychowawczego, odpowiedzialności za los fizyczny i rozwój moralny, uczuciowy, umysłowy osób poddanych oddziaływaniu organizacji. Wszyscy Zetowcy mogą służyć jako przykłady tego rodzaju działania. Heroiczna postać Włodzimierza Bochenka, który wziął na siebie całą winę za Zjazd Petowy, ujawniony przez żandarmerię carską, ratując zgromadzonych może służyć tu za przykład. W Polsce wolnej Włodzimierz Bochenek stał się też pracownikiem oświaty. Jednakże jedną z najbardziej charakterystycznych z tego stanowiska postaci jest dyrektor szkoły w Chełmie Lubelskim, a później dyrektor Gimnazjum im. Batorego w Warszawie, ostatni przed wojną kurator szkolny u Warszawie Wiktor Ambroziewicz. W swojej znakomitej pracy: „Moja przygoda pedagogiczna" opisuje zadania, jakie wypełniał jako członek kółka samokształceniowego, członek „X", a później Zetu. Była to odpowiedzialna praca opieki nad kołami samokształceniowymi w Siedlcach, a równocześnie akcja oświatowa wśród Unitów, prześladowanych ponad wszelką miarę przez rosyjską administrację[38].

Jako student Uniwersytetu studiuje polonistyką, a obdarzony redakcją pierwszego w Kongresówce pisma akademickiego „Znicz", organu Zetowego, uczy się pracy redaktorskiej i tak w niej się rozsmakowuje, że organizuje codzienny przerzut wiadomości między Warszawą, Lwowem i Kijowem, tworząc jak gdyby prywatną agencję prasową, aby podjąć się redakcji „Ziemi Kujawskiej", którą prowadził z powodzeniem do wybuchu I wojny. Przygotowywał się do pracy redakcyjnej, umiał zorganizować sobie warsztat dziennikarski, i przez cały okres uwięzienia przez Niemców do końca wojny myślał o swoim przyszłym życiu zawodowym jako o życiu dziennikarza i redaktora. Tymczasem, gdy został uwolniony z więzienia niemieckiego Organizacja poleciła mu stanąć na czele ledwo dyszącego pod okupacją austriacko-niemiecką gimnazjum w Chełmie Lubelskim. Tę szkołę, w której brakowało wszystkiego, począwszy od lokalu, znajdującego się w gmachu żołnierskiego kasyna, Ambroziewicz wyprowadza na drogę wielkiego rozwoju, nie tylko zapewnia odpowiedni gmach, ale powoduje iście renesansowy rozwój gimnazjum, prowadzącego ogromną bibliotekę, muzeum, szereg świetnych pracowni przedmiotowych, posiadającego własne boisko, basen, internat, ogród...

Równocześnie szkoła staje na niezwykle wysokim poziomie wychowawczym, jest świetnie zorganizowana wewnętrznie, działa w niej wiele organizacji uczniowskich, wśród nich harcerstwo, któremu Zetowcy zawsze poświęcali wiele pracy, Koło Dziewcząt, Przysposobienie Wojskowe[39].

Ten cały niezwykły rozkwit dokonuje się przez zastosowanie Zetowych metod działania. Zetowcy organizując wystąpienia narodowe i wystąpienia przeciwko zarządzeniom władz carskich wciągają w tę sprawę młodzież. Poza wewnętrznymi obchodami rocznic powstańczych, Konstytucji 3 Maja, Insurekcji Kościuszkowskiej, rocznicy powstania Kilińskiego na Starym Mieście wychodzono na zewnątrz z organizacją tych ważnych rocznic narodowych. Po udanej akcji strajkowej w Siedlcach i Białej „wybuchają w latach 1902–1904 z rozmaitych powodów uczniowskie demonstracje, a mianowicie w państwowych gimnazjach Płocka, Łomży Lublina (trzykrotnie), Radomia (dwa razy) Piotrkowa, kończące się zawsze poważniejszymi represjami. Wydalano po dwudziestu, trzydziestu, a nawet siedemdziesięciu uczniów"[40].

---

[38] W. Ambroziewicz, *Moja przygoda pedagogiczna* (fragmenty) Przegląd Historyczno-Oświatowy 1964, nr 4.

[39] T. Nowacki, *Gimnazjum Państwowe im. Stefana Czarnieckiego...*

[40] W. Ambroziewicz, *Moja przygoda pedagogiczna,* s. 453.

Młodzież akademicka tworzyła wspólny front walki z młodzieżą gimnazjalną. Wystąpienia były wspólnym dziełem. Młodzież brała pełne uczestnictwo w akcjach starszych kolegów. Tę właściwość czy metodę Zetową w walce czynnej przenosi Ambroziewicz do działania Gimnazjum u Chełmie Lubelskim. Organizuje z młodzieżą obchody rocznic narodowych, uzyskując w taki lub inny sposób pozwolenie władz okupacyjnych. Najefektowniejszą akcją w ten sposób zorganizowaną była manifestacja stanowiąca protest wobec postanowienia traktatu z 9 lutego 1918 r., w którym Austria oddawała Ukrainie Ziemię Chełmską. Pod pozorem obchodu Konstytucji 3 Maja urządzono z inicjatywy Wiktora Ambroziewicza olbrzymi zjazd protestacyjny w Chełmie. Z Chełmszczyzny i Podlasia ściągnęło do Chełma około 30 tysięcy ludzi. Przybyły delegacje ze wszystkich większych miast polskich. Odbyła się msza polowa za miastem i wygłoszono przemówienia.

Oto jak Ambroziewicz oceniał wkład szkoły:

„Młodzież nasza miała rozległe zadania.

Chłopcy pełnili swe dyżury poza budynkiem szkolnym: na dworcu kolejowym, na rogatkach, na skrzyżowaniach ulic, na placach i w miejscu zbiórek, na kwaterach noclegowych i w pomieszczeniach zamkniętych dla szkół wiejskich, wreszcie na chronionych miejscach, mających specjalne przeznaczenie, jak banderie konne, pojazdy bardzo liczne. Służby trzeba było pełnić niemal przez całą dobę.

Dziewczęta znów zajęte były na kwaterach szkolnych jako pomoc dla przybyłych nauczycieli; na punktach wydawania gorących płynów i w herbaciarniach oraz na punktach sanitarnych zorganizowanych przez lekarzy”[41]. W serii zaangażowań uczennic i uczniów Gimnazjum w akcje patriotyczno-społeczne największą stanowił udział w rozbrajaniu garnizonu austriackiego i niemieckiego i wyzwalaniu Chełma Lubelskiego w dniu 1 listopada, tj. o kilka dni wcześniej niż jakiekolwiek inne miasto w b. zaborze rosyjskim. Uczniowie są więc odpowiedzialnymi partnerami, podejmującymi poważne akcje, ochronę magazynów żywnościowych, zajmowanie gmachów publicznych, gdy uczennice prowadzą akcję żywnościową dla żołnierzy i ludności cywilnej.

Po uzyskaniu niepodległości uczniowie byli w dalszym ciągu angażowani w prace społeczne, przede wszystkim związane z rozbudową i rozwojem szkoły, z budową boisk, sprzętu szkolnego, uprawą działki szkolnej.

Słynne były też letnie pochody, gdy cała szkoła wyruszała przeprowadzając rozmaite akcje i zadania w zakresie zbierania słownictwa, poszukiwania śladów historii, zbierania obyczajów itd.

Wiktor Ambroziewicz nie czuł się „człowiekiem szkoły”, gdy obejmował swoje stanowisko dyrektora, ale Jego doświadczenie, zdobyte w latach konspiracji, doświadczenie organizacyjne i oświatowe pozwoliło mu na niezwykle owocne zorganizowanie procesów wychowawczych, zintegrowanie społeczności uczniowskiej wokół wspólnych zadań. Miał też do pomocy w samym gronie pedagogicznym zespół członków ZET-u.

Przykład Wiktora Ambroziewicza jest może najbardziej jaskrawy, jeśli chodzi o wykazanie wpływu czynności Zetowców w konspiracji na ich umiejętności pedagogiczne i organizacyjne. Nie należy jednak wątpić, że wiele dziesiątków Braci Zetowych i jeszcze większa liczba członków PET-u, którzy znaleźli się w szkołach i w innych placówkach oświatowych, była wyposażona w podobne umiejętności i realizowała ideały wychowawcze Organizacji za pomocą środków, które sama Organizacja wypracowała

[41] Jw.

w okresie niewoli. Jestem przekonany, że wysoki poziom polskiego szkolnictwa w okresie II Rzeczypospolitej został osiągnięty dzięki wysiłkowi członków Organizacji.

Jednocześnie sądzę, że rozważania te ukazują coś w rodzaju brakującego ogniwa w ciągłości naszej tradycji historycznej. Między pracami Komisji Edukacji Narodowej i polską szkołą II Rzeczypospolitej rozciągała się pustynia niszczenia szkolnictwa polskiego przez zaborców, akcje rusyfikacyjne i germanizacyjne. Tym ogniwem, które łączy tradycje KEN-u z nowoczesnością były tajne kółka samokształceniowe, które powstawały samoistnie tuż przed powstaniem listopadowym, ale rozwinęły się po powstaniu styczniowym dzięki działalności Konrada Prószyńskiego i Mieczysława Brzezińskiego, a których wysiłek został później skoncentrowany i ujęty w ramy organizacyjne dzięki Związkowi Młodzieży Polskiej ZET i konstelacji powołanych przez ZET konspiracji młodzieżowych. Wychowankowie ZET-u byli konstruktorami niepodległości na równi z ruchem socjalistycznym i POW, a nawet wcześniej od niego o kilka lat, dostarczyli obfitej daniny krwi w wojnie, stali się budowniczymi polskiego życia państwowego i społecznego w wielu dziedzinach, w tym również i w oświacie.

Trzeba dodać, że II wojna pochłonęła przerażający procent wychowanków Organizacji. Ginęli w obozach śmierci niemieckich i radzieckich, w Oświęcimiu i Katyniu, we Wrześniu, w Powstaniu Warszawskim, na polach bitew w całej Europie. A jednak przetrwali po wojnie seniorzy Organizacji Wiktor Ambroziewiez, Stanisław Dobrowolski, Tadeusz Kupczyński, Bogdan Nawroczyński, Józef Włodarski. Nikt z nich już nie żyje. Miałem zaszczyt poznać ich wszystkich, ludzi wspaniałych, wielkich patriotów, którzy wszystkie swe siły oddawali w służbę społeczną, prowadząc życie surowe i pracowite. Ich charaktery, dobroć i oddanie sprawom Polski pozwalały mi upewnić się, że to była ta siła, która wywalczyła niepodległość. Naturalnie wiemy wszyscy o sprzyjających warunkach, o klęsce Rosji i słabości powstałego ZSRR, o klęsce Niemiec. Ale proszę zauważyć, że ani po pierwszej wojnie, ani po drugiej nie byliśmy uważani przez zwycięskie mocarstwa za partnerów. Jednakże po pierwszej wojnie społeczeństwo mniej było skłócone, wszyscy dążyli do uzyskania wolności i dążenie to jak na filarach wspierało się na ruchach niepodległościowych, z których najpotężniejszym był jednak ruch Zetowy.

Zarówno ZET, jak i równoległa organizacja starszego społeczeństwa: „Związek Patriotyczny" przestał istnieć na skutek strat wojennych i okupacyjnych. Jednakże z ostatniego pokolenia Zet-u po wojnie pracowali, a nawet jeszcze pracują: członkowie tej Organizacji zarówno ścisłej Zet-u, jak również kierowanych przez ZET. Jest za późno, aby można było ustalić nazwiska wszystkich. Z materiałów Stefana Szwedowskiego i innych wydobyliśmy zestawienie następujących nazwisk, obejmujących tylko Zetowców, a więc nie obejmujących członków PET-u i innych organizacji, prowadzonych przez ZET. Według naszej oceny lista ta obejmuje nie więcej jak jedną trzecią część Zetowców, pracujących w oświacie. Życie i praca niektórych została opisana w oddzielnych książkach (Ambroziewicz, Nawroczyński, Przanowski, Spoczyńska), inni mają sobie poświęcone artykuły w czasopismach, większość jest mało znana, czy nawet nie znana, brakuje nawet zwykłych dat życiorysowych.

Mamy nadzieję, że ogłoszenie tej listy spowoduje, po pierwsze, jej dopełnienie przez nazwiska Zetowców, którzy pracowali w oświacie, a nie są tu umieszczeni, a po wtóre, spowoduje może napływ informacji biograficznych, które pozwolą może wydać Słownik Zetowców w oświacie.

Ambroziewicz Wiktor, dyrektor gimnazjum, kurator, Augustyński Jan, dyrektor gimnazjum w Gdańsku.

Barchwic Jan, doc. Baścik Stefan, Baik Kazimierz, dyrektor gimnazjum w Szamotułach, Bochenek Włodzimierz, inspektor szkolny, Bodalska Jadwiga, Bornholtz Tadeusz.

Czaplińska Janina, Chrzanowski Bernard, kurator, Chybalska Kamila, Czerwiński Sławomir, minister.

Dąbrowski Ignacy, geograf, Dąbrowski Tadeusz, dyr. gimn., Dąbrowska Wanda, Dobrowolska Maria, Dobrowolski Stanisław, Donten Bolesław, inspektor szkolny, Dzierzbicka Wanda, dyrektorka zakładu kształcenia nauczycieli.

Frankowska Maria, dyr. gimn.

Gąsecki Janusz, dyr. gimn., prof. dr Gluth Marian, Grabińska Maria, Graff Helena, Guitry Maria.

Hasiński Maksymilian, Hełm-Pirgowa Janina.

Jarocki Władysław, dyr. Inst. Głuchoniemych i Ociemniałych, Juraszyńska Maria, Jurgielewiczowa Irena, Juszczakowski Kazimierz, inspektor, wizytator ministerialny, kier. ekspozytury kuratorium w Lublinie, Jędrzejewicz Wacław, minister.

Kapuścińska Janina, Kączkowska Janina, Komornicka Janina, Kropacz Artur, Kupczyński Tadeusz, kurator.

Landau Maksymilian

Łoziński Emanuel, dyr. gimn.

Madler Róża, Madler Wanda, dyr. gimn., Martynowicz Aleksandra, Martynowicz Władysława, polonistka, prof. dr h. Mrozowska Kamila, Moniewski Tadeusz, dyr., gimn., Morzkowska Antonina.

Namysł Joachim, kurator, Nawroczyński Bogdan, prof. dr, Nawroczyńska Wanda, polonistka.

Podgórska Anna, Przanowski Władysław, dyr. P.I.R.P., Ponikowski Antoni, minister.

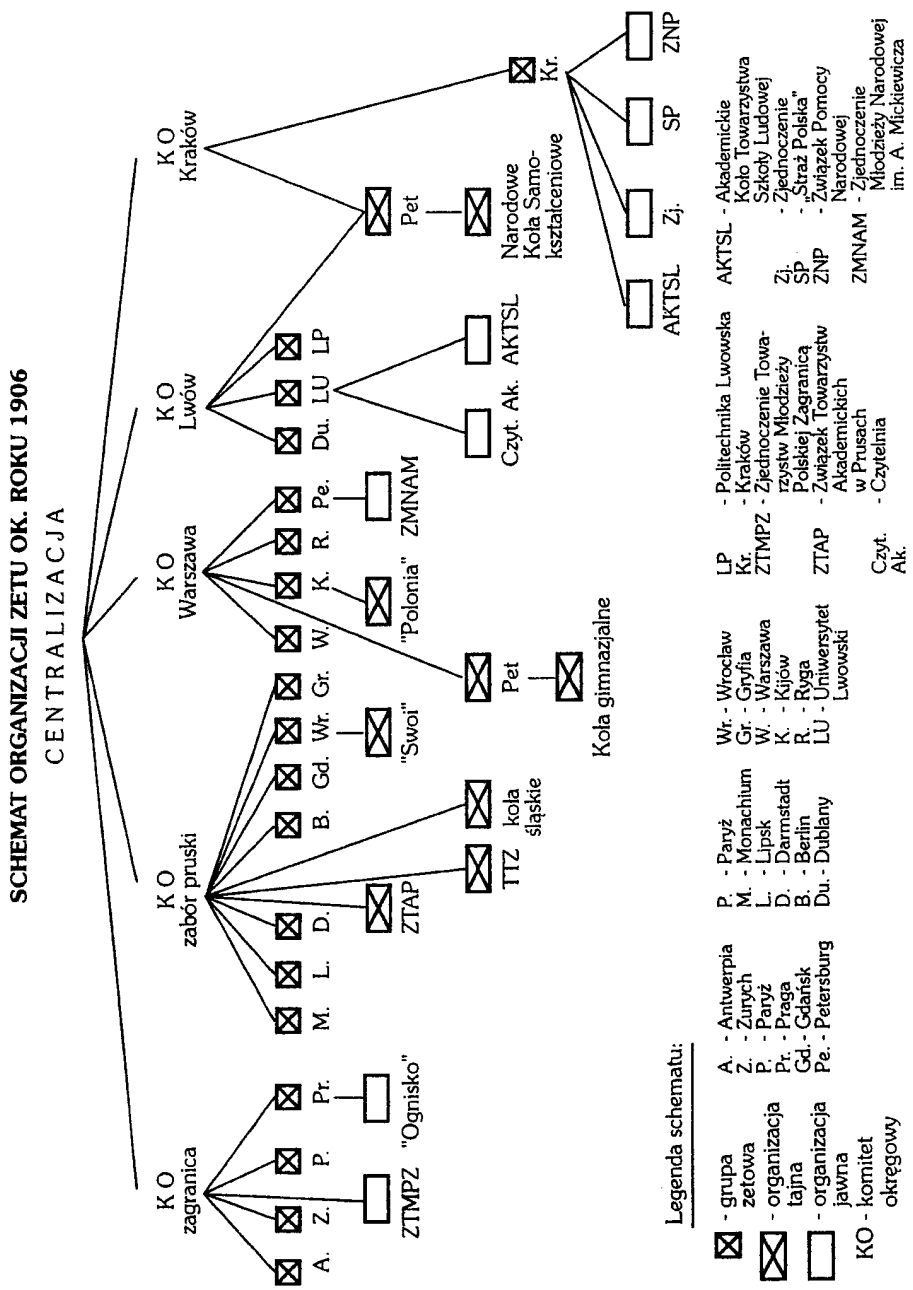
Sippkowa-Schenfeldówna Janina, Skowronkówna Irena, doc. Sosnowski Józef, Strawińska Maria, Syska Józef, Stypiński Józef, kurator, Świerzyński Eugeniusz, dyr. szkoły, roln., Świętorzecki Stefan, dyr. gimn., Sztumska Jadwiga, Sarnecka Maria, dyr. gimn., Spoczyńska Helena, dyr. szk. zaw.

Turkowski Kazimierz, dyr. szkoły roln.

Włodarski Józef, Wocalewska Zofia, dyr. szk. roln., Wojciechowski Feliks, dyr. sem. w Lublinie, prof. dr Wróbel Tadeusz.

Zagarnowska Helena, Zajchowska Janina, Zajdler Władysław, Zalewski-Lubicz Zygmunt, Zawadzki Grzegorz, kurator, Zawidzki Marian, kurator, Zaorski Jan, dyr., szk. technicznej, Zawadzka Renata[42].

[42] Podstawę dla sporządzenia tego spisu stanowił: „Niepełny wykaz członków...". Ponadto użyto informacji, uzyskanych od żyjących jeszcze Braci Zetowych.


SCHEMAT ORGANIZACJI ZETU OK. ROKU 1906
CENTRALIZACJA
KO zagranica
A. Z. P. Pr. M. L. D. B. Gd. Wr. Gr. W. K. R. Pe. Du. LU LP
ZTMPZ "Ognisko"
KO zabór pruski
ZTAP
TTZ koła śląskie
"Swoi"
Pet
Koła gimnazjalne
KO Warszawa
"Polonia"
ZMNAM
KO Lwów
Czyt. Ak.
AKTSL
Pet
Narodowe Koła Samokształceniowe
KO Kraków
Kr.
AKTSL Zj. SP ZNP
Legenda schematu:
- grupa zetowa
- organizacja tajna
- organizacja jawna
KO - komitet okręgowy
A. - Antwerpia
Z. - Zurych
P. - Paryż
Pr. - Praga
Gd. - Gdańsk
Pe. - Petersburg
P. - Paryż
M. - Monachium
L. - Lipsk
D. - Darmstadt
B. - Berlin
Du. - Dublany
Wr. - Wrocław
Gr. - Gryfia
W. - Warszawa
K. - Kijów
R. - Ryga
LU - Uniwersytet Lwowski
LP - Politechnika Lwowska
Kr. - Kraków
ZTMPZ - Zjednoczenie Towarzystw Młodzieży Polskiej Zagranicą
ZTAP - Związek Towarzystw Akademickich w Prusach
Czyt. Ak. - Czytelnia
AKTSL - Akademickie Koło Towarzystwa Szkoły Ludowej
Zj. - Zjednoczenie
SP - "Straż Polska"
ZNP - Związek Pomocy Narodowej
ZMNAM - Zjednoczenie Młodzieży Narodowej im. A. Mickiewicza

LITERATURA

1. Ajzner S.: Związek Związków Zawodowych 1931–1939. Warszawa 1973.
2. Ambroziewicz W.: Moja przygoda pedagogiczna. Warszawa 1999.
3. Ambroziewicz W.: Moja przygoda pedagogiczna (fragmenty). Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1984.
4. Ambroziewicz W.: Władysław Przanowski i jego dzieło. Warszawa 1964.
5. Bagiński W.J.: Początek polskiego harcerstwa. W: Zarzewie bez przyłbicy. Warszawa 1912.
6. Brahtowski S.: Sztafeta „Z". Radom 2004.
7. Bukowiecki: Początek ZET-u. W: W 50 rocznicę powstania ZET-u. Warszawa 1937.
8. Bukowiecki S.: Pamiętnik. Maszynopis. B.N. Akc 13518 10 I.A.
9. Dąbrowski J.: Dziennik 1914–1918. Kraków 1977.
10. Demel Cz.: Z genezy „Związku Młodej Polski". Studia i Materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza. 1977, t. XII, z. 2(23), s. 153–173.
11. Dłużewska-Kańska J., Piskorski T., Szwedowski S.: Niepełny wykaz członków Związku Młodzieży Polskiej – ZET oraz organizacji pochodnych i starszego społeczeństwa – „Przyszłość" – PET, Organizacja Młodzieży Narodowej Szkół Wyższych i Średnich – OMNSW, Grupy Narodowe, Związek Młodej Polski, Związek Rad Ludowych i inne ekspozytury zewnętrzne w okresie 1886–1966. Warszawa. Biblioteka Narodowa. Rkps Akc. 13467.
12. Dobrowolski S.: Rewolucja młodzieży szkolnej. Warszawa 1933.
13. Dobrowolski S.: Związek Młodzieży Polskiej (ZET) 1886–1906. W: Nasza walka o szkołę polską....
14. Dreszer L.: Polska społeczna. Lwów 1932.
15. Drymmer W.T.: Zespoły dyskusyjne i organizacje tajne. Zeszyty Historyczne nr 22.
16. Feldman W.: Historia myśli polityczne w Polsce.
17. Garliccy A.A.: Zarzewie 1909–1920. Wspomnienia i materiały. Warszawa 1973.
18. Gierat S.: Młoda wieś. Londyn 1951.
19. Halski B.: Towarzystwo Tomasza Zana w latach 1899–1914. Zielona Góra 1996.
20. Hass L.: Losy człowieka i pokolenia. „Więź", 1973, nr 10.
21. Hass L.: Związek Patriotyczny. Kwartalnik Historyczny 1978, nr 4.
22. Holzer J.: Mozaika polityczna II Rzeczypospolitej. Warszawa 1974.
23. Jędruszczak H. i T.: Ostatnie lata II Rzeczypospolitej. Warszawa 1970.
24. Katelbach T.: Spowiedź pokolenia. Lippstadt 1948, II wyd. Gdańsk 2001.
25. Katelbach T.: „ZET". Zeszyty Historyczne. Paryż 1968.
26. Kosmowska Z.: Związki Młodzieży Polskiej od 1810 roku do naszych czasów. Warszawa 1924.
27. Koszutski S.: Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich. Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1889–1902). Warszawa 1928.
28. Kozicki S.: Historia Ligi Narodowej 1877–1907. Londyn 1954.
29. Kukiel M.: Dzieje Polski porozbiorowej.
30. Kulczyński Z.: Prywatne męskie Gimnazjum im. Stefana Batorego w XXX-lecie. Lublin 1936.
31. Łaszewski T.: Kraków. New York 1985.
32. Markowicz A.: Filomaci 1816–1926 Wilno–Wielkopolska. Grudziądz 1931.
33. Markowicz A.: 1000 lat historii organizacji TTZ. Londyn 1975.
34. Micewski A.: Z geografii politycznej II Rzeczypospolitej. Warszawa 1969.
35. Micewski A.: W cieniu Marszałka Piłsudskiego. Warszawa 1968.
36. Micewski A.: Z geografii politycznej II Rzeczypospolitej. Warszawa 1964.
37. Miciński S.: Współczesna młodzież polska. Kraków 1897.
38. Musialik W.: Michał Tadeusz Grażyński 1890–1965. Opole 1989.
39. Musialik W.: Nasza walka o szkołę polską 1901–1917. Warszawa 1932.

40. Nawroczyński B.: Wspomnienia starego pedagoga. Rkps. Archiwum PAN III, 213.
41. Nowacki T.: Stanisław Marian Dobrowolski 1883–1978 – Nauczyciel i wychowawcza nauczycieli. Przegląd Historyczno-Oświatowy 1988 nr 2.
42. Nowacki T. i inni: ZET w walce o niepodległość i budowę państwa. Warszawa 1996.
43. Nowacki T.: Życie pracowite Heleny Spoczyńskiej. II wyd. Warszawa 2000.
44. Nowacki T.: Z Polską w sercu. Rzecz o Wiktorze Ambroziewiczu. Warszawa 2001.
45. Nowak I.: Wspomnienia, rkps Akc 13518, 16 I.
46. Nowak I.: W 75 rocznicę ZET-u rkps N.akc 13518 19 I.
47. Offenberg J.: Stan umysłów wśród młodzieży akademickiej Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1885–1890.
48. Paluszkiewicz M., Szews J.: Słownik biograficzny członków tajnych towarzystw gimnazjalnych w Wielkim Księstwie Poznańskim 1850–1918. Poznań 2000.
49. Peszczyński M.: Przyczynek do historii „ZET-u" akademickiego lat trzydziestych. Biblioteka „Kultury" . 393, Paryż.
50. Piskorski T. (red.): W pięćdziesiątą rocznicę powstania ZET-u. Sprawozdanie ze Zjazdu uczestników ruchu niepodległościowego Związku Młodzieży Polskiej („Młodzieży Narodowej"). Warszawa 1937.
51. Piotrkiewicz T.: Myśl polityczna Związku Naprawy Rzeczypospolitej wobec kwestii ukraińskiej. Przegląd Historyczny t. LXX, z. 2, 197?.
52. Prus W.: „ZET", Zjednoczenie, wielka tajna organizacja młodzieży polskiej 1886–1914. Lwów 1937.
53. Rakowski J.: Eugeniusz Kwiatkowski. Szkic biograficzny. Londyn 1977.
54. Rakowski J.: Zetowcy i Piłsudczycy. Zeszyty Historyczne. Paryż 1980, z. 54. Paryż 1981, z. 55 i 56.
55. Ratajska K.: Dziedzice filomatyzmu. Wrocław 198.
56. Szews T.: Filomaci pomorscy. Gdańsk 1973.
57. Srocki B.: Rola historyczna ZET-u. „Naród i Państwo" 1936, nr 43.
58. Suchowiak L.: Tajna Organizacja Niepodległościowa TON. Warszawa 1922.
59. Szwedowski S.: Dzieje ruchu Zetowego w Polsce. Związek Młodzieży Polskie „ZET" na tle historycznym. Maszynopis. Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego. Rkps 40, 41, 42.
60. Szwedowski S.: Materiały do organizacji ZET-u. Biblioteka Narodowa Rkps, Akc. 12078.
61. Turos L.: Stanisław Dobrowolski. Warszawa 2003.
62. Wierzbicki A.: Wspomnienia i dokumenty. Warszawa 1957.
63. Wierzbicka M.: Problematyka „Przełomu" w latach 1926–1935. Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa t. III, z. 1. Wrocław 1963.
64. Wierzbicka M.: W 50 rocznicę powstania ZET-u. Sprawozdanie ze Zjazdu uczestników ruchu niepodległościowego Związku Młodzieży Polskiej („Młodzieży Narodowej") opr. Piskorski T. Warszawa 1937.
65. Ziółek Z.: Od okopów do barykad. Warszawa 1973.
66. Żarnowski J.: Lewica sanacyjna 1935–1939. Przegląd Historyczny 1958, z. 4.
67. Żarnowski J.: Zasady federacji w polskiej polityce kresowej. Kraków 1920.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

STEFAN M. KWIATKOWSKI
Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

DYDAKTYCZNE ZASTOSOWANIA KOMPUTERÓW – RYS HISTORYCZNY

Konsekwencją szybkiego rozwoju mikroelektroniki jest stałe poszukiwanie nowych obszarów zastosowań dla maszyn i urządzeń skonstruowanych z układów scalonych o różnej skali integracji, w tym przede wszystkim komputerów. Jednym z takich obszarów jest szeroko rozumiany proces dydaktyczny (R. Pachociński, 2002).

Mówiąc o komputerach w procesie dydaktycznym mam na myśli wprowadzenie techniki komputerowej zarówno do wybranych elementów procesu nauczania, jak i procesu uczenia się. Jeżeli proces dydaktyczny zdefiniujemy jako ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy, ukształtowanie określonych umiejętności, nawyków i postaw, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań, to komputery mogą być istotnym czynnikiem wpływającym na skuteczność i efektywność tego procesu. Na ten fakt wskazują autorzy licznych raportów dotyczących diagnozy i prognozy systemów edukacyjnych (por. np. J. Delors, 1998; F. Mayor, 2001).

W wielu raportach obok problemów szczegółowych, często specyficznych dla określonych krajów, podnosi się potrzebę kompleksowej modernizacji systemów oświatowych. Oznacza to konieczność nowego spojrzenia na cele kształcenia i wychowania, dobór treści nauczania, metody, formy organizacyjne i środki kształcenia. Wiąże się to z unowocześnieniem systemu dydaktycznego opartym na naukowej analizie związków między jego elementami, która umożliwia w efekcie integrację teorii z praktyką i celowe modelowanie przebiegu procesu dydaktycznego. Takie ujęcie jest bliskie wielu definicjom określającym zakres zainteresowań nowoczesnej technologii kształcenia (T. Lewowicki, 1993). Zakres ten jest systematycznie poszerzany w miarę zaawansowania badań i wdrażania ich wyników do praktyki edukacyjnej. Początkowo technologię kształcenia utożsamiano z kompleksowym stosowaniem środków i materiałów dydaktycznych. Obecnie coraz częściej jest ona traktowana jako płaszczyzna integrująca teoretyczne i empiryczne poszukiwania mające na celu unowocześnienie systemu dydaktycznego. Nie oznacza to zmniejszenia zainteresowania technicznymi środkami dydaktycznymi. Są one traktowane jako narzędzia umożliwiające realizację różnorodnych celów nauczania

i stanowią w dalszym ciągu jedno z podstawowych ogniw nowoczesnej technologii kształcenia (W. Strykowski, 1997).

Wśród technicznych środków dydaktycznych szczególne miejsce zajmują komputery, których zastosowanie w procesie dydaktycznym będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Pierwszą elektroniczną maszynę cyfrową zbudowano w 1944 r. w USA. Jej konstruktorem był matematyk pracujący w Uniwersytecie Harvardzkim H. H. Aiken. Maszyna ta, nazwana Mark I, została wykonana techniką przekaźnikową, co w sposób istotny ograniczało szybkość jej pracy i niezawodność. Jedną operację dodawania Mark I wykonywał w 0,3 s., ale już mnożenie trwało kilka sekund, a dzielenie kilkanaście. W dwa lata później uruchomiono maszynę cyfrową ENIAC *(Electronic Numerical Integrator and Computer*) zbudowaną według projektów J. P. Eckerta i J. W. Mauchly`ego z Uniwersytetu Pensylwanii. Maszyna ta zbudowana z 18000 lamp elektronowych i 1500 przekaźników elektromechanicznych wykonywała już 5000 operacji dodawania lub odejmowania na sekundę oraz do 500 operacji mnożenia na sekundę.

Dalszy rozwój konstrukcji maszyn cyfrowych związany jest z pracami Johna von Neumanna, dotyczącymi koncepcji w pełni uniwersalnej maszyny. Badania J. von Neumanna we współpracy z J. W. Mauchlym, J. P. Eckertem i M. V. Wilkesem doprowadziły do powstania na początku lat pięćdziesiątych takich typów maszyn cyfrowych, jak EDVAC, SEAC, ILLIAC czy UNIVAC. Były to maszyny tzw. pierwszej generacji, w których podstawowymi elementami były w dalszym ciągu lampy elektronowe. Maszyny te były głównie wykorzystywane do przetwarzania danych, sporządzania list płac i wykonywania operacji finansowych. Do 1958 r. można w zasadzie mówić tylko o eksperymentach związanych z zastosowaniami elektronicznych maszyn cyfrowych. W tym czasie liczba zainstalowanych na świecie maszyn nie przekraczała tysiąca egzemplarzy. Szersze zastosowania ograniczał również fakt dużej koncentracji sprzętu, który w znacznej części funkcjonował w instytucjach centralnych USA.

Szybki rozwój jakościowy i ilościowy komputerów spowodowały nowe technologie oparte na technice tranzystorowej i obwodach scalonych. Układy tranzystorowe po raz pierwszy zostały zastosowane w końcu 1958 r. Jedną z pierwszych maszyn generacji tranzystorowej była maszyna PHILCO 2000. Od 1959 r. datuje się dynamiczny rozwój konstrukcji maszyn cyfrowych i poszukiwania nowych niekonwencjonalnych zastosowań.

W tym okresie przeprowadzono pierwsze próby zastosowania komputerów w dydaktyce. Między innymi grupa badaczy IBM (G. H. Rath, N. S. Andersen i R. C. Brainerd) wykorzystywała w 1958 r. maszynę cyfrową IBM-650 do nauczania arytmetyki binarnej. Jako urządzenia wejścia-wyjścia w tym eksperymencie były stosowane elektryczne maszyny do pisania, które drukowały program dydaktyczny i pytania oraz służyły do wprowadzania odpowiedzi przez uczniów. Wyniki badań potwierdziły możliwość zastosowania komputerów do wspomagania procesu nauczania (ang. *Computer-Assisted Instruction – CAI* lub *Computer Based Instruction – CBI),* szczególnie w zakresie kontroli wiedzy.

Maszyny egzaminujące wywodzące się od pomysłów Pascala były konstruowane już znacznie wcześniej; jedną z pierwszych maszyn tego typu zaprojektował psycholog amerykański S. L. Pressey w 1924 r. Wśród prekursorów automatyzacji nauczania jest również Stanisław Trębicki, który opracował w 1920 r., a opatentował w 1926 r. *urządzenie ułatwiające naukę bez obcej pomocy.*

Rozproszone prace dydaktyków i konstruktorów maszyn dydaktycznych zostały zintegrowane w połowie lat pięćdziesiątych wokół idei nauczania programowanego. Za twórcę nauczania programowanego uważa się B. F. Skinnera, który w referacie pt. *The science of learning and the art of teaching* wygłoszonym na konferencji w Pittsburgu sformułował zasady tworzenia tzw. programów liniowych. Podstawą teorii nauczania programowanego jest teza o celowości sterowania procesem nauczania-uczenia się. Nauczanie programowane można zdefiniować jako sposób nauczania za pomocą programu. Zgodnie z tą definicją, „(...) nauczanie programowane to sposób nauczania, który czynności uczenia się nadaje – za pośrednictwem programu – pożądaną strukturę i kierunek i który wprowadza w tej strukturze zmiany zapewniające nie tylko utrzymanie ogólnego kierunku czynności, lecz także wcześniej empirycznie określone wysokie i względnie stałe prawdopodobieństwo osiągnięcia przez ucznia założonego wyniku (K. Kruszewski, 1974, s. 73).

Program stanowi racjonalnie sformułowany tekst dydaktyczny uwzględniający ogólne i szczegółowe cele nauczania oraz charakterystykę odbiorców. Nauczanie programowane określa się również przez wyliczenie podstawowych jego zasad, do których należą:

– zasada podziału materiału dydaktycznego na ściśle ze sobą powiązane pod względem merytorycznym i logicznym dawki informacji;
– zasada aktywizowania uczniów studiujących zaprogramowany tekst;
– zasada natychmiastowej oceny każdej odpowiedzi ucznia;
– zasada indywidualizowania tempa i treści uczenia się;
– zasada wielostopniowej empirycznej weryfikacji tekstów programowanych.

Po początkowym okresie fascynacji możliwościami nowej metody nauczania, jaką było i ciągle jeszcze jest nauczanie programowane, obecnie dominuje wśród pedagogów pogląd, że jest to metoda pomocnicza, którą z powodzeniem można stosować wszędzie tam, gdzie chodzi o zaznajomienie uczniów z wiadomościami wymagającymi głównie pamięciowego opanowania, samokontrolą i samooceną stopnia ich przyswojenia, o utrwalanie wiadomości oraz wyrównywanie luk narastających z różnych powodów w opanowanym przez uczniów materiale programowym (Cz. Kupisiewicz, 2000, s. 287–288).

Rozpoczęte w połowie lat pięćdziesiątych w USA i Wielkiej Brytanii prace nad teoretycznymi podstawami nauczania programowanego są kontynuowane. W wielu krajach, m.in. w Czechach i na Słowacji, a także w Niemczech powstały placówki naukowo-badawcze prowadzące prace z zakresu nauczania programowanego. W Polsce pierwsze badania z tej dziedziny zostały przeprowadzone w połowie lat sześćdziesiątych w Instytucie Pedagogiki, w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego i Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Interesujące badania nad efektywnością nauczania programowanego prowadzone są od wielu lat w Uniwersytecie Poznańskim. O zainteresowaniu tematyką teorii i praktyki nauczania programowanego świadczy fakt powołania w 1966 r. z inicjatywy Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej Dwuletniego Studium Podyplomowego Nauczania Programowanego.

Mimo uznania, jakim cieszy się nauczanie programowane w kręgach pedagogów oraz znacznej liczby wartościowych prac z tego zakresu, jest to ciągle metoda laboratoryjna, zbyt mało popularna. Do nielicznych dostępnych w Polsce podręczników w całości programowanych należą prace z zakresu prawa, języków obcych, a także niektórych przedmiotów technicznych i informatyki (łącznie z programowanymi, przeważnie w sposób rozgałęziony, zbiorami zadań). Informatyka obok matematyki i języków obcych jest przedmiotem największej liczby wzorcowo opracowanych podręczników.

Struktura podręczników programowanych jest zależna od rodzaju programu. Znane i sprawdzone empirycznie programy dydaktyczne różnią się między sobą pod wieloma względami. Różnice dotyczą przede wszystkim toku uczenia się, wielkości i struktury dawek informacji, sposobu udzielania odpowiedzi na pytania kontrolne oraz możliwości indywidualizowania procesu uczenia się. Jednym z najstarszych podziałów programów jest klasyfikacja przyjmująca za kryterium tok uczenia się, czyli rodzaj drogi ucznia przez program. Wyróżnia ona programy liniowe, rozgałęzione i mieszane.

Do prezentowania tekstów programowanych używa się obecnie coraz częściej, obok podręczników, również maszyn dydaktycznych. Termin *maszyny dydaktyczne* jest bardzo szeroki i obejmuje urządzenia o różnych funkcjach i odmiennych rozwiązaniach konstrukcyjnych. Pierwsze maszyny dydaktyczne, budowane w latach dwudziestych naszego stulecia, na przykład kolejne wersje maszyny Pressey'a, cechowały proste rozwiązania mechaniczne i elektromechaniczne. Również późniejsze rozwiązania konstrukcyjne inspirowane projektami Skinnera opierały się na układach elektromechanicznych.

Według danych z początku lat sześćdziesiątych liczba różnych typów maszyn dydaktycznych stosowanych w USA wynosiła ponad sto, zaś na wystawie w Moskwie w 1964 r. przedstawiono 90 maszyn różniących się znacznie przeznaczeniem i konstrukcją.

Projektowane w tym czasie maszyny dydaktyczne pełniły z reguły funkcje maszyn egzaminujących i przystosowanie ich do prezentacji tekstów programowanych wymagało sprzężenia z rzutnikiem przezroczy lub projektorem filmowym. W Polsce pierwsze konstrukcje maszyn dydaktycznych (głównie egzaminatorów) powstały w uczelniach wojskowych (WAP, WAT), a następnie m.in. w WSP w Krakowie i w Politechnice Śląskiej w Gliwicach.

W początku lat sześćdziesiątych obserwujemy więc z jednej strony rozwój teorii i praktyki nauczania programowanego oraz konstrukcji różnego rodzaju maszyn dydaktycznych, z drugiej zaś wzrost produkcji sprzętu komputerowego i poszukiwania dla niego nowych obszarów zastosowań. W 1961 r. szybkość pracy komputerów przekroczyła już milion operacji na sekundę, a dalsze zmiany ilościowe i jakościowe umożliwiło zastosowanie w 1964 r. obwodów scalonych.

W Polsce w 1958 r. w Zakładzie Aparatów Matematycznych PAN zbudowano pierwszy krajowy komputer XYZ (składał się on z około 400 lamp i 2000 diod), w 1960 r. w Zakładzie Doświadczalnym Instytutu Maszyn Matematycznych PAN skonstruowano komputer ZAM 2, a we Wrocławskich Zakładach Elektronicznych powstał pierwszy model komputera ODRA 1001. W tym okresie, jak już wspomniano, znacznie rozszerzył się obszar zastosowań komputerów. Tradycyjne zastosowania w badaniach naukowych (m.in. w badaniach przestrzeni kosmicznej) i automatyzacji zarządzania wzbogacają się o zastosowania w przemyśle (sterowanie procesami technologicznymi), obsłudze masowej (rezerwacje miejsc lotniczych i kolejowych, rezerwacje hotelowe, tworzenie banków informacji) i medycynie (m.in. do analizy wyników badań medycznych i wstępnego formułowania diagnozy). Podejmowane są również dalsze próby wykorzystania komputerów w procesie dydaktycznym. Pierwsze doświadczenia z 1958 r. były na tyle interesujące, że rozpatrywano kompleksowo możliwości zastosowania komputera jako maszyny informującej, maszyny egzaminującej oraz maszyny uczącej o różnym stopniu adaptacji do indywidualnych cech uczącego się (S. M. Kwiatkowski, 1983a).

W początku lat sześćdziesiątych zastosowanie komputerów ograniczało się do automatyzacji nauczania programowanego. Komputer pełnił z reguły funkcję urządzenia elektronicznego, umożliwiającego prezentację strona po stronie materiału nauczania. W porównaniu z podręcznikiem programowanym ten sposób eksponowania tekstów

programowanych był atrakcyjniejszy zarówno dla uczniów, jak i dla twórców programów. W prosty sposób można było dokonywać modyfikacji tekstów, przeprowadzać eksperymenty, gromadzić i analizować wyniki badań. Jednym z systemów pracujących w ten sposób był system IBM 1500 wyposażony w język autorski COURSEWRITER (R.C. Atkinson, H. A. Wilson, 1969).

Zastosowanie komputerów do realizacji nauczania programowanego nie wyczerpuje wszystkich możliwości tego nowoczesnego urządzenia. Konwencjonalne rozwiązania w zbyt małym stopniu uwzględniały, zdaniem wielu autorów, możliwości kontroli sprawowanej nad programem przez samego zainteresowanego – ucznia. Kolejne projekty nie miały już tej wady, co umożliwiało bardziej elastyczną współpracę uczeń–maszyna cyfrowa na przykład przy rozwiązywaniu zadań problemowych. Jednym z pierwszych systemów tego typu był LOGO, którego inicjatorem był S. Papert (S. Papert, 1970).

Przeciwstawianie powierzchownych zastosowań komputerów zastosowaniom bardziej złożonym i skomplikowanym może być rozumiane jako reakcja na niewłaściwe realizacje pierwszych komputerowych systemów dydaktycznych. Obecnie zarówno konstruktorzy, autorzy programów dydaktycznych, jak i użytkownicy wyrażają opinię o celowości kompleksowego wspomagania procesu nauczania-uczenia się sprzętem komputerowym. Zakres zastosowań zależy, podobnie jak w przypadku tradycyjnych środków dydaktycznych, od celów i treści nauczania (S. Juszczyk, 1999).

Pierwsze sukcesy systemów komputerowych osiągnięte w latach sześćdziesiątych uwypukliły jednocześnie braki, niedoskonałości i przeszkody, na jakie natrafiono przy próbach szerszego wprowadzania tych systemów do szkolnictwa. Przede wszystkim w rozpatrywanym okresie komputer nie został zaakceptowany przez nauczycieli jako środek dydaktyczny. Wynikało to między innymi z faktu niepełnego wykorzystania możliwości komputerów, mało elastycznych programów dydaktycznych, dużych kosztów sprzętu i oprogramowania oraz zbędnego rozdrobnienia projektów badawczych. Uwagi te dotyczą zarówno doświadczeń przeprowadzonych w USA, jak i w pewnym stopniu również w RFN, Wielkiej Brytanii i Polsce.

Koniec lat sześćdziesiątych przynosi projekt T.A. Dwyera nazwany SOLO. W projekcie tego systemu uwzględniono w znacznie większym stopniu niż w LOGO postulat przekazywania sterowania treścią i tokiem nauczania w ręce samego uczącego się (T.A. Dwyer, 1971).

Analizując systemy CAI z lat sześćdziesiątych, nie sposób pominąć najbardziej popularnych, mających największy zasięg, takich jak na przykład CLASS czy PLATO. Ten ostatni system omówię nieco szczegółowiej, ukazując na jego przykładzie różnorodne możliwości konstrukcyjne i dydaktyczne stwarzane przez nowoczesne systemy komputerowe.

System PLATO *(Programmed Logic for Automatic Teaching Operation)* powstał w 1960 r. w *Coordinated Science Laboratory* w Uniwersytecie Illinois. Jego twórcami są pedagodzy, psycholodzy, fizycy i inżynierowie pracujący pod kierownictwem Donalda Bitzera (D.L. Bitzer i in.,1961).

Jest to do dziś (obok systemu TICCIT, zbudowanego przez *Mitrę Corporation* i działającego m.in. w *Brigham Young University,* gdzie skonstruowano program dydaktyczny, oraz wspomnianego systemu CLASS) najbardziej znaczący komputerowy system dydaktyczny (D.L. Alderman, 1979). Biblioteka programów dydaktycznych systemu PLATO zawiera bloki informacji ze wszystkich istotnych obszarów nauki na poziomie szkoły średniej i wyższej. W szczególności obok programów z zakresu informatyki, matematyki, elektroniki, aerodynamiki, astronomii, chemii, fizyki i mechaniki realizowa-

ne są z powodzeniem programy dydaktyczne obejmujące treści prawa, biologii, języków obcych (niemiecki, chiński, francuski, hiszpański, rosyjski, łacina, esperanto), psychologii, muzykologii, bibliotekoznawstwa, pielęgniarstwa, nauk politycznych i ekonomii.

Systemy PLATO I i PLATO II jako element sterujący wykorzystywały maszynę cyfrową ILLIAC. Z systemem PLATO I mógł współpracować tylko jeden uczeń, z PLATO II – dwóch. W obu tych systemach materiał dydaktyczny był zgromadzony na przezroczach tworzących tzw. książkę elektronową i wyświetlany na ekranie monitora telewizyjnego. Obok monitora urządzeniem wyjściowym służącym do wyświetlania wykresów, rysunków, a także tekstów była lampa pamięciowa – ekran plazmowy. Ekran ten łączący własności układu pamięciowego i lampy kineskopowej we współczesnych wersjach systemów PLATO (na przykład PLATO V) jest lampą neonową o 512 poziomych i 512 pionowych liniach. Umożliwia on wyświetlenie w ciągu sekundy 180 znaków lub 60 linii (w przypadku rysunków). Można na nim obserwować zarówno obrazy wygenerowane przez komputer, jak i wniesione przez ucznia. Jednoczesna ekspozycja tych obrazów jest niezwykle istotna z dydaktycznego punktu widzenia, gdyż ułatwia samoocenę i pozwala na nieskomplikowaną korekcję poprzez usuwanie lub uzupełnianie rysunków i wykresów. Urządzeniem wejściowym był pulpit zawierający w systemie PLATO I 16 klawiszy, a w systemie PLATO II – 46. Obok klawiszy ze znakami alfanumerycznymi i specjalnymi występowały również klawisze sterujące, zawierające takie napisy jak: *dalej, dosyć, pomoc, ocena.* Duże znaczenie psychologiczne ma klawisz sterujący HELP, którego wciśnięcie powoduje przerwanie dialogu i udzielenie niezbędnych instrukcji użytkownikowi. Dzięki temu eliminuje się w znacznym stopniu zdenerwowanie i uczucie niepewności początkującego użytkownika systemu.

Powodzenie uruchomionego w styczniu 1961 r. systemu PLATO II, a szczególnie pozytywne rozwiązanie problemu łączności ze znacznie oddalonymi od komputera uczniowskimi urządzeniami wejścia–wyjścia (tzw. terminalami) skłoniło jego twórców do zakończenia pierwszego, eksperymentalnego okresu pracy i wprowadzania systemu do codziennej praktyki edukacyjnej. Jednocześnie prowadzono dalsze badania mające na celu rozbudowę systemu i zwiększenie jego możliwości dydaktycznych. W wyniku tych prac uruchomiono w marcu 1966 r. system PLATO III, z którym mogło jednocześnie współpracować 20 uczniów. Systematycznie zwiększano również liczbę programów dydaktycznych, które w 1967 r. obejmowały 150 godzin, a w 1972 r. już 1600 godzin.

Początek lat siedemdziesiątych przyniósł dalsze istotne zmiany polegające przede wszystkim na zastosowaniu w kolejnej wersji systemu PLATO IV maszyny cyfrowej serii CDC 6000, która umożliwiła zwiększenie liczby terminali do 250 (znaczna ich część znajdowała się poza terenem uniwersyteckim). W tym samym czasie zewnętrzne pamięci taśmowe zastąpiono pamięciami dyskowymi, co pozwoliło na dalsze zwiększenie liczby programów dydaktycznych. Podjęto również prace nad skonstruowaniem specjalistycznego języka programowania umożliwiającego pisanie programów autorskich i wprowadzanie ich do pamięci komputera. Prace te doprowadziły do powstania efektywnego, i co nie jest bez znaczenia, łatwego języka nazwanego TUTOR (B. Sherwood, 1975). Język ten pozwala na pracę z systemem nauczycielom, którzy nie mają przygotowania informatycznego. Jeżeli występują jakiekolwiek trudności w procesie programowania, system PLATO oferuje poradnik, który jest tekstem dydaktycznym funkcjonującym na tych samych zasadach, co liczne programy przeznaczone dla studentów. Tak więc praktycznie każdy nauczyciel może opanować podstawy współpracy z systemem dzięki poradnikowi, zawartym w nim informacjom, wyjaśnieniom i ćwiczeniom.

W połowie lat siedemdziesiątych uruchomiono kolejne dwa systemy komputerowe, które zapewniły funkcjonowanie terminali PLATO na całym obszarze USA. Dzięki pomocy finansowej firmy CDC *(Control Data Corporation)* system PLATO pojawił się w wolnej sprzedaży, którą poprzedziła akcja reklamowa prowadzona między innymi w byłym ZSRR, Australii i Iranie.

Kolejną wersję systemu – PLATO V wprowadzono w 1976 r. Zastosowano w niej zmodyfikowane urządzenia wejścia-wyjścia, ułatwiające uczniom zarówno wprowadzenie, jak i odbieranie informacji. Między innymi rozbudowano klawiaturę, umożliwiono dzięki specjalnym czujnikom wbudowanym w zewnętrzną krawędź ekranu lokalizowanie elementów obrazu przez dotknięcie oraz wprowadzono dodatkowe źródło informacji – informację akustyczną.

Współpraca ucznia z systemem PLATO jest stosunkowo prosta, gdyż ma ona charakter dialogu sterowanego przez maszynę. Rozpoczyna się ona zgłoszeniem gotowości do pracy przez ucznia. W tym celu wystarczy zgodnie z wyświetlaną na monitorze instrukcją *Press NEXT to begin* nacisnąć klawisz NEXT. Odpowiedzią systemu jest wyświetlenie zegara, daty, standardowego przywitania i kilku pytań umożliwiających identyfikację ucznia. Na podstawie analizy odpowiedzi ucznia wybierane są programy dydaktyczne przeznaczone do prezentacji. W celu określenia poziomu dialogu, który wynika z przygotowania ucznia, wyświetlane są również teksty wstępne, mające decydujące znaczenie przy wyborze początkowych sekwencji programu. Podobnie jak systemy LOGO i SOLO również system PLATO nie ogranicza swojej działalności do prezentowania tekstów programowanych. Uczeń ma możliwość korzystania z wielu bardzo interesujących programów symulacyjnych, podczas realizacji których samodzielnie rozwiązuje problemy natury technicznej, ekonomicznej czy też medycznej. W tym trybie pracy funkcje sterujące spełnia częściej uczeń, dokonując obliczeń, wytwarzając hipotezy rozwiązań problemów i weryfikując je. Programy symulujące eksperyment reagują na błędy ucznia, pozwalają na powtórne wykonanie operacji, a w fazie końcowej wymagają opracowania wyników doświadczeń.

Zgodnie z wyróżnionymi sposobami współpracy z systemem reguły decyzyjne sterujące przebiegiem pracy ucznia obejmują dwa podzbiory reguł: podzbiór *dedukcyjny* stosowany podczas komputerowej symulacji ćwiczeń laboratoryjnych i podzbiór *wykładający* stosowany do automatyzacji nauczania programowanego.

System PLATO obok programów dydaktycznych dysponuje interesującymi grami komputerowymi, może również służyć jako tzw. gazeta elektroniczna, dostarczając wybranych przez użytkownika informacji prasowych. Jak wynika z badań prowadzonych w wielu uniwersytetach amerykańskich, system PLATO jest powszechnie wykorzystywany do wspomagania procesu nauczania. Studenci i uczniowie korzystający z usług systemu uzyskują lepsze wyniki nauczania w porównaniu z grupami kontrolnymi nauczanymi tradycyjnie. Stąd też terminale dzierżawione przez szkoły i uczelnie są wykorzystywane przez uczniów i studentów oraz pracowników naukowych przez całą dobę, a kierownictwa uczelni zmuszone są do ustalenia tzw. priorytetów w dostępie do systemu. Z reguły najłatwiejszy dostęp mają nauczyciele – autorzy programów i instruktorzy sporządzający harmonogramy zajęć. Autorami programów bywają też uczniowie i studenci, którzy swój wolny czas poświęcają na konstrukcję programów i ich weryfikację.

Mimo niewątpliwych osiągnięć w systemie PLATO nie rozwiązano wszystkich problemów, mających decydujący wpływ na efektywność procesu dydaktycznego. Między innymi dalszych poszukiwań wymagają prace nad komunikacją między użytkownikiem a systemem. Idealnym rozwiązaniem byłby swobodny dialog w języku angielskim szcze-

gólnie istotny w przypadku nauczania przedmiotów humanistycznych. Rozbudowania wymaga kartoteka personalna uczniów, która powinna zawierać szereg dodatkowych informacji, na przykład o stanie psychofizycznym, umożliwiających pełną adaptację programu dydaktycznego do aktualnych predyspozycji ucznia.

Doświadczenia zdobyte podczas eksploatacji dużych komputerowych systemów dydaktycznych, takich jak na przykład PLATO, mogą być w wielu przypadkach pomocne również w epoce mikrokomputerów. Przypomnijmy w tym miejscu, że pierwszy mikroprocesor, będący podstawowym elementem sprzętu mikrokomputerowego, został wyprodukowany przez firmę Intel w 1971 r. Opanowanie technologii mikroprocesorów 4-bitowych, a następnie 8-bitowych, przy jednoczesnym zwiększeniu skali integracji i skali produkcji innych układów mikroelektronicznych, doprowadziło do skonstruowania pierwszych mikrokomputerów – MARK, ALTAIR, IBM, APPLE.

W końcu lat siedemdziesiątych mikrokomputery, między innymi ALTAIR i APPLE, były już wykorzystywane w procesie dydaktycznym. Lata osiemdziesiąte przynoszą automatyzację wytwarzania mikrokomputerów, a co za tym idzie wzrost produkcji i obniżkę cen. Masowo produkowany sprzęt komputerowy takich firm, jak APPLE, IBM, COMMODORE, Texas Instruments czy SINCLAIR trafił do biur i urzędów, do szkół i domów prywatnych. Szacuje się, że w 1981 r. sprzedano na świecie około miliona sztuk mikrokomputerów, w 1982 r. ponad 2 miliony, a w 1990 r. już 10 milionów egzemplarzy. Odbiorcami sprzętu mikrokomputerowego, obok zakładów przemysłowych, banków, instytucji handlowych i turystycznych oraz służby zdrowia są coraz częściej szkoły i kluby komputerowe. Według obliczeń *Educational Technology Center University of California* liczba mikrokomputerów wykorzystywanych do celów edukacyjnych zwiększyła się w latach 1982–1990 dwudziestokrotnie – ze 150 tysięcy do 3 milionów.

Skokowy przyrost produkcji i związany z nim istotny wzrost zastosowań dydaktycznych sprzętu mikrokomputerowego był możliwy przede wszystkim dzięki dalszemu rozwojowi technologii mikroelektronicznej – w 1981 r. wprowadzono pierwsze mikroprocesory 16-bitowe, a w trzy lata później mikroprocesory 32-bitowe.

Prace konstrukcyjne nad różnego rodzaju mikrokomputerami nie zahamowały badań mających na celu opracowanie systemów w sposób kompleksowy wspomagających proces dydaktyczny. Systemy te, wykorzystujące zdobycze sztucznej inteligencji (rozpoznawanie i synteza mowy, rozpoznawanie obrazów, dialog w języku naturalnym) zostały nazwane ICAI – *Intelligent Computer-Assisted Instruction.* Mają one wiele wspólnego z tzw. systemami ekspertowymi, które właśnie w sposób *inteligentny* symulują zachowanie eksperta – udzielają wskazówek, wyszukują niezbędne informacje, stymulują heurystyczne rozwiązywanie problemów. W systemach typu ICAI wykorzystuje się wszystkie zweryfikowane empirycznie strategie nauczania i uczenia się, między innymi stosowane z powodzeniem w systemach PLATO oraz metody charakterystyczne dla systemów generatywnych *(generative CAP),* polegające na automatycznym tworzeniu dużych baz danych – treści nauczania – umożliwiających myślenie produktywne.

Cechy konstytutywne inteligentnego systemu komputerowego wspomagającego proces nauczania i uczenia się powinny odpowiadać cechom *idealnego nauczyciela,* który:

1) ma wystarczającą wiedzę merytoryczną,

2) jest ekspertem w zakresie metodyki nauczania danego przedmiotu (grupy przedmiotów),

3) efektywnie komunikuje się z uczniem,

4) ma rozległą wiedzę o uczniu.

Wyróżnione cechy są realizowane w systemach ICAI przez tzw. moduły, które zwykle obejmują:

– moduł ekspertyzy,
– moduł nauczyciela,
– moduł ucznia.

Moduł ekspertyzy zawiera reprezentację wiedzy, czyli fragment dowolnej dziedziny wiedzy. Między tym fragmentem a rzeczywistością powinien zachodzić związek umożliwiający aktualizację reprezentacji wiedzy wraz ze zmianami rozpatrywanego obszaru rzeczywistości. Wiedza pochodząca od ekspertów lub będąca wynikiem analizy literatury przedmiotu jest formalizowana i przedstawiana w postaci wielopoziomowej, na przykład dziedzinowej, interferencyjnej, zadaniowej i strategicznej. Każdy z tych poziomów ma swoją formalną specyfikację umożliwiającą modelowanie wiedzy (J. Surma, 1992; B. Wielinga i in., 1992). Moduł ekspertyzy, właśnie dzięki modelowaniu, realizuje w praktyce postulat opieki merytorycznej nad działalnością ucznia. Odbywa się to w formie generowania zadań, rozpoznawania, interpretowania i oceny rozwiązań proponowanych przez ucznia.

Moduł nauczyciela ma charakter metodyczny – pozwala na indywidualizację doboru strategii nauczania i rodzaju dialogu w zależności od celu i treści nauczania, a także od cech psychofizycznych danego ucznia.

Moduł ucznia jest zbiorem celowo dobranych informacji o każdym z uczniów korzystających z systemu. Informacje te na ogół dotyczą cech psychofizycznych i dotychczasowej historii uczenia się (S. M. Kwiatkowski, 1983b). Źródłem informacji są wyniki testów, obserwacja pracy ucznia i analiza jej rezultatów.

Na początku lat 90. nastąpił istny boom informatyczny związany głównie ze skokową obniżką cen komputerów. W związku z tym zaczęły się one stawać nieodłącznym elementem wyposażenia nowoczesnych biur, a także gospodarstw domowych. Dla szkół oznaczało to możliwość organizowania sal komputerowych i prowadzenia zajęć z zakresu informatyki, a także z innych przedmiotów z wykorzystaniem komputerów (S.M. Kwiatkowski, 2004). Oprócz spadku cen, duży wpływ na rozprzestrzenienie się komputerów miał postęp technologiczny, jaki dokonał się na przestrzeni kilku wcześniejszych lat. Wprowadzono kolorowe monitory i karty graficzne VGA – dało to użytkownikom zupełnie nowe możliwości. Pojawiło się wiele programów, które wykorzystywały kolory i grafikę, jak na przykład zaawansowane programy graficzne, dzięki którym możliwe stało się tworzenie rozbudowanych prezentacji, czy też programów do nauki projektowania. Wydawano również różnego rodzaju gry i programy edukacyjne, które dzięki kolorowej grafice trafiały do młodszych odbiorców (M. Tanaś, 1997).

Wkrótce potem pojawiły się komputery przenośne, zwane potocznie laptopami lub notebookami, które dzięki swym małym rozmiarom mogły towarzyszyć nam poza domem, miejscem pracy i nauki. Ich niewątpliwą zaletą jest to, że wraz z rzutnikiem multimedialnym tworzą przenośne kino. Daje to możliwość prezentacji (najpopularniejszym i jednocześnie jednym z prostszych programów do tworzenia prezentacji multimedialnych jest Microsoft PowerPoint) przygotowanego wcześniej materiału szerokiemu gronu odbiorców, np. w czasie lekcji lub wykładu akademickiego i, w pewien sposób, rewolucjonizuje sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Kolejnym istotnym udogodnieniem stały się czytniki dysków CD-ROM, które dzięki swej olbrzymiej pojemności stały się szybko najważniejszym nośnikiem danych. Ich pojawienie się zupełnie zmieniło oblicza dzisiejszych komputerów. Programiści przestali być ograniczani przez małą pojemność dyskietek i dzięki temu realne stało się tworzenie

zaawansowanych graficznie i rozbudowanych treściowo programów i gier. Dla użytkowników oznaczało to poprawę jakości całego oprogramowania, jak również możliwość korzystania z najnowszych programów edukacyjnych – w tym czasie pojawiło się wiele programów do nauki języków obcych, które były interaktywną wersją programów znanych z telewizji. Uznanie zaczęły zdobywać encyklopedie multimedialne, zawierające oprócz tekstu, także fragmenty filmowe i muzyczne (S. M. Kwiatkowski, 2002).

Następnym udogodnieniem, które co prawda wprowadzono do użytku znacznie wcześniej, są karty muzyczne. Zastępują one mało przydatne chipy z płyty głównej, zwane PC Speaker. Najnowocześniejsze karty są w stanie zadowolić każdego melomana. Karty te są bardzo użyteczne dla posiadacza komputera, gdyż to dzięki nim komputer emituje dźwięki. Ich przydatność dla programów dydaktycznych jest bardzo duża. Trudno wyobrazić sobie program, np. do nauki języka angielskiego, bez głosu lektora.

Najważniejszym wynalazkiem informatycznym ostatniego półwiecza jest, bez wątpienia, Internet, czyli globalna sieć komputerowa. Jego projektantem jest Paul Baran (1964 r.). Internet początkowo używany był głównie przez wojsko, ale jego rozkwit rozpoczął się z chwilą udostępnienia go zwykłym obywatelom. Natychmiast zaczęły pojawiać się w nim witryny różnych instytucji, w tym także ośrodków naukowo-badawczych, a także strony domowe szeregowych użytkowników sieci. W ciągu ostatnich lat Internet stał się ogromnym zbiorem informacji, w którym zgromadzono całą wiedzę ludzkości. W związku z tym sieć jest nieograniczonym wręcz źródłem informacji i jako taka jest często wykorzystywana dla celów edukacyjnych. Korzystając ze specjalnych programów, zwanych przeglądarkami stron www (najpopularniejszymi są: Internet Explorer i Nestcape), bez trudu można odnaleźć strony poświęcone historii, językom, matematyce, informatyce i innym dziedzinom nauki. Bez opuszczania domu można korzystać ze zbiorów odpowiednio przygotowanych bibliotek i w ten sposób uzupełniać, udoskonalać swą wiedzę. Na różnego rodzaju forach i chatach można wymieniać się opiniami i dyskutować na wybrane tematy z ludźmi z całego świata. Internet odgrywa także dużą rolę w przekazywaniu informacji codziennych, za sprawą sieciowych serwisów informacyjnych. Wiadomości tam zebrane są posegregowane tematycznie, w związku z tym internauta (osoba korzystająca z Internetu) nie powinien mieć problemów ze znalezieniem interesujących go informacji z kraju i z zagranicy. Zresztą, dzięki Internetowi i telewizji satelitarnej mówi się o dzisiejszym świecie jako o globalnej wiosce, w której dostęp do informacji, wiedzy i wzorców kulturowych nie zależy od miejsca zamieszkania. Dla dydaktyki globalna sieć oznacza nieograniczone możliwości, choćby kształcenia na odległość, czy popularyzowania pewnych idei (S. Juszczyk, 2002).

Specjalnym rodzajem stron internetowych są portale. Charakteryzują się one większą złożonością niż zwykłe strony. Istnieją portale informacyjne (np. popularne w Polsce: onet i wirtualna Polska), ale także, co ważne z dydaktycznego punktu widzenia, edukacyjne. Portale edukacyjne są nastawione na przekazywanie wiedzy poprzez zamieszczone tam programy edukacyjne (np. różnorodne programy szkoleniowe i komputerowe testy wiadomości z różnych dziedzin), zebraną literaturę (w formie elektronicznej), fora internetowe o wybranej tematyce oraz linki (odnośniki) do podobnych stron, na których znajdują się informacje o tej samej bądź zbliżonej tematyce. Portale często oferują, poza wymienionymi możliwościami, naukę pisania CV, listów motywacyjnych, a także mogą zawierać internetowe biura pośrednictwa pracy, z których korzystać mogą osoby odwiedzające – potencjalni pracodawcy i pracobiorcy.

Następnym ważnym udogodnieniem jest możliwość przesyłania przez Internet korespondencji, zwanej e-mailem. Dzięki e-mailom nauczyciele i wykładowcy mogą przesy-

łać swoim uczniom materiały dydaktyczne i zadania do wykonania wprost na ich prywatne skrzynki mailowe. Zapewnia to sprawną komunikację na linii nauczyciel-uczeń, przyspiesza proces uczenia się i ułatwia życie uczniom, którzy nie muszą fatygować się do biblioteki.

Na koniec należy wspomnieć o drukarkach, skanerach, kamerach i aparatach cyfrowych, które również są przydatne w procesie dydaktycznym (J. Gajda i in., 2002; J. Skrzypczak, red. 1999).

Przedstawiona droga rozwoju dydaktycznych zastosowań komputerów prowadzi do automatycznej prezentacji behawioralnych programów liniowych i rozgałęzionych do inteligentnych systemów dialogowych. Ogniwami pośrednimi na tej drodze są zarówno systemy, takie jak na przykład SOLO, PLATO i TICCIT, jak i autonomiczne terminale uczniowskie, dzięki którym możliwe są: symulacja zjawisk i procesów, gry dydaktyczne i rozwiązywanie problemów. Najnowszą odmianę terminali autonomicznych tworzą zestawy interaktywnego wideo. W ich skład wchodzą laserowy wideodysk i sterujący nim mikrokomputer standardu IBM PC. Oczywiście sterowaniem można objąć również inne środki dydaktyczne funkcjonujące w układzie multimedialnym. Istotną zaletą systemów interaktywnych jest możliwość zintegrowanej prezentacji multimedialnej oraz skuteczne sprzężenie zwrotne między uczniem a programem o strukturze adaptacyjnej (W. Skrzydlewski, 1990; S. Juszczyk, 2000). Nie bez znaczenia jest także jakość przekazu wizyjnego obrazów zapisanych na wideodyskach, która znacznie przewyższa możliwość monitorów ekranowych.

Historię rozwoju dydaktycznych systemów komputerowych można również rozpatrywać z punktu widzenia ich struktury i rodzaju sterowania działalnością uczniów. Możemy wówczas wyróżnić następujące systemy:

– centralnie sterowane z ciągłym podglądem,
– autonomiczne,
– autonomiczne z ciągłym podglądem – lokalne sieci komputerowe.

Systemy centralnie sterowane z ciągłym podglądem funkcjonowały do końca lat siedemdziesiątych. Były to klasyczne systemy wielodostępne, w których sterowanie i przetwarzanie odbywało się w jednym centralnym komputerze. W wyniku koniunktury mikrokomputerowej w początku lat osiemdziesiątych zaczęły dominować systemy autonomiczne, czyli po prostu systemy zaprojektowane z myślą o indywidualnie pracującym uczniu. Kolejny etap to systemy autonomiczne z ciągłym podglądem, czyli z możliwością natychmiastowego dostępu i ingerencji nauczyciela. W praktyce ten typ systemów wymaga zainstalowania w szkole lokalnej sieci komputerowej. Obecnie duże systemy komputerowe mogą być z powodzeniem łączone z indywidualnymi stanowiskami mikrokomputerowymi. W ten sposób funkcjonują sieci komputerowe obejmujące swym zasięgiem zespoły szkół, bibliotek i innych placówek oświatowych (S.M. Kwiatkowski, 1994).

Analizując rozwój techniki komputerowej wykorzystywanej w procesie dydaktycznym należy odnotować wzajemne przenikanie się nowych rozwiązań konstrukcyjnych sprzętu informatycznego z nowoczesną myślą pedagogiczną. Historia dydaktycznych zastosowań komputerów jest już długa i może być pouczająca dla dzisiejszych twórców koncepcji edukacji informatycznej.

LITERATURA

1. Alderman D.L., Evaluation of the TICCIT CAI System in the Community College: „AGM SIGCUE Bulletin" 1979, vol. 13.

2. Atkinson R.C., Wilson H.A., Computer Assisted Instruction. A Book of Readings, New York 1969.
3. Bitzer D.L., Braunfeld P., Lichtenberger W., PLATO: An automatic learning device. „IRE Trans. Education" 1961, vol. E-4.
4. Delors J. (red.), Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. SOP, Warszawa 1998.
5. Dwyer T.A., Some principles for the human use of computer in education. "International Journal of Man-Machine Studies" 1971, vol. 3.
6. Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K., Edukacja medialna. A. Marszałek, Toruń 2002.
7. Juszczyk S., Podstawy informatyki dla pedagogów. Impuls, Kraków 1999.
8. Juszczyk S., Człowiek w świecie elektronicznych mediów. UŚ, Katowice 2000.
9. Juszczyk S., Edukacja na odległość. A. Marszałek, Toruń 2002.
10. Kruszewski K., Nauczanie programowane w systemie szkolnym. PWN, Warszawa 1974.
11. Kupisiewicz Cz., Dydaktyka ogólna. GRAF PUNKT, Warszawa 2000.
12. Kwiatkowski S.M., Nauczanie programowane i jego automatyzacja. W: M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński (red.), Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego. PWN, Warszawa 1983 a.
13. Kwiatkowski S.M., Komputerowe systemy dydaktyczne. W: M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński (red.) – Problemy algorytmizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego. PWN, Warszawa 1983 b.
14. Kwiatkowski S.M., Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą. IBE, Warszawa 1994.
15. Kwiatkowski S.M., Dydaktyczne funkcje komputerów w kontekście przebiegu procesów poznawczych. W: J. Migdałek, B. Kędzierska (red.), Informatyczne przygotowanie nauczycieli. RABID, Kraków 2002.
16. Kwiatkowski S.M., Technology in the classroom. „Acaddemia" 2004, nr 3.
17. Lewowicki T., O kondycji technologii kształcenia. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.) – Dokąd zmierza technologia kształcenia. UAM, Poznań 1993.
18. Mayor F. (red.), Przyszłość świata. FSiBE, Warszawa 2001.
19. Pachociński R., Technologia a oświata. IBE, Warszawa 2002.
20. Papert S., Teaching children thinking. W: IFIP World Conference „Computer Education", 1970.
21. Sherwood B., The TUTOR Language. Urbana – Champaign, 1975.
22. Skrzydlewski W., Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie. UAM, Poznań 1990.
23. Skrzypczak J. (red.), Popularna encyklopedia mass mediów. KURPISZ, Poznań 1999.
24. Strykowski W., Media w edukacji: od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej. W: W. Strykowski (red.), Media a edukacja. UAM, Poznań 1997.
25. Surma J., Modelowanie wiedzy w metodyce KADS. „Informatyka" nr 12, 1992.
26. Tanaś M., Edukacyjne zastosowania komputerów. ŻAK, Warszawa 1997.
27. Wielinga B., Shreiber A., Breuker J., KADS: a modelling approach to knowledge engineering. „Knowledge Acquisition" 1992, 4 (1).

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

STANISŁAW MAUERSBERG
Warszawa

NAUCZYCIEL WOBEC INDOKTRYNACJI KOMUNISTYCZNEJ W LATACH 1947–1956[1]

Przyjmuję – za Encyklopedią katolicką KUL – że indoktrynacja jest wpajaniem i wymuszaniem ideologii uznanej za jedynie słuszną i prawdziwą. Indoktrynacja dokonuje się przez środki nacisku, przez propagandę, to jest rozpowszechnianie pewnych idei i poglądów oraz przez manipulację, to jest naginanie, przeinaczanie i tendencyjną interpretację faktów i zjawisk. Celem indoktrynacji jest przyswojenie przez indoktrynowanego, uznanie przezeń za słuszne i własne określonych poglądów, wartości i postaw.

Wielostronnej analizy procesu indoktrynacji nauczycieli dokonał dr Ferdynand Mielczarek w wartościowej pracy *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956,* Opole 1997.

W moim szkicu zajmę się początkami otwartej indoktrynacji szkoły polskiej, indoktrynacją nauczycieli i indoktrynowaniem uczniów przez nauczycieli. Zwrócę także uwagę na związane z tym niepokoje nauczycielskiego sumienia oraz na rezultaty indoktrynacji nauczycieli i uczniów.

POCZĄTKI OTWARTEJ INDOKTRYNACJI

Zakładam, że otwarta indoktrynacja szkoły polskiej rozpoczęła się w 1947 r., kiedy po sfałszowanych wyborach styczniowych wyłoniono nowy rząd, w którym ministrem oświaty został – po Czesławie Wycechu (PSL) – dr Stanisław Skrzeszewski (PPR). W kwietniu 1947 r. Biuro Polityczne PPR uchwaliło rezolucję, zalecającą „podjąć ofensywę ideologiczną wśród nauczycielstwa przeciw wrogiej ideologii, jego (to jest nauczycielstwa) izolacji i negacji”[2].

---

[1] Zagadnienia indoktrynacji w nauczaniu i wychowaniu przedstawiono w książce E. Kryńskiej i S. Mauersberga, *Indoktrynacja młodzieży szkolnej w Polsce w latach 1945–1956*, Białystok 2003.

[2] S. Mauersberg, *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*, Wrocław 1974, s. 181.

S. Skrzeszewski, wykonując polecenia partii, usunął członków mikołajczykowskiego PSL z kierowniczych stanowisk w administracji szkolnej, cofnął aprobatę wielu podręczników szkolnych dopuszczonych uprzednio do szkół przez Cz. Wycecha, uważając że brak im koniecznego upolitycznienia, ogłosił „bój o dusze nauczycielstwa", apelując o wzmożony opór przeciw „naciskom reakcji" na nauczycieli i szkołę, które rzekomo powodowały „zatruwanie atmosfery wychowawczej szkół wrogim nastawieniem do Polski Ludowej"[3]. Równocześnie żądał kategorycznie od kuratorów usuwania ze szkół nauczycieli „reakcyjnych": „Musimy – mówił – z żelazną konsekwencją usuwać od wpływu na młodzież elementy bojowo-reakcyjne (...), musimy uderzać w te elementy reakcyjne, żeby dla całego społeczeństwa było wiadome, dlaczego ten nauczyciel, czy kierownik szkoły lub zakładu został ze swego stanowiska usunięty"[4].

Ukoronowaniem pierwszej fazy inwazji ideologicznej w szkolnictwie były słowa Bolesława Bieruta, który na zjeździe zjednoczeniowym partii robotniczych w grudniu 1948 r. powiedział: „Zamyka się okres błądzenia po manowcach zgniłego liberalizmu ideologicznego w dziedzinie pedagogiki. Odtąd jedyną podstawą filozoficzną i metodologiczną nowej oświaty staje się marksizm-leninizm"[5].

Ministerstwo Oświaty opracowało nowe wytyczne dla autorów prac programowych, w których polecono przyjąć „nowe kryteria selekcji i oceny materiału nauczania", w tym przede wszystkim marksizm-leninizm, traktowany jako „drogowskaz postępu dla całej ludzkości, jedyna, prawdziwie naukowa teoria poznawania, wyjaśniania i przekształcania świata"[6].

INDOKTRYNOWANIE NAUCZYCIELI

Szczególnie intensywnej indoktrynacji poddawano kandydatów na nauczycieli, kształcących się w liceach pedagogicznych, gdzie w pracy dydaktyczno-wychowawczej kładziono nacisk na ateizację uczniów, ukrytą pod nazwą „kształcenia naukowego poglądu na świat" oraz na wychowanie w duchu tzw. „moralności socjalistycznej". Przed liceum pedagogicznym postawiono zadanie wykształcenia „takiego nauczyciela, jaki jest potrzebny do pracy na wsi, w miasteczku i w mieście w okresie walki klasowej, w związku z likwidowaniem resztek kapitalizmu w Polsce i budowaniem podstaw gospodarki i kultury socjalistycznej"[7]. Nauczanie pedagogiki w liceum stało się kursem otwartej indoktrynacji i sowietyzacji. W ówczesnym programie nauczania czytamy, że pedagogika „ma nie tylko wyposażyć uczniów w wiedzę o wychowaniu i nauczaniu, lecz równocześnie kształtować światopogląd socjalistyczny u uczniów, zapalać ich do zadań przebudowy społecznej, zaostrzać ich czujność proletariacką i pogłębiać świadomość polityczną"[8].

Uznano, że pedagogiki i psychologii nie można nauczać z polskich podręczników, nawet wznowionych i wydanych zaraz po wojnie, początkowo używanych w liceach pedagogicznych. Znakomite merytorycznie, lecz apolityczne podręczniki autorów pol-

[3] „Nowa Szkoła" 1947/48, nr 2/3, s. 30, 31.

[4] F. M i e l c z a r e k, *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945–1956*, Opole 1997, s. 49.

[5] L. S z u b a, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944–1956*. Lublin 2002, s. 164.

[6] Wytyczne dla pracy nad programami nauczania, AAN, zesp. Ministerstwa Oświaty, Departament Reformy Szkolnictwa, 1948, t. 108/4.

[7] Program nauki w liceum pedagogicznym. Przedmioty pedagogiczne, Warszawa 1951, s. 51.

[8] Ibidem.

skich (m.in. K. Sośnickiego, H. Rowida, B. Nawroczyńskiego, L. Jeleńskiej, S. Hessena, S. Baleya, M. Kreutza, J. Pietera) zastąpiono tłumaczeniami merytorycznie słabych podręczników sowieckich, przeładowanych ideologią komunistyczną, dostosowaną do mentalności „człowieka radzieckiego" (m.in. I. Kairowa, M. Gonczarowa, B. Jesipowa, N. Krupskiej i B. Tiepłowa).

W związku z wprowadzeniem do szkół nowych programów nauczania, opartych na podstawach marksizmu-leninizmu, władze komunistyczne uznały za konieczne rozpoczęcie masowego, przymusowego szkolenia (samokształcenia) ideologicznego nauczycieli. Celem tego szkolenia było spowodowanie „przełomu ideologicznego" wśród nauczycieli, przygotowanie ich do realizacji nowych programów, podporządkowanych komunistycznej indoktrynacji oraz włączenie nauczycielstwa do socjalistycznej przebudowy kraju.

Tematyka szkolenia obejmowała teoretyczne podstawy marksizmu-leninizmu, naukę o Polsce i świecie współczesnym oraz pedagogikę socjalistyczną. Końcowymi egzaminami ustnymi i pisemnymi objęto w pierwszym etapie (1951) nauczycieli szkół średnich, a w drugim (1953) wszystkich pozostałych.

Komisja powołana przez Biuro Polityczne KC PZPR, pod przewodnictwem ministra oświaty Witolda Jarosińskiego, oceniła rezultaty szkolenia ideologicznego, jako na ogół pozytywne, wyrażając przekonanie, że większość nauczycieli „stanęła na gruncie naszego ustroju" i porzuciła tendencje do apolityczności treści nauczania i wychowania. Jednakże komisja zauważyła, że część starej kadry, zwłaszcza w wielkich miastach, jest „obciążona ideologią burżuazyjną", a i wśród młodych widoczne są także wahania ideologiczne i światopoglądowe[9].

Nauczyciele traktowali na ogół szkolenie ideologiczne z najwyższą niechęcią, jako przykry, uciążliwy obowiązek, narzucony im przez władze. Dostrzegali jego znikomą przydatność w codziennej pracy dydaktycznej, tym bardziej że w praktyce sprowadzano je zazwyczaj do pamięciowego opanowania formułek pseudofilozoficznych, pseudoekonomicznych, czy pseudohistorycznych, często bez rozumienia ich treści, a w dodatku zniekształconych i zwulgaryzowanych. „Skok na jakość wytwarza ilość" – tak pewna nauczycielka sformułowała na egzaminie jedno z praw dialektyki marksistowskiej w stalinowskim ujęciu. Nie bez słuszności więc nauczyciele nazywali to szkolenie między sobą „samokształceniem idiotologicznym".

Bezwzględne egzekwowanie szkolenia ideologicznego przez władze oświatowe łatwo mogło się stać narzędziem nękania nauczycieli. Na szczęście były to jednak rzadkie przypadki. Egzaminatorzy, świadomi własnej niewiedzy w tym zakresie, często „z przymrużeniem oka" traktowali sformalizowane kolokwia i egzaminy, starając się doprowadzić je do pomyślnych dla nauczycieli wyników.

Ważnym narzędziem indoktrynacji nauczycieli była presja polityczna wywierana na nich przez władze państwowe i partyjne. Władze oświatowe, oceniając nauczycieli, wysuwały często kryteria ideologiczno-polityczne przed kryteriami pedagogicznymi. To przewartościowanie prowadziło stopniowo do upadku prestiżu szkół i autorytetu nauczyciela w społeczeństwie.

Komitety partyjne, nie dość, że nadzorowały wydziały oświaty, to często szykanowały nauczycieli, zwłaszcza wierzących, za ich związek z Kościołem. Poza tym odrywały nauczycieli, szczególnie zaliczonych do tzw. „aktywistów", od zajęć szkolnych, obarczając ich różnymi czynnościami propagandowymi, związanymi z rozmaitymi ak-

[9] AAN, zesp. KC PZPR, Biuro Polityczne, sygn. V-37, s. 156–172.

cjami społeczno-politycznymi w środowisku. Niektórzy nauczyciele partyjni wyżywali się w tych działaniach, ze szkodą dla szkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Nad nauczycielami, którzy podczas wojny i okupacji byli związani z patriotycznym ruchem oporu, wisiał groźny cień służb bezpieczeństwa, które w każdej chwili mogły znienacka aresztować nauczyciela. Groźba ta wymuszała uległe postawy i posłuszne wypełnianie dyrektyw partyjnych.

NAUCZYCIEL INDOKTRYNUJĄCY

Nauczyciel był przedmiotem, a zarazem podmiotem indoktrynacji. Indoktrynowany, sam indoktrynował swoich uczniów. Czynił to pod przymusem, ale nasilenie tego przymusu było postrzegane w różnym stopniu, a przez nadgorliwych i zastraszonych nauczycieli – na pewno wyolbrzymiane.

Indoktrynacja uczniów była urzeczywistniana przede wszystkim przez treści nauczania i wychowania. Nauczyciel realizował szczegółowy program, traktowany jako „dokument państwowy", którego nie wolno było w najmniejszym stopniu zmieniać ani dowolnie interpretować. A programy, szczególnie przedmiotów humanistycznych, podawały sporo informacji nieprawdziwych, zafałszowanych, przeinaczonych i zmanipulowanych. Narzucały określoną interpretację faktów i komentowanie zjawisk według z góry przyjętych tez, wynikających z marksizmu-leninizmu i podporządkowanych pseudonaukowym „prawom rozwoju" oraz bieżącej polityce partii.

We wszystkich programach nauki szkolnej wymieniono wśród celów poznawczych: „Kształtowanie naukowego poglądu na świat, opartego na fundamencie współczesnych osiągnięć materializmu dialektycznego i historycznego" oraz „Kształtowanie moralności socjalistycznej". Zadania te stały się przedmiotem licznych publikacji pedagogicznych oraz generalną dyrektywą powtarzaną w wielu zarządzeniach, wytycznych, okólnikach, instrukcjach i zaleceniach powizytacyjnych, na kształt jakiegoś szamańskiego zaklęcia, które – wciąż powtarzane – miało zmienić mentalność wychowanków. Treść tych zadań była w istocie ateistyczna, oznaczała bowiem szerzenie materialistycznego światopoglądu, pozbawionego pierwiastka duchowego oraz antychrześcijańskiej moralności, opartej na nienawiści klasowej i bezwzględnym zwalczaniu wrogów komunizmu.

W pracach pozalekcyjnych nauczyciel indoktrynował uczniów na apelach, rozpoczynających codzienne zajęcia szkolne, podczas bardzo licznych rocznic i uroczystości, obchodzonych w szkole w formie akademii, wieczorów świetlicowych, pogadanek, wycieczek itp.[10].

Poza tym żądano od nauczyciela, zwłaszcza na wsi, aby propagował spółdzielczość produkcyjną, prowadził akcję przedwyborczą, zbierał podpisy pod Apelem Pokoju, który był manipulacją Moskwy wymierzoną przeciw Paktowi Północnoatlantyckiemu (NATO), brał czynny udział w zebraniach i manifestacjach antykościelnych, uczestniczył w różnych akcjach gospodarczych, m.in. w zbieraniu wraz z dziećmi szkolnymi stonki ziemniaczanej, rzekomo celowo przywiezionej do Polski przez „amerykańskich imperialistów" (sic!).

Nauczyciele zaangażowani politycznie, czynni w działalności organizowanej przez partię, zyskiwali uznanie partii i władz oświatowych, byli często awansowani na wyższe

[10] Okólnik Ministerstwa Oświaty z 15 września 1953 r. w sprawie rocznic i uroczystości wymienia aż 50 takich imprez, które należało przeprowadzić w roku szkolnym 1953/54. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1953 nr 13, poz. 108.

stanowiska, ale otaczała ich na ogół niechęć, a niekiedy nawet nienawiść środowiska wiejskiego i małomiasteczkowego. Natomiast nauczyciele uchylający się – w miarę możliwości – od akcji politycznych, solidni i rzetelni w pracy szkolnej byli na ogół niedoceniani przez władze, czasem szykanowani przez partię, ale za to szanowani i lubiani w swoim środowisku.

NIEPOKOJE NAUCZYCIELSKIEGO SUMIENIA

Wśród inteligencji tamtych lat występowało powszechnie zjawisko, które Jerzy Orwell nazwał „dwójmyśleniem". Nauczyciel zupełnie inaczej wypowiadał się w różnych kwestiach w szkole i na zebraniu, a inaczej w domu i wśród bliskich. Orwell w głośnym studium ustroju totalitarnego z 1948 r. pisał, że dwójmyślenie polega na tym, by „wiedzieć i nie wiedzieć, być świadomym prawdy, mówiąc starannie opracowane kłamstwo, hołdować równocześnie dwu opiniom, wykluczającym się nawzajem, zdawać sobie z tego sprawę i mimo to obie uważać za słuszne, walczyć logiką przeciw logice, odrzucać wszelką moralność w imię moralności..."[11].

Jeden z nauczycieli wspomina, że nauczyciel, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, „co innego myślał, a co innego wykładał. Uczniowie co innego słyszeli w domu od rodziców, a co innego w szkole od nauczyciela, którego prywatnie znali i wiedzieli, że on też w duchu przyznaje rację rodzicom. A jeśli do tego dodam, że spotykali się wszyscy razem w niedzielę w kościele (...), to powstawał ogólny paradoks, w którym żyliśmy przez tyle lat"[12].

Nauczyciele pamiętnikarze ubolewają, że musieli realizować zakłamane programy nauczania. We wspomnieniu nauczycielki szkoły średniej czytamy: „Tematyka programu języka polskiego w czasach stalinowskich stawiała nas, polonistów, w bardzo kłopotliwej sytuacji. Podręczniki języka polskiego obfitowały w materiały z tendencyjnej literatury sowieckiej. Lekcje na te tematy wymagały nie lada „dyplomacji", aby zachować twarz wobec uczniów i nie narażać się władzom nie tylko oświatowym, ale także partyjnym"[13].

Twarde wymogi życia zmuszały nauczycieli do przyjmowania „barw ochronnych" i udawania sprzymierzeńców panującego ustroju politycznego. Narażało ich to niekiedy na konflikty ze środowiskiem, ale na ogół, jeżeli nauczyciel był „porządnym człowiekiem" i nie przekraczał w swym oportunizmie granic elementarnej przyzwoitości, to spotykał się z tolerancyjną postawą środowiska, w którym żył i pracował.

W splocie więzów łączących nauczycieli z uczniami można było często odnaleźć nić porozumienia, która oznaczała obronę podstaw wiary, moralności chrześcijańskiej, prawdy, godności ludzkiej, narodowej tradycji i miłości ojczyzny. W ostrożnej działalności podważającej narzuconą szkole indoktrynację podtrzymywał nauczyciela na duchu Kościół katolicki, który – mimo wymuszonych ustępstw – stał przecież nieugięcie na straży najwyższych wartości.

Nauczyciel nie znajdował natomiast oparcia ani w Związku Nauczycielstwa Polskiego, który po krótkim okresie „burzy i naporu", zaznaczonym Zjazdem Łódzkim (czerwiec 1945) i Zjazdem Bytomskim (listopad 1945), łatwo, zbyt łatwo stał się po-

[11] G. Orwell, *Rok 1984*, Poznań–Warszawa 1985, s. 28.

[12] *Na przełomie. Antologia relacji nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, cz. III, opr. i red. S. Mauersberg i M. Walczak, Warszawa 1996, s. 20.

[13] *Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczycieli-emerytów*, maszynopis z 2001 r. w posiadaniu Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 75.

słusznym narzędziem rządzącej partii, ani w świeckich autorytetach, intelektualnych, bowiem liczni pisarze, uczeni i artyści, czy to dla osobistej kariery i dostatniego życia, czy z obawy zepchnięcia w niebyt twórczy, czy może pociągnięci komunistycznymi hasłami – oddali swe siły i zdolności w służbę totalitarnej ideologii. Nauczycielka pamiętnikarka pisze: „Odnosiło się wrażenie, że co światlejsi ludzie, uczeni, pisarze, malarze, poeci, muzycy wszyscy wytężają rozumy i serca, by nad polskim niebem świeciło socjalistyczne słońce, zaś miłość do Związku Radzieckiego stała się moralnym nakazem”[14].

Rzeczywiście, wiele ówczesnych utworów jest świadectwem jakiejś osobliwej paranoi czy umysłowej aberracji autorów. „Intelektualne lewactwo”, nazwane przez Waldemara Łysiaka „najgorszą dżumą XX wieku”, przybrało u nas gigantyczne rozmiary[15]. Osobliwym świadectwem hańby publicystyki polskiej z tych lat jest sporządzony przez Ryszarda Kupieckiego indeks tytułów, jakimi obdarzano Stalina w polskiej prasie[16]. Spośród trzystu wymienionych tam panegirycznych epitetów przytoczę kilka: „Inspirator nauki”, „Genialny językoznawca”, „Koryfeusz kultury”, „Głos prawdy”, „Słońce komunizmu”, „Człowiek, który ocalił ludzkość”, „Przyjaciel Warszawy”, „Mądry i prosty jak prawda”, „Czułe serce świata”.

REZULTATY INDOKTRYNACJI NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Na koniec wypadałoby postawić pytanie: Czy i w jakim stopniu indoktrynacja komunistyczna okazała się skuteczna? Odpowiedź na to proste pytanie nie jest łatwa. Może przybliżyłyby nas do niej jakieś badania socjologiczne, oparte nie tylko na pamiętnikach, wspomnieniach i przeprowadzonych wywiadach, lecz także na analizie dokumentów personalnych, karier i dróg życiowych badanych osób.

Z pewnością można sformułować tezę, że gdyby wysiłki partii i władz państwowych nie natrafiały na opór Kościoła i społeczeństwa, w tym znacznej części nauczycieli i uczniów, skutki długoletniej indoktrynacji byłyby porażające.

Tak się na szczęście nie stało, ale czy można porównywać przeprowadzoną indoktrynację do syzyfowego trudu? Wątpię. Z obserwacji i lektury widać jak na dłoni, że całokształt ówczesnych stosunków ekonomiczno-politycznych, a szczególnie działalność partii i organizacji młodzieżowych ukształtowały wielu oportunistów, karierowiczów, obłudników, wyznawców relatywizmu intelektualnego i moralnego, pragmatyzmu i cynicznego hedonizmu. Dzisiejsza słaba odporność społeczeństwa na powszechne kłamstwo, niesprawiedliwość, malwersacje, złodziejstwo i rozkładowe prądy liberalne ma – jak sądzę – swoje źródła m.in. w wieloletnim wpajaniu tzw. „naukowego poglądu na świat” oraz „moralności socjalistycznej”, w istocie antymoralności, negującej podstawowe wartości etyczne chrześcijańskiej kultury europejskiej.

---

[14] *Na przełomie, wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956*, wyb. i opr. E. Król i M. Walczak, Warszawa 1994, s. 33.

[15] W. Łysiak, *Stulecie kłamców*, Warszawa 2000, s. 196. Porównaj także: J. Trznadel, *Hańba domowa*, Lublin 1990 oraz *Kolaboranci*, Warszawa 1998, S. Kobierzycki, *Liber lizusorum*, Warszawa 1991, W.P. Szymański, *Uroki dworu*, Kraków 1993 oraz *Cena prawdy*, Kraków 1996, S. Murzański, *Między kompromisem a zdradą*, Warszawa 1993 oraz *Wśród łopotu sztandarów rewolucji*, Kraków 1998, B. Urbankowski, *Czerwona msza, albo uśmiech Stalina*, Warszawa 1995.

[16] R. Kupiecki, *Natchnienie milionów. Kult Józefa Stalina w Polsce 1944–1956*, Warszawa 1993.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

KRZYSZTOF GRUDNIK
Kobylany

WYCHOWANIE IDEOLOGICZNE W SZKOLE POLSKIEJ W LATACH 1945–1953

Aby móc mówić o wychowaniu ideologicznym, muszą być spełnione pewne warunki. Wychowanie takie musi mieć cel i to niekoniecznie bliski. Teleologia wychowania miała ukazywać szczęśliwą przyszłość, w tym wypadku – dążenie do stworzenia idealnego społeczeństwa. W dążeniach takich przeszkadzać mieli „wrogowie", którzy wątpili w szanse powodzenia kroków podejmowanych przez władze oświatowe. Zadaniem wychowania miało stawać się nauczenie młodego człowieka, jak rozpoznawać wrogów i jak ewentualnie ich likwidować. W takim świecie było tylko miejsce dla przyjaciół i wrogów systemu; idea ta miała dzielić a jednocześnie spajać. Jak zauważył Peter L. Berger, komunizm dążył do tego, aby „porządek instytucjonalny, znaczenie zbiorowe i tożsamość jednostkowa były niezawodnie i mocno osadzone w uświęconym porządku (...)"[1]. Wychowanie ideologiczne miało także wyrabiać uczuciowe przywiązanie do haseł i symboli „sił społecznych", osiągnąć to można było poprzez kult jednostki, wspólne deklarowanie poparcia dla partii i jej programu oraz odpowiednią oprawę estetyczną.

Kierunek ideologiczno-wychowawczy, jaki rozwinął się po 1947 r., okazał się być niewystarczająco odpowiedni dla nowej władzy, niewystarczająco ideowy. Zjazd inspektorów szkolnych z 1949 r. wykazał, jak wiele zaniedbań było w tym względzie w szkole. Jan Szurek zwrócił uwagę na bezładnie przeprowadzane lekcje. Wymienia zalecane przez Ministerstwo Oświaty święta takie jak rocznica powstania Armii Radzieckiej, rocznica śmierci generała Świerczewskiego, święto pracy, dni morza, święto narodowe Bułgarii czy dzień rewolucji październikowej; po czym dodaje: „Przeglądając wiele powizytacyjnych sprawozdań inspektorów i podinspektorów szkolnych nie wyczytałem w nich nigdy najmniejszej wzmianki na ten temat"[2]. Pisząc na temat szkoły w „L" w powiecie radzymińskim twierdził: „na ścianach wiszą portrety dostojników

[1] P.L. B e r g e r, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 9.
[2] J. S z u r e k, *Organizacja pracy wychowawczej w szkole i rola inspektora szkolnego*, Warszawa 1949, s. 14.

państwa, ale nie oprawione; godło państwa podarte i przybite do ściany gwoździami trzycalowymi"[3].

Tej trudnej sytuacji autor przeciwstawiał pewne założenia, które powinny od teraz przyświecać pracy wychowawczej: „Chodzi o to, by każdy nauczyciel każdego dnia swojej pracy w szkole przyczyniał się do budowy podstaw socjalizmu, by przybliżał moment stworzenia ustroju sprawiedliwości społecznej"[4]. Wyróżnił „dwa piony pracy wychowawczej w szkole". Pierwszy to codzienne życie szkoły z jej polityczną atmosferą, słuchaniem radia podczas pauz międzylekcyjnych, uroczystościami, dbaniem o zdrowie i wystrój świetlicy; drugi pion natomiast miały tworzyć organizacje młodzieżowe. Uroczystości szkolne powinny być przygotowywane z dużą świadomością zawartych w nich treści, nie mogły stawać się rutyną. Natomiast świetlica swoim wyglądem, udekorowaniem, nastrojem powinna wywierać głęboki wpływ polityczny na młodzież.

Szkoła powinna uczyć patriotyzmu, tak, aby rozróżniać przy tej okazji patriotę-internacjonalistę od patrioty-kosmopolity: „Patriota-internacjonalista w ruchu internacjonalistycznego postępu znajdzie pomoc do rozwiązywania zadań stojących przed jego własną ojczyzną (...) odgradza się od bezdomnego kosmopolity, który w żadnym kraju ojczyzny swej nie widzi (...) podejmijmy z kosmopolityzmem nieubłaganą bezkompromisową walkę"[5].

Zamierzano odróżnić organizacje młodzieżowe powstałe pod auspicjami państwa socjalistycznego od tych, które funkcjonowały przed wojną. Przedwojenne harcerstwo wyrosłe na gruncie badenpowellowskiego skautingu angielskiego „stanowiło doskonałą szkołę, względnie tresurę przygotowującą dzieci i młodzież do roli posłusznych sług i filarów systemu kapitalistycznego", a dalej „wiele elementów wychowania skautowego znalazło się w założeniach wychowania faszystowskiego, szczególnie zaś teoria o czynie ponad myśleniem i teoria wodzostwa"[6]. „Nowe harcerstwo burżuazyjnym teoriom solidarystycznym i mieszczańskiej postawie życiowej „zrobienia kariery" przeciwstawia wychowanie w poczuciu braterstwa ludzi walczących przeciwko uciskowi i wyzyskowi społecznemu"[7]. Kiedyś wodzostwo teraz doskonalenie się jednostek poprzez „czułą opinię całego zespołu", kiedyś w harcerstwie dominował kult przyrody i filantropia, teraz miał zostać zastąpiony przez wiarę w umiejętność przetwarzania przyrody i pracę społeczną.

Wychowanie po zjednoczeniu PZPR miało opierać się na zasadach ideologicznych, zgodnych z ideologią jednej, zjednoczonej partii. Dążenia do uczynienia z wychowania narzędzia socjalizującego jednostkę, jakie obserwujemy zaraz po zakończeniu wojny, ustąpiły działaniom zmierzającym do ideologizacji jego treści i założeń, a tak naprawę, do uczynienia z niego narzędzia nowej władzy.

W deklaracji ideowej PZPR eksponowano potrzebę walki „z przeżytkami starego ładu" i zapotrzebowanie na wychowanie w duchu moralności socjalistycznej, patriotyzmu związanego z internacjonalizmem proletariackim"[8]. Patriotyzm proletariacki, to gorące (...) uczucie przywiązania do postępowych dziejów narodu, do jego kultury, do ziemi ojczystej, to walka rewolucyjna o lepszy, sprawiedliwy ustrój społeczny, to gorąca troska o przodujący udział swego kraju w światowym ruchu rewolucyjnym (...). Nie ma

[3] Ibidem, s. 20.
[4] Ibidem, s. 3.
[5] Ibidem, s. 7.
[6] Ibidem, s. 31–32.
[7] Ibidem, s. 34.
[8] *Podstawy ideologiczne PZPR*, Warszawa 1951, s. 138.

sprzeczności pomiędzy patriotyzmem a internacjonalizmem. Przeciwnie, patriotyzm jest tylko wówczas szczery, prawdziwy i istotny, kiedy jest internacjonalistyczny"[9]. Ponieważ problematyka Kongresu Zjednoczeniowego PZPR doczekała się już analiz, nie ma potrzeby rozwijania jej w niniejszej pracy.

Patriotyzm i internacjonalizm starano się rozpatrywać w kontekście stosunku do Związku Radzieckiego. Rola Związku Radzieckiego uwidoczniła się w przemówieniu Bieruta na III Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP: „Szczególnie bliski nam jest i drogi dorobek wychowawczy narodów Związku Radzieckiego, który toruje całemu światu drogę w żmudnej i twórczej pracy wychowania człowieka socjalistycznego, kształtowania moralności socjalistycznej"[10]. Opieranie się na dorobku wychowawczym Związku Radzieckiego miało przejawić się przede wszystkim w jednym aspekcie, a mianowicie: w krytyce dotychczasowych założeń pedagogicznych.

Kongres Zjednoczeniowy PPR i PPS przyspieszył proces ujednolicania ustrojowego i rozrachunku z tak zwaną „pedagogiką burżuazyjną". Przygotowania do I Kongresu Nauki Polskiej jak i funkcjonowanie od 1950 r. Państwowego Ośrodka Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych zaczęły tworzyć klimat do wystąpień już w nieco ostrzejszym duchu i skierowanych pod adresem nie tylko pedagogiki ale konkretnych osób, lub zjawisk, które nie miały z nią nic wspólnego.

Kongres Zjednoczeniowy odbił się głośnym echem w prasie pedagogicznej. Postanowienia tego kongresu przekładano na język konkretnych posunięć wychowawczych. „Zadania podniesienia poziomu ideologicznego szkolnictwa i przepojenia go ideałami marksizmu-leninizmu otwierają przed teoretykami i praktykami pracy pedagogicznej ogromne pole działania. Zamyka się okres błąkania po manowcach zgniłego liberalizmu ideologicznego w dziedzinie pedagogiki. Odtąd jedyną podstawą filozoficzną i metodologiczną nowej oświaty staje się marksizm-leninizm"[11].

Polemika z dokonaniami pedagogiki zachodniej i przedwojennej Polski, którą można było zauważyć w przeciągu kilku pierwszych lat po wojnie zaczęła zamieniać się w rozrachunek z przeszłością i element walki politycznej widząc w „pedagogice burżuazyjnej" uosobienie „sił imperializmu", a w związku z tym „wroga klasowego". Osoby, które zabierały dotąd głos w krytycznej analizie nauk pedagogicznych, zaczęły schodzić ze sceny (lub zmieniać stanowisko), bo jakakolwiek dyskusja w czarno-białym świecie była niepotrzebna i niemożliwa.

Wspomniany wyżej rozrachunek poszedł w dwóch kierunkach: z jednej strony krytykowano rozwiązania pedagogiczne Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, a z drugiej – ideologię wychowawczą Polski międzywojennej. Granica jednak pomiędzy tymi dwoma kierunkami była dość płynna; Polska międzywojenna to przecież Polska „obszarników" i „kapitału zachodniego", do której odbywał się „import uwstecznionej niemieckiej pedagogiki burżuazyjnej", a pod tę kategorię podciągano zarówno osiągnięcia Adlera w stosowaniu psychoanalizy, jak i Krieka z jego ideami narodowego socjalizmu.

W. Ozga w jednym z numerów „Nowej Szkoły" napisał: „trzeba usunąć chwasty starego ustroju (...) ze świadomości ludzi"[12]. Redakcja tego czasopisma zadbała o to, aby cały numer poświęcić na „wyrywanie chwastów" zanieczyszczających pole pedagogiki.

---

[9] Ibidem, s. 58.

[10] Materiały z III Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP, Warszawa 1951, s. 16.

[11] Od redakcji, „Nowa Szkoła" 1949, nr 5–6, s. 3.

[12] W. Ozga, *Rola oświaty i wychowania w zakładaniu podstaw socjalizmu w świadomości ludzi*, „Nowa Szkoła", nr 3–4, 1950, s. 339.

Artykuły, które się wtedy ukazały, nie posiadają wartości merytorycznej, ale należy podjąć się próby ich analizy w celu zasygnalizowania pewnych znamiennych dla tego okresu kierunków krytyki, jak i sposobów argumentacji.

Atak skierowano w zasadzie na wszystko, co wiązało się z zachodnią kulturą i dorobkiem pedagogicznym, przy czym chaotyczność i mieszanie pojęć było na porządku dziennym. W centrum zainteresowania znalazło się prawie wszystko, począwszy od genów, skończywszy na religii i kulturze, oczywiście w kontekście pedagogiki, tak więc: natawizm, pedagogika naturalistyczna, hormizm, bergsonizm, adleryzm, indywidualizm, personalizm pajdocentryzm, niesprawiedliwość społeczna [szkoła pracy, programy jędrzejewiczowskie] pedagogika kultury, faszyzm, pedagogika chrześcijańska.

Pedagogika stojąca na gruncie personalizmu stała według autorów w sprzeczności z założeniami marksizmu, ponieważ „tuszowała walkę klas"[13]; za tym hasłem niewiele się kryje, ale sam personalizm będący atrakcyjnym kierunkiem filozoficznym i światopoglądowym I połowy XX w. w centrum uwagi stawiał człowieka, a nie klasę, zakładając do tego niemożliwość sprowadzania człowieka jedynie do relacji politycznych.

Systemy, które kładły nacisk na indywidualny rozwój jednostki, nie mogły konkurować z kolektywem (który taki rozwój również zakładał, ale o tym było wspomniane w innym miejscu), tym bardziej że często zakładały istnienie wrodzonych skłonności, co nie licowało z nadawaniem wychowaniu naczelnej wagi. Jeżeli chodzi o wychowanie indywidualne, to mam tu na myśli przede wszystkim tak zwany pajdocentryzm, czyli stawianie w centrum dziecka i przystosowywanie metod wychowawczych do poziomu jego rozwoju psychofizycznego. W tym kontekście pojawia się często hasło walki z planem daltońskim, który „dostarcza takich środków, zwracając energię dziecka w kierunku stworzenia sobie drogi wykształcenia na swój własny sposób"[14], co było nie do pomyślenia dla propagatorów wychowania komunistycznego. Na tej podstawie krytykowano pedagogikę naturalistyczną, jak również wszystkie pomysły oparte na psychoanalizie Freuda, którego „panseksualistyczne" idee odzwierciedlały „niemoc społeczną i intelektualną wiedeńskiej burżuazji"[15]. Dotyczyło to również Adlera, który wykorzystywał psychoanalizę do pedagogiki – było to niezgodne z wychowaniem komunistycznym jak również z moralnością komunistyczną.

Krytykowano wszystko, co określano jako mistyczne i irracjonalne, a w ten sposób zupełnie różne od naukowych podstaw pedagogiki radzieckiej. W ogniu krytyki znalazła się także pedagogika z nurtu chrześcijańskiego, która wychowywała w „mistyczny", nienaukowy sposób „nawiązując do średniowiecza". Irracjonalne i nienaukowe miały być również założenia programów jędrzejewiczowskich, a to z tego powodu, że miały rzekomo propagować ideę irracjonalnego „państwa", któremu wszystko jest podporządkowane, a „rozumowi i świadomości ludzkiej odbiera się w nich kierowniczą rolę", wobec czego programy jędrzejewiczowskie mogły wychować „człowieka równie biernego i bezradnego wobec sił systemu majowego jak wobec <stałych i niezmiennych> sił przyrody"[16]. Stąd już niedaleko do pedagogiki kultury i rzeczywiście nie uszła ona fali krytyki, bo przecież udostępniając wychowankom dobra kultury zapominała, że mają one klasowy charakter.

---

[13] Z. Mysłakowski, I. Szaniawski, *Pedagogika i oświata w Polsce 1928–1939*, „Nowa Szkoła", nr 3–4, 1950, s. 117.

[14] H. Pankhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Lwów 1928.

[15] A. Lewin, *Przełom musi nastąpić*, „Nowa Szkoła", 1950, nr 3–4, s. 127.

[16] I. Szaniawski, *Założenia ideologiczne jędrzejewiczowskich programów*, „Nowa Szkoła" 1950, nr 3–4, s. 146.

Krytykowano to wszystko, co uważano za niedemokratyczne i dlatego z taką niechęcią podchodzono do szkoły pracy Kirschensteinera, który „przewidywał dla elity plutokratycznej wysoko zorganizowaną szkołę ogólnokształcącą, dla robotników zaś i biedoty – przyziemną szkołę pracy”[17]. Tam, gdzie mowa była o niedemokratycznych systemach nauczania, pojawiało się zdemonizowane nazwisko Jędrzejewicza. W prasie i podręcznikach szkolnych, jako ocena przedwojennego systemu oświaty, pojawiała się informacja o milionie dzieci poza szkołą. Podkreślano trójstopniowość nauczania i nierówne traktowanie dzieci z miasta i ze wsi[18].

Krytyka dorobku pedagogicznego w pełni odpowiadała atmosferze walki ze światem „imperializmu”, walki, która odegrała wielką rolę w kształtowaniu się ideologii wychowawczej po 1949 r. Nowy rok szkolny 1950/1951 miał przebiegać w atmosferze „zmagań dwu obozów w skali dotąd niespotykanej”[19]. Tak naprawdę chodziło jedynie o stworzenie atmosfery zagrożenia, aby „nie osłabiać czujności wobec knowań podstępnej propagandy i szkodnictwa imperialistów”[20]. Tworzenie atmosfery zagrożenia przejawiało się w tym, że próbowano tworzyć wizję dwóch obozów: obozu postępu i reakcji. Podczas gdy pierwszy identyfikowano jednoznacznie ze Związkiem Radzieckim, państwami demokracji oraz ideologią marksistowską, to o przynależności do tego drugiego decydowały dość niejasne kryteria służenia „imperializmowi” i „wrogom klasowym”.

Historia była traktowana jak mitologiczna walka dobra ze złem w postaci walki klas. Miała ona przygotować uczniów do wyrobienia sobie właściwej oceny na jej temat i uczulić ich na doszukiwanie się takich zjawisk w dobie obecnej. Niewolnictwo w starożytności i system feudalny średniowiecza były jedynie preludium do tego, co przyniósł wiek XX.

Po pierwszej wojnie światowej „wywłaszczeni fabrykanci, obszarnicy, handlarze i kułacy spiskowali przeciwko władzy radzieckiej”[21]; kołchozy powstawały w ogniu walki z kułakami. Piłsudskiego przedstawiano jako wroga państwa radzieckiego, kojarząc go z faszyzmem, dyktaturą i wspieraniem bloku niemiecko-austriackiego. Nie było wątpliwości, kto był wrogiem: „Dowództwo AK i delegaci londyńskiego rządu emigracyjnego organizowali morderstwa rewolucyjnych działaczy robotniczych i chłopskich, wydawali ich w ręce gestapo” a „pod Borowem bandy NSZ napadły podstępnie na oddział Gwardii Ludowej (...) i wymordowały w bestialski sposób 28 gwardzistów”[22]. Atmosfera walki nie zakończyła się wraz z końcem drugiej wojny światowej. Opozycja w postaci PSL i Mikołajczyka nadal utrudniała budowę Polski Ludowej. W ten sposób łatwo było wytłumaczyć militaryzację życia społecznego: Korpus Bezpieczeństwa Wewnętrznego miał „utrzymywać spokój i warunki pracy w Polsce”, Wojsko Ochrony Pogranicza czuwało „aby nie prześlizgnął się do kraju, lub nie wydostał zeń szpieg, dywersant, przemytnik”, a MO i ORMO „walczą z przestępczością pospolitą”[23].

W atmosferze zagrożenia prawdziwym przyjacielem miał okazać się Związek Radziecki i Józef Stalin, którzy stanowili uosobienie obrońców pokoju. Hasła walki o pokój zaczęły pojawiać się pod koniec 1948 r., kiedy to we Wrocławiu odbył się Światowy Kongres Intelektualistów w Obronie Pokoju. Do walki o pokój miała stanąć młodzież,

[17] Ibidem.
[18] Ibidem.
[19] K. M a r i a ń s k i, *W przededniu nowego roku szkolnego*, „Nowa Szkoła” 1950, nr 1–2, s. 105,
[20] Ibidem.
[21] J. B a r t a g, J. L i n d e r, *Nauka o Polsce i świecie współczesnym*, Warszawa 1950, s. 26.
[22] Ibidem, s. 123.
[23] Ibidem, s. 182–188.

ale i nauczyciele: „Wśród oddziałów Wielkiej Armii Pokoju nie zabraknie ani jednego nauczyciela".[24] Zaczęły powstawać szkolne koła obrońców pokoju, symbol białego gołąbka stawać się miał jednym z najczęściej powielanych, a tematy dotyczące pokojowej działalności Związku Radzieckiego oraz wkładu Polski w „ogólnoludzkie dzieło pokoju" zaczęły pojawiać się na maturze.

Miłość do Związku Radzieckiego stała się jednym z najistotniejszych motywów wychowawczych po 1949 r. Bolesław Bierut w swoim przemówieniu, opublikowanym w „Głosie Nauczycielskim" z 25 czerwca 1950 r., stwierdził: „Zadaniem nauczyciela-wychowawcy jest wychowanie młodzieży w duchu braterstwa i solidarności, którego wzór dają nam braterskie narody Związku Radzieckiego i ich dzielna młodzież". Elementem wychowawczym ważnym dla kształtowania się osobowości młodego człowieka była przyjaźń rozumiana jako coś trwałego i odpornego nawet na trudy i niebezpieczeństwa wojny. Jej humanitarna wartość ustępowała jednak często miejsca propagandzie lub stanowiła pretekst do działań o charakterze politycznym. Zewnętrznym przejawem propagowania braterstwa polsko-radzieckiego były Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, a także tematyka większości gazetek szkolnych. W harcerstwie zaczął rozwijać się ruch timurowców zainspirowany książką J. Gajdara „Timur i jego drużyna". Podkreślano poprzez takie działania nie tylko braterstwo broni i dobrosąsiedzkie stosunki, ale również przyjaźń pomiędzy dziećmi z Polski i Związku Radzieckiego, co miało tworzyć emocjonalne podstawy kształtowania się pozytywnego wizerunku „człowieka radzieckiego" w umysłach dzieci. Starano się zaszczepiać przekonanie o wyjątkowości tych ludzi. Podręcznik do fizyki autorstwa Sokołowa pełen jest przykładów bohaterskich dokonań naszych wschodnich sąsiadów: „W 1935 r. bohaterowie Związku Radzieckiego – Czkałow, Bajdukow i Bielakow dokonali długodystansowego lotu wzdłuż „marszruty Stalina".....". Nie sposób zliczyć przykładów znajdujących się w czytankach, które miały kreować wizerunek pozytywnego bohatera na przykładzie wybitnych podróżników i bohaterów radzieckich. Trudno jednak podejrzewać, aby takie działania miały realny wpływ na wychowanie dzieci i młodzieży, była to raczej fasada i pewna konieczność dziejowa.

Przyjaźń nie tylko ze Związkiem Radzieckim miała posiadać walory wychowawcze. Eksponowano również przywiązanie do innych państw demokracji ludowej, co często przybierało charakter jawnie propagandowy i wynikało z bieżącej sytuacji politycznej. Najlepszym przykładem tego zjawiska w oświacie była akcja pomocy dla dzieci koreańskich, dotkniętych wojną czy raczej, jak to oficjalnie ujmowano, „napaścią imperialistów". Akcja ta spotkała się z żywym odzewem w prasie pedagogicznej. „Głos Nauczycielski" z 5 listopada 1950 r. opublikował apel licealistów z Myśliborza, aby ufundować samolot sanitarny dla walczącej Korei; w Szczecinie odbyła się zbiórka złomu na ten cel a w Stargardzie zbiórka ziemniaków. Zarząd Główny ZNP wystosował w lipcu 1953 r. list do nauczycieli koreańskich, w którym można było przeczytać: „Zwyciężył naród koreański przy wydatnej pomocy narodu chińskiego. Nauczymy naszą młodzież nienawidzić agresorów (...) razem z wami wychowywać będziemy potężne zastępy budowniczych socjalizmu"[25]. Dziecko koreańskie zaczęło pojawiać się coraz częściej jako bohater czytanek i opowiadań, obrazki z Korei znalazły się na gazetkach szkolnych, dzieci koreańskie zaczęły uczęszczać do szkół w Polsce i spotykać się ze swoimi polskimi rówieśnikami. Walory wychowawcze takiej sytuacji mogły być bardzo duże. Dzieci kore-

[24] „Głos Nauczycielski" 1951, nr 19.
[25] *List ZG ZNP do nauczycieli koreańskich*, „Głos Nauczycielski" 1953, nr 34.

ańskie miały stanowić żywy przykład istnienia stanu wojny pomiędzy dwoma blokami państw.

Jednocześnie identyfikowanie się z młodzieżą z obozu państw socjalistycznych miało pomagać w utrzymywaniu pewnego wzorca zachowań i estetyki wśród młodzieży szczególnie zetempowskiej. Z jednej strony był „człowiek radziecki" z drugiej „bumelant", „bikiniarz" i „kułak". Ten pierwszy to uosobienie optymizmu, dyscypliny i ofiarności pracy dla zespołu; trzy pozostałe postaci to spersonifikowane wady: lenistwo, niedbalstwo, egoizm, a przecież „na wasze słabości, lenistwo, niedbalstwo, czyha wróg"[26]. Te słabości stanowiły również przykład wroga klasowego, a z wrogiem należało walczyć i nienawidzić go[27]. Głośnym echem odbił się proces tzw. „bikiniarzy z Falenicy", których zapewne głównym przewinieniem było hołdowanie zachodniemu sposobowi życia (choć oskarżeni zostali o kontakty z amerykańskim Ośrodkiem Informacyjnym w Warszawie). Proces ten został wykorzystany do celów wychowawczych, gdyż „dzięki prasówkom młodzież zrozumiała, że Burmajster i jego szajka to wewnętrzni wrogowie naszego ustroju, których należy tępić z całą bezwzględnością"[28]. Potrzeba uzmysłowienia młodzieży właściwego wzoru człowieka stała się z pewnością jednym z powodów propagowania kultu jednostki w oświacie.

W państwach demokracji ludowej przystąpiono do budowy podstaw dla kultu jednostki przejawiającego się przede wszystkim w kulcie „Wielkiego Wodza" Józefa Stalina, ale i w kulcie czołowych przedstawicieli partii poszczególnych państw. Kult jednostki był czymś naturalnym w Związku Radzieckim, wziąwszy pod uwagę przyzwyczajenia z okresu carskiego; natomiast w polskim systemie oświatowym musiał stanowić pewne wypaczenie. W kontekście ideologiczno-wychowawczym, kult, bez względu na to jakiego obiektu dotyczył, miał wyeliminować racjonalne myślenie i zespolić wychowanków wokół jednego celu. Kult wielkiego wodza propagowany w szkole miał wpływać na wyobraźnię szczególnie najmłodszych i wzmacniać uczuciowe przywiązanie do ustroju. Próba implantowania w świadomość młodzieży polskiej takiego kultu nie mogła być skuteczna, ponieważ nie pokrywał się on z wartościami wynoszonymi z domu.

W 1950 r. 70. urodziny Józefa Stalina stały się okazją do zaszczepienia jego kultu w szkołach. Już od początku 1950 r. rozpoczęły się w szkołach akademie na jego cześć, wygłaszano o nim referaty, śpiewano „Kantaty o Stalinie", recytowano „Poemat o Stalinie" L. Lewina, wiersze Woroszylskiego i Wygodzkiego, podejmowano zobowiązania w szkołach w ramach tak zwanych „wart stalinowskich".[29] Podobna atmosfera towarzyszyła również 71. rocznicy urodzin tego człowieka, kiedy to w prasie zaczęły mnożyć się panegiryki na jego cześć, informacje o akademiach, różnych zobowiązaniach podejmowanych w imię Wielkiego Stalina[30]. Młodzież szkolna musiała również uczestniczyć w żałobie po śmierci Generalissimusa.

Starano się usilnie, aby kult Stalina był wszechobecny w szkole, bo tylko wtedy mógł być skuteczny. Jego portrety zdobiły klasy, obrazki z jego podobizną – karty podręczników, jego popiersie towarzyszyło pochodom i uroczystościom szkolnym. Cytaty ze Stalina musiały pojawiać się w referatach, bez względu na ich tematykę; stanowiły one bowiem punkt odniesienia prawdy, a zarazem gotowe wnioski. Wiersze o Stalinie dru-

[26] Przemówienie B. Bieruta z okazji inauguracji roku szkolnego 1952/1953, „Głos Nauczycielski" 1952, nr 36.

[27] Zob. *Uczmy młodzież nienawiści do wroga klasowego*, „Głos Nauczycielski" 1951, nr 29.

[28] „Głos Nauczycielski" 1951, nr 46.

[29] Zob. „Nowa Szkoła" 1950, nr 1–2.

[30] „Nowa Szkoła" 1951, nr 5–6.

kowane były w czasopiśmie „Świerszczyk-Iskierki", a w czytankach można było znaleźć opowiadania o małym Soso[31], a także przeczytać o dorosłym już Stalinie". Materiałów na ten temat starczyłoby na pewno na niejedną monografię, ze względu jednak na charakter tej pracy należy w skrócie ująć główne motywy wychowawcze.

Kult Generalissimusa musiał docierać do umysłów dzieci, które powinny były w nim widzieć wyzwoliciela Polski, naszego obrońcę przed zagrożeniem z zachodu i największego przyjaciela Polski. Uczniowie czytając o dziecięcych latach Soso mieli widzieć w radzieckim dyktatorze człowieka takiego jak oni. Przypominałoby to nieco kult herosów, żyjących ponad warunkami zwykłych śmiertelników, ale jednocześnie będącymi ludźmi. Wydaje się, że wartość wychowawcza kultu jednostki nie posiadała zbyt wysokich walorów ideologiczno-wychowawczych, które zostały zastąpione przez, z biegiem czasu, coraz bardziej mechaniczne powtarzanie sformułowań „Wielkiego Wodza", mówienie o jego znaczeniu w kontekście, który tego nie wymagał. Kult jednostki nie przyczynił się ani specjalnie do treści ideologii wychowawczej, ani jej specjalnie nie zaszkodził. Poza tym jego ocena może być różna, bo choć stanowił wypaczenie, to przecież Polska de facto uzależniona była od swojego sąsiada.

Na wzór kultu osoby Stalina zaczęto propagować w polskiej szkole kult prezydenta Bieruta, który wynikał z potrzeby ideologicznego zespolenia tych dwu postaci: „Niespożyta ich siła z jednej bryły wykuta. Słysząc imię Stalina, słyszę imię Bieruta"[32]. Okazją do rozwijania kultu ówczesnego prezydenta Polski Ludowej była 60. rocznica jego urodzin przypadająca w 1952 r. W „Głosie Nauczycielskim" ukazał się list grona nauczycielskiego, komitetu rodzicielskiego i uczniów szkoły podstawowej w Konopnicy do Prezydenta, zwracający się do wszystkich szkół z apelem do podjęcia zobowiązań w imię Bieruta.[33] W czasie lipcowego zlotu Młodzi Przodownicy Pracy złożyli ślubowanie: „Ślubujemy wypełniać wskazania naszego Nauczyciela, Budowniczego Polski Ludowej – ukochanego tow. B. Bieruta, ofiarnie służyć sprawie rozkwitu i świetności Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej"[34].

Wypowiedzi Prezydenta Polski stawały się często tematami wypracowań z języka polskiego na egzaminach maturalnych. Tematy zadań często rozpoczynały się słowami: „Uzasadnij wypowiedź Prezydenta B. Bieruta, że...", „Rozwiń myśl B. Bieruta...", „Rozwiń myśl zawartą w słowach Prezydenta B. Bieruta..."[35]. Podręczniki do historii i wiedzy o Polsce i świecie współczesnym podkreślały jego rolę budowniczego Polski i bardzo ważnej osoby w kraju, w opowiadaniu „Dzieci w Belwederze" czytamy: „Na balkon wyszedł Pierwszy Budowniczy Polski Ludowej, Bolesław Bierut. Uśmiechnięty, w jasnym ubraniu; żywy człowiek, znany dotąd dzieciom z portretów, gazet i książek szkolnych. Ale wcale nie taki poważny i uroczysty. Taki, jakby dawno znajomy, swój. Mówi prosto i serdecznie"[36]. Warto zwrócić uwagę na kilka elementów, które wyżej wystąpiły, a mianowicie, fakt, że Bierut miał pełnić rolę kogoś w postaci patrona nauczycieli oraz to, że miał to być „swój człowiek". Jego wypowiedzi miały stanowić źródło ideologii wychowawczej, jako że jego słowa dotyczące oświaty i wychowania były często cytowane przez prasę pedagogiczną. Bierut propagował wychowanie patriotyczne

[31] Imię Soso, odnoszące się do Stalina, było propagowane w literaturze dziecięcej, co pozwalało na bardziej uczuciowe związanie z nim najmłodszych.

[32] J. M i l l e r, *Kandydaci narodu*.

[33] „Głos Nauczycielski" 1952, nr 11.

[34] B. P o t y r a ł a, op. cit., s. 28.

[35] Ibidem, s. 30.

[36] S. A l e k s a n d r z a k, op. cit., s. 207.

i internacjonalistyczne, wskazywał ideową rolę nauczyciela i wychowawcy. Miał przy tym odpowiadać człowiekowi, któremu można zaufać – Wielkiemu Budowniczemu Ojcu. W dniach 18–19 kwietnia 1953 r. pracownicy naukowi i studenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie zorganizowali sesję naukową poświęconą wskazaniom pedagogicznym B. Bieruta.

Warto również przypomnieć, że w polskiej szkole okresu 1949–1955 oprócz kultu Stalina i Bieruta uprawiano również kult Marszałka Konstantego Rokossowskiego, który, obok wyżej wspomnianych celów wychowawczych, miał ugruntować w młodym człowieku miłość i zaufanie do armii polskiej. Na wzór Soso stworzono również małego Konstantego – Kostka[37]. Życiorys marszałka był również często prezentowany, na przykład na zebraniach samorządu szkolnego pojawiał się jako element wystąpień na uroczystych akademiach.

Nie udało się stworzyć z postaci Soso, Kostka i Bieruta jakichś wyraźnych wzorów osobowych, które mogłyby być pomocne w kształtowaniu i wdrażaniu do szkół komunistycznej ideologii wychowawczej. Kult jednostki nie odegrał zasadniczej roli, bowiem był czymś odrębnym i za bardzo sakralnym, poza tym mało przydatnym w tym względzie.

[37] *O małym Kostku i dużym Marszałku*, ibidem, s. 59.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ANDRZEJ CWER
Wołomin

IDEE WOJNY I POKOJU STANISŁAWA STASZICA Z PERSPEKTYWY CZASU

TYTUŁEM WSTĘPU

Opracowanie niniejsze stanowi owoc osobistych zainteresowań autora historią edukacji, myśli wojskowej i konfliktów zbrojnych XVIII i XIX wieku.

Postacią szczególną w polskiej historiografii tego okresu jest niewątpliwie osoba ks. Stanisława Staszica – jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiego Oświecenia. Jego śmiałe, radykalne oświeceniowe refleksje historyczne oparte na bogatej, wielodyscyplinarnej wiedzy stawiają go w panteonie najwybitniejszych umysłów ludzkości, takich jak np. Sokrates, Immanuel Kant czy Giulio Cesare Vanini. Aktualność myśli, argumentacji Staszica mimo upływu ponad dwustu lat, nie uległa dewaluacji. Przystają one do obecnej rzeczywistości. Nie sposób odmówić racji ich autorowi.

W końcu XVIII i początkach XIX stulecia nie było dziedziny życia publicznego, do której rozwoju nie wniósłby Staszic trwałego wkładu. Zajmował się nauczaniem dzieci z rodzin magnackich, organizowaniem szkolnictwa oraz rozbudową krajowego przemysłu i górnictwa. Wysuwał jednocześnie projekty reform ustroju Rzeczypospolitej i prowadził szeroko zakrojone badania naukowe: pisał utwory odnoszące się do aktualnych wydarzeń politycznych, tłumaczył dzieła klasyków starożytnych i myślicieli francuskiego Oświecenia, a także badał strukturę geologiczną ziem polskich i próbował dokonać reformy obowiązującej pisowni. Rozwijał ponadto szeroką działalność filantropijną i interesował się żywo teatrem. U schyłku życia ukończył wielki poemat historiozoficzny, w którym usiłował ukazać wszystkie mechanizmy dziejów ludzkości. W obszarze jego zainteresowania znajdowały się również zagadnienia wychowania wojskowego młodzieży oraz samej armii. Jej siła i sprawność stanowiły w przekonaniu Staszica gwarancję bezpieczeństwa i niezawisłego bytu Rzeczypospolitej.

Refleksje nad wojną i jej skutkami oraz profitów płynących z pokoju towarzyszyły polskiej myśli filozoficzno-społecznej praktycznie już od XIII wieku[1].

W XVIII stuleciu, w dobie rozpowszechniania się filozofii odwołującej się do empiryki, wzbogaciła się ona o przemyślenia ówczesnych środowisk twórczych płynące z obserwacji wydarzeń, jakich dostarczała historia nieszczędząca krajowi ciężkich doświadczeń.

W wyniku prowadzonych w XVII wieku wyniszczających wojen Rzeczypospolita stopniowo pogrążała się w stan bliski anarchii, pojawiły się coraz mocniej dostrzegane symptomy kryzysu politycznego, ustrojowego i gospodarczego. Okresy bezkrólewia skutecznie pogłębiały i utrwalały ów stan.

Rzeczypospolita stawała się klasycznym przykładem zdezorganizowanego organizmu państwowego, w którym wzajemnie zwalczające się oligarchie, rody magnackie rozgrywające swoje partykularne interesy kosztem kraju stopniowo doprowadziły do jego osłabienia i upadku. Panująca anarchia, aprobowana i wzmacniana zabiegami dyplomatyczno-politycznymi przez państwa ościenne, brak silnego ośrodka władzy centralnej, koordynującego funkcjonowanie organów państwa skutkowały w drugiej połowie osiemnastego stulecia likwidacją polskiej państwowości drogą trzech zaborów.

Ówczesna sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza sprawiły, że nosicielami idei polskiego Oświecenia były przede wszystkim odłamy patriotycznie myślącej szlachty, skupionej wokół monarchy i dworu, stanowiącego centrum dyspozycyjne z kompleksowym programem unowocześnienia archaicznej w ówczesnej Europie Rzeczypospolitej szlacheckiej, obejmującym wszystkie dziedziny życia i dążącym do zachowania niepodległości, suwerenności poprzez reformy społeczno-ustrojowe.

Konkurującym ze stolicą i nie mniej ważnym ogniskiem wywierającym wpływ na ówczesne życie społeczno-polityczne były również w okresie późniejszym Puławy. Dom Czartoryskich skupiał w swych murach wielu wybitnych przedstawicieli epoki, wśród nich m.in. Grzegorza Piramowicza, Franciszka Dionizego Kniaźnina, Juliana Ursyna Niemcewicza, Franciszka Karpińskiego, Franciszka Zabłockiego.

Celem podjętej, niemal od pierwszych dni panowania Stanisława Augusta i istnienia środowiska zamkowego, ofensywy reformatorskiej było dokonanie zasadniczych przeobrażeń w świadomości mas szlacheckich, odrzucenie i krytyka zdegenerowanych i opóźniających rozwój społeczny instytucji feudalnych, wzorów życiowych, zaszczepienie w ich miejsce nowych, opartych na założeniach filozofii mieszczańskiego oświecenia. Istotną w tej materii była działalność człowieka niepospolitego umysłu, gorącego patrioty, działacza oświatowego – ks. Stanisława Staszica.

Realia polskie powodowały, że zespół idei charakterystyczny dla francuskiego Oświecenia przybrał w Polsce postać odrębną – przy ich omawianiu nie można mówić o naśladownictwie czy mechanicznej adaptacji. Dotyczy to szerokiego spektrum zagadnień z tym związanych począwszy od problemów metodologicznych, poprzez ideę prawa natury, a skończywszy na koncepcjach gospodarczych.

Kartezjański racjonalizm i newtonowski empiryzm analityczny w polskiej interpretacji przesiąknięte były historycyzmem. Prawo natury głoszące hasła wolności, własności

[1] Interesujące artykuły na ten temat m.in. napisali: J. T a z b i r, *Staropolscy obrońcy pokoju politycznego i religijnego*, w: *Wychowanie dla pokoju*, Wrocław, Ossolineum, 1983; S. E s t r e i c h e r, *Pacyfizm w Polsce XVI stulecia*, w: *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1931, nr 1.

i równości straciło u polskich myślicieli swój indywidualistyczny charakter i było ujmowane w aspekcie narodowo-społecznym[2].

Po I rozbiorze duch reformy Rzeczypospolitej, jaki ogarnął środowiska zmierzające do podniesienia gospodarki, uporządkowania jego administracji i wewnętrznych stosunków społecznych, spowodował, że sprawy wojska i obronności znalazły się w centrum zainteresowania publicznego. Ówczesne dyskusje wokół zagadnień wojny i pokoju podejmowane przez środowiska twórcze, polityczne oprócz spekulacji czysto filozoficznych uwzględniały także realia życia polskiego. Akcentowano stronę społeczną i moralną, spoglądano na zagadnienie z punku widzenia problematyki humanistycznej.

Stanisław Staszic, jeden z najwybitniejszych umysłów epoki Oświecenia, bolejąc nad utratą niepodległości przez Polskę, wiele miejsca poświęcił w swych pracach programowi reform, które, jego zdaniem, miały stworzyć warunki ku odbudowie silnej państwowości. Swoje stanowisko społeczno-polityczne przedstawił w „Uwagach nad Życiem Jana Zamoyskiego", wydanych prawdopodobnie w roku 1787, i w „Przestrogach dla Polski" z 1790 roku. Dzieła te, dzięki konsekwencji i zwartości programu, bogactwu materiału i celności argumentacji, wysuwały się niewątpliwie na czoło postępowej publicystyki w okresie Sejmu Czteroletniego. Przyczyniały się do postrzegania pilnej potrzeby gruntownych zmian przez środowiska, którym leżało na sercu dobro Rzeczypospolitej.

Jednakże Staszic, jak sam podkreśla to w autobiografii, od młodości koncentrował swe wysiłki badawcze na poszukiwaniu przyczyn, które sprawiły, iż *„towarzystwa ludzkie zboczyły z drogi szczęścia"*[3]. Owocem tych poszukiwań stał się „Ród ludzki", pisany etapami przez czterdzieści lat, a wydany na przełomie lat 1819–1820. Poemat ten zawiera w sobie ogromny ładunek radykalnej jak na owe czasy ideologii, demaskującej antagonistyczny charakter feudalnego społeczeństwa, ukazującej drogę historycznego rozwoju społeczeństw.

Sformowana nowatorska w skali europejskiej koncepcja ujmowania losu człowieka w ścisłym związku z rozwojem społecznym – rozpatrywała proces dziejowy jako historię uciemiężenia ludzi z jednej, ich walki o swe wyzwolenie z drugiej strony.

Myśli polskiego uczonego, udostępnione czytelnikom – zresztą tylko bardzo ograniczonej ich liczbie ze względu na konfiskatę dzieła przez władze Królestwa Polskiego[4] – dopiero pod koniec pierwszego dwudziestolecia wieku XIX, nie dotarły do szerszego kręgu odbiorców w Polsce, nie były też znane, choćby tylko ze względu na barierę językową, w Europie. Los Rodu ludzkiego S. Staszica wykazuje znaczne podobieństwo m.in. do dziejów recepcji Nowej nauki Gimbattisty Vico (idee Vica stanowiły nowatorskie podejście do problemów historii i twórczej roli człowieka).

Analiza myśli Staszica pozwala, jak sądzę, na wyrażenie poglądu, że wykrycie prawidłowości rządzących rozwojem społecznym ma doniosłe znaczenie nie tylko dla poznania samej przeszłości, lecz także dla wyprowadzenia z niej wniosków ku pożytkowi teraźniejszości i przyszłości.

W swych pracach poświęca Staszic dużo uwagi sprawom wojska i obronności kraju, wychowaniu młodej generacji Polaków nie tylko jako gorących patriotów, lecz także obywateli kierujących się w życiu maksymą: „salus rei publicae suprema lex". W trosce

---

[2] Zob. L.G. S e i d l e r, *W nurcie Oświecenia*, Lublin 1984, s. 100–101.

[3] S. S t a s z i c, *Krótki rys życia mego*, w: *Pisma filozoficzne i społeczne*, Warszawa 1954, t. 1, s. 5.

[4] Egzemplarze *Rodu ludzkiego* przechowywane po śmierci autora w Towarzystwie Przyjaciół Nauk zostały skonfiskowane na polecenie w. ks. Konstantego i w większości zniszczone.

o przyszłość Polski i jej trudne geopolityczne położenie w silnej, sprawnej, 100-tysięcznej armii upatrywał gwarancję ostoi niepodległości, bezpieczeństwa kraju.

Przyrodnicze studia uformowały określony sposób postrzegania przez Staszica zjawisk społecznych, które traktował jako przejawy jednej natury, podlegającej immanentnym żelaznym prawom.

POGLĄDY NA GENEZĘ I PRZYCZYNĘ WOJEN

W pojmowaniu genezy wojen Stanisław Staszic stał na stanowisku deistycznym[5]. Swoje rozważania opierał na prawach natury. Uważał, że wszystko w świecie przyrodniczym i społecznym jest zmienne i funkcjonuje według paradygmatów, których autorem jest Stwórca. On to stworzył prawa natury i ustalił drogi, którymi *„wszystko biegnąć musi do zamierzenia Jego”*[6].

Nic w całej naturze nie jest równe. Nierówność jest źródłem wszelkiego ruchu, zgodnie z prawem Stwórcy: *„mniejszej części podlegać dla większej, czyli słabszego powolność mocniejszemu”*[7]. Przyczynę wojen upatrywał Staszic w *„wątpliwości, czyli niepoznawaniu, kto jest mocniejszym”*[8].

Poglądy na historię ludzkości, jej ewolucję, społeczeństwo przyszłości i genezę wojen przedstawił Stanisław Staszic w poemacie pt. „Ród ludzki” oraz w „Uwagach do Rodu ludzkiego”. Autor uważa, że wojna jako zjawisko pojawiła się na pewnym etapie rozwoju człowieka i wynika ze sprzeczności, jakie się na tej drodze pojawiły.

W początkowym etapie rozwoju człowieka, okresie „pierwotnego sposobu życia” wszyscy byli równi i wzajemnie sobie życzliwi. Obszar, na którym mieszkali stanowił wspólną własność, razem polowano, zdobywano pożywienie.

Przypadki większych waśni, sporów mogących prowadzić do konfliktów należały do rzadkości, były sporadyczne.

Wojny pojawiły się w wyższym etapie społecznego rozwoju, wraz z pojawieniem się własności prywatnej – „dzierży”. Ówczesne plemiona pasterzy i rolników zgodnie hodowały zwierzęta i uprawiały ziemię, którą zaczęły obejmować w wyłączne posiadanie, co z kolei godziło w plemiona łowców. Ograniczało to bowiem ich możliwość swobodnego przemieszczania się i polowań. Stanowiło to zarzewie nieporozumień kończących się konfliktami zbrojnymi. Najazdy kończyły się niszczeniem domostw, chwytaniem w niewolę pokonanej ludności, jeńców z których następnie czyniono niewolników.

W ten sposób – zdaniem Staszica – zrodziły się wojny jako zjawisko społeczne, u których podstaw leżał duch „wyłącznictwa” ziemi, zwierząt, a nawet ludzi. Walka między pierwszymi trzema plemionami ludzkimi dała początek wojnom, które będą nieprzerwanie towarzyszyć społeczeństwu w jego rozwoju.

---

[5] Deizm był syntezą trzech wartości: 1) libertynizmu XVII w., 2) tradycji empirycznego przyrodoznawstwa, 3) racjonalizmu XVIII w. i angielskiego empiryzmu i sensualizmu. Pojęcie deizmu powstało w XVI w. i służyło w początkowym stadium do oznaczania myśli filozoficznej socynian, a głównie ich krytyki religii (zob. np. Z. O g o n o w s k i, *Socynianizm a Oświecenie*, Warszawa 1966). Wśród różnych odcieni deizmu możemy wyodrębnić idee przewodnie – wiarę w potęgę rozumu oraz wiarę, że świat stanowi uporządkowaną strukturę i jest manifestacją dobroci Boga Stwórcy, który wyposażył świat w umiejętność autonomicznego rozwoju.

[6] S. S t a s z i c, *Przestrogi dla Polski*, w: *Pisma*, op. cit., s. 184.

[7] S. S t a s z i c, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 85.

[8] Tamże, s. 90.

Staszic uważał, że *„dzieje ludzkie są wielką, nieprzerwaną walką cywilizacji przeciwko wszystkim do jej się rozwijania i do jej postępu oporom"*[9]. Kto na drodze rozwoju, postępu stawia największy opór, ten jest przeciwnikiem, potencjalną stroną ewentualnego konfliktu. Pierwszy opór stawiali „łowcy".

W epokach późniejszych *„istotne wojen przyczyny będą znajdować się zawsze między jedną stroną, już przez domiar czasu znagloną do dalszego rozwinięcia nowych stosunków cywilizacji, a drugą stroną, opór takowemu dalszemu cywilizacji postępowi czyniącą utrzymując gwałtem dawne nadużycia i dawne dla drugich złe, lecz dla niej użyteczne"*[10]. Przyczyny wojen tkwią w tego rodzaju konfliktach. W swych rozważaniach podkreślał, że *„solidny dziejopisarz takich przyczyn i takich stron w wojnach powinien dociekać [...], są one tam zawsze rzeczywiście, lecz tysiącem naocznych pozorów tak zawikłane i tak ukryte, że niewidzialnymi stają się"*[11].

Wychodząc z koncepcji prawa natury, Staszic dopatrywał się również przyczyn wojen w *„wątpliwości, czyli niepoznawaniu, kto jest mocniejszym"*[12], kto komu ma podlegać, kto jest silniejszy, a kto słabszy.

Ziemia została stworzona przez Stwórcę dla wszystkich ludzi. To człowiek ją podzielił na części i ustanowił na niej prawo własności[13]. Indywidualny majątek, dobra stały się źródłem nienawiści, kłótni, sporów, a nawet w skrajnych przypadkach napadów, zabójstw – szczególnie w okresie niewolnictwa, feudalizmu. To w tych społeczeństwach najczęstszymi przyczynami wojen była walka między klanami, rodami o ziemię, dostęp do wody, pozycję w hierarchii społecznej, przywileje, zaszczyty (honory).

„Te zajścia, te boje rodów z rodami, kraju z krajem, synów z ojcem, braci z bratem, księdza z wodzem, z naczelnikiem, te kłótnie, wojny o spadki, o spuściznę, o berła, o korony, z których całą historię ludzką sklecili dziejów pisarkowie, są jedynie wypadkami potocznymi, nie są bynajmniej w dziejach rodu ludzkiego istotne, one tylko podług zbiegu wraz z nimi ogólnych stosunków w historii narodu przytaczane być mogą. Były czasy, gdzie kłótnie kapłana z drugim kapłanem o krój kaptura, gdzie najmniejsze schybienie arcykapłanowi rzucało pół świata w kłótnie, w zaburzenia i wojny"[14] – pisał Staszic w swych „Uwagach do Rodu ludzkiego".

Analizując przyczyny konfliktów zbrojnych zwracał uwagę na rolę, jaką odgrywają w nich intensywnie rozwijający się przemysł, interesy monopoli.

Przemysł, handel, które miały służyć dobru ludzi, rozwojowi społecznemu, stwarza źródła konfliktów, sporów a w skrajnej postaci prowadzi do wojny. *„Teraźniejszy handel* – pisze Staszic – *największe złe broni. Okropnych i najkosztowniejszych wojen przyczyną staje się: bo nie jest wolny. Dzisiejsze kupiectwo jest gwałtownym monopolium dla człowieczeństwa, jeden kraj uszczęśliwia, a tysiąc innych niszczy [...]. Jest podobieństwo, iż czasem dla kupca jednego wojnę prowadzić krajów kilka będzie musiało. (Już dziś na to patrzymy, że dla oddzielnego zysku kilkudziesięciu kupców, Indyjską kompanię składających, od lat trzydziestu cała Europa burzy się i ciągłymi wojny wszczyna)"*[15].

Czytając teksty Stanisława Staszica w pełni dostrzegamy trafność jego poglądów na genezę i przyczyny wojen.

---

[9] S. S t a s z i c, *Uwagi do Rodu ludzkiego*, w: *Pisma*, op. cit., t. 2, s. 206–207.
[10] Tamże, s. 195.
[11] Tamże.
[12] Tamże, s. 90
[13] S. S t a s z i c, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: Pisma, op. cit., s. 73.
[14] S. S t a s z i c, *Uwagi do Rodu ludzkiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 206–207.
[15] S. S t a s z i c, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 74.

POJĘCIE WOJNY SPRAWIEDLIWEJ I NIESPRAWIEDLIWEJ

Tak jak w przypadku genezy wojen Staszic stał na stanowisku deistycznym, tak i swoją klasyfikację konfliktów na wojny sprawiedliwe i niesprawiedliwe oparł na tych samych założeniach. Określenia te są zarazem kategoriami etycznymi, mającymi sens nie tylko destruktywny, ale głównie wartościujący, wyrażający oceny moralne wojen. Będąc zwolennikiem i gorącym orędownikiem pokoju piętnował Staszic wojny grabieżcze, aneksyjne uważając je za niesprawiedliwe. *„Ta każda wojna jest niesprawiedliwą* – pisał – *którą zaczyna ktokolwiek dla innego pożytku, nie dla ocalenia narodów, ani dla powrócenia jakiemu ludowi wrodzonej wolności zawierania towarzystwa z tym, z kim dobrowolnie zechce, albo obierania sobie rządu takiego, jaki mu się podoba"*[16].

Wojnę sprawiedliwą definiował następująco: *„Wojna jest ustawą Stwórcy, zgadza się z rozporządzeniem Stwórcy, kiedy jej końcem jest ocalenie rodzaju ludzkiego. Wojna jest to jedyny sposób, który Najwyższy Prawodawca podał ludziom do obronienia swoich praw, dla oswobodzenia się od gwałtów. Tylko ta wojna jest godziwą i sprawiedliwą, która prawa ludzi broni"*[17]. U podstaw takiego podziału na wojny niesprawiedliwe i sprawiedliwe leżało kryterium reprezentujące wartość naczelną, najwyższe dobro, na którego realizację wojny mogą mieć wpływ dodatni lub ujemny. Tym kryterium, wartością naczelną były dla Staszica szeroko rozumiane prawa człowieka. Wyprowadzał je z praw narodów. Potępiał despotów, władców, rody możnowładców, którzy chcąc podporządkować sobie innych ludzi bądź całe narody, utrzymywali regularne wojsko i z jego pomocą dokonywali nie tylko aneksji zewnętrznych, ale również tłumili wewnętrzne protesty społeczne. Staszic kategorycznie stwierdzał, że ani sejm, ani pojedynczy człowiek nie ma uprawnień *„podpisywać niewoli"* jednej części współobywateli, a *„ktokolwiek na to się poważa, czyni występek przeciwko ludzkości"*[18].

Autor „Rodu ludzkiego" wyrażał dezaprobatę dla żołnierzy armii regularnych, którzy bronili partykularnych interesów warstw, grup uprzywilejowanych (*„gwałcicieli praw narodów")*.

Staszic dostrzegał, że i wybitne jednostki – *„jeniusze"*, które *„na to zdaje się opatrzność w pewne wieki zsyłać na tę ziemię, aby zbyt poróżnione i podzielone narody w jedną większą, zgodniejszą zbijali masę [...], z swojej odpowiedzialności za rozlew krwi ludzkiej tym jedynie usprawiedliwić się potrafią przed światem i przed Bogiem, kiedy w swoim przeznaczeniu po trupach krocząc okażą, że dążyli, że przyśpieszali albo uiszczali w jakiej części świata narodów zrzeszenie i stały pokój"*[19].

W ujęciu wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej Staszic jest pełen sprzeczności. Posługując się z jednej strony argumentacją zaczerpniętą z prawa natury, według której rzekomo słabsi, tj. „mniej liczni' ulegali silniejszym, tj. „bardziej licznym", z drugiej – wykazuje, że w ówczesnej Europie „mniej liczni" zapanowali nad „bardziej licznymi" wykorzystując w tym celu posiadane przez siebie stałe, silne, dobrze wyekwipowane i wyszkolone armie. *„Wojna jest doświadczeniem większej mocy. Wojna z natury swojej w tej okoliczności, gdzie praw nie ma, jest potrzebną. Tylko wojowania sposoby czynią wojnę społeczeństwu szkodliwą [...]. Dawniejsze wojny na mocy i na męstwie, teraźniejsze na sztuce i na pieniądzach zawisły"*[20] –- rozumował Staszic. Nie dostrzegał obo-

[16] S. S t a s z i c, *Przestrogi dla Polski*, w: *Pisma*, op. cit., s. 193.
[17] S. S t a s z i c, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 90.
[18] S. S t a s z i c, *Przestrogi dla Polski*, w: *Pisma*, op. cit., s. 191–192.
[19] S. S t a s z i c, *Uwagi do Rodu ludzkiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 219.
[20] S. S t a s z i c, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 86.

sieczności takiej argumentacji, która usprawiedliwiałaby niewolę małych narodów przez większe. A przecież popierał wojny wyzwoleńcze. Wydaje się, że Staszic zbyt pobieżnie analizował źródła wojen u schyłku feudalizmu. W swoich rozważaniach pisał: *„... ile się razy nad tym zamyśliłem, że garstka Greków, dzisiejszą sztukę wynalazłszy, podbiła niezliczone Azji narody, że jedno miasto Rzym też sztukę wydoskonaliwszy zawojowało świata trzy części, zawsze rzekłem do siebie: ten sposób wojowania jest ludziom szkodliwy. On Opatrzności przeciwi się, on najmocniejsze prawa natury gwałci. Podług wszystkich na tym świecie porządku nie Azja Grecji, ale szczupła Grecja niezmiernym krajom Azji podlegać przymuszoną być mogła. Ani Rzym światem, ale świat Rzymem władnąć powinien"*[21]. Można stąd wnioskować, że deizm w pewien sposób ograniczał możliwość właściwego postrzegania i rozumienia przez Staszica procesów społecznych i praw rozwoju społecznego.

POKÓJ I ŚRODKI JEGO BUDOWANIA

Stanisław Staszic jako humanista wiele uwagi poświęcał największej wartości w życiu człowieka i narodów – pokojowi. Swoje poglądy na sposoby jego budowania i utrzymania opierał na koncepcji człowieka oraz zasadach sprawiedliwości i równości, wyprowadzonych z prawa natury. Według niego, ludzie z natury nie są złymi ani dobrymi. Zmysły odbierające uczucia decydują o tym, jak ludzie myślą; jak myślą, tak czynią. Edukacja uczy myślenia, edukacja uczynić może ludzi złymi lub dobrymi. Człowiek – według Staszica – posiada bardzo istotny przymiot, mianowicie *„bojaźń cierpienia, czyli chęć życia, albo jak pospolicie nazywamy, być szczęśliwym koniecznie chcieć musi"*[22]. Prawdziwe szczęście osiąga człowiek wtedy, kiedy może *„mieć życia pierwsze potrzeby, zdrowie i spokojność [...]. Wszystkie inne szczęścia są mniemane i wymyślone"* [23].

Staszic traktował człowieka jako istotę społeczną i uważał, że szczęście jednostki zależy od szczęścia *„całego towarzystwa"*. Warunkiem istnienia szczęścia jest wolność i sprawiedliwość. *„Tam, gdzie każdy człowiek w towarzystwie żyjący staje się przed prawem z drugimi równy, tam jest sprawiedliwość, tam tylko prawdziwa wolność"*[24].

Jedną z dróg prowadzących do zapewnienia narodom szczęścia, dobrobytu, stabilizacji i integracji ich przy budowaniu trwałego pokoju była w mniemaniu Staszica wymiana handlowa. *„Handel z swojej istoty do pokoju zmierza [...]. Kupiectwo jest najłatwiejszym i podobno jedynym sposobem do ustanowienia w narodzie ludzkim takiego związku, w którym by człowiek oczywiście wiedział, że dobro osobiste nie różni się od powszechnego dobra, w którym by każdy drugiemu szkodząc szkodził jawniej sobie samemu, w którym by krzywda kraju jednego stała się krzywdą państw wszystkich"*[25]. Staszic wskazuje, że nie będzie to możliwe dopóty, dopóki narody przez wzajemne porozumienie, zaufanie – wspólnie nie ustanowią zasad pokojowego współistnienia (*"przez ogólny związek, powszechnego nie ustanowią pokoju"*).

Idei zrzeszania narodów poświęcił Staszic jeden z podrozdziałów w swych „Uwagach do Rodu ludzkiego" – przytaczał w nim m.in. historyczne fakty, kiedy to połączone

[21] Tamże, s. 89.
[22] Tamże, s. 16.
[23] Tamże.
[24] S. Staszic, *Uwagi do Rodu ludzkiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 203.
[25] S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 71 (Staszic przyjął tezę głoszoną przez Montesquieugo w dziele „O duchu praw" – ks. 20 i 21; jednocześnie dostrzegał też ujemne strony handlu, który staje się monopolem, wiedzie do wojen i eksploatacji słabszych – zob. tamże, s. 90).

w obliczu niebezpieczeństwa narody odnosiły zwycięstwa w wojnach obronnych, bądź też rozbite przez wzajemne waśnie, egoizm, prywatę przegrywały i rozpadały się, tracąc suwerenność. Tak było z Grecją, Rzymem i Polską. Analizując myśli Staszica można, jak sądzę, dojść do wniosku, iż w swych dywagacjach zbyt optymistycznie zapatrywał się na nadchodzącą przyszłość uważając utopijnie, że dzieła zjednoczenia narodów dokonają Słowianie – Polscy i Rosjanie; narody, które już wielokrotnie od wieków broniły cywilizacji europejskiej przed najazdami ludów wschodnich. Pod ich przewodnictwem dokona się dzieło zjednoczenia i zapanuje trwały pokój[26].

Inną koncepcją pozwalającą zapewnić pokój środkami politycznymi była propozycja powołania europejskiego trybunału (sądu) do rozstrzygania kwestii spornych między państwami („*... kto jest mocniejszy...*"). W jego składzie zasiadaliby przedstawiciele poszczególnych *„dworów europejskich"*. Rozstrzygnięcia miałyby zapadać większością głosów. *„Ktokolwiek poważy się z drugim narodem wojnę zacząć bez poprzedniego innych państw europejskich obwieszczenia, niechaj jako całej Europy nieprzyjaciel powszechny gniew na siebie ściągnie [...]. Nikt, gdy pozna, że jest słabszym, bić się nie będzie. Wreszcie zuchwałość małej cząstki łatwo od wszystkich stłumiona zostanie"*[27].

Staszic wielokrotnie w swych pracach podkreślał, że dotychczas pokój był przez większość władców traktowany jako *„bitew przerwa"*, bądź jako tymczasowe usankcjonowanie aktualnego status quo – czyli *„... przyznaniem jednego narodu drugiemu więcej pieniędzy i sztuki"*[28].

Decydującym czynnikiem w konflikcie zbrojnym stała się regularna armia, będąca – według Staszica – bezwolnym narzędziem w rękach sprawujących władzę i mogąca być wykorzystywana zarówno do walki z wrogiem zewnętrznym, jak i do tłumienia wszelkich niepokojów, wystąpień ludności.

Staszic idealistycznie zakładał restytucję ideału rycerskiego i powrót do koncepcji wyszkolenia żołnierza-rycerza. Wówczas, jak sądził, zwarte siły zbrojne nie będą potrzebne a wraz z nimi wszelkie nowoczesne środki używane na polu walki (działa, karabiny) siejące ogrom śmierci i zniszczenia. *„Sam obywatel będzie żołnierzem, dzisiejsze żołnierskie systema upadnie, narody zewnętrzną i wewnętrzną wolność zyskają. Już nie jeden wszystkim, ale wszyscy jednemu prawa i posłuszeństwo przekażą; każdy król, każdy rząd nie o pieniądze starać się będzie, ale o zdrowie i o szczęśliwość obywateli: bo król bez obywateli nic nie zrobi. Natenczas wojny zupełnie być zakazane potrafią; i już nie między królami, ale między narodami zaczną się, bo tylko prawdziwa moc zwycięstwo odniesie"*[29].

Rozważania na temat pokoju kończy Staszic gorącym apelem skierowanym do władców: *„Królowie, których stanu szczęśliwość nie różni się istotnie czym innym od szczęśliwości naszej, tylko władzą uszczęśliwiania milionów ludzi, nie w uszkodzeniu, ale w dobrym czynieniu ludziom szukajcie wielkości! Odmieńcie ten jeden ogląd polityki, a z burzycielów narodu ludzkiego staniecie się ludzi ojcami. Nie przez krzywdzenie, przez tamowanie handlu albo przez wojnę, ale przez rząd, przez prawa mądre pomnażając bogactwo i szczęśliwość kraju własnego przewyższyć lub wyrównać siłom sąsiada potrzeba. Gdy ta prawda gruntem moralności królów zostanie, towarzystwa ludzkie krok*

[26] Tamże, s. 223.
[27] S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, w: *Pisma*, op. cit., s. 90.
[28] Tamże, s. 88.
[29] Tamże, s. 89.

do powszechnego pokoju uczynią, ale tak dobroczynnymi tylko w powszechnym pokoju monarchowie być mogą"[30].

Potomni różnie postrzegają osobę Staszica. Jedni widzą w niej postać wielkiego filantropa i dobroczyńcę ludzi, inni – niestrudzonego działacza pracującego dla pomyślności kraju, jeszcze inni – przede wszystkim autora bojowej publicystyki z okresu Sejmu Czteroletniego i „ojca demokracji polskiej".

Pomnikiem niejako wkładu Stanisława Staszica w rozwój myśli, nauki polskiej jest jego sumptem wzniesiony gmach Towarzystwa Przyjaciół Nauk, który i dziś jako Pałac Staszica stanowi jedno z centrum życia naukowego stolicy.

Konkludując, autor jest świadom, iż nie wyczerpuje całości problematyki, wyraża przy tym nadzieję, iż niniejsze opracowanie będące skromną próbą prezentacji wybranych poglądów, ocen formułowanych na przełomie XVIII i XIX wieku przez wybitnego męża stanu, pisarza, organizatora oświaty i życia naukowego ks. Stanisława Staszica w kwestii konfliktów militarnych stanie się przyczynkiem inicjującym szerszą dyskusję publicystyczną w tej jakże interesującej tematyce.

[30] Tamże, s. 72–73.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

AGATA SAMSEL
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet w Białymstoku

KOEDUKACJA W SZKOŁACH ŚREDNICH W POLSCE I NA ŚWIECIE W LATACH 1918–1939 – ŚWIADOMY WYBÓR CZY ZŁO KONIECZNE

SŁOWO WSTĘPNE

Koedukacja na poziomie szkoły powszechnej istniała w zasadzie w każdym kraju i raczej nie wzbudzała sprzeciwów. Zdawano sobie bowiem sprawę z tego, że organizowanie wyłącznie odrębnych szkół dla dziewcząt i chłopców na tym etapie nauczania byłoby niemożliwe ze względów ekonomicznych. Nawet zagorzali przeciwnicy akceptowali zjawisko koedukacji w młodszym wieku szkolnym, jak również wspólną naukę obu płci na wyższych uczelniach. Problem pojawił się dopiero wówczas, gdy koedukacja zaczęła przenikać do szkół średnich, do których uczęszczała młodzież w wieku dojrzewania. Zjawisko to, pojawiające się coraz powszechniej w XIX wieku, wzbudzało w każdym kraju żywą dyskusję. Zwolennicy i przeciwnicy wspólnej edukacji i wychowania dziewcząt i chłopców przytaczali szereg argumentów na poparcie swego stanowiska w tej kwestii. Od początku dało się zauważyć, że problem koedukacji nie dotyczył wyłącznie szkół i ludzi bezpośrednio z nimi związanych, lecz miał o wiele szerszy wymiar, gdyż dotykał także kwestii religijnych, moralnych, społecznych, a nawet politycznych, toteż zainteresowanie tym zagadnieniem szybko wyszło poza krąg pedagogów. Koedukacja miała także, a może nawet przede wszystkim związek z żywym wówczas problemem równouprawnienia kobiet. Zdawano sobie sprawę, że dopuszczenie do tego, by dziewczęta uczyły się razem z chłopcami, spowoduje zniwelowanie różnic w wykształceniu obu płci, w związku z czym w przyszłości zaowocować może znaczącymi zmianami zarówno w życiu obyczajowym, jak i społecznym. Nie bez przyczyny więc zwolennicy równouprawnienia kobiet zwykle opowiadali się za koedukacją, natomiast przeciwnicy zazwyczaj ją negowali, uznając za zjawisko nie tylko niepożądane, ale wręcz szkodliwe. Duży wpływ na stosunek opinii publicznej do koedukacji miała treść

encykliki papieskiej „DIVINI ILLIUS MAGISTRI" z 31 grudnia 1929 r., w której Pius XI zdecydowanie potępił wspólną naukę dziewcząt i chłopców jako sprzeczną z zasadami chrześcijańskiego wychowania młodzieży.

Na łamach prasy toczyły się burzliwe dyskusje, w których zabierali głos pedagodzy, psychologowie, socjolodzy, lekarze i duchowni. Nauczyciele pracujący w szkołach koedukacyjnych prowadzili badania, gromadzili i zestawiali dane na temat wyników nauczania, sporządzali ankiety i dzielili się swymi spostrzeżeniami z czytelnikami. Bez względu jednak na toczącą się polemikę, koedukacyjne szkoły średnie powstawały i protesty przeciwników w większości krajów nie były w stanie zahamować tej ogólnoświatowej tendencji.

ARGUMENTY PRZECIWNIKÓW I ZWOLENNIKÓW

W każdym z krajów, w którym pojawiła się koedukacja, przytaczane argumenty za i przeciw były podobne, nie ma więc powodów, by rozpatrywać tę kwestię z osobna dla każdego z państw. Do najczęściej przytaczanych przeciw koedukacji argumentów należy zaliczyć:

1. Mniejsze zdolności intelektualne dziewcząt[1], w tym:
   a) brak umiejętności samodzielnego myślenia,
   b) nieumiejętność operowania pojęciami abstrakcyjnymi,
   c) problemy z zastosowaniem zdobytej wiedzy w praktyce i wykorzystaniem jej w nowych sytuacjach[2].
2. Edukacja kobiet powinna iść w innym kierunku niż mężczyzn, gdyż ich rola i miejsce w życiu są odmienne[3].
3. Koedukacja ma negatywny wpływ na psychikę dziewcząt, które nie mogąc dorównać chłopcom pod względem wyników w nauce są sfrustrowane i tracą poczucie własnej wartości[4].
4. Dziewczęta szybciej wchodzą w okres dojrzewania, co wymaga od nauczyciela obniżenia wymagań w stosunku do uczennic. Dostosowanie tempa realizacji programu do możliwości dziewcząt, mających w tym okresie problemy z koncentracją, hamuje naturalny rozwój chłopców, powoduje ich znudzenie i zniechęcenie do nauki w ogóle[5].
5. Wspólna nauka dziewcząt i chłopców, ich ciągłe przebywanie ze sobą, powoduje zacieranie się naturalnych różnic, wynikających z płci, kobiety zatracają takie cechy, jak: ciepło, uczuciowość, delikatność, wyrozumiałość i gotowość do poświęceń[6].
6. Koedukacja jest niemoralna, rozbudza przedwczesne i nadmierne zainteresowanie płcią przeciwną, ma negatywny wpływ na psychikę zarówno dziewcząt, jak i chłopców[7].

Zwolennicy koedukacji argumentowali swoje stanowisko następująco:

---

[1] M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937, s. 124.

[2] J. Kisielewska, *O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt,* Warszawa [192-?], s. 36.

[3] M. Klepacz, op. cit.

[4] A. Litwin, *Koedukacja w okresie dojrzewania płciowego.* „Przegląd Pedagogiczny" 1923, z. 3, s. 178.

[5] S. Kopczyński, *Wiek przejściowy, czyli tzw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej.* „Przegląd Pedagogiczny" 1921, nr 6–7, s. 187.

[6] F.W. Foerster, *Wychowanie i samowychowanie,* Warszawa [193-?], s. 161.

[7] A. Litwin, op. cit., s. 191.

1. Kobiety mają prawo kształcić się w dobrych szkołach, dających należyte przygotowanie do podjęcia studiów na dowolnym kierunku.

2. Koedukacja w szkole średniej daje możliwość zachowania ciągłości wspólnej nauki dziewcząt i chłopców. Nie ma powodów, dla których należałoby dokonywać sztucznego podziału uczniów ze względu na płeć na czas szkoły średniej, gdy niemal wszystkie szkoły powszechne są koedukacyjne, tak samo zresztą, jak wyższe uczelnie[8].

3. Koedukacja daje możliwość obalenia stereotypu, że dziewczęta są mniej zdolne i inteligentne od chłopców[9].

4. Stały kontakt dziewcząt i chłopców, także w okresie dojrzewania, pozwala na tworzenie zdrowych stosunków koleżeńskich, lepsze wzajemne poznanie i zrozumienie płci przeciwnej[10].

5. Dziewczęta i chłopcy pozytywnie wpływają na siebie wzajemnie: dziewczynki uczą się solidarności, logicznego myślenia, rozwijają swoje zainteresowania; chłopcy nabywają kultury osobistej, sprawiają mniejsze problemy wychowawcze, uczą się systematyczności i staranności[11].

6. Cechy charakterystyczne dla danej płci wzbogacane są cechami płci przeciwnej, co sprawia, że absolwenci szkół koedukacyjnych posiadają szersze horyzonty, rozleglejszą wiedzę i lepsze umiejętności prawidłowego funkcjonowania zarówno w rodzinie, jak i społeczeństwie[12].

ROZWÓJ KOEDUKACJI NA ŚWIECIE

Za ojczyznę koedukacji przyjęło się uważać Stany Zjednoczone Ameryki, gdzie po raz pierwszy taki system nauki zastosowano w szkolnictwie średnim pod koniec lat 40. XIX wieku. Z każdym rokiem szkoły mieszane zyskiwały coraz większe uznanie. W 1870 r. zaczęto prowadzić w tym kraju szeroko zakrojoną akcję propagandową na rzecz placówek koedukacyjnych, mających pełne poparcie rządu. System ten cieszył się coraz większą popularnością, tak, że na początku lat 30. XX wieku prawie wszystkie szkoły powszechne i wyższe były koedukacyjne, a tylko 6,2% młodzieży uczęszczało do odrębnych szkół średnich[13]. Dowodem pełnej akceptacji koedukacji przez władze rządzące było oficjalne wystąpienie ministra edukacji, Harrisa, który określił ten system jako:

– naturalny, czyli odpowiadający naturalnemu rozwojowi rodziny i społeczeństwa,
– sprawiedliwy, czyli dający jednakowy dostęp do wiedzy obu płciom,
– oszczędny, czyli nie wymagający dodatkowych nakładów na tworzenie odrębnych szkół,
– odpowiedni, czyli zgodny z obyczajami panującymi w społeczeństwie amerykańskim,
– korzystny dla nauczycieli i kierowników szkół,
– mający korzystny wpływ na psychikę, moralność i rozwój wychowanków[14].

---

[8] H. R o w i d, *Psychologia pedagogiczna,* Warszawa 1928, s. 262.

[9] S. P o g o r z e l s k i, *Koedukacja.* „Przegląd Pedagogiczny" 1918, nr 7–8, s. 391.

[10] M. J a w o r s k a, *Wartości wychowawcze koedukacji*. „Praca Szkolna" 1929, nr 7, s. 212.

[11] J. H u k i e w i c z, *Uczenice a uczniowie.* „Z brzeskich doświadczeń wychowawczych", pod red. K. Missony, Lwów 1917, s. 10.

[12] M. J a w o r s k a, op. cit.

[13] T. M ę c z k o w s k a, *Współczesny stan szkolnictwa koedukacyjnego w Polsce i innych krajach*. „Zrąb" 1933, nr 3, s. 108.

[14] S. P o g o r z e l s k i, op. cit., s. 371.

System koedukacyjny, zastosowany na szeroką skalę w USA przynosił dobre efekty i otworzył kobietom drogę na studia wyższe. Dowodem na to są dane statystyczne, z których wynika, że np. w 1924 r. na 20.900.000 uczniów szkół początkowych było aż 3.390.000 studentów, z czego 53% stanowiły kobiety[15], które chętnie wykorzystywały daną im szansę edukacji.

Z krajów europejskich, jako pierwsza, według Teodory Męczkowskiej[16], zastosowała system koedukacyjny Holandia, co miało miejsce już w pierwszej połowie XIX wieku. W okresie międzywojennym wszystkie państwowe szkoły typu gimnazjalnego były w tym kraju koedukacyjne, a wśród szkół prywatnych na tyle rozpowszechnione, że jedynie niewielki odsetek stanowiły szkoły odrębne, głównie katolickie.

W połowie XIX wieku dwaj wybitni pedagodzy angielscy, J.G. Prevost i Badyle stworzyli eksperymentalne ośrodki koedukacyjne, w przekonaniu, iż szkoły tego typu będą miały możliwość osiągnięcia lepszych rezultatów zarówno pod względem nauki, jak również wychowania młodzieży. Otwarcie szkół w Badales i Cempuis spowodowało wrzenie w środowisku pedagogów. Od tamtej pory toczyły się burzliwe dyskusje na temat wad i zalet zastosowanego w nich systemu edukacji. W 1920 r. Stowarzyszenie Kierowników Szkół, przeciwne dotąd koedukacji, uznało, że decyzję o charakterze szkoły należy pozostawić w gestii jej założycieli. Jeżeli stwierdzą oni, że wspólna nauka dziewcząt i chłopców będzie przynosić korzystne rezultaty, mogą takie szkoły zakładać[17]. W 1924 r. wśród 19 szkół założonych w Wielkiej Brytanii przez Ligę Nowego Wychowania, 16 było koedukacyjnych.

Szkolnictwo koedukacyjne najszybciej upowszechniło się w krajach skandynawskich, przy stosunkowo nielicznych, w porównaniu z innymi państwami Europy, protestach opozycji i opinii publicznej. Miało to niewątpliwie związek z prężnie działającym tam ruchem feministycznym i stosunkiem społeczeństwa do kwestii kobiecej w ogóle. Niewiele czasu upłynęło od momentu pojawienia się pierwszych średnich szkół koedukacyjnych, do chwili zaakceptowania ich przez władze. Przykładem tego jest Norwegia, gdzie pierwsza szkoła koedukacyjna powstała w 1884 r., a już w 1896 r. rząd ogłosił, iż zakładanie odrębnych szkół dla dziewcząt i chłopców nie jest wskazane. Ponadto zamknięto wszystkie dotowane przez państwo szkoły żeńskie, zmuszając tym samym dyrekcje szkół męskich do przyjmowania dziewcząt.

Pierwszą w Szwecji koedukacyjną szkołę średnią założono w Sztokholmie w 1876 r., a w 1904 parlament uchwalił ustawę, na mocy której zaczęto stopniowo przekształcać istniejące szkoły odrębne w koedukacyjne. W okresie międzywojennym niemal wszystkie szkoły państwowe przyjmowały zarówno chłopców, jak i dziewczęta[18].

Idea koedukacji szybko rozpowszechniła się także w Finlandii i Danii, gdzie w 1916 r. na 146 szkół średnich, 104 były koedukacyjne[19] .

Zgoła odmiennie przedstawiała się sytuacja w Niemczech, gdzie zarówno władze, jak i opinia publiczna były zdecydowanie przeciwne wprowadzaniu koedukacji w szkołach średnich. W 1872 r. podjęto uchwałę, że nawet w wyższych klasach szkół ludowych powinien być dokonywany podział uczniów według płci. Zastosowanie się do tego polecenia było wprawdzie niemożliwe z przyczyn ekonomicznych, nie tylko na wsi, ale także w środowiskach miejskich, jednak uchwała ta jasno określała stosunek władz do kwestii

[15] T. Męczkowska, op. cit.
[16] Ibidem, s. 99.
[17] Ibidem, s. 100.
[18] Ibidem, s. 97.
[19] Ibidem.

koedukacji. W 1900 r. zaczęto, aczkolwiek niechętnie, zezwalać w wyjątkowych przypadkach na przyjmowanie dziewcząt do średnich szkół męskich. Z czasem zaczęła tworzyć się w Niemczech coraz liczniejsza grupa zwolenników nowego systemu edukacji, skupiająca wybitnych pedagogów, m.in. Geheeba, Steinera, Adlera, Lietza, których publikacje i wystąpienia wywierały coraz większy wpływ na zdanie opinii publicznej. Geheeb i Steiner byli założycielami szkół eksperymentalnych, grupujących młodzież obojga płci. Głównym celem było wychowanie *pełnego człowieka, umiejącego harmonijnie współżyć z innymi ludźmi"*[20]. Założyciele uważali, że aby uzyskać taki efekt, dziewczęta i chłopcy muszą wychowywać się razem, tak, aby poprzez stały kontakt mogli na siebie oddziaływać, wzajemnie uczyć się i poznawać.

W Austrii koedukacja nie cieszyła się dużym powodzeniem. Wprawdzie ze względów ekonomicznych zezwalano dziewczętom na uczęszczanie do niektórych szkół męskich, jednak praktykowano to głównie w niewielkich miejscowościach. W Wiedniu natomiast szkoły koedukacyjne były stosunkowo nieliczne (na 403 szkoły ludowe tylko 52 były koedukacyjne).

W Szwajcarii szkolnictwo nie było ujednolicone z racji znacznej autonomii poszczególnych kantonów, toteż w zależności od regionu różny był stosunek do koedukacji – w niektórych przeważały szkoły mieszane, w innych występowały sporadycznie, bądź w ogóle.

Zdecydowanie najbardziej nieprzychylnym koedukacji krajem Europy była Francja, gdzie w 1851 r. władze wydały swoiste rozporządzenie w tej kwestii: *„W salach mieszanych nie wolno nigdy łączyć celem wspólnych ćwiczeń dziewcząt i chłopców. Dzieci obojga płci należy rozdzielić ścianą przynajmniej na 1,5 metra wysoką zbudowaną tak, by nauczyciel mógł widzieć dobrze obie części"*[21]. Mimo upływu czasu i wzrostu poparcia dla koedukacji na świecie, stosunek Francuzów do tej kwestii nie uległ zasadniczym zmianom. Wprawdzie powołana w 1915 r., w celu zbadania zasadności istnienia szkół mieszanych, specjalna komisja, ustosunkowała się pozytywnie do systemu koedukacyjnego, jednak opozycja była tak silna, że jeszcze w latach 30. nie stosowano, poza nielicznymi wyjątkami, koedukacji na szczeblu szkoły średniej. Podobnie rzecz się miała w Belgii, gdzie koedukacja nie miała wielu zwolenników. Wprawdzie w 1925 r. tamtejsze Ministerstwo Oświaty wydało okólnik, zezwalający dyrektorom na przyjmowanie dziewcząt do szkół męskich, jednak czyniono to stosunkowo rzadko i niechętnie.

Również w Hiszpanii zasadniczo panował negatywny stosunek do koedukacji, jednak ze względów ekonomicznych istniała ona w szkołach powszechnych. Średnie szkolnictwo żeńskie prawie nie istniało, z racji tego, że rodziny hiszpańskie raczej nie odczuwały potrzeby kształcenia córek. Sytuacja uległa zmianie dopiero po przewrocie politycznym w 1931 r., kiedy to rząd wypowiedział wojnę analfabetyzmowi i wiele wysiłku i funduszy poświęcił na rozwój szkolnictwa, które od tego czasu miało opierać się na zasadach koedukacji. Państwowe męskie szkoły w Madrycie i Barcelonie przekształcono w koedukacyjne, zaprzestano też tworzenia odrębnych szkół dla dziewcząt i chłopców.

We Włoszech do 1923 r. zarówno rząd, jak i społeczeństwo były zdecydowanie nieprzychylne koedukacji, ale akceptowały istnienie szkół mieszanych ze względów czysto ekonomicznych, traktując je jednak jako zło konieczne, nie widząc żadnych korzyści z funkcjonowania takiego systemu. Sytuacja uległa zmianie po przeprowadzeniu reformy szkolnictwa, która ustosunkowała się także do koedukacji, uznając ją za system

[20] Ibidem, s. 102.
[21] Ibidem, s. 104.

dominujący w każdym typie szkoły. Od tego czasu wszystkie państwowe szkoły średnie były koedukacyjne, a tylko nieliczne szkoły prywatne pozostały odrębne dla dziewcząt i chłopców.

W Rosji, tak jak we wszystkich krajach Europy, szkolnictwo koedukacyjne istniało na poziomie szkół powszechnych. Pierwsza celowo założona średnia szkoła koedukacyjna powstała w 1900 r. w Petersburgu, z inicjatywy Lewickiej, zafascynowanej wynikami, osiąganymi przez szkoły koedukacyjne, funkcjonujące w Anglii. W ciągu kilku lat istnienia petersburska szkoła zyskała sobie tak dobrą opinię, że zainteresowały się nią władze oświatowe i znaczna część społeczeństwa rosyjskiego. Zaczęto prowadzić badania nad zasadnością funkcjonowania systemu koedukacyjnego, który z każdym rokiem zyskiwał sobie coraz więcej zwolenników. Po rewolucji koedukacja została zatwierdzona jako system powszechnie obowiązujący w szkolnictwie radzieckim[22].

SZKOLNICTWO KOEDUKACYJNE W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

Przed odzyskaniem niepodległości Polacy zmuszeni byli zadowalać się przywilejami, jakie były im dane. Z racji ogólnie trudnej sytuacji szkolnictwa i oświaty, nie zastanawiano się aż tak dogłębnie, czy dziewczęta i chłopcy powinni uczyć się razem, najistotniejszym wówczas problemem było, aby w ogóle mogli się uczyć. Kłopoty natury finansowej wymuszały, niejako w sposób naturalny, łączenie uczniów obu płci w szkołach średnich, co nie wywoływało oburzenia opinii publicznej ani protestów pedagogów. Nie tworzono w tym celu odrębnych szkół, przewidzianych z góry jako koedukacyjne, lecz po 1905 r. na ziemiach polskich zaboru rosyjskiego zaczęto przyjmować dziewczęta do szkół męskich ze względów czysto ekonomicznych. Ożywiona dyskusja na temat koedukacji rozpoczęła się dopiero u progu odzyskania niepodległości, kiedy to zaczęto zdawać sobie sprawę z tego, że w przypadku odrodzenia się państwa polskiego, trzeba będzie podjąć konkretne decyzje w tej kwestii. Na łamach czasopism wypowiadali się zarówno przeciwnicy (S. Adamski, ks. J. Fondlaliński, W. Górski, Jaroszyński, Jaxa-Bykowski, ks. M. Klepacz, S. Kopczyński, A. Litwin, B. Nawroczyński, C. Piotrkowski, S. Podoleński, A. Prumbs, S. Radziwanowski, M. Święcicki, B. Trzaskowski), jak i zwolennicy (R. Centnerszwerowa, M. Falski, M. Friedlander, J. Hełm-Pirgowa, J. Hukiewicz, M. Jaworska, T. Męczkowska, K. Missona, S. Pogorzelski, H. Rowid, A. Szycówna, L. Wicher)[23]. U podstaw określonego stosunku do koedukacji poszczególnych osób leżał światopogląd i orientacja polityczna. Przeciwnicy wywodzili się z kół związanych lub sympatyzujących z prawicą, natomiast zwolennicy mieli poglądy raczej lewicowe. Charakterystyczne jest, że zdania co do zasadności funkcjonowania szkolnictwa koedukacyjnego były podzielone nawet wśród nauczycieli pracujących w szkołach mieszanych. Przykładem tego mogą być odmienne poglądy na kwestię koedukacji zwolenników: Hukiewicza, Missony i Pogorzelskiego oraz przeciwników, np. Litwina i Jaxy-Bykowskiego. Wszyscy oni prowadzili badania w swoich macierzystych szkołach, przeprowadzali ankiety, zestawiali dane, jednak dochodzili na ich podstawie do skrajnie różnych wniosków, będących potwierdzeniem własnych przekonań.

Po odzyskaniu niepodległości, mimo protestów przeciwników koedukacji, sytuacja nie uległa zmianie, wręcz przeciwnie, coraz więcej szkół męskich udostępniano także

[22] Ibidem, s. 106.

[23] T. Kukołowicz, I. Otręba, *Poglądy na koedukację w szkole polskiej w latach 1920–1939.* „Roczniki Nauk Społecznych" 1996, s. 111, także: M. Klepacz, op. cit, s. 124.

dziewczętom. Nadal nie było to jednak celowe działanie, lecz konieczność w obliczu trudnej sytuacji finansowej młodego państwa polskiego. Rosnące ambicje dziewcząt i ich chęć zdobywania wykształcenia, wymuszały przyjmowanie rozwiązań, nie zawsze mających poparcie opinii publicznej, władz, a często nawet samych zainteresowanych.

Bez względu na toczące się spory zwolenników i przeciwników koedukacji, szkoły mieszane funkcjonowały przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego, a ich liczba rosła z roku na rok. Teodora Męczkowska dokonała zestawienia danych statystycznych, dotyczących rodzajów szkół, funkcjonujących w roku szkolnym 1929/30, z którego wynika, że w Polsce było wówczas 25.119 publicznych szkół powszechnych, z czego 24.056 stanowiły szkoły koedukacyjne, natomiast powszechnych szkół prywatnych było 1420, w tym 914 koedukacyjnych. W tym samym roku sytuacja w szkolnictwie średnim przedstawiała się następująco: szkół ogólnokształcących było łącznie 759, w tym 248 koedukacyjnych. Na 487 szkół prywatnych 189 było szkołami koedukacyjnymi, a wśród 272 istniejących w tym czasie średnich szkół państwowych, 59 przyjmowało zarówno chłopców, jak i dziewczęta[24].

Z powyższych danych wynika, że państwowe szkolnictwo powszechne w Polsce, w roku szkolnym 1929/30 było w zasadzie, poza nielicznymi wyjątkami koedukacyjne (94%). W przypadku prywatnych szkół powszechnych odsetek szkół koedukacyjnych był niższy, jednak i tu stanowiły one większość (64%). Koedukacyjne średnie szkoły państwowe stanowiły 21%, a w średnim szkolnictwie prywatnym odsetek ten wynosił 38%[25].

Na 769 gimnazjów, funkcjonujących w roku szkolnym 1937/38, męskich było 243, żeńskich 236 i 299 koedukacyjnych. Gimnazjów państwowych było 307, z czego 135 męskich, 49 żeńskich i 123 koedukacyjne. W tym samym roku funkcjonowało 41 gimnazjów samorządowych (7 męskich, 8 żeńskich i 26 koedukacyjnych). Poza samorządowymi istniało 421 prywatnych szkół średnich ogólnokształcących (92 męskie, 179 żeńskich i 150 koedukacyjnych)[26].

Z przedstawionych danych wynika, że władze państwowe zakładały i utrzymywały głównie szkoły średnie męskie. Było wiele takich miejscowości, gdzie istniała tylko jedna państwowa szkoła średnia, a mimo to nie podjęto decyzji o przekształceniu jej w zakład koedukacyjny, co utrudniało, a niekiedy wręcz uniemożliwiało dziewczętom zdobycie średniego wykształcenia, jako że w okolicy nie było szkoły, do której mogłyby uczęszczać[27]. Do takich miejscowości należały m.in. Hrubieszów, Końskie, Krasiczyn, Miechów, Pińczów, Brodnica, Jarocin, Nakło[28].

Lukę w sieci państwowego średniego szkolnictwa żeńskiego wypełniały szkoły prywatne, wśród których było ich niemal dwukrotnie więcej niż szkół męskich. Dzięki istnieniu szkolnictwa niepaństwowego, wychodzącego naprzeciw potrzebom społeczeństwa, zachowana była równowaga między trzema typami szkół średnich ogólnokształcących: męskimi, żeńskimi i koedukacyjnymi. Nie bez znaczenia jest jednak fakt, iż zdecydowana większość dziewcząt zmuszona była kształcić się w szkołach prywatnych, co wiązało się ze znacznie większymi kosztami, uniemożliwiając tym samym zdobywanie

[24] T. M ę c z k o w s k a, op. cit., s. 93–95.
[25] Ibidem.
[26] *Mały Rocznik Statystyczny 1939*, s. 318.
[27] S. M a u e r s b e r g, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?* Wrocław–Warszawa–Kraków 1988, s. 46.
[28] M. F a l s k i, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s. 40.

średniego wykształcenia dziewczętom z rodzin gorzej sytuowanych, a nie mających możliwości uczęszczania do tańszej szkoły państwowej[29].

Bez względu na zdecydowany sprzeciw Kościoła, niechętny stosunek władz, jak również negatywny stosunek znacznej części opinii publicznej na temat koedukacji, była ona w szkolnictwie powszechnym dominująca, a w średnim wyraźnie rozpowszechniona. Porównanie danych statystycznych, dotyczących poszczególnych rodzajów szkół średnich z roku 1929/30 i 1937/38 świadczy o tym, że na przestrzeni ośmiu lat liczba państwowych średnich szkół koedukacyjnych podwoiła się, prawie dorównując liczebnością szkołom męskim.

WNIOSKI KOŃCOWE

Pierwsze koedukacyjne szkoły średnie zaczęły powstawać w XIX wieku, a główną przyczyną umożliwienia dziewczętom wspólnej nauki z chłopcami były względy ekonomiczne. W każdym z krajów problem ten był szeroko omawiany, nie brakowało zwolenników i przeciwników nowego systemu nauczania. Początkowo protesty podyktowane były głównie obawą przed daleko idącymi zmianami społecznymi i kulturowymi, które w przyszłości musiałyby wyniknąć z umożliwienia kobietom zdobywania takiej samej wiedzy jak mężczyznom. W miarę upływu czasu płeć piękna uzyskiwała coraz większe prawa w coraz liczniejszych krajach. Tam, gdzie panie zaczynały cieszyć się pełnią praw obywatelskich, walka przeciwników z koedukacją w obronie odwiecznego porządku tego świata, była w zasadzie bezcelowa. Zjawisko to przestało bowiem być niebezpieczne jako zagadnienie polityczne, społeczne czy ekonomiczne, a jedynie mogło być rozpatrywane jako problem pedagogiczny, psychologiczny i moralny[30].

W miarę rozwoju szkolnictwa koedukacyjnego wzrastało zainteresowanie tym zagadnieniem. Zaczęto prowadzić dokładne badania, mające ustalić wpływ wspólnej nauki dziewcząt i chłopców na ich rozwój i wyniki w nauce. Uzyskiwane dane rozpatrywano i poddawano głębokiej analizie. Rosła grupa zwolenników koedukacji w poszczególnych krajach, wzrastała akceptacja opinii publicznej i władz, co owocowało uznaniem koedukacji za obowiązujący system w szkolnictwie wielu krajów. Do państw, które świadomie dokonały wyboru i wprowadziły wspólne nauczanie dziewcząt i chłopców w szkołach średnich, uznając, że jedynie taki system daje możliwość prawidłowego rozwoju obu płciom, należały: Stany Zjednoczone Ameryki, Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja, Holandia, Związek Radziecki. Niektóre z krajów europejskich nie zaakceptowały koedukacji aż do wybuchu II wojny światowej, dopuszczając ją wprawdzie w niektórych przypadkach, ale traktując jako stan przejściowy, wymuszony warunkami ekonomicznymi. Nie ma tu więc mowy o koedukacji jako świadomym i celowym systemie edukacyjnym[31]. Do takich krajów należy zaliczyć także Polskę, gdzie spór między zwolennikami a przeciwnikami koedukacji trwał nieprzerwanie przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego. Jak to często bywa, tak i w tym przypadku teoria niewiele miała wspólnego z praktyką. Liczba szkół koedukacyjnych rosła z roku na rok. Było kilka przyczyn takiego stanu rzeczy. Pierwszą z nich i niewątpliwie jedną z najistotniejszych, była trudna sytuacja finansowa młodego państwa polskiego, która jeszcze uległa pogorszeniu w okresie światowego kryzysu ekonomicznego. Szczytny cel upowszechnienia szkol-

[29] M. Falski, *Środowisko społeczne młodzieży a jej wykształcenie*, Warszawa 1937, s. 33.
[30] T. Męczkowska, *Zagadnienia koedukacji w teorii i praktyce*, op. cit, s. 47.
[31] Ibidem, s. 46.

nictwa, jaki postawiły przed sobą władze oświatowe, był niezwykle trudny do zrealizowania. Znaczny odsetek dzieci nie uczęszczał do szkół z powodu ich niedostatecznej liczby. W tej sytuacji oczywistym było, że szkoły koedukacyjne musiały istnieć, szczególnie w mniejszych miejscowościach, które nie mogły sobie pozwolić na utrzymanie dwóch szkół, oddzielnej dla dziewcząt i chłopców. Coraz trudniejsza sytuacja ekonomiczna kraju wymuszała likwidację wielu szkół, na których utrzymanie nie było finansów. Szybki przyrost naturalny pogłębiał jeszcze i tak trudną sytuację szkolnictwa i oświaty. Koedukacja wprawdzie nie rozwiązywała tego problemu, jednak choć w pewnym stopniu zmniejszała jego zasięg. Poza tym stale wzrastała liczba dziewcząt, które chciały się uczyć, a szkolnictwo żeńskie, w szczególności państwowe, było w II Rzeczypospolitej bardzo ubogie: na 160 ogólnokształcących państwowych szkół męskich, w roku szkolnym 1932/33 przypadały zaledwie 43 żeńskie[32]. Wydaje się, że wzrost liczby szkół mieszanych w Polsce był też w pewnym sensie odbiciem sytuacji europejskiego i amerykańskiego szkolnictwa, przejawiającego tendencję do likwidacji podziału uczniów ze względu na płeć.

W Drugiej Rzeczypospolitej traktowano szkoły koedukacyjne jak zło konieczne. Istniała wprawdzie liczna grupa zwolenników takiego systemu, jednak aż do wybuchu wojny nie udało się jej przekonać grona zagorzałych przeciwników, co do słuszności swoich argumentów, choć bardziej zasadne wydawałoby się dyskutowanie nie na temat: czy szkoły koedukacyjne mają istnieć, ale raczej, według jakich zasad powinny funkcjonować, aby nauczanie i wychowanie przynosiło jak najlepsze rezultaty, czyli, jak to trafnie ujęła Teodora Męczkowska, co zrobić „*by szkoła, która z przypadku czy nędzy stała się szkołą mieszaną, przekształciła się stopniowo w koedukacyjną z ducha i ustroju*”[33].

[32] Ibidem, s. 64.

[33] T. M ę c z k o w s k a, *Współczesny stan szkolnictwa koedukacyjnego w Polsce i innych krajach*, op. cit., s. 96.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

EWA TOMASIK
Warszawa

PRZYJAŹŃ W PEDAGOGICE MARII GRZEGORZEWSKIEJ

W licznych publikacjach o Marii Grzegorzewskiej, a także w Jej dziełach można odnaleźć wspólną myśl przewodnią dla uprawianej przez Nią pedagogiki. Ta myśl może być przedstawiona przez kilka prostych – znanych powszechnie – cytatów:

„Zjawisko przyjaźni – to sprawa zasadniczej wagi w życiu jednostki i w życiu społeczeństwa (...) Przyjaźń to chyba uczucie wiążące ludzi, w którym u podstawy leży nie tylko jakaś wspólna postawa wobec czegoś najważniejszego, ale i serdeczna wzajemna bliskość, troska o los przyjaciela, poczucie do przeżywania z nim razem różnych zjawisk w różnych płaszczyznach życia" (M. Grzegorzewska, 2002, s. 127). „Kolego, myślałam sobie dzisiaj, jakie to piękne zjawisko w stosunkach międzyludzkich – w stosunkach człowieka do człowieka – poczucie braterstwa. Solidarności braterskiej wyrażającej się przede wszystkim w tym, że każdy z nas czuje jakąś odpowiedzialność za warunki życia, do których kształtowania się przyczynia, czy w jakich żyje" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 150). „Dobroć jest też na pewno jedną z podstawowych właściwości dobrego nauczyciela-wychowawcy" (M. Grzegorzewska, 2002, s. 43), bo „dobroć rodzi dobroć" (tamże, s. 44).

Myślę, że wszyscy obeznani z twórczością M. Grzegorzewskiej zgodzą się, że pojęcia przyjaźni, braterstwa, solidarności i dobroci są ciągle obecne w Jej pisarstwie.

Obok teorii, w dorobku Założycielki naszej Szkoły trzeba zwrócić uwagę także na silnie z nią powiązaną praktykę.

Ryszard Wroczyński, drugi po Marianie Falskim przewodniczący Komitetu Uczczenia Pamięci Marii Grzegorzewskiej, którego kontynuacją stało się Koło Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (por. E. Tomasik, 1998, s. 303–307) tak o tym pisze: „Specyficzną cechą szkoły naukowej Marii Grzegorzewskiej było łączenie teorii i praktyki, badania i działania. Nie uznawała antynomii między pedagogiką jako dziedziną teoretycznej refleksji a pedagogiką jako terenem planowej działalności wychowawczej" (R. Wroczyński, 1972, s. 52–53).

Wychodząc z tego założenia, przedstawię niniejszy temat w dwóch aspektach: teorii i praktyki.

TEORIA

Źródłem były tu dla mnie zarówno cytowane już „Listy do Młodego Nauczyciela" (2002) z Listem o przyjaźni na czele (tamże, s. 127–131), jak i archiwalne do nich notatki (por. E. Tomasik, 1998, s. 150 n.) oraz świeżo wydane w moim opracowaniu „Marii Grzegorzewskiej Listy do Przyjaciół" (2002). Sięgnęłam także do prac Edwarda Abramowskiego, na którego powołuje się Autorka „Listów do Młodego Nauczyciela" (E. Abramowski, 1981; 1986), oraz do bardzo pięknie przez Marię Dąbrowską w 1925 r. napisanej książki „Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego".

Dąbrowska (1925, s. 21) pisze, iż w myśli społecznej Abramowskiego „jest wielka czystość moralna i udzielająca się pewność prawdy bezwarunkowej". Dążył on do ustroju opartego na braterstwie ludzi. Tworzył tzw. związki przyjaźni. Były to „związki sąsiedzkie zwalczające, przez czynną przyjaźń społeczną tę straszną samotność, w jakiej człowiek żyje pomiędzy ludźmi" (tamże, s. 9). Solidarność traktował jako siłę zespalającą. W sztuce widział olbrzymią potęgę przyszłości – gdyż uważał ją za jeden z najważniejszych, najbardziej religijnych stanów obcowania z Duszą Świata" (tamże, s. 24). Sztuka potęguje poczucie braterstwa ludzi.

„W nauce Abramowskiego – pisze Maria Dąbrowska – o oparciu świata na jednostce, która **może, śmie i potrafi być sobą** – goreje niepożyta wiara w **wartość człowieka**" (tamże, s. 31).

Widać, jak bliskie M. Grzegorzewskiej są to pojęcia. W „Listach do Młodego Nauczyciela" (2002, s. 20), gdzie stary góral, zakochany w pięknie modrzewiowego kościółka w Dębnie, stwierdza jednocześnie, „co worce jest człowiek", a Autorka dodaje od siebie: „Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw".

Grzegorzewska najprawdopodobniej zetknęła się z Abramowskim w Fakultecie Pedologicznym J. Joteyko, gdzie wykładał on psychologię pamięci.

We wspomnianym „Liście o przyjaźni" (2002, s. 129) przywołuje pracę „Idee społeczne kooperatyzmu" i cytuje jego słowa: „...gdzie i czym jest ta potęga wybawicielska, za pomocą której można by życie uczynić lepszym i szlachetniejszym. Szukamy jej na wszystkich polach pracy, a zarazem czujemy instynktownie, że jest jakaś jedna najważniejsza rzecz podstawowa, która, gdyby została znaleziona i zdobyta, rozstrzygnęłaby wszystkie zagadnienia i dała oręż prawdziwy, niezwyciężony – do zwalczania zła.

Instynkt ten nie jest złudzeniem naszym. Taka potęga jest do wzięcia i jest pośród nas, a nazywa się przyjaźń".

Na marginesie warto zauważyć, że prawie sto lat od napisania tych słów ta sama idea tkwi w koncepcji „cywilizacji miłości" Jana Pawła II.

Grzegorzewska też się zastanawia: „Może to rzeczywiście jedna z dróg do podniesienia poziomu życia etycznego społeczeństw?" (tamże, s. 130).

Jakże aktualnie brzmią te słowa w dzisiejszej sytuacji świata i kraju.

„Z natur niewolniczych nie mogą powstać instytucje wolnościowe. Z rabusiów i pasożytów społecznych nie może powstać demokracja" – pisze Abramowski (1981, s. 5) w „Ideach społecznych kooperatyzmu". „Członek stowarzyszeń wolnych jest to typ, który życie tworzy siłami swego umysłu, charakteru, serca – i to jest obywatel demokracji. Zaś jednostka chodząca luzem, w stadzie jest to bierny pionek w rękach biurokracji i przywódców partyjnych, niewolnik warunków życia i typ społeczeństwa niewolniczego (...) Typ demokratyczny pożąda przede wszystkim wolności tworzenia, typ niewolniczy – «chleba i igrzysk»; pierwszy usiłuje sam doskonalić i ulepszać swoje życie, drugi żąda tego od państwa" – kontynuuje (tamże, s. 6).

„Wiedza radosna" wolnego twórcy, podejmującego życie jako akt braterstwa, mówi: „nie okłamujcie swojej duszy" (tamże, s. 18).

Opierając się na teoretycznych rozważaniach Abramowskiego Autorka „Listów" (2002, s. 128–129) pisze:

„Nas – tych wszystkich nauczycieli-wychowawców, którzy rozumieją sens pracy swojej i swoją za nią odpowiedzialność, łączy też jakieś uczucie przyjaźni, którą kształtuje wspólna myśl – jak gdyby kanwa pracy naszej – jest nią właśnie głębokie zrozumienie istoty zawodu naszego i jego mocy, którą dla przyszłości posiada i który tę przyszłość kształtuje.

Pomyśl, Kolego, co to za zawód, co ma największy czar zawodów – bo hasło sezamowe budzenia Człowieka". I dalej:

„Wydaje mi się, że uczucie przyjaźni wyrastać musi z głębokiego zainteresowania w ogóle Człowiekiem (...), z dążenia do rozwoju, do wzbogacenia się duchowego i z tęsknoty do osiągnięcia jakiejś harmonii w koncepcji życia swojego i jego sensu" (tamże, s. 130).

Jakże bliskie temu deontologicznemu przesłaniu są słowa Abramowskiego (1986, s. 248): „Jedyny istotnie wartościowy składnik rozwoju to rozwój przyjaźni, nim mierzy się tylko wyższość rozwoju społecznego. Tak samo rozwój indywidualny, wartość człowieka jest to jego uzdolnienie do przyjaźni. Jest to jedyna rzecz, gdzie dobro społeczne utożsamia się z indywidualnym.

Duszą solidarności jest przyjaźń, objawiająca się bez interesu osobistego we wszystkich sprawach życia zarówno indywidualnych, jak i społecznych".

W kalendarzyku 7 czerwca 1965 r. Maria Grzegorzewska wpisuje następujące zadanie dla siebie: „Wytwarzać klimat wzajemnej przyjaźni, a przede wszystkim udzielać zdecydowanego poparcia i obrony jednostkom mającym wolę walki[1]. Piękne słowa tylko szkodę przynoszą, jeśli nie są poparte czynem, choćby próbą działania. Słowo zobowiązuje. Krytykę zaczynać od siebie" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 238).

Myślę, że ten zapis może być mottem, gdyż logicznie wpisuje się w drugą część referatu.

PRAKTYKA

Maria Grzegorzewska traktowała pedagogikę „jako naukę integralnie związaną z praktyką wychowawczą w tym stopniu jak medycyna związana jest z praktyką lekarską" (R. Wroczyński, 1972, s. 53).

Dlatego z Jej listów, notatek i dokumentów wyłania się klarowny obraz przenoszenia powyżej przedstawionych założeń teoretycznych do żywej praktyki pedagogiki przyjaźni. Ograniczę się tu tylko do przyjaźni „pedagogicznych", a więc niejako wynikających z wykonywanego zawodu.

Można wśród nich wyodrębnić kilka zakresów. Najpierw są to studenci i absolwenci PIPS-u i PIN-u. Pani Dyrektor Instytutu przyjaźni się z wieloma absolwentami, ale i wychowuje ich do przyjaźni. W jednym z listów do Zofii P. z Krakowa pisze: „Żale Wasze do mnie są zupełnie niesłuszne. Tylko w harmonii i dobrej atmosferze moralnej może się pomyślnie rozwijać praca wychowawcza. Pomyślcie o tym, Koleżanko, i przyjmijcie pozdrowienia moje" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 156).

[1] Chodzi o wartości.

Grzegorzewska zwraca wielką uwagę na atmosferę panującą wśród nauczycieli – absolwentów. Kiedy w szkole brakuje wzajemnego zaufania, kiedy się tworzą koterie, zwalczające się wzajemnie grupy, „powstają jakieś zawiści różnej natury (...), niechęci, niesnaski, wrogie nawet nastawienie (...) to żyć w takiej atmosferze bardzo trudno – a dobrze uczyć i wychowywać – zupełnie niemożliwe" (M. Grzegorzewska, 2002, s. 105–106).

Środkiem zaradczym na taką sytuację jest „siła moralna nauczyciela (...). Bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne" (tamże, s. 106).

Grzegorzewska widzi wartość nauczyciela nie w dyplomach i w stopniach naukowych, lecz w jego budowie moralnej, miłości i wierności wyznawanej prawdzie.

O tym w listach do przyjaciół – absolwentów często pisze. Absolwenci z kolei zwierzają się Pani Dyrektor ze swoich spraw osobistych, czasem się dziwią, że pamięta imiona ich dzieci, proszą o pomoc w opresjach. Ta pomoc, także finansowa i to nieraz poważna, jak finansowanie studiów medycznych Ewy K., jest bardzo częstym „dowodem" niekłamanej przyjaźni. Zaufanie do M. Grzegorzewskiej dotyczy nieraz spraw bardzo drażliwych, jak oskarżenie sądowe czy poglądy polityczne. Często tematem listów są sprawy metodyczne. Teresa Bromowicz z Zakopanego dyskutuje np. na temat niestosowności baśni w wychowaniu niewidomych. Ma odwagę wyłuszczać swoje niezwykłe racje. Ton uczuciowy listów absolwentów wskazuje na to, że są oni przeświadczeni o przyjaźni, jaką ich darzy Pani Dyrektor. Wiele w tych listach zachwytu i dumy z tak ważnej przyjaźni. Wspomniana Teresa Bromowicz pisze: „Odkąd poznałam Panią przestało mi być «pusto i biednie» (...). Póki człowiek kocha jodły i gwiazdy, póki tęskni za Pięknem, póki jest bliższy tęczowego świata baśni i dzieci, niż pieniędzy i kariery – póty jest młody! (...) Pani **nie jest** i **nigdy** nie będzie stara (...), bo Pani **tego nie potrafi**" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 169). Ten brak dystansu znamionuje bliskość charakterystyczną dla przyjaźni.

Drugi krąg przyjaciół to współpracownicy. Widać, że Grzegorzewska miała niepospolity dar przekształcania stosunków zawodowych w pełne ciepła i radości relacje przyjacielskie.

Jedna z najstarszych, prawie od początku PIPS-u, współpracownic, Natalia Han-Ilgiewiczowa pisze 7 IV 1952: „Rozsiewasz i pozostawiasz w każdym, kto choć jeden raz znalazł się w kręgu Twego klimatu – niezatartą tęsknotę za czymś lepszym i wyższym, za Pięknem istotnym (...)" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 243).

Wcześniej Maria Grzegorzewska 27 III 1942 pisze do okupowanego Wilna, do N. Han-Ilgiewiczowej słowa szczerej przyjaźni: „(...) o Was myślę zawsze ze wzruszeniem, mój Wy przyjacielu ukochany i tęsknię do Was ogromnie (...)" (cyt. za E. Tomasik, 2002, s. 54). A parę miesięcy potem 18 XI 1942: „Dobrocią swoją inteligencją wdziękiem, urokiem i czarem ducha Waszego przywiązaliście mnie tak do siebie, że tęsknię bardzo za Wami – że myślę często, bardzo często o Was – wprost na odległość z Wami rozmawiam" (cyt. za tamże, s. 55).

Wśród tych osobistych wyrazów przyjaźni nie brak troski o sprawy pedagogiczne: „Dobrze, że Ty jesteś z nami, przynajmniej o ten dział mor[alnie] zaniedbanych] już nie potrzebuję się martwić" (cyt. za E. Tomasik, 2002, s. 65).

W przyjaźni obu kobiet widać wyraźnie krąg wspólnych zainteresowań pedagogiką specjalną i pracą Instytutu.

Jeszcze wyraźniej ten wątek przewija się w nawiązaniu kontaktów – zrazu jedynie zawodowych – z Janiną Doroszewską. Zaczęło się od propozycji zorganizowania w PIPS-ie

działu przewlekle chorych i kalekich w r. 1947. Doroszewska już w pierwszej publikacji „Materiały wychowawcze" na łamach „Szkoły Specjalnej" pokazuje, iż jej koncepcja „pedagogiki przyjaźni" jest spójna z koncepcją Dyrektorki PIPS-u. Pisze: „Jakiekolwiek jednak będą metody prac, w których rozejrzenie się proponujemy, chcemy podkreślić, że właściwie jednak jedyna metoda jest najważniejsza, metoda, o której zwykle może zbyt mało się mówi, bo jest – jak konieczność powietrza do oddychania – najoczywistsza: **metoda przyjaźni** (podkr. E.T.) wychowawcy do dziecka. Tylko ta metoda otworzy drogę intuicji twórczej wychowawcy-artysty w stosunku do tworzonego dzieła, jakim jest dziecko" (cyt. za E. Tomasik, 2001, s. 69). Nic więc dziwnego, że taka wspólność poglądów zaowocowała najgorętszą praktyką przyjaźni do śmierci i jeszcze dalej...

W „Marii Grzegorzewskiej Listach do Przyjaciół" (E. Tomasik, 2002) listy do Janiny Doroszewskiej zdecydowanie dominują zarówno ilościowo, jak i pod względem głębi uczuć. Grzegorzewska wyraża to najpełniej w liście z 31 V 1961 r. „Janeczko ukochana, odpisuję Ci w poczuciu, że nie uświadamiasz sobie **zupełnie**, Kim jesteś, jaka jest wartość pracy Twojej w Instytucie i Kim jesteś dla mnie (...) Prócz intelektu, serca, wiedzy – to robi Twoje niespotykane poczucie odpowiedzialności – Twoja rzetelność – Twój najgłębszy humanizm (...) Kim jesteś dla mnie? Słońcem, powietrzem i wodą, najgłębiej to czuję, najgłębiej Twoja Maria" (tamże, s. 267–268).

Widać tu, jak nierozłącznie jest tu spleciony szacunek dla dokonań naukowych ze szczerą ludzką przyjaźnią.

Ten dar „przekształcania" pracowników w przyjaciół widać też na przykładzie przyjaźni z prof. Władysławem Radwanem, który był wicedyrektorem PIN-u, a potem jednym z najściślejszego grona przyjaciół osobistych (por. E. Tomasik, 1998; 2002).

Talent czynienia współpracowników przyjaciółmi da się w życiu Grzegorzewskiej odwrócić, gdyż przyjaciele także zostają „wprzęgnięci" do współpracy zawodowej. Powołam się tu na przykład znanej artystki scen warszawskich, Zofii Małynicz. Poznała Grzegorzewską przez Jerzego Zawieyskiego, „który wykładał w PIN-ie w latach trzydziestych. Zaprosił ją na któryś z wieczorów poetyckich (...) W tym okresie grałam «Sprawę Moniki» w Reducie, a Pani Grzegorzewska interesowała się sztuką (...) Darzyła mnie przyjaźnią. Ja jej bardzo dużo zawdzięczam" – wspomina Z. Małynicz w audycji H. Liszewskiej" (cyt. za E. Tomasik, 1998, s. 217). Aktorka wielokrotnie uczestniczyła w kursach wakacyjnych dla słuchaczy PIPS-u, ucząc aktorstwa i żywego słowa. Także liczne uroczystości uczelniane za życia i po śmierci M. Grzegorzewskiej były uświetniane jej pełnymi ekspresji recytacjami.

Inna przyjaciółka ze studiów w Brukseli, Józefa Berggruen stale prezentowała literaturę zachodnią na łamach „Szkoły Specjalnej" (por. E. Tomasik, 1998).

O „przyjaźniach pedagogicznych" Grzegorzewskiej można snuć opowieść w nieskończoność. Można też o nich „poematy składać" albo zwykle je wyczytać w trzech wspomnianych przeze mnie – a powstałych z mojej wdzięcznej przyjaźni – książek o naszej Patronce. Tymi książkami żegnam studentów, absolwentów-przyjaciół i serdecznych Kolegów, nauczycieli akademickich, z którymi przepracowałam ostatnich trzydzieści (a zwykle mniej) lat. Wszystkim dziękuję za przyjaźń i życzę, żeby przyjaźń w ich życiu i pedagogice rozkwitała. Kończę słowami Marii Grzegorzewskiej, mojej niezapomnianej Mistrzyni:

„Na pożegnanie, Kolego, życzę Ci szczęścia przyjaźni!" (2002, s. 131).

LITERATURA

1. Abramowski E., Idee społeczne kooperatyzmu, Wyd. Kooperatywa Drukarzy – Wydawców na rzecz Nowej Kultury, Wrocław 1981.

2. Abramowski E., Rzeczpospolita przyjaciół. Wybór pism społecznych i politycznych (oprać. D. Kalbarczyk), IWPax, Warszawa 1986.

3. Dąbrowska M., Życie i dzieło Edwarda Abramowskiego. Wyd. Zw. Polskich Stowarzyszeń Spożywców, Warszawa 1925.

4. Grzegorzewska M., Listy do Młodego Nauczyciela. Wyd. APS, Warszawa 2002.

5. Tomasik E. (wybór i oprac.) Marii Grzegorzewskiej Listy do Przyjaciół. Wyd. APS, Warszawa 2002.

6. Tomasik E., Ocalić od zapomnienia... Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi, Wyd. WSPS, Warszawa 1998.

7. Tomasik E., Polska Pani z Lampą. Janina Doroszewska – człowiek i dzieło. Wyd. APS, Warszawa 2001.

8. Wroczyński R., Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej, w: Maria Grzegorzewska. Materiały z Sesji Naukowej – 7 XI 1969 r. pod red. J. Doroszewskiej, M. Falskiego, R. Wroczyńskiego, IW Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

HANNA MARKIEWICZOWA
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej,
Warszawa

DZIAŁALNOŚĆ WARSZAWSKIEGO TOWARZYSTWA DOBROCZYNNOŚCI W KONTEKŚCIE POZYTYWIZMU WARSZAWSKIEGO

Wiek XIX to w dziejach Europy okres przemian gospodarczych i społecznych, spowodowanych rozwojem nauki, który przekładał się na udoskonalenie produkcji i powstawanie nowych dziedzin przemysłu i spowodował potężne zmiany w dotychczasowym dość stabilnym układzie społecznym. W poszukiwaniu zarobków znaczna część ludności osiadłej dotychczas na wsi przemieszczała się do miast, ośrodków przemysłowych. Proces ten dotyczył także ziem polskich, które niezależnie od sytuacji politycznej, w jakiej się znalazły, pod względem rozwoju gospodarczego, podlegały takim samym procesom ekonomicznym, jak inne państwa europejskie.

Wraz z upadkiem Napoleona uległo likwidacji Księstwo Warszawskie, a ziemie do niego należące znalazły się w granicach państwa carów. Warszawa stała się centrum gospodarczym z silnym, jak na owe czasy, rękodziełem włókienniczym i metalowym[1].

Miasto, jak każdy duży ośrodek, ściągało nie tylko poszukujących zarobku, ale również żebraków szukających łatwego zarobku. W tej sytuacji elita towarzyska Warszawy powołała do życia Towarzystwo Dobroczynności, tym bardziej iż próby takie, mniej lub bardziej udane, podejmowane już były przez arystokrację na ziemiach polskich, co wpisywało się w nurt uprawianej od wieków pomocy charytatywno-duszpasterskiej Kościoła katolickiego.

Sytuację warszawskich żebraków z jednej strony komplikował, z drugiej zaś ułatwiał okres zaborów. Brak własnego państwa powodował konieczność podporządkowania instytucji dobroczynnych, w tym WTD, Rosjanom. Jednak jak każda władza i ta dążyła do uregulowania problemu biedoty, mając na względzie bezpieczeństwo, spokój

[1] T. Łepkowski, *Przemysł warszawski u progu epoki kapitalistycznej (1815–1868)*, Warszawa, 1960, s. 11 por. tenże, *Początki klasy robotniczej Warszawy*, Warszawa 1956, s. 30–31.

własny i innych obywateli, zatem jeśli nie wspierała, to starała się przynajmniej nie przeszkadzać instytucjom społecznym w prowadzeniu działalności charytatywnej.

Działalność dobroczynna wybitnych warszawiaków w początkach XIX wieku polegała na finansowym wsparciu potrzebujących. Wcześniejsze kierunki pracy prowadzonej przez Kościół, która zawierała się w rozdawnictwie jałmużny, żywności czy lekarstw, były wykorzystywane przez WTD, lecz szybkie zmiany industrializacyjne, nowy sposób uprawiania ekonomii i przykłady podobnych instytucji na Zachodzie Europy wymusiły konieczność zastosowania nowoczesnej formuły pomocy. O nowoczesnych sposobach pomocy pisał w I połowie XIX w prof. Fryderyk Skarbek, powołując się na przykłady holenderskie, a uprawiał między innymi Stanisław Staszic, tworząc Towarzystwo Hrubieszowskie przygotowujące społeczność do samodzielnej pracy, opieki i sąsiedzkiej pomocy[2].

Nowa formuła pomocy WTD zapoczątkowana po powstaniu styczniowym, zdecydowanie inna od uprawianej przez założycielkę Zofię Zamoyską i jej współpracowników, swoją dojrzałość osiągnęła w czasach pozytywizmu warszawskiego.

Nieudane powstanie styczniowe i represje z nim związane na długo ostudziły zapał społeczeństwa polskiego do odzyskania niepodległości drogą buntu. Konsekwencją powstania był ukaz carski znoszący pańszczyznę chłopów. Uwłaszczenie otwierało perspektywę szybszego rozwoju stosunków kapitalistycznych oraz upowszechnienie świadomości wśród najuboższych mas społeczeństwa polskiego[3].

Szlachta, mimo utraty, po przegranym powstaniu, uprzywilejowanej pozycji, nadal była wiodącą siłą narodu, wpływając na wewnętrzne życie kraju. Podjęto zatem prace konsolidujące Polaków w sferze społecznej i umacniające kondycję ekonomiczną ludności.

W roku 1869 powstała Kasa Pożyczkowa Przemysłowców Warszawskich, w rok później Bank Handlowy[4]. Rozwijające się instytucje finansowe świadczyły o wysokim poziomie rozwoju gospodarczego Warszawy. W 1879 r. w 27 dużych i wielkich fabrykach pracowało 63% wszystkich robotników[5].

Władze carskie, prowadząc ostry kurs rusyfikacyjny, pozostawiły w zasadzie w rękach Polaków instytucje opieki społecznej, traktując je z punktu widzenia imperialnych interesów państwa jako peryferyjne. Według badań A. Chwalby, Polacy utrzymywali zdecydowaną przewagę liczebną (aż do wybuchu I wojny światowej) w takich instytucjach rządowych jak: Rada Główna Opiekuńcza Zakładów Dobroczynnych, Gubernialne Rady Opiekuńcze, Dyrekcja Towarzystwa Wyścigów Konnych. W placówkach tych poza dyrektorem, którą to funkcję zazwyczaj pełnił gubernator, resztę pracowników stanowili Polacy i tam spotykało się nazwiska najgłośniejszych polskich arystokratów. „Ani dobroczynność, ani wyścigi konne nie rzutowały na pozycję Rosji, ani na przebieg procesu integracji Królestwa z Cesarstwem Rosyjskim"[6].

Swoje wysiłki skupił carat na intensywnym wychowaniu młodego pokolenia w Królestwie Polskim, wprowadzając przepisy eliminujące z pracy z młodzieżą „niepewne politycznie jednostki", obsadzając etaty nauczycielskie i administracji szkolnej

---

[2] H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, Wrocław 1964, s. 247.

[3] S. Kieniewicz, *Historia Polski 1795–1918*, Warszawa 1975, s. 268.

[4] W. Pruss, *Sytuacja gospodarcza Warszawy po upadku powstania styczniowego do pierwszej wojny światowej*, w: *Z dziejów rzemiosła warszawskiego*, pod red. B. Grochulskiej i W. Prussa, Warszawa 1983, s. 17

[5] Tamże, s. 384.

[6] A. Chwalba, *Polacy w służbie Moskali*, Warszawa 1999, s. 138.

ludźmi pewnymi, oddanymi i zasłużonymi, choć niejednokrotnie bez stosownych kwalifikacji i kompetencji. W 1867 r. powołano na wzór cesarski Warszawski Okręg Naukowy. Była to zapowiedź energicznego zajęcia się sprawami młodego pokolenia. Ze Szkoły Głównej usunięto między innymi profesorów fakultetu medycznego: Ignacego Baranowskiego[7] i Juliana Kosińskiego[8].

W męskich szkołach średnich etaty dyrektorskie i nauczycielskie obsadzane były nauczycielami prawosławnymi. W żeńskim szkolnictwie rządowym tylko 15% obsady stanowili Polacy, a w dodatku kobiety Polki nie mogły prowadzić prywatnych stancji dla uczennic. Cały proces kształcenia miał odbywać się pod ścisłą kontrolą prawosławnych[9]. Specjalne kryteria przyjęć do seminariów nauczycielskich skutecznie promowały edukację warstwy chłopskiej, zakazując przyjmowania dzieci inteligenckich. Szkoły elementarne miały być i w konsekwencji były częścią rusyfikacyjnego systemu kształcenia. Anachroniczne programy nauczania, stanowiące odzwierciedlenie szkoły rosyjskiej, nie przystawały do rozwoju nauki i techniki europejskiej.

Przemiany ekonomiczne, będące konsekwencją rozwoju XIX-wiecznej myśli naukowo-technicznej, ogarniające Europę Zachodnią, wymusiły zmiany oświatowe, polegające na rezygnacji z zazwyczaj klasycznych programów szkolnych, upowszechnieniu szkolnictwa ludowego oraz zapoczątkowaniu kształcenia ludzi dorosłych. Rewolucja przemysłowa ogarnęła najwcześniej Anglię toteż tam właśnie najwcześniej zajęto się nowoczesną edukacją społeczeństwa. Największym orędownikiem owych zmian był Herbert Spencer, a jego dzieło „O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym" stało się podstawową lekturą warszawskich pozytywistów, a zarazem wskazówką koniecznych reform oświatowych, do których nawiązywano w Królestwie Polskim. Odrzucając klasyczną podstawę nauczania, jako anachroniczną i nijak nie pasującą do rzeczywistości, głosił, iż społeczeństwo jest organizmem działającym według praw rozwoju, jakim podlega świat przyrody. Zadanie wychowania polegało zatem na wszechstronnym przygotowaniu człowieka do życia, i dlatego jedyną wartościową podstawą oceny programu nauk jest to „o ile on temu zadaniu służy".

Spencer był zwolennikiem nauczania utylitarnego, opartego na przedmiotach przyrodniczych. Wydając swoje dzieło w czasach rozkwitu nauk, uważał, że program szkolny powinien uwzględniać wiedzę użyteczną, gdyż tylko taka, jego zdaniem, dawała uczniom umiejętności, zapewniające przyszłą egzystencję.

O ile na Zachodzie Europy pozytywizm rozpatrywany był w kontekście rozwoju nauki i systemów filozoficznych, o tyle w Królestwie Polskim obok warstwy edukacyjnej miał on charakter ruchu społeczno-ekonomicznego. Koncepcja Spencera została zaakceptowana przez kręgi inteligencji, które drogę do lepszego bytu widziały w codziennej sumiennej „pracy organicznej" i w pracy „u podstaw".

---

[7] Ignacy Baranowski należał do wybitnych polskich medyków drugiej połowy XIX wieku. Po studiach w Dorpacie i zagranicznych wojażach w 1860 r. został asystentem Tytusa Chałubińskiego w Akademii Medyko-Chirurgicznej w Warszawie, a następnie, już w Szkole Głównej, pełnił obowiązki adiunkta, łącząc je z wykładami z zakresu diagnostyki i terapii ogólnej. Mianowany na docenta w 1869 r., profesorem został w dwa lata potem, jednak nie doczekał profesury zwyczajnej, gdyż na przeszkodzie stanęła jego niezłomna postawa w obronie wartości narodowych. Za swoją niesubordynację otrzymał w 1884 r. od rektora Uniwersytetu naganę a w dwa lata później, mając 53 lata musiał odejść na emeryturę. W Towarzystwie Dobroczynności, jako stały współpracownik prezesa Tadeusza Lubomirskiego, zajmował się szerzeniem oświaty medycznej wśród najuboższych warstw społecznych. Zmarł, doczekawszy wolnej Polski, w 1919 r. W: Polski Słownik Biograficzny, Kraków 1935, t. I, s. 277.

[8] Obaj prężnie działali w WTD.

[9] A. C h w a l b a, *Polacy*, s. 157.

Hasło „pracy organicznej" musiało być zrealizowane na drodze wspólnej działalności całego społeczeństwa, prowadzącej ku poprawie sytuacji ekonomicznej wszystkich Polaków, a tym samym całego kraju. Aby je zrealizować, trzeba było włączyć w krąg świadomych twórców dóbr materialnych i duchowych wszystkie grupy społeczne, w tym uwłaszczonych chłopów, robotników, biedotę miejską. Dopiero wtedy można było myśleć o organizmie społecznym realizującym pracę organiczną. Póki większa część narodu pozostawała w grupie analfabetów, niemożliwa była realizacja tej i innych idei. Podejmowano zatem próby edukacji warstw ubogich, które miały powiększyć szeregi światłych Polaków.

Jedną z inicjatyw było powołanie w 1861 r. pod egidą warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności Komitetu Szkół Rzemieślniczych z Józefem Ignacym Kraszewskim. Pomysł zaakceptowany przez rzemieślników „chwycił" i w rok później istniało w Warszawie 15 szkół, do których uczęszczało 1304 rzemieślników[10]. Popularnym działaniem okazały się także odczyty pięciokopiejkowe lub dziesięciogroszowe dla rzemieślników, zorganizowane między innymi przez Aleksandra Makowieckiego[11], redaktora „Gazety Rzemieślniczo-Przemysłowej". Zapoczątkowane w sali teatru Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności na Krakowskim Przedmieściu cieszyły się uznaniem warszawiaków, a wśród prelegentów byli: Aleksander Makowiecki, Julian Ochorowicz[12], Bolesław Prus, Adam Wiślicki[13], Józef Kotarbiński i inni[14]. Samo Towarzystwo zaczęło organizować odczyty znacznie później, bo dopiero w latach 70. XIX w.[15].

W ten, między innymi, sposób realizowano hasło „pracy u podstaw" w warunkach politycznych niesprzyjających tego rodzaju działalności.

Zwolennicy reform zgromadzeni wokół „Przeglądu Tygodniowego", „Opiekuna Domowego", „Niwy", „Świtu" upowszechniali hasła, które miały doprowadzić do podniesienia poziomu ekonomicznego i oświatowego społeczeństwa Królestwa Polskiego, zwłaszcza jego nieoświeconej części, świeżo wyzwolonych z pańszczyzny chłopów, jak również zatrudnionych w przemyśle robotników. Znaleźli się wśród nich tacy jak: Aleksander Świętochowski, Bolesław Prus, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Adam Wiślicki, Adolf Dygasiński, Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa i inni.

Zwolennikiem i gorącym orędownikiem pracy organicznej był Bolesław Prus. Cała publicystyczna część spuścizny Prusa dotyczy szeroko rozumianej tematyki społecznej i wychowawczej. Autor „Lalki" widział konieczność opieki nad dzieckiem, wychowania kobiet, upowszechnienia postaw higienicznych społeczeństwa, wypoczynku młodzieży. Opowiadał się za dostosowaniem systemu edukacyjnego do rozwoju gospodarczego

---

[10] J. M i ą s o, *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*, Wrocław 1966, s. 100, por. też: L. Z a s z t o w t, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim 1864–1905*, Wrocław 1989, s. 214.

[11] Aleksander Makowiecki (1840–1907), publicysta, społecznik, redaktor „Gazety Przemysłowo-Rzemieślniczej", od 1906 r. prezes Warszawskiego Towarzystwa Kredytowego. Należał do zarządu Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, w: Encyklopedia Warszawy, Warszawa 1994, s. 458.

[12] Julian Ochorowicz (1850–1917) ps. Julian Mohort, filozof, wynalazca, studiował w Szkole Głównej, a następnie w Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim. Jeden z głównych przywódców i autor filozoficznego programu pozytywizmu warszawskiego, redaktor „Niwy". Prezes Kasy Literatów, przyjaźnił się z Bolesławem Prusem, tamże s. 559.

[13] Adam Wiślicki (1836–1913), działacz pozytywizmu warszawskiego, dziennikarz. Publikował między innymi w: „Gazecie Codziennej", „Tygodniku Ilustrowanym". W 1866 r. założył i wydawał aż do 1905 r. czołowy organ pozytywistów warszawskich „Przegląd Tygodniowy". Propagator wychowawczej metody Froebla. Z jego inicjatywy jedną z ochron WTD zaopatrzono w zestaw pomocy freblowskich, tamże, s. 962.

[14] L. Z a s z t o w t, *Popularyzacja nauki ...*, s. 217.

[15] Tamże, s. 220.

i społecznego. Uważał, iż niezależnie od sytuacji, w jakiej znajduje się naród, powinien on pracować i korzystać z prawa do rozwoju, w każdym możliwym momencie. Zdaniem Prusa szczęście, doskonałość i użyteczność były trzema drogowskazami, które wskazywały kierunek rozwoju życia społecznego. Im bardziej zadowolony człowiek, tym bardziej normalny i szczęśliwy naród. Harmonijne życie społeczne czyniło zbiorowość doskonalszą, a miarą użyteczności narodu był jego wkład w szczęście całej ludzkości. Człowiek musi być jednostką użyteczną, w przeciwnym razie czeka go upadek moralny. Zgodnie z założeniami pedagogiki utylitarnej głównym zadaniem wychowania będzie wyposażenie młodego pokolenia w: zdolność do pracy użytecznej, umiejętność realnego, logicznego myślenia, życzliwość wobec bliźnich i pozytywne myślenie. Bolesław Prus pisał: *„W rezultacie celem, do którego dąży doskonalenie się człowieka, jest wszechstronny rozwój jego muskułów, zmysłów, zdolności umysłowych i uczuć. Do tego jednak trzeba ćwiczeń i podniet: trzeba wykonywać wszelkiego rodzaju prace, oglądać wszelkie typy wytworów ludzkich i zjawisk natury, trzeba stykać się z jednostkami wszelkich klas i poznawać wszelkie organa społeczne. Trzeba nareszcie być członkiem czynnym nie tylko swojej rodziny, ale rozmaitych spółek, w których kształcą się przymioty obywatelskie. Słowem trzeba uczyć się nie w „sztubie", ale w życiu. Przy umiejętnym wykładzie człowiek nieco dojrzalszy nauczy się czytać i pisać w ciągu miesiąca, i to każdy umieć powinien, umieć musi. Ale „doskonalić się" prawdziwie można tylko przez pracę i stosunki. (...) Nareszcie na nic nie zda się wiedza natury, gdy nie posiadamy na każde zawołanie pewnej sumy sił i przedmiotów. Z każdym pokoleniem człowiek wyraźniej występuje nie jako samotna jednostka, ale jako naczelnik większej lub mniejszej grupy sił naturalnych i – rzecz prosta – jest tym mocniejszy, im liczniejszych ma sprzymierzeńców. Znaczy, że do zwiększenia sumy szczęścia i doskonałości trzeba, ażeby jak najwięcej jednostek, że nie powiem: każda jednostka miała na własność jakieś siły natury, czy to ziemię, czy zwierzęta, czy motory, a obok nich pewną ilość surowych i przerobionych materiałów, gotowych wyrobów i łatwość nabycia gotówki. Obok tego pomoc w chorobie, przytułek na starość, zakłady wychowawcze dla dzieci – są niezbędnymi w każdym społeczeństwie"*[16].

Innym mniej znanym przedstawicielem pozytywizmu w Królestwie Polskim był Henryk Wernic, który propagował nauczanie użyteczne, czyli popularyzował naukę rzemiosła i wytwórczości przemysłowej. Takie prace jak: *„Znakomici rzemieślnicy i przemysłowcy", Co i jak robią rzemieślnicy"* miały zaszczepić w młodych Polakach zamiłowanie do pracy technicznej, która – jego zdaniem – była źródłem pomyślności narodowej i sposobem podniesienia ekonomicznego jednostek. Omawiając konieczność reformy programowej klasycznego gimnazjum wskazywał H. Wernic na konieczność wprowadzenia do obowiązkowej nauki prac ręcznych *„przygotowaniem do życia w społeczeństwie będzie zaznajomienie wychowanka z rozmaitymi powołaniami, ich stroną dodatnią, przymiotami niezbędnymi dla każdego powołania, jednym słowem z tym, co stanowi jasne i ciemne strony każdego zatrudnienia ludzkiego. (...) W tak urządzonej szkole powinno znaleźć się dość czasu na roboty ręczne, a wychowaniec powinien się nauczyć przynajmniej jednego rzemiosła. Każdemu bowiem człowiekowi sprawia radość praca dokonana własnymi rękami, (...) dalej przekonanie, że na swe utrzymanie pracą ręczną zarobić możemy, czyni nas bardziej niezawisłymi od zmiennych kolei losu i przejmuje*

[16] A. G ł o w a c k i, *Szkic programu w warunkach obecnego rozwoju społeczeństwa*, cz. VII Jednostka, Warszawa 1883, cyt. za: Pedagogika pozytywizmu warszawskiego, opracował, wstępem opatrzył Ryszard Wroczyński, Wrocław 1958, s. 195.

miłym uczuciem niezależności; na koniec człowiek ukształcony, znający się na rzemiośle pozna wartość i znaczenie rzemieślnika w organizacji społecznej i lekceważyć nim zaprzestanie. Tak więc znajomość rzemiosła ma wysokie znaczenie pod względem etycznym"[17].

Kwestią rozpalającą emocje społeczne była sprawa kształcenia i zarobkowania kobiet. W Polsce podobnie jak i na zachodzie Europy rozwinął się ruch emancypacyjny, którego orędowniczką była między innymi Eliza Orzeszkowa, a znana z twórczości dla dzieci Maria Konopnicka przez kilka lat redagowała czasopismo „Świt", poświęcone sprawom kobiet. Na jego łamach pisywali między innymi Adolf Dygasiński i młody wówczas Ludwik Krzywicki, poruszając problemy emancypacji i edukacji kobiet.

Pomijając kwestie głęboko zakorzenionego w męskiej części społeczeństwa polskiego przekonania, iż rola kobiety rozpoczyna i kończy się na byciu żoną i matką, w drodze do kariery znaczącą przeszkodą był nie tylko brak możliwości podejmowania przez kobiety studiów wyższych, ale również zły model edukacyjny. Szkolnictwo żeńskie Królestwa Polskiego, niezależnie od zmian organizacyjnych, służyło umacnianiu wpływów rosyjskich w społeczeństwie polskim. Po wstąpieniu na tron cara Aleksandra II wydany został w 1856 r. ukaz „O najwyższej woli, co do urządzenia zakładów naukowych rządowych żeńskich w Królestwie Polskim", w którym poddano faktycznemu nadzorowi władz wszystkie prywatne zakłady kształcenia dziewcząt, choć w założeniu dokument ten miał dawać podstawy do stworzenia warunków kształcenia dla dziewcząt ubogich[18]. Potwierdzenie tej polityki znajdujemy w Raporcie ministra Oświecenia Publicznego hr Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w Okręgu Naukowym Warszawskim z 1868 r., w którym w punkcie, dotyczącym edukacji kobiet pisał do cara: *„Dotychczas kształcenie polskiej kobiety pozostawało w rękach zakonnic lub właścicielek prywatnych pensji, w sensie politycznym całkiem niepewnych. Owoce takiej edukacji są powszechnie znane: nie można znaleźć kobiety bardziej fanatycznej od Polki, i to zarówno w sensie religijnym jak i politycznym. W związku z tym oparcie edukacji kobiet na ogólnych zasadach racjonalnego rozwoju i wyeliminowaniem wszelkich przesądów i rozmyślnego wypaczania kobiecej natury, jest w największym stopniu ważne i niewątpliwie będzie owocowało"*[19]. W opinii hrabiego Tołstoja można znaleźć pokłosie kultywowanego przez polskie społeczeństwo, w odniesieniu do niewiasty, ideału kobiety przedstawionego przez Klementynę z Tańskich-Hoffmanową. Ideał ten dość jednostronny, kładący główny nacisk na rolę kobiety; matki-Polki, musiał być uzupełniony takim kształceniem, które w pełni przygotowywałoby dziewczęta do nowej rzeczywistości II połowy XIX w.

Wobec propozycji władz zawartych w raporcie Tołstoja, społeczeństwo polskie odniosło się niechętnie, upatrując w niej, słusznie, nowy rozdział rusyfikacji. Kobiety, podejmując walkę o możliwość większego udziału w życiu społecznym, zdeterminowane przez uwarunkowania polityczne, ekonomiczne i bariery obyczajowe, drogę do osiągnięcia celu widziały poprzez wywalczenie szerszego dostępu do oświaty wszystkich szczebli, w tym również studiów wyższych.

---

[17] H. W e r n i c, *Konieczna reforma gimnazjów filologicznych i jej pierwsze próby, „Przegląd Pedagogiczny*, Warszawa 1882 nr 11, 13, 16; cyt. za: Pedagogika pozytywizmu..., s. 28.

[18] A. W i n i a r z, *Kształcenie i wychowanie dziewcząt w Księstwie Warszawskim i Królestwie Polskim (1807–1905)*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, zbiór studiów pod red. Anny Żarnowskiej i Andrzeja Szwarca, Warszawa 1995, t. II, cz. II, s. 10.

[19] *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, Materiały źródłowe, wybór, wstęp i opracowanie Karol Poznański, Warszawa, 1993, s. 261.

Praktyczną realizacją haseł pozytywistycznych zajęły się wykształcone kręgi społeczeństwa, w tym studenci Szkoły Głównej, nauczyciele, oświatowcy tacy jak: Konrad Prószyński[20], Faustyna Morzycka, Samuel Dikstein, Stanisław Michalski[21], Jadwiga Szczawińska-Dawidowa, tworząc podręczniki, kółka samokształceniowe, obejmując tajną, bo ściganą przez Rosjan, oświatą dzieci ludu.

W tę pracę włączyło się również Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, pod kierownictwem Tadeusza Lubomirskiego, którego zasługi położone na polu pomocy ubogim były nieocenione. Sam Lubomirski był światłym, dalekowzrocznym, starannie wykształconym człowiekiem. Przyjmując na siebie obowiązki członka WTD, początkowo szeregowego pracownika sekcji ochron, a następnie wiceprezesa i prezesa Administracji Ogólnej Towarzystwa wcielał w życie idee pozytywistyczne. Rozumiejąc nie tylko potrzeby osieroconych dzieci, łączył je z koniecznością realizacji szeroko pojętej popularyzacji nowych prądów społecznych i naukowych. Represjonowany za działalność przez władze carskie, powróciwszy do Warszawy popierał wszelkie inicjatywy, dające możliwości poprawy losu podopiecznych. Zorganizował wieczorowe szkoły dla czeladników i rzemieślników, sfinansował założenie szkoły krawieckiej, wydawał podręczniki, stworzył kasy oszczędnościowe, wspierał działalność Kazimierza Promyka, uruchomił bezpłatne czytelnie.

Jednak zmiany w działalności Towarzystwa zachodziły ewolucyjnie. Nowe formy pracy wprowadzano ostrożnie, zwracając uwagę na ich społeczny odbiór, jak również, zwłaszcza po klęsce powstania styczniowego, na reakcję władz carskich. Nie zerwano ze standardowymi formami pomocy, kierowanymi do osób leciwych i chorych, zreformowano natomiast i zintensyfikowano pomoc udzielaną dzieciom i młodzieży oraz uruchomiono nowe formy wsparcia dorosłych.

Permanentnie upowszechniano wśród podopiecznych ideę oszczędzania i lokowania pieniędzy, tworząc kasy oszczędnościowe. Różne formy oszczędności, w której Fryderyk Skarbek członek WTD, a zarazem prof. ekonomii, widział drogę poprawy sytuacji materialnej społeczeństwa, promowało towarzystwo tak skutecznie, iż od 1865 r., czyli od chwili założenia pierwszych dziewięciu kas z wkładem około 2500 rubli do 1891 r. suma wkładów wyniosła 855 tys. rb. Świadczyło to o upowszechnieniu ekonomicznej edukacji społeczeństwa.

Uczono także racjonalnego gospodarowania posiadanymi środkami i stworzono nową formę pomocy, kasy pożyczkowe z bezwzględną koniecznością zwrotu zaciągniętego długu. Ale określone sumy przydzielano, zbadawszy uprzednio sytuację materialną pożyczkobiorcy, wpisując się tym samym w ideę pomocy propagowanej przez Mary Richmond.

---

[20] Prószyński Konrad, ps. Kazimierz Promyk (1851–1908) pedagog, działacz oświatowy. Po studiach zajął się upowszechnianiem oświaty wśród ludności wiejskiej Królestwa Polskiego. W latach 1875–77 prowadził tajne Towarzystwo Oświaty Narodowej W 1875 opracował „Elementarz na którym nauczysz się czytać w pięć lub osiem tygodni", który do 1908 r. był wydany 49-krotnie w łącznym nakładzie około 9 mln sztuk. Elementarz ten uznany został za najlepszy na wystawie w Londynie w 1893 r. Wydawał również z powodzeniem (prenumerata!) Gazetę Świąteczną adresowaną do odbiorcy wiejskiego.

[21] Stanisław Michalski, działacz oświatowy urodzony w Równem na Wołyniu w 1865 r. Był pracownikiem Drogi Żelaznej Warszawsko-Wiedeńskiej oraz sekretarzem Wydziału Czytelń Bezpłatnych przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności. Współorganizator „Poradnika dla Samouków", tajnych kursów samokształceniowych, współzałożyciel Towarzystwa Czytelń miasta Warszawy i Tow. Biblioteki Publicznej. Zmarł w 1949 r. w Krakowie, w: Encyklopedia Warszawy, s. 483.

Upowszechniano postawę aktywności życiowej, pomocy samemu sobie przez pracę a nie jałmużnę. Nawet starcy w Domu Instytutowym, o ile byli w dobrej kondycji fizycznej, pomagali obsłudze przy codziennych zajęciach.

Szczególną formą, oferowaną przez WTD u schyłku XIX w., była pomoc w wyszukiwaniu pracy. Utworzone Biuro Wyszukiwania Pracy nie tylko starało się umieścić poszukujących na posadach, ale również zorganizować zbyt na wytworzone produkty, wspomagając podupadające rzemiosło.

Osobną troską otaczano kobiety, ułatwiając im nabycie kwalifikacji i zdobycie pracy rękodzielniczej. Kobiety szyły bieliznę, prały, prasowały. WTD wspierało je, wyposażając w konieczne do wykonywania pracy narzędzia takie jak: maszyny do szycia, żelazka do prasowania, balie i wyżymaczki. Praca żmudna i codzienna będąca naczelnym hasłem warszawskiego pozytywizmu, wpisana była w działalność Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności.

Jednak największe pole do popisu dla działaczy WTD stanowiła opieka i wychowanie dzieci, które starano się wyposażyć w umiejętności przydatne w dorosłym życiu. Wobec dzieci i młodzieży najpełniej rozwinięto hasło „pracy u podstaw". Realizowano konsekwentnie twierdzenie A. Świętochowskiego, iż „zadaniem wychowania jest: rozwinąć do najwyższego natężenia wszystkie przyrodzone siły człowieka i przygotować je do umiejętnej działalności w warunkach życiowych"[22].

Ponieważ młodzi podopieczni Towarzystwa byli sierotami lub dziećmi ubogich rodziców, których nie stać było na normalną edukację potomstwa, przeto WTD spieszyło z pomocą w tym zakresie. Ogólna tendencja, którą realizowano, miała w założeniu wychowanie użytecznych pracowników – ludzi, którzy w dorosłym życiu, dzięki zdobyciu odpowiednich kwalifikacji, będą nie tylko prawymi obywatelami, ale dobrymi rzemieślnikami, twórcami dobrobytu osobistego a zarazem ogólnokrajowego. Taką politykę prowadziło WTD zarówno w odniesieniu do dziewcząt jak i chłopców – podopiecznych Towarzystwa.

Opiekę nad dziećmi roztaczano od najmłodszych lat, dając im możliwość przebywania w grupie rówieśniczej podczas pobytu w ochronkach. Wykorzystując osiągnięcia Jana Swobody, wykorzystując koncepcje zabawy F. Froebla, dbając o rozwój fizyczny i moralny przygotowywano podopiecznych do podjęcia nauki, a zdolnym zapewniano edukację na poziomie gimnazjalnym.

Szczególną rolę w przygotowaniu dziewcząt do życia na własny rachunek odegrały szwalnie, zakładane pod egidą WTD początkowo przez s. Miłosierdzia Bronisławę Szpądrowską, z czasem fundowane przez warszawską finansjerę. Placówkom tym zapewniono odpowiednie oprzyrządowanie, zaś nauczycielkami szycia były siostry. Przyjmowano wszystkie zainteresowane dziewczęta dając im: opiekę, możliwość wyuczenia zawodu w odpowiedniej atmosferze, ciepły posiłek, a w niektórych nauczając na poziomie elementarnym. Niejednokrotnie dziewczęta, bez dachu nad głową, pozostawały na noc w szwalniach. Praca w szwalniach dawała dziewczętom możliwość zaoszczędzenia pewnego, wypracowanego przez nie, funduszu na tzw. czarną godzinę. Każda wychowanka mogła przyjść w niedzielę do szwalni, gdzie w ramach rekreacji, spędzała wolny czas.

Szwalnie okazały się być placówkami zdobywającymi olbrzymią popularność. Warszawscy przemysłowcy, zarówno Żydzi jak i Polacy, fundowali tego typu urządzenia

[22] A. Ś w i ę t o c h o w s k i, *Nowe drogi*, „Przegląd Tygodniowy" Warszawa 1874 nr 3, 6, 8, 13, 19, 24 cyt. za: *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, opr. R. W r o c z y ń s k i, Wrocław 1958, s. 41.

i starali się im zapewnić stabilne istnienie materialne. W roku 1900 istniało w Warszawie 10 placówek obejmujących opieką 923 dziewczęta, a w 14 lat później już 26 z 2514 podopiecznymi. Cieszyły się one wśród ubogich dziewcząt niezwykłą popularnością. Inicjatywa zakładania szwalń była szczególnie cenna, wziąwszy pod uwagę fakt znacznego napływu kobiet do stolicy, które z braku wyuczonego zawodu, możliwości edukacyjnych, niezrozumienia i rozgoryczenia swoim losem, skłaniały się często do uprawiania nierządu. Wedle spisu z 1882 r. Warszawa miała 582 „córy Koryntu".

Odpowiednikiem żeńskich szwalni były dla chłopców sale zajęć. Pierwsza sala powstała w 1887 r. przy ul. Dobrej na Powiślu, a jej opiekunem był ks. Jan Siemiec. W rok później było już 8 sal zajęć, które kontynuowały i rozwijały na większą skalę działalność podejmowaną wcześniej w różnych placówkach WTD, skupiających osierocone dzieci, starców i żebraków, bowiem praca była od początku wpisana w inicjatywy dobroczynne Towarzystwa. Tak samo jak szwalnie, sale zajęć cieszyły się dużą popularnością wśród chłopców, gdyż usytuowane w skupiskach biedoty stanowiły szansę na zdobycie zawodu, a w perspektywie na polepszenie bytu i wyjście z nędzy. W 1914 r. istniało 20 sal zajęć. Koszty utrzymania placówek zdecydowanie przewyższały podstawy finansowania szwalni. Wynikało to z droższego oprzyrządowania sal zajęć. Jak zwykle na pomoc Towarzystwu pospieszyło społeczeństwo Warszawy, zapisując i ofiarowując stosowne sumy na utrzymanie placówek. Zapisy J. Blocha[23] i L. Kronenberga[24] wydatnie przyczyniały się do utrzymania sal zajęć na odpowiednim poziomie wyposażenia. Interesujący jest fakt, iż szwalnie jak i sale zajęć tworzone były zarówno dla chrześcijan, jak i dzieci żydowskich.

Obie inicjatywy dawały sierotom namiastkę szkoły zawodowej, popularyzując w myśl wskazań pozytywistów warszawskich ten pożyteczny rodzaj działalności, ucząc samodzielności, przygotowując do dorosłego życia. W każdej z prowadzonych form opieki nad dziećmi i młodzieżą tkwił element patriotyzmu, który uwidaczniał się w realizowaniu haseł pozytywistycznych dla dobra dzieci i społeczeństwa. Potwierdzeniem tego jest opinia Heleny Radlińskiej, która tak scharakteryzowała formy opieki nad dzieckiem i młodzieżą warszawską, prowadzone przez WTD; *„Wobec niemożności zakładania polskich instytucji oświatowych Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności dostarczyło filantropijnej barwy ochronnej wielu pracom. Sale zajęć, szwalnie, ochronki były w istocie szkółkami. Nie pomagały rewizje, konfiskaty elementarzy, aresztowania ochroniarek. Nauczanie trwało, czasem przenosiło się do domu opiekunek, które zapraszały zdolniejsze dzieci"*[25].

Innym rodzajem działalności WTD wobec ludzi biednych było upowszechnianie nawyków higienicznych. Rozwój nauk biologicznych, a w konsekwencji medycznych

[23] Jan Bloch, ekonomista, przemysłowiec, bankier, położył duże zasługi w zakresie unowocześniania cukrownictwa i przemysłu drzewnego, rozwoju kolejnictwa. Zainteresowany nauką. Jego największym dokonaniem w dziedzinie nauki było dzieło „Przyszła wojna" , które na początku 1901 r. zostało zgłoszone do nagrody Nobla razem z „Quo vadis" Henryka Sienkiewicza. Piastował wiele funkcji, między innymi był: starszym Zgromadzenia Kupców, prezesem Komitetu Giełdowego. Nie lubiany w sferach arystokratycznych, żył w cieniu swego adwersarza Leopolda Kronenberga. Wspierał finansowo Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności, zapisując stosowne sumy na stypendia dla niezamożnych studentów. Więcej o Blochu pisał prof.. R. Kołodziejczyk w publikacji *Jan Bloch (1836–1902) szkic do portretu króla polskich kolei*, Warszawa, 1983.

[24] Wielki adwersarz J. Blocha. Absolwent gimnazjum pijarów na warszawskim Żoliborzu, Liceum Warszawskiego, studiował w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego, a następnie w Berlinie. Bankier, wybudował kolej warszawsko-terespolską i nadwiślańską. Założył w Warszawie Bank Handlowy, Szkołę Handlową. Jego syn Władysław przekazał na Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności ćwierć miliona rubli.

[25] *Stanisława Michalskiego autobiografia i działalność oświatowa*, Wrocław, 1967, s. 28.

wskazywał na konieczność upowszechniania higieny jako warunku zachowania zdrowia. Stan sanitarny Warszawy w latach sześćdziesiątych pozostawiał wiele do życzenia. *„Rok niepomyślny ze względu na stan meteorologii, zimny, niepogodny, wilgotny"*[26] pisano w „Gazecie Lekarskiej". Z końcem wiosny 1868 r. wybuchła w Warszawie epidemia cholery, trwająca do jesieni. W marcu zapadało na nią codziennie około 350 mieszkańców stolicy[27]. Warszawski przemysł dostarczał codziennie wielu odpadów, które należało usunąć. Brak sieci kanalizacyjnej wpływał na zanieczyszczenie powietrza i gruntów, pogarszając w znacznym stopniu stan higieniczny miasta i był jednym ze źródeł rozprzestrzeniających się szybko chorób. Dopiero w 1881 r., dzięki staraniom prezydenta miasta Sokratesa Starynkiewicza[28] powierzono inż. Lindley'owi sporządzenie projektu i wybudowanie wodociągów[29]. W roku 1890 zaledwie 34% nieruchomości warszawskich posiadało wodociągi, a tylko 6% było skanalizowanych[30]. W takich warunkach wskaźnik śmiertelności w dzielnicach robotniczych przekraczał 30%[31]. Popularyzacja jej zasad w środowiskach, które nie miały do tej pory możliwości nabycia tego rodzaju wiedzy w szkole, była niezwykle ważna, zwłaszcza w obliczu fatalnego stanu zdrowia biedoty. Działania WTD w tym zakresie kierowało Towarzystwo przede wszystkim do najmłodszych, nie pomijając innych mieszkańców stolicy. Kąpiele ludowe zapoczątkowane pod patronatem WTD przez dr. Ignacego Baranowskiego wspierały popularyzatorskie wysiłki Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego.

Idea pracy „u podstaw" była realizowana w działaniach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności drugiej połowy XIX stulecia. Podejmowane i prowadzone przez Towarzystwo formy opieki, nagłaśniane przez prasę warszawską akcje doraźne WTD było widać, warszawiacy o nich słyszeli. W tej działalności, skupiającej wiele sił społecznych, realizowano także hasło „pracy organicznej", wytrwałej, systematycznej, prowadzonej codziennie, w każdych warunkach. Praktycznie uprawiano zasadę wyrażaną przez Bolesława Prusa: *„W każdym położeniu, czy jest ono wygodne, czy niewygodne, naród winien pracować w kierunku praw swojego rozwoju, nic nie odkładając do lepszych czasów"*. Pojęciem narodu ogarniał B. Prus wszystkich mieszkających na terytorium Królestwa Polskiego, wszystkich, którym nieobojętne było dobro ojczyzny.

W tej pracy organicznej realizowanej również przez Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności spotkali się wszyscy ci, którzy mimo przewrotności losu, na przekór

---

[26] *Stan sanitarny w mieście Warszawie w roku 1867*, „Gazeta Lekarska" 1868, nr 7.

[27] Tamże.

[28] Sokrates Starynkiewicz, jeden z niewielu Rosjan, który aktualnie ma swój plac w Warszawie. Inżynier i generał rosyjski, w latach 1875–1892 prezydent miasta Warszawy. Za jego prezydentury wzrosły dochody miejskie bez podnoszenia podatków, wprowadzono pierwsze tramwaje konne, telefony, otwarto cmentarz na Bródnie, zmodernizowano oświetlenie ulic, uruchomiono pierwszą nitkę wodociągów i kanalizację publiczną, otwarto drugą gazownię na Woli. Przeprowadzono dwa spisy ludności w celach sanitarnych. Był członkiem Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, prezesem Wydziału Tanich Kuchen. W: *Encyklopedia Warszawy...*, s. 807–808. Wśród współczesnych mu cieszył się nieposzlakowaną opinią: „Czysty, nieposzlakowany, grosza miejskiego jak Cerber strzeże i trwonić go nie pozwala. (....) Uczynny, a co ważniejsze odczuwający i nędzę Warszawy, i jej ubogich potrzeby, na każde przedstawienie lub koncert filantropijny chętnie użycza Ratusza", Wśród Rosjan krążyła opinia o „spolaczeniu" Starynkiewicza, głównie z powodu braku zapobiegliwości w budowaniu własnej fortuny z publicznego grosza". Pod tym względem Starynkiewicz był nieubłaganym i jak żona Cezara od wszelkich podejrzeń wolnym. Stąd też gniew i polakofilska opinia", w: A. Zalewski, *Towarzystwo warszawskie. Listy do przyjaciółki przez Baronową XYZ*, opracował R. Kołodziejczyk, Warszawa 1971, s. 153–155.

[29] M. Demel, *Pedagogiczne aspekty warszawskiego ruchu higienicznego*, Wrocław 1964.

[30] M.M. Drozdowski, A. Zahorski, *Historia Warszawy*, Warszawa 1975, s. 240.

[31] Tamże, s. 240.

polityce zaborcy, starali się pielęgnować młode pokolenie w duchu miłości ojczyzny, pracowitości i w przeświadczeniu, że swoim działaniem tworzą majątek własny i narodowy, a tym samym wytrwale podnoszą kondycję moralną i ekonomiczną narodu.

Obok arystokracji, która w początkach XIX wieku zapoczątkowała działania dobroczynne, pracowała w szeregach WTD inteligencja warszawska, rzemieślnicy, zwykli przeciętni obywatele miasta. Reprezentowany był cały przekrój zawodowy społeczeństwa. W tej współpracy na rzecz ubogich można również wyodrębnić kryterium wyznaniowe i narodowościowe członków WTD. Nie tylko Polacy, ale również Żydzi i Rosjanie, ewangelicy i katolicy kierowali swoje wysiłki na rzecz pomocy i edukacji ubogiej części ludności Warszawy. Poza niewątpliwym liderem WTD, jakim był prezes Towarzystwa ks. Tadeusz Lubomirski, na niwie pracy społecznej działał Rosjanin dr Roman Czetyrkin[32], urzędnik kancelarii Wielkiego Księcia Konstatnego Piotr Eljasiewicz[33], wspomagał Towarzystwo i ułatwiał mu działanie prezydent Warszawy Sokrates Starynkiewicz.

Długoletnim działaczem WTD był krawiec Józef Juszczyk[34], nazwany przez Bolesława Prusa „chorążym programu pracy organicznej, który całe swoje prywatne życie poświęcił sierotom Towarzystwa. W pracach WTD udzielali się pisarze, (B. Prus, J.I. Kraszewski) dziennikarze (A. Wiślicki, A. Makowiecki), aktorzy (M. Gawalewicz i G. Zapolska), wybitni lekarze (W. Brodowski, I. Baranowski) i wielu warszawiaków, dostrzegających konieczność niesienia pomocy innym.

Oddzielną pozycję we wspieraniu prac WTD mieli między innymi czynnie w nim działający Żydzi, z którymi Towarzystwo miało przyjazne kontakty od początku swego istnienia, wspierając początkowo wyznawców religii mojżeszowej datkami przeznaczonymi na ich szpital. W II połowie XIX w. brały udział w pracach towarzystwa nieomal całe rodziny warszawskiej finansjery: Kronenbergowie, Blochowie, Rosenowie, Temlerowie i inni. Przedstawiciele elity żydowskiej częściej, niż bezpośrednią pracą, finansowo wspomagali Towarzystwo, łożąc na jego potrzeby. W materiałach archiwalnych WTD zachowały się zapisy sporządzone przez Żydów, którzy znaczące fundusze zapisywali instytucjom pomocy ludności wyznania mojżeszowego, a jednocześnie znaczną część swoich majątków oddawali na potrzeby podopiecznych WTD.

W tę pracę u podstaw i pracę organiczną włączył się również Kościół katolicki, obecny od początku istnienia WTD, nie tylko na zasadzie pełnienia misji charytatywno-duszpasterskiej, ale też sprawując rolę wychowawczą, wobec narodu bez własnego państwa. Członkowie Zgromadzeń: Księży Misjonarzy i Sióstr Miłosierdzia sprawowali opiekę nad osieroconymi dziećmi, ale też inicjowali różne formy edukacji dziewcząt

[32] Dr Roman Czetyrkin był inicjatorem założenia i pierwszym prezesem Wydziału Sierot i Ubogich Dzieci, który powstał w 1844 r. Lekarz, absolwent Petersburskiej Akademii Medyko-Chirurgicznej od 1840 r. był głównym inspektorem służby zdrowia w Królestwie Polskim, w: Wielka Encyklopedia Powszechna Ilustrowana, Warszawa 1894, t. 13, s. 865.

[33] W roku 1845, gdy Królestwo Polskie nawiedziła klęska nieurodzaju Piotr Eljasiewicz zainicjował założenie przy WTD piekarni wypiekającej chleb na potrzeby własne i ubogich z miasta, w: Pamiętniki WTD, t. 4, s. 29.

[34] Trafną charakterystykę tego mistrza krawieckiego podał Bolesław Prus. Pisał: „Pan Józef Juszczyk był przede wszystkim dobrym krawcem. W tym fachu pracował 50 lat, wymyślił nowy ubiór zwany tużurofrakiem i zebrał sobie na stare lata skromny fundusik. ( ) Przez długi szereg lat był on troskliwym opiekunem zakładu sierot chłopców im. Jachowicza, biegłym w sprawach sądowych....Krótko mówiąc ile razy w ciągu ostatnich czterdziestu lat chodziło o podniesienie dobrobytu społecznego, o spotęgowanie pracy, o wzmożenie oświaty czy zacieśnienie węzłów jednoczących ludzi, tyle razy znajdował się tam pan Juszczyk, z poradą z artykułem dziennikarskim, a nade wszystko z czynnym współudziałem. On nie koncertował, lecz dbał, aby wychowańcy zakładu mieli co jeść i nie fermentowali w brudach", w: B. P r u s, *Kroniki*, t. 17, s. 217–218.

i chłopców. Postacie księdza kanonika Jana Wierzbickiego, Jana Siemca, s. Bronisławy Szpądrowskiej i innych na zawsze zrosły się z historią Towarzystwa, któremu duchowni dawali wsparcie moralne i finansowe.

Modne hasło walki kobiet o zaistnienie w życiu społecznym narodu realizowało Towarzystwo przez włączenie w swoją działalność pań mających status opiekunek. I chociaż założycielką towarzystwa była kobieta, to jednak przez wiele lat opiekunki, początkowo rekrutujące się spośród arystokracji, oficjalnie nie miały wiele do powiedzenia w sprawach działania WTD, pełniąc rolę „ozdobnika". Dopiero statut Towarzystwa zatwierdzony w 1891 r. nadał pełne prawa członkowskie kobietom pracującym w WTD w tym opiekunkom poszczególnych placówek i agend. Ruch feministyczny, rozwijający się w żywiołowo w Europie Zachodniej oraz narastająca praca w dziedzinie opieki nad ubogimi, miały niewątpliwy wpływ na pozycję kobiet w pracach WTD.

W tej ustawicznej działalności wszyscy członkowie WTD, niezależnie od majątku i pochodzenia, wyznawanej religii, płci, rodzaju wykonywanej pracy, kondycji materialnej, realizowali podstawowy cel wychowawczy, mianowicie; pomoc ubogiemu i otoczenie opieką dzieci pozbawionych domu rodzinnego. Wychowanie patriotyczne, jakie niewątpliwie miało miejsce w pracach WTD, pomoc potrzebującemu oraz poczucie dobrze spełnionego obowiązku wobec społeczeństwa polskiego to podstawa ideowa realizowana wytrwale i do końca istnienia WTD. Maksyma „Res sacra miser", umieszczona do tej pory na frontonie Domu Głównego WTD na Krakowskim Przedmieściu, obowiązywała przez cały czas istnienia instytucji, aż do 1950 r., kiedy to władze Polski Ludowej ostatecznie zlikwidowały Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

KAROL POZNAŃSKI
APS Warszawa

OBRAZ GIMNAZJÓW I SZKÓŁ POWIATOWYCH W GUBERNI LUBELSKIEJ, AUGUSTOWSKIEJ I PŁOCKIEJ W OCZACH WIZYTATORA SZKÓŁ JÓZEFA KORZENIOWSKIEGO W 1853 R.

Jednym z wizytatorów szkół i członkiem Rady Wychowania Publicznego w Królestwie Polskim w połowie XIX stulecia był Józef Korzeniowski (1797–1863), znany pisarz, dramaturg i nauczyciel języka polskiego. Obydwa te urzędy w hierarchii szkolnej Okręgu Naukowego Warszawskiego zaliczane były do najwyższych, jakie zajmowali w tym czasie Polacy. Jest sprawą oczywistą, że Korzeniowski jako tej klasy urzędnik musiał się cieszyć pełnym zaufaniem ministra Oświecenia Publicznego w Petersburgu, jak i kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego, z których poręki, za przyzwoleniem namiestnika, został powołany przez cara na te stanowiska.

Droga Korzeniowskiego do tych urzędów była w dużej mierze dziełem przypadku i szczęśliwym splotem wydarzeń związanych głównie z pracą nauczycielską, chociaż bez wątpienia na wysoką pozycję w tym zawodzie miała wpływ jego twórczość literacka, nie budząca politycznych niepokojów carskiej cenzury, jak również najwyższej rangi koneksje towarzyskie.

Józef Korzeniowski urodził się 11 marca 1797 r. w Brodach, które w tym czasie należały już do Galicji, w zubożałej rodzinie szlacheckiej. Ojciec był oficjalistą „w folwarku ekonomii brodzkiej", położonej tuż za rogatkami miasta, należącej do Wincentego Potockiego. Pierwsze nauki pobierał w Brodach, Zbarażu i Czerniowcach na Bukowinie, a następnie w Gimnazjum Krzemienieckim, gdzie pod opieką znakomitego nauczyciela języka polskiego, ks. Alojzego Osińskiego rozwijał swe zainteresowania literaturą i estetyką, był członkiem studenckich kółek samokształceniowych m. in. „Klubu Piśmienniczego" i „Towarzystwa Młodzianów Gimnazjum Wołyńskiego". W 1819 r., po ukończeniu nauki, wyjechał do Warszawy.

Tu, dzięki protekcji ks. Adama Jerzego Czartoryskiego, został nauczycielem w domu gen. Wincentego Krasińskiego. Uczył jego syna, Zygmunta języka i literatury polskiej. Po roku podziękował za pracę i został bibliotekarzem w „Pałacu Błękitnym" u Zamoyskich. Nawiązał liczne kontakty ze środowiskiem literackim Warszawy, z profesorem Uniwersytetu Warszawskiego Kazimierzem Brodzińskim, z bratem swojego nauczyciela Ludwikiem Osińskim, znanym krytykiem literackim i teatralnym, zięciem W. Bogusławskiego oraz wybitnym poetą, generałem Franciszkiem Morawskim. Utrzymywał współpracę z najbardziej aktywnymi redakcjami czasopism społeczno-literackich: „Pamiętnika Warszawskiego", „Tygodnika Polskiego", „Pamiętnika Naukowego" i „Gazety Literackiej", do których wysyłał swoje pierwsze utwory oraz recenzje ze sztuk wystawianych w miejscowych teatrach, a jednocześnie w Uniwersytecie Warszawskim, od czerwca 1822 do sierpnia 1823 r. przygotowywał się do egzaminu nauczycielskiego[1].

W 1823 r. ożenił się z Moniką Opoczyńską, pasierbicą Zygmunta Vogla, znanego malarza i profesora UW na Wydziale Nauk i Sztuk Pięknych. Dzięki kolejnej protekcji księcia Adama J. Czartoryskiego i po uzyskaniu przychylnych opinii profesorów Uniwersytetu Wileńskiego o swoich pracach z teorii literatury (*„Wstęp do pisma o tragedii"* i *„O istocie poezji")* otrzymał nominację na nauczyciela języka polskiego w dawnej swojej szkole, która od 1819 r. przemianowana została na Liceum Krzemienieckie.

Stabilność rodzinna i zawodowa sprzyjała rozwojowi twórczości literackiej i pedagogicznej. W 1826 r. wydał tom *„Prób dramatycznych",* a w 1829 r. kilka dramatów (np. *„Dymitr i Maria"* oraz podręcznik szkolny pt.: *„Kurs poezji*") co skłoniło K. Brodzińskiego do wystąpienia z wnioskiem o przyjęcie doświadczonego już pedagoga i znanego pisarza na członka Królewskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Warszawie. Powołanie otrzymał w 1830 r.

Wybuch i tragiczny upadek powstania listopadowego przyniosły ważne zmiany w życiu osobistym Korzeniowskiego. Na fali politycznych represji popowstaniowych Liceum Krzemienieckie, podobnie jak Uniwersytet Warszawski i Wileński zostało przez cara zamknięte. Podejrzany o sprzyjanie powstańcom Korzeniowski został aresztowany i postawiony przed komisją śledczą w Żytomierzu. Po uwolnieniu dopiero w 1833 r. otrzymał formalne przeniesienie do Kijowa, gdzie tworzono Uniwersytet św. Włodzimierza, z poleceniem objęcia stanowiska profesora-adiunkta w katedrze Maksymiliana Jakubowicza dla prowadzenia wykładów o starożytnościach rzymskich i mitologii na Wydziale Filozoficznym. Przez pewien czas był także lektorem języka polskiego[2].

Rozpoczął się drugi okres stabilizacji zawodowej, przyjazny dla rozwijania twórczości literackiej. Cieszył się pełnym uznaniem i zaufaniem lokalnych władz oświatowych. Kurator Kijowskiego Okręgu Naukowego powierzył mu wykłady w wyższych klasach I Kijowskiego Gimnazjum. Tu pracował bezpłatnie, ale tym zasłużył sobie na pochwałę kuratora i powierzenie mu przez Uniwersytet wykładów z literatury polskiej i języka polskiego od stycznia do czerwca 1836 r. W tym klimacie uznania i życzliwości

[1] S. Kawyn, J. Korzeniowski, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XIV, s. 169–172; *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny* pod red. J. Krzyżanowskiego, t. I, Warszawa 1985, s. 478; J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 311 oraz *Russkij Gosudarstwiennyj Istoriczeskij Archiw w Sankt Petersburgu (RGIAP)*, f. 733, op. 77, d. 273, k. 17.

[2] S. Kawyn, op. cit. s. 170 oraz L. Zasztoft., *Kresy 1832–1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich w dawnej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1997, s. 135.

kuratora został 15 czerwca 1837 r. przez cara wyróżniony i nagrodzony upominkami „za wzorową służbę”[3].

Niebawem nastąpiła kolejna niespodziewana zmiana w życiu Korzeniowskiego. Na początku 1838 r. policja śledcza, na skutek wykrycia na Uniwersytecie Kijowskim konspiracyjnej działalności Stowarzyszenia Ludu Polskiego powiązanej z osobą Szymona Konarskiego, aresztowała 115 osób. Wśród zatrzymanych znalazło się 34 studentów, wobec których w procesie sądowym orzeczono nadzwyczaj surowe wyroki (także kary śmierci). Warto nadmienić, że w tym czasie na Uniwersytecie Kijowskim było bardzo liczne grono wykładowców polskich, a wśród 267 studentów, aż 211 było Polakami[4].

W domu Korzeniowskiego, który był podejrzany o kontakty z młodzieżą spiskową, policja przeprowadziła rewizję. Chociaż niczego kompromitującego nie znaleziono, to jednak już 6 marca 1838 r., nie czekając na koniec roku szkolnego, przeniesiono Korzeniowskiego do Charkowa na stanowisko dyrektora Gimnazjum. Do jego obowiązków należało m.in. wizytowanie szkół w całej guberni. Przy tej okazji zajął się szczególnie urządzeniem biblioteki w nowym gimnazjalnym gmachu[5].

Stefan Kawyn o tym okresie życia Korzeniowskiego napisał: „Wiele tu miał pracy, a w obcym środowisku i wiele trudności. Wkrótce jednak swym taktem, wiedzą i doświadczeniem pedagogicznym zdobył sobie uznanie wśród nauczycieli i u młodzieży; podniósł poziom nauczania, otaczał szczególną opieką naukę języków klasycznych. Ale pobyt w Charkowie zawsze uważał za wygnanie. Chociaż w domu znajdował ulgę w towarzystwie kolegów-rodaków, jak Aleksander Mickiewicz (rodzony brat Adama – przypis K.P.), Alfons Walicki, gnębiła go jednak tęsknota za krajem i troska o wychowanie dorastających dzieci, których nie chciał posyłać do szkoły rosyjskiej”[6].

W 1844 r. Korzeniowski przyjechał do Warszawy, gdzie spotkał się z ciepłym przyjęciem i uznaniem dla swej dotychczasowej twórczości, zwłaszcza w gronie redakcyjnym „Biblioteki Warszawskiej”. Zaczął zabiegać o pracę. Kurator Okręgu Naukowego Warszawskiego, gen. Mikołaj Okuniew, nie był mu przychylny, ale wstawiennictwo osób mających wpływy w kołach rządowych, szczególnie poparcie księżnej Aleksandry Michałowej Radziwiłłowej sprawiło, że 19 listopada 1846 r. otrzymał nominację na p.o. dyrektora Gimnazjum Gubernialnego w Warszawie z płacą w wysokości 1050 rb. Był to nie lada sukces.

Urząd ten piastował przez dwa lata, bo 18 listopada 1848 r. został powołany na wizytatora szkół z płacą 1200 rb., a w 1850 r., także na członka Rady Wychowania Publicznego, dzięki czemu jego płaca wzrosła do 1800 rb., co stawiało go w rzędzie najlepiej wynagradzanych polskich urzędników w Królestwie Polskim[7].

Wizytowanie szkół zawsze zaliczane było do czynności szczególnych, dawało bowiem prawo do kontrolowania dosłownie wszystkich aspektów pracy szkoły oraz do formułowania o niej wiążących ocen, opinii i wniosków, także personalnych, mających zasadniczy wpływ na rzeczywiste oblicze szkoły, na panującą w niej atmosferę pracy

---

[3] RGIAP, tamże, s. 18–19.

[4] L. Z a s z t o f t, op. cit., s. 142 oraz L. B a z y l o w, *Historia nowożytnej kultury rosyjskiej*, Warszawa 1986, s. 209.

[5] RGIAP, tamże, s. 19, zbierał „nagrody i listy pochwalne”.

[6] S. K a w y n, op. cit., s. 170. O wysokiej ocenie pracy Korzeniowskiego w Charkowie świadczy zapis w „Informacji o stanie służby”, że za swoją działalność zbierał „nagrody i listy pochwalne”.

[7] T. M a n t e u f f e l, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1915)*, Warszawa 1929, s. 62 i 79 oraz RGIAP, tamże s. 19.

nauczycieli z młodzieżą w zakresie realizacji głównych celów i zasad polityki oświatowej caratu.

Wizytator oczywiście nie mógł uprawiać samowoli. W czasie wykonywania czynności kontrolnych musiał kierować się wyznaczonymi mu zadaniami oraz ogólnymi wytycznymi zawartymi w wydawanych co pewien czas *Instrukcjach dla wizytatorów*. Nadal odwoływano się do takich instrukcji z 1814, 1822, 1832 i 1835 r., w których bardzo szczegółowo określono zakres i sposób badania szkół[8].

Na podstawie bezpośredniej obserwacji pracy szkoły, rozmów z jej zwierzchnikiem, nauczycielami i uczniami oraz na podstawie analizy dokumentacji szkolnej władze miały otrzymać wnikliwy i wiarygodny raport o jej działalności, o realizacji postanowień *Ustawy Szkolnej* i rozporządzeń wykonawczych odnoszących się do nauczania i wychowania młodzieży, jak i do różnych aspektów działalności administracyjnej i gospodarczej[9].

O charakterze pracy wizytatora, o jej zakresie i sposobie przeprowadzania standardowej wizytacji najlepsze świadectwo daje raport Józefa Korzeniowskiego z jednej dłuższej takiej podróży wizytacyjnej, jaką odbył w lecie 1853 r. po guberni lubelskiej, augustowskiej i płockiej. Była ona ważna szczególnie dlatego, bo w ostatnich dwóch, trzech latach wprowadzono do tamtejszych szkół szereg zmian organizacyjnych i programowych. W 1850 r. działające od lat gimnazja w Łomży i Siedlcach zamknięto. W ich miejsce utworzono szkoły powiatowe filologiczne.[10] W 1851 r. do gimnazjów filologicznych, na wzór Rosji, wprowadzono w czterech wyższych klasach dwie specjalizacje. Pierwsza miała przygotowywać uczniów do pracy urzędniczej, czyli do „służby rządowej" i dlatego dodano naukę prawa. Druga natomiast miała lepiej przygotowywać absolwentów do podjęcia studiów uniwersyteckich – dodano więc naukę języka greckiego[11]. Ponadto, w czerwcu 1852 r., ze względów politycznych, car polecił zamknąć gimnazjum w Szczebrzeszynie, a przeznaczony na jego utrzymanie fundusz – „użyć na Brzeski Korpus Kadetów"[12]. W tym samym roku zarządzono kolejną reorganizację szkół powiatowych w Pułtusku, Siedlcach i Łomży. Przez dodanie jeszcze jednej klasy stały się 5-klasowymi szkołami filologicznymi[13].

Korzeniowski, tak jak to było w zwyczaju, pod koniec roku szkolnego 1852/53, powozem udał się w objazd wszystkich gimnazjów i szkół powiatowych, z tym że przy okazji, niejako „po drodze" badał dziesiątki innych szkół (elementarnych, rzemieślniczo-niedzielnych oraz zakładów prywatnych żeńskich i męskich). Podróż ta zajęła mu blisko dwa miesiące. Pod koniec lipca złożył na ręce kuratora obszerny raport (oczywiście w języku rosyjskim) o stanie poszczególnych szkół, który w całości, z uwagami kuratora,

[8] RGIAP, tamże, d. 2, k. 75 105 – instrukcje dla wizytatorów szkół wydane: a) przez Dyrekcję Edukacyjną z 21 X 1814 r., b) przez Komisję Rządową Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 14 V 1832 r., c) projekt Instrukcji dla Wizytatorów z 7 II 1835 r. i d) rozporządzenie z Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego 21 V 1835 r.

[9] Tamże, s. 93–95.

[10] *Zbiór przepisów administracyjnych w Królestwie Polskim. Wydział Oświecenia*, t. III, s. 521–523, pismo ministra Oświecenia Publicznego z 23 VI 1850 do kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego „O otwarciu wyższych klas w warszawskim gubernialnym gimnazjum i o zamienieniu gimnazjów w Łomży i Siedlcach na szkoły powiatowe".

[11] Tamże, s. 525–527, pismo ministra Oświecenia Publicznego z 24 VII 1851 do kuratora ONW.

[12] Tamże, s. 527–529, pismo namiestnika Paskiewicza do kuratora ONW z 15 VI 1852.

[13] Tamże, s. 529–535, pismo ministra Oświecenia Publicznego do kuratora ONW z 21 VIII 1852.

przesłany został na ręce ministra Oświecenia Publicznego w Petersburgu[14]. Każdy raport, zgodnie z zaleceniami „*Instrukcji dla wizytatorów*" ujęty był według ustalonego porządku, ale bez pedantycznego obowiązku odpowiadania na każde pytanie. Te zagadnienia, które występowały w formie mało znaczącej, były pomijane albo łączone w swoistą całość. W sumie wizytator miał podać informację: 1) o ilości uczniów łącznie i w poszczególnych klasach; 2) o zachowaniu się uczniów, o nadzorze nad nimi i o wszystkich ważniejszych incydentach, które wymagały ingerencji ze strony zwierzchności szkolnej; 3) o sposobach, metodach i wynikach nauczania; 4) o pracy całego zespołu nauczycieli, jak i o skuteczności, pilności i aktywności każdego z nich; 5) o stanie biblioteki i innych pomocach naukowych; 6) o pracy kancelarii szkolnej; 7) o wyposażeniu szkoły w meble i urządzenia; 8) o stanie budynków szkolnych i niezbędnych remontach; 9) o współpracy z miejscowymi władzami administracyjnymi; 10) o innych ważnych dla pracy szkoły problemach.

Niżej przytoczę te fragmenty raportu Korzeniowskiego, które dotyczyły pracy gimnazjów i szkół powiatowych.

Korzeniowski swoją podróż zaczął od wyjazdu do Lublina, gdzie zwizytował (obok innych, niżej zorganizowanych szkół, miejscowe Gimnazjum Gubernialne i pozostającą przy nim Szkołę Powiatową Realną.

Obie szkoły mieściły się w obszernym, ale już bardzo zniszczonym budynku dawnego kolegium jezuickiego. Przepełnione były dużą ilością uczniów, bo po zamknięciu Szkoły Wyższej Realnej w Szczebrzeszynie część uczniów przeniosła się do Lublina.

1. W Gimnazjum, którego dyrektorem był Józef Skłodowski[15], było 341 uczniów. W klasach niższych, poza klasą II, nie było zbytniego przepełnienia. W klasie I było 28 uczniów, w klasie II – 49, w klasie III – 33 i w klasie IV – 37. O wiele ciaśniej było w klasach starszych, bo w klasie V było 64 uczniów, w VI – 47 i w VII – 43. W czterech najstarszych klasach uruchomiono już oddział filologiczny, w którym uczyło się 68 uczniów: w klasie IV – 22, w V – 18, w VI – 18 i w klasie VII – 10.

W Szkole Powiatowej Realnej uczyło się 183 uczniów; z nich w klasie I – 30, w klasie II – 36, w klasie III 51 i w klasie IV – 26.

2. Zachowanie uczniów w ciągu roku szkolnego było zadowalające i rażących wybryków nie było. W księdze nagan zapisano tylko dwa przypadki upartości uczniów wobec nauczycieli oraz kilka zachowań wskazujących na ich złe skłonności, ale wymierzone winnym surowe kary osiągnęły cel. „To przekonuje mnie, pisał Korzeniowski, że władze szkolne działają z należną surowością i rozwagą. Potwierdza to także klasowy dozór nad uczniami, z którego widać, że obaj zwierzchnicy i nauczyciele pilnie śledzili sposób zachowania się uczniów także poza szkołą, na prywatnych stancjach". Takich stancji zwiedził wizytator 26. Zwykle skupiały po kilku uczniów. W jednej było ich 13, ale w czasie zwiedzania jej stwierdził pełny porządek. Poza tym było jeszcze 10 stancji prowadzonych przez nauczycieli. Najlepsze warunki mieli uczniowie pozostający na stancji u nauczyciela [Józefa][16] Łapińskiego.

3. Co do nauczania. „Gimnazjum Lubelskie wyróżnia się dobrym poziomem. Prawie wszystkie przedmioty są wykładane z gorliwością i korzyścią dla uczniów. Na szczegól-

[14] Dzięki temu zachował się, bo jak wiadomo całe archiwum Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, w tym także akta Okręgu Naukowego Warszawskiego, zostało spalone przez Niemców po upadku powstania warszawskiego.

[15] Wnuczką J. Skłodowskiego była późniejsza dwukrotna laureatka nagrody Nobla – Maria Curie-Skłodowska.

[16] W tych nawiasach podaję pominięte przez Korzeniowskiego imiona nauczycieli.

ną uwagę zasługują postępy uczniów gimnazjum w języku i literaturze rosyjskiej, w języku łacińskim, zwłaszcza w klasie VII, w języku niemieckim i francuskim, w geografii i historii, zwłaszcza rosyjskiej, w arytmetyce i geometrii oraz w wyższych działach matematyki i fizyki. Były niestety także niedomagania w pracy.

„Nie w pełni przygotowanych uczniów znalazłem:

a) w Gimnazjum – z nauki religii, której uczy ks. [Julian] Sobolewski i z języka polskiego – wykładanego przez nauczyciela [Andrzeja] Konstantynowicza. Uczniowie klas starszych odpowiadali z religii jak dzieci, zbyt ogólnie. Podobne niedociągnięcia zauważyłem również w wykładzie języka polskiego. Poza tym przekonałem się, że podręczne notatki, z których nauczyciel prowadził swój kurs, są niedostateczne i niezadowalające”[17].

b) W Szkole Realnej – słabe wyniki w nauce mieli uczniowie z matematyki prowadzonej przez [Antoniego] Osuchowicza, szczególnie w zakresie rozwiązywania zadań i z języka niemieckiego, którego uczy [Józef] Skibowski.

c) „Chociaż w obu tych szkołach znalazłem spore umiejętności uczniów w nauce rysunków, to jednak nauczyciele mało zwracali uwagi na wzory, z których sporządzali kopie. Dlatego zabroniłem używania niedokładnych litografii, które sami uczniowie kupowali. Zobowiązałem dyrektora, by wszystkie nadające się do użytku wzory, po ich podklejeniu, jak również gipsowe głowy i dłonie, oddane były do dyspozycji nauczycieli rysunku”

d) „Wszystkie przedmioty były wykładane według przewidzianych instrukcji. Tylko w klasach starszych matematyka, fizyka, chemia, historia naturalna, historia powszechna, prawo cywilne i literatura wykładane były według notatek sporządzonych przez nauczycieli. Wszystkie przedmioty były wykładane we właściwym zakresie, z objaśnieniami dostosowanymi do pojętności uczniów. Języków uczyli bardziej praktycznie, stąd widać ich znaczne postępy. Ćwiczenia odpowiadały wiekowi i rozwojowi umysłowemu ucznia. Doświadczenia z fizyki i chemii prowadzono w takim zakresie, jaki umożliwiały znajdujące się w miejscowym gabinecie instrumenty. Wszystkie doświadczenia odnotowywano w klasowych dziennikach”.

4. Zapoznałem się z protokółami zebrań nauczycieli, z dziennikami klasowymi, z biblioteką, kancelarią, przyjrzałem też zaradności i pracy dyrektora Józefa Skłodowskiego. Nabrałem pełnego przekonania co do jego troski o dobro zakładu i uważam go za jednego z najlepszych zwierzchników. Dyrektor Skłodowski cieszy się szacunkiem i poważaniem wśród miejscowych władz i wśród wpływowego ziemiaństwa, a z uwagi na sumienność w wykonywaniu swoich obowiązków zasługuje na pełne zaufanie Waszej Ekscelencji”.

Inspektor, czyli zwierzchnik Szkoły Powiatowej Realnej, Piotr Maruszewski, „pełni swoje obowiązki sprawnie i gorliwie”. Działając u boku takiego dyrektora jak Skłodowski „w pełni nadaje się na to stanowisko. To bardzo uczciwy człowiek, nie wykazujący żadnego wywyższania się wobec uczniów. Powszechna opinia panująca w tej szkole wypowiada się na jego korzyść”.

„Wszyscy nauczyciele tutejszych szkół są gorliwi i pracowici. Cechuje ich wzorowe zachowanie i żyją zgodnie w swojej społeczności. Na największe uznanie zasługują: ks. Klemens Czechowicz – nauczyciel historii Rosji; Jakub Daniewski – nauczyciel matematyki i fizyki; Klemens Smoleniec – nauczyciel prawa cywilnego; Józef Łapiński –

[17] RGIAP, f. 733, op. 77, d. 386, k. 6-8, Raport Józefa Korzeniowskiego z wizytacji Gimnazjum i Szkoły Powiatowej Realnej w Lublinie.

nauczyciel matematyki; Jan Wasler – nauczyciel języka niemieckiego oraz Maciej Berliński – nauczyciel języka polskiego w Szkole Realnej. Ich wszystkich ośmielam się polecić łaskawej uwadze Waszej Ekscelencji".

„O nauczycielach Gimnazjum, których praca nie w pełni mnie zadowala, jak i o tych, którzy wcześniej byli niezbyt dobrze ocenieni, uważam za stosowne poczynić następujące uwagi szczegółowe:

1) Nauczyciel religii, ks. [Julian] Sobolewski, zawsze wykazywał się pilnością, lecz z powodu wczesnego mojego w tym roku przyjazdu do Lublina, nie zdążył powtórzyć z uczniami całego kursu. Oprócz tych okoliczności, które mogły wpłynąć na niezadowalające odpowiedzi uczniów, wydaje się, że przeszkadzały mu w pracy starania o parafię, co zresztą osiągnął". Na jego miejsce proponował powołać ks. [Walentego] Osińskiego, nauczyciela religii w Szkole Powiatowej w Siedlcach, którego uważał za bardzo dobrego wykładowcę tego przedmiotu.

2) Nauczyciel Konstantynowicz nie odpowiada ogólnym zasadom wyboru nauczycieli dla Lubelskiego Gimnazjum. Nie ma złych przyzwyczajeń, ale zarówno jego wiedza, jak i zdolności są dosyć ograniczone, a poza tym – przytłoczony swoją sytuacją, bo posiada dużą rodzinę i znaczne długi – stracił zdrowie.

3) Nauczyciel [Antoni] Osuchowski nie zdołał jeszcze zdobyć odpowiednich nawyków do nauczania arytmetyki, szczególnie do pamięciowych obliczeń, ale ponieważ jest młody, zdolny i pilny, można mieć nadzieję, że wkrótce podoła swoim obowiązkom.

4) Nauczyciel [Józef] Skibowski, jak dawniej, tak i obecnie, uczy języka niemieckiego średnio i widać, że lepiej już nie potrafi. Jest pilny, pracowity i zachowuje się wzorowo, lecz praca jego pożytku szkole nie przyniesie.

5) Mam podejrzenie, że nauczyciel języka francuskiego, Jan Villaume, za bardzo lubi spirytusowe napoje. Sam jego wygląd zewnętrzny wskazuje na to. Dyrektor twierdzi, że nie ma na to wystarczających dowodów i zapewnia mnie co do jego trzeźwości podczas lekcji. Postępy w nauce języka francuskiego znajduję tu znacznie lepsze niż w innych gimnazjach, a efekty zaangażowanej i kompetentnej pracy są oczywiste. Dlatego nie mogę dać wiary plotkom, którym zaprzecza opinia dyrektora oraz postępy uczniów w nauce. Sądzę jednak, że nie zaszkodzi poddanie go uważnej obserwacji.

6) Nauczyciel prawa cywilnego, Władysław Jaszowski, niegdyś spóźniający się na lekcje i zaniedbujący swe obowiązki, po otrzymaniu pisemnej uwagi Waszej Ekscelencji, całkowicie zmienił swój stosunek do pracy i naprawił swe zaniedbania.

7) Nauczyciele Feliks i Konstanty Jezierscy oraz nauczyciel rosyjskiej literatury Eugeniusz Stiepanow, u których dawniej dostrzegano zaniedbania, teraz są zaliczani do grona oddanych swemu powołaniu i gorliwie pracujących. Wyniki nauczania prowadzonych przez nich przedmiotów są całkiem dobre, a pracę i pilność Konstantego Jezierskiego wyróżniam szczególnie na podstawie postępów uczniów kl. VII z języka łacińskiego, które można ocenić jako bardzo dobre".

5. Biblioteka jest dobrze postawiona, książki są oprawione i usystematyzowane, czego dotąd nie było. Cały ten porządek jest efektem pracy dyrektora Skłodowskiego. On sporządził katalog przedmiotowy i całą bibliotekę spisał na osobnych kartach, zgodnie z rozporządzeniem Waszej Ekscelencji.

6. Gabinet fizyczny i laboratorium są utrzymane w nienajlepszym porządku i czystości. W tej sprawie zwróciłem stosowną uwagę nauczycielowi Aleksandrowi Tołwińskiemu, który sprawuje nad nimi opiekę.

7. W kancelarii panuje porządek, wszystkie sprawy są załatwione, a dokumenty oprawione. Sekretarz dobrze pracuje i obaj pisarze, w szczególności [Stanisław] Górzyński. Są pilni i prowadzą się dobrze.

8. „O budynku szkolnym informowanie Waszej Ekscelencji uważam za zbyteczne, bo dawno już wiadomo, w jak godnym pożałowania stanie się znajduje".

Do czasu pobudowania nowego gmachu (przy ul. Namiestnikowskiej), zakład powinien się zadowalać tymi meblami, które posiada. O nowych, dostosowanych do powierzchni izb lekcyjnych, będzie można pomyśleć w momencie zatwierdzania planu nowego budynku. W ubiegłym roku, za zgodą Waszej Ekscelencji, budynek szkolny został wyremontowany. Obecnie dach w kilku miejscach wymaga naprawy[18].

Z Lublina Korzeniowski udał się do Hrubieszowa. Tu zwizytował miejscową Szkołę Powiatową. W swoim raporcie z wizyty zapisał:

1. „W minionym roku szkolnym było do tej szkoły zapisanych 171 uczniów, a mianowicie: do klasy I – 52, do klasy II – 42, do klasy III – 52, do klasy IV – 25 (...).

2. Uczniowie zachowywali się przykładnie i moralnie. Przed wybrykami, właściwymi ich wiekowi, powstrzymywano ich surowo, lecz z rozsądnym umiarem. Nadzorca etatowy [inspektor] skrupulatnie odwiedzał stancje uczniowskie. Jest ich 5 i wszystkie utrzymywane są przez nauczycieli. Największa liczba uczniów na jednej stancji nie przekracza 9. W ogóle porządek, zachowanie się uczniów i postępy w nauce z większości przedmiotów znajduję w dobrym stanie.

3. Na podstawie egzaminów przekonałem się, że nauka religii, język polski i niemiecki oraz geografia i historia, szczególnie zaś język rosyjski – wykładane były z wielką starannością i korzyścią dla uczniów. Z języka łacińskiego postępy w dwóch pierwszych klasach są zadowalające, w pozostałych, mimo wyraźnych starań nauczyciela [Stanisława] Dolińskiego, uczniowie niezbyt pewnie znali deklinacje i koniugacje. W związku z tym nauka tego przedmiotu w pewnej mierze była mniej pożyteczna. W związku z tym dałem nauczycielowi niezbędne wskazówki, z których on, jako wychowawca dosyć zdolny i pilny, niewątpliwie skorzysta.

Postępy w nauce arytmetyki i geometrii są średnie. Szczególnie uczniowie klas starszych wykazują słabe nawyki w samodzielnym rozwiązywaniu zadań arytmetycznych. Przyczyna tkwi w starości i w zbyt małej wiedzy nauczyciela [Leona] Buczyńskiego. Rysunki graficzne według wzorów [Jana] Piwarskiego są wykonane prawidłowo i czysto, lecz rysunki figur, kopiowane ze złych wzorów, są słabe.

4. O nadzorcy etatowym [Konstantym] Cwietkowiczu otrzymałem dobre opinie od władz miejskich i od niektórych rodziców uczącej się tam młodzieży.

Sam wygląd zewnętrzny uczniów szkoły hrubieszowskiej wskazuje na troskę nadzorcy etatowego i dlatego pana Cwietkowicza nie można uważać za złego i niedbałego. Oprócz tego, przeglądając dzienniki szkolne przekonałem się, że zakład ten był dobrze zarządzany i nie ma żadnych odstępstw od przyjętych zasad i przepisów.

Co się tyczy skłonności nadzorcy etatowego do pijaństwa, które dawno mu zarzucano, nie mogę tego zdecydowanie stwierdzić. Jego wygląd zewnętrzny wydaje się wskazywać na tę skłonność, lecz opinie ludzi znających tryb jego życia i zachowania temu zaprzeczają. Być może, w czasie wolnym od zajęć nadużywa wina, lecz w takim stanie już nigdzie się nie pojawia.

Nauczyciele tej szkoły są pilni, pracowici i na miarę posiadanej przez nich wiedzy, pożyteczni. Ich tryb życia rodzinnego zasługuje na pochwałę. Najlepszy z nich jest na-

[18] Tamże, k. 9–12.

uczyciel języka rosyjskiego [Jan] Morawski, którego ośmielam się polecić łaskawej uwadze Waszej Ekscelencji. Nauczyciel języka niemieckiego Wacław Hołubiczko jest młody, zdolny i dobrze prowadzi lekcje, jest jednak wybuchowy, zarozumiały i nie całkiem zgadza się z nadzorcą etatowym.

5. Pomocy naukowych w szkole jest za mało i w niezadowalającym stopniu odpowiadają potrzebom. Globus jest uszkodzony, a mapy geograficzne powinny być zastąpione nowymi. Szczególnie niezbędne są wzory rysunków. Oprócz rysunków Piwarskiego, obowiązujących w pierwszych dwóch klasach, innych szkoła nie ma. Brakuje także niektórych narzędzi mierniczych, tym bardziej że te, które szkoła posiada, nie nadają się do użytku".

6. Biblioteka mieści się w budynku szkoły, jest usytuowania nieźle; książki są ustawione systematycznie, księgozbiór jest skatalogowany według nowych zasad. Kieruje nią nauczyciel [Andrzej] Gierosiński.

7. „Budynek szkolny wymaga licznych i zapewne poważnych remontów. Z powodu nieobecności architekta nie mogłem ustalić choćby przybliżonej sumy wydatków na jego wykonanie. Zauważyłem w wielu miejscach przecieki; z tego wywnioskowałem, że w budynku trzeba przede wszystkim naprawić dach. Fundamenty całego budynku, szczególnie od strony podwórka, są uszkodzone; ściana frontowa od strony dzwonnicy pękła, niektóre piece wymagają przebudowy, a klasy, bibliotekę i kancelarię należałoby wybielić.

Protokół sporządzony przed moim przyjazdem, z wyszczególnieniem niezbędnych remontów w budynku szkolnym i zakupienia niezbędnych dla zakładu materiałów, przesłałem w oryginale do Wydziału Ekonomicznego Okręgu Szkolnego"[18].

Dalsza trasa objazdu szkół wiodła do Białej, odległej od Hrubieszowa o ponad 160 km.

W raporcie o Szkole Powiatowej w Białej Korzeniowski napisał:

1. W tej szkole w minionym roku szkolnym było: w klasie I – 34, w klasie II – 43, w klasie III – 42 i w klasie IV – 26. Razem 145 uczniów.

2. Ogólne ich zachowanie było właściwe. „Skromna młodzież nie przejawiała braku dyscypliny. Tylko Lewandowski, uczeń III klasy opierał się przy wymierzaniu mu kary cielesnej, za co z kolei wymierzono mu karę w obecności uczniów całej szkoły. Drugi uczeń, z tej samej klasy, który ośmielił się pisać na ścianach obelżywe wiersze na nauczycieli, ukarany został w taki sam sposób. Innych ważnych wypadków nie było, poza drobnymi zwykłymi wybrykami, roztargnieniem i właściwym dla dziecięcego wieku brakiem uwagi. Nad zachowaniem uczniów poza szkołą pilnie czuwał nadzorca etatowy i nauczyciele".

Prywatnych stancji uczniowskich, prowadzonych za zgodą zwierzchności szkolnej, było 19. Skupiały po kilku uczniów. W najliczniejszej było ich 7. „To ograniczenie miało zbawienny wpływ na ich moralność i zdrowie.

Spośród nauczycieli tylko trzech miało u siebie na stancji uczniów. Wszyscy nauczyciele pomagali nadzorcy etatowemu w dozorze uczniów. Szczególną pilnością wyróżniali się dwaj nauczyciele: [Feliks] Trembicki i [Franciszek] Misiągiewicz.

3. Postępy uczniów w nauce są ogólnie zadowalające, szczególnie w zakresie religii, matematyki, geografii, historii oraz języka rosyjskiego i polskiego. Natomiast w nauce łaciny i języka niemieckiego, mimo wysiłków i zaangażowania, musiałem nauczycielom zwrócić uwagę, ażeby więcej ćwiczyli uczniów, szczególnie starszych, w odmianie rzeczowników, przymiotników i czasowników w celu właściwego ich opanowania. Graficz-

[19] Tamże, k. 13–15; raport J. Korzeniowskiego o Szkole Powiatowej w Hrubieszowie.

nych rysunków znalazłem dużo i bardzo starannie oprawionych, ale za to bardzo mało rysunków ludzkich postaci. Poleciłem więc nauczycielowi dawanie uczniom do ćwiczeń wzory znajdujące się w szkolnej bibliotece, które są w pełni wystarczające do wyuczenia się rysowania głów, rąk, nóg i innych części ciała w zakresie, jaki powinni opanować wychowankowie szkół powiatowych.

4. Nadzorca etatowy Bialskiej Szkoły Powiatowej jest bardzo pracowity i pilny. Stan, w jakim znalazłem tę szkołę pod względem zajęć i rozporządzeń, na co wskazuje dziennik zebrań nauczycielskich, książka kar, wyniki nauczania i dzienniki zajęć, pozwalają stwierdzić, że zrobiono wszystko, co dotyczy postępów uczniów, nadzoru oraz przestrzegania regulaminu szkolnego i przepisów.

Zachowanie nauczycieli w stosunku do swojego zwierzchnika i uczniów było przyzwoite, wskazujące na to, iż każdy z nich rozumie swoje obowiązki, szanuje powołanie i zdaje sobie sprawę z wagi dobrego przykładu. Nauczyciel [Franciszek] Tworkowski wyzbył się zarozumialstwa, za co wcześniej otrzymał od Waszej Ekscelencji naganę; ze swymi zdolnościami, którymi zawsze się wyróżniał, stał się teraz skromny, zdyscyplinowany i pilny. Jedynie [Gawriił] Kaszkadamow, nauczyciel języka rosyjskiego, wprawdzie obowiązki pełni sprawnie i lekcje prowadzi dobrze, lecz ze względu na swe skłonności do alkoholu oraz ciążące na nim długi decyduje się nieraz na takie kroki, które wywołują uszczypliwość i drwiny w społeczeństwie i brak autorytetu w klasie. Tymczasem nadzorca etatowy utrzymuje, że od czasu udzielenia mu w piśmie okólnym Waszej Ekscelencji z 10/22 kwietnia bieżącego roku surowej nagany, zachowanie jego uległo widocznej poprawie. Mnie natomiast uroczyście obiecał, że wyzbędzie się złego nałogu i zwróci długi. Czas pokaże, czy dotrzyma danego przyrzeczenia.

5. Pomoce szkolne są w dobrym stanie. Globusów, kart geograficznych oraz wzorów do rysowania jest wystarczająca ilość. Wzory do rysowania podklejone, w bieżącym roku są wydawane z biblioteki na żądanie nauczyciela tego przedmiotu.

6. Gabinet fizyczny przewidziany jest do przeniesienia do Warszawy. Nadzorca etatowy czeka na decyzję Waszej Ekscelencji w związku z jego raportem, w którym przedstawił swoją opinię o potrzebie pilnej realizacji tego zamierzenia.

7. Książki znajdujące się w bibliotece są oprawione oraz przepisane na oddzielnych kartkach dla sporządzenia katalogu. Mimo niedogodności, jaką pociągnęła za sobą przebudowa budynku szkolnego oraz przyjazdu w tym samym czasie introligatora Wildmana, biblioteka została uporządkowana i obecnie znajduje się w wyremontowanym pomieszczeniu. Tylko dla lepszego rozmieszczenia książek potrzebna jest jeszcze jedna szafa".

8. „Majątek szkolny przejął nadzorca etatowy według spisu inwentaryzacyjnego. Wszystkie rzeczy są zachowane, lecz niektóre z nich są zepsute z powodu zużycia i starości. Katalogi i spisy są uporządkowane, zaś to, co nie wpłynęło – dokładnie spisano. Szkoła potrzebuje niektórych mebli, zwłaszcza do kancelarii. Wykaz oraz wstępne kosztorysy zakupu przesłałem do Wydziału Ekonomicznego Okręgu Naukowego. Wszystkie wydatki nie przekraczają kwoty 30 rs"[20].

Z Białej Korzeniowski udał się do Siedlec. Odległość była niewielka, ledwie 70 km. Głównym celem była wizytacja świeżo zreorganizowanej Pięcioklasowej Szkoły Powiatowej Filologicznej, która pod względem ilości uczniów okazała się dosyć liczna.

1. W klasie I było 57 uczniów, w II – 45, w III – 64, w IV – 36 i w V – 6. Razem było 207 uczniów.

2. „Zachowanie uczniów (...) ogólnie było pochwalne, tylko dwaj spośród nich, a mianowicie uczeń Paszkowski z klasy III i Olszewski – z klasy IV, z powodu zuchwałości i nieposłuszeństwa zostali surowo ukarani, lecz i oni zmienili obecnie swe zacho-

wanie. Natomiast za zwykłe dziecięce wybryki, jak to widać z książki kar, byli powstrzymywani z surowością odpowiadającą przewinieniu oraz poziomowi ich rozwoju.

Nadzór nad uczniami w klasach oraz poza szkołą był ścisły, na co wskazuje kontrola mieszkań i porządek, jaki znalazłem w kilku odwiedzonych przeze mnie stancjach. W nadzorze nad uczniami szczególnie pomagali nadzorcy etatowemu: ks. [Walenty] Osiński oraz Ferdynand Wróblewski, a najmniej [Konstanty] Wolf i [Karol] Olędzki. Głównych prywatnych stancji było tylko 8. Spośród nauczycieli tylko trzech zajmowało się utrzymywaniem u siebie uczniów. Z nich nauczyciel [Stanisław] Pragłowski miał na kwaterze 17 uczniów".

3. „Po surowym egzaminie przeprowadzonym we wszystkich klasach stwierdziłem, że uczniowie najlepsze wyniki osiągnęli z religii, języka łacińskiego, historii i geografii.

W języku rosyjskim nie osiągnęli jeszcze takiego poziomu, jaki prawdopodobnie osiągną, gdy nowy nauczyciel [Aleksander] Mercedim sam bliżej zapozna się ze swoją nową posadą. Jest młody, zdolny i lojalny, dlatego nie wątpię, że wkrótce skorzysta z moich pouczeń.

Osiągnięcia uczniów z języka niemieckiego były średnie, a nauczyciel Wolf wydał mi się niezaradny, wykładał swój przedmiot niezbyt gorliwie. Z języka francuskiego nauczyciel [Józef] Limat zdołał osiągnąć tyle, na ile pozwolił mu zbyt krótki czas. Wpływ na to miała również ta okoliczność, że nauczyciel musiał rozpoczynać naukę francuskiego od samego początku. W każdym bądź razie nauczył on najzdolniejszych i najpracowitszych uczniów jako tako czytać".

„W tych klasach, gdzie arytmetykę i geometrię prowadził nauczyciel [Maciej] Dąbrowski, wyniki nauczania w tych przedmiotach były zadowalające. Fizyka i nauki przyrodnicze wykładane były także z właściwym dla tego nauczyciela zaangażowaniem i kompetencją. Natomiast w klasie III i w następnych, w których matematykę wykłada [Karol] Olędzki stwierdziłem, że wyniki są wyraźnie niedostateczne. Jedni uczniowie odpowiadali bardzo dobrze, wykazując się znaczną pomysłowością, pozostali zaś, a takich jest znacznie więcej, niczego nie umieli. Wynika to stąd, że Olędzki pracował tylko z niektórymi, lepszymi uczniami, na pozostałych zaś, tj. słabszych i mniej pilnych nie zwracał uwagi. Takie nauczanie nie może przynieść oczekiwanych rezultatów, przeciwnie, odsłania w nauczaniu brak tego zaangażowania, którym każdy nauczyciel powinien się wyróżniać. W ogóle zauważyłem, że objaśnienia Olędzkiego są jakby wymuszone, niechętne, a to prawdopodobnie wywiera zły wpływ na uczniów. Algebra jest dobrze wykładana, lecz nie dla wszystkich, ponieważ nauczyciel mówi tak niewyraźnie, że czasem niektórzy uczniowie nie tylko nie rozumieją go, lecz nawet nie słyszą".

4. „Nadzorca etatowy [Hipolit] Jakubowski jest bardzo aktywny, lecz sam niepotrzebnie obarcza się nadmiernymi obowiązkami i kłopotami. Należałoby, aby zachował więcej energii na spokojny i skrupulatny nastrój, tak aby każdy dobrze wykonywał swe obowiązki, a to jednocześnie pozwoliłoby mu uniknąć niepotrzebnych nieprzyjemności, których doznał w roku ubiegłym. Polecenie Waszej Ekscelencji odnośnie nauczyciela [Stanisława] Pragłowskiego położyło kres tym kłopotom. We wszystkich szkolnych księgach prowadzonych przez nadzorcę etatowego, a są to protokoły zebrań, dzienniki, książka kar, księgi inwentarzowe, panuje ład, porządek i dokładność. Tylko w jednym dzienniku postępów uczniów w nauce widoczna jest niedokładność. W wielu miejscach widoczne były poprawki ze stopnia niższego na wyższy, co jest niedopuszczalne. Wprawdzie nauczyciele nie skarżyli się na to, że poprawki te były dowolnie dokonywane przez samego nadzorcę etatowego, narusza to jednak porządek oraz wskazuje na brak

właściwej skrupulatności w wykazywaniu postępów w nauce. Pozostawiłem w protokole powizytacyjnym odpowiednie w tym zakresie uwagi".

Spośród dawnych nauczycieli tej szkoły, jak ks. [Walenty] Osiński – nauczyciel religii, Pragłowski – nauczyciel łacińskiego języka i Onufry Polakiewicz – nauczyciel historii i geografii, mają widoczne osiągnięcia. Przysłany niedawno nauczyciel języka rosyjskiego [Aleksander] Mercedim jest skromny, pracowity i dobrze wykształcony. Brakuje mu jeszcze energii i odwagi, co z pewnością osiągnie, gdy uwierzy we własne siły. Nauczyciel [Maciej] Dąbrowski, przeniesiony tutaj w ubiegłym roku z Radomia, znany jest Waszej Ekscelencji ze swego zaangażowania."

„Wszyscy wymienieni nauczyciele, nawet [Karol] Olędzki, zasługujący na zwrócenie mu uwagi, za niezbyt gorliwą pracę, w życiu prywatnym oraz zachowaniem się wobec przełożonych nie budzą zastrzeżeń. Samowolne wyjazdy ks. [Walentego] Osińskiego całkowicie ustały, zaś obraźliwe słowa, jakich czasem używał nauczyciel Pragłowski pod adresem nadzorcy etatowego są całkowicie złagodzone przez dobre zachowanie oraz pełne przestrzeganie zasad subordynacji.

5. Pomoce naukowe, szczególnie przyrządy fizyczne, które przydają się w szkole, w większości wymagają naprawy. Wykaz tych przyrządów z opisem jakiej konkretnie naprawy potrzebuje, przesłałem do Wydziału Ekonomicznego Okręgu Naukowego. Globusów oraz map geograficznych jest wystarczająca ilość i nadają się do użytku szkolnego, tylko wzory do rysowania powinny być jak najszybciej podklejone.

6. Biblioteka do tej pory nie została jeszcze spisana według nowych zasad. Wprawdzie nadzorca etatowy [Hipolit] Jakubowski miał dużo problemów w minionym roku szkolnym, to jednak jego usprawiedliwienie uznałem za niewystarczające i dlatego poleciłem mu, by jak najszybciej wykonał rozporządzenie Waszej Ekscelencji. Nawiasem mówiąc, biblioteka znajduje się w wygodnym pomieszczeniu i książki są ustawione według poprzedniego systemu".

7. „Majątek szkoły został zachowany w takim stanie, w jakim przejął go sam nadzorca etatowy. Rzeczy wykazane w spisie są uporządkowane, zaś nowe nabytki są również zapisywane. Spis inwentarzowy majątku szkolnego, sporządzony według należytego wzoru, jeszcze w ubiegłym roku przekazano do Rządu Gubernialnego. Meble są jeszcze w dość dobrym stanie.

8. „Remont budynku szkolnego, na który już odbył się przetarg, według kosztorysu zatwierdzonego przez Waszą Ekscelencję, zostanie przeprowadzony w okresie wakacji.

9. Kancelaria funkcjonuje dobrze. Pisarz Józef Gnatkowski dobrze wykonuje swe obowiązki i został dobrze oceniony przez nadzorcę etatowego"[21].

Teraz nastąpił bardzo długi i uciążliwy etap podróży, bo z Siedlec do Suwałk przez Tykocin, z pominięciem Białegostoku, który należał do Cesarstwa, trzeba było przejechać ponad 250 km.

Siedzibą Gimnazjum Gubernialnego w guberni augustowskiej były Suwałki. Informując kuratora o stanie tej szkoły J. Korzeniowski donosił, że było w nim ledwie 217 uczniów.

1.W klasie I było 26 uczniów, w klasie II – 29, w klasie III – 40, w klasie IV – 40, w klasie V – 26, w klasie VI – 23 i w klasie VII – 33. Z nich w oddziale filologicznym było tylko 19 uczniów, tzn. w klasie IV – 4, w V – 4, w VI – 4 i w VII – 7. Języka greckiego uczył się tylko jeden uczeń z klasy IV i dwóch uczniów z klasy V. Z klasy VI i VII żaden nie podjął nauki tego języka.

[21] Tamże, k. 18–22; raport J. Korzeniowskiego o Szkole Pięcioklasowej w Siedlcach.

2. „Prowadzenie się uczniów było na ogół dobre i przykładów szczególnej krnąbrności i nieposłuszeństwa w ogóle nie było. Miejscowe władze przekazały mi swoje zadowolenie z zachowania się tutejszej młodzieży, mówiąc o grzecznym i pełnym szacunku odnoszeniu się do wojskowych różnego stopnia, których tu jest bardzo dużo, z uwagi na stacjonowanie w Suwałkach Sztabu I Korpusu Piechoty. Nadzór nad uczniami był ścisły i surowy zarówno w szkole, jak i poza nią. Oprócz dyrektora i inspektora, wyróżniających się wzorową pracą, wszyscy nauczyciele chętnie uczestniczyli w sprawowaniu nadzoru nad uczniami. Kontrole w domach wykazały, że Inspektor przynajmniej raz w tygodniu odwiedzał wszystkie stancje, o różnej porze dnia, a czasem nawet i nocą. Głównych stancji uczniowskich u osób prywatnych było 9 i u samych nauczycieli 6. Odwiedziłem wszystkie stancje i wszędzie stwierdziłem porządek oraz wzorowe utrzymanie".

3. „Wszystkie przedmioty są prowadzone według przewidzianych podręczników lub notatek nauczycieli, sporządzonych w oparciu o źródła wskazane w instrukcji. Wszystkie kursy zostały zrealizowane, oprócz tych, które były nowo wprowadzone, po zmniejszeniu liczby godzin na naukę języka greckiego, to jest: zoologia – wykładana w klasie IV przez nauczyciela [Ferdynanda] Rutowskiego oraz chemia – w klasie VI i VII prowadzona przez nauczyciela [Sylwestra] Okołowa.

Podczas przeprowadzonego przeze mnie egzaminu zauważyłem:

a) Chociaż nauka religii we wszystkich klasach była prowadzona starannie przez ks. [Eligiusza] Nowickiego, to jednak uczniowie starszych klas nie odpowiadali tak wyczerpująco, jak należałoby oczekiwać. Dowodzi to, że uczniowie nie są przyzwyczajeni do odpowiedzi o własnych siłach, liczą na pomoc i podpowiedzi nauczyciela.

b) To samo zaobserwowałem wśród uczniów klas starszych na lekcjach języka i literatury rosyjskiej. Wynika to stąd, iż uczniowie niedokładnie opanowują materiał z notatek i nie starają się odpowiadać samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, który nieustannie podpowiada im swe myśli i słowa.

c) W niższych klasach uczniowie dobrze czytają i rozumieją przeczytane teksty, ale w klasie II i III, wbrew instrukcji, w ogóle nie uczono ich gramatyki. Zwróciłem na to uwagę nauczycielowi [Dymitrowi] Krawczence, żeby zajmował swoich uczniów także gramatyką, w szczególności zaś, by objaśniał im zasady określające istotne właściwości języka.

d) W zakresie języka niemieckiego nauczyciel [Karol] Szaicki tylko w I i II klasie w uczył swego przedmiotu z dostatecznymi wynikami, natomiast w wyższych klasach nie radził sobie z uczniami; w V i VI klasie zupełnie słabo czytali i nie umieli nawet odmieniania wyrazów.

e) Na języku francuskim również nie zauważyłem postępów, jakich można było się spodziewać od uczniów gimnazjum, przy zupełnie wystarczających środkach i zwiększonej liczbie godzin. Szczególnie niskie wyniki wykazali uczniowie IV i V klasy.

f) We wszystkich pozostałych przedmiotach wyniki nauczania są całkiem zadawalające i każdy przedmiot wykładany był starannie, umiejętnie i właściwymi metodami. W ogóle wśród uczniów zauważyłem wielki zapał do nauki, jednakże wymieniona wyżej liczba uczniów filologicznego oddziału i całkowity brak zainteresowania greckim językiem dowodzą, że uczniowie tutejszej szkoły nie wiążą swej przyszłości z uczeniem się języków starożytnych. Również nieliczni uczniowie z wyższych klas interesują się rysunkami. Spośród wszystkich starszych uczniów, dla których ten przedmiot jest obowiązkowy, zapisało się tylko 5.

4. Waszej Ekscelencji są dobrze znane zdolności i zapał do pracy dyrektora [Mikołaja] Cziczerina. Podniósł on gimnazjum suwalskie na taki poziom, że jego następcy będzie bardzo łatwo utrzymać w zakładzie ład i porządek, pilność i zaangażowanie na-

uczycieli oraz pracowitość uczącej się młodzieży, pod warunkiem że nie zboczy z przetartej drogi.

Inspektor [Aleksander] Sawin wypełnia swe obowiązki gorliwie i z powodzeniem. Ten zdolny i wykształcony urzędnik odznacza się rozwagą i opanowaniem, czego wymaga zajmowane przez niego stanowisko.

Zespół nauczycielski tego gimnazjum jest tak dobrany, że pod względem wykształcenia, pracowitości, zaangażowania w służbie, w stosunkach z młodzieżą, w przykładnym prywatnym życiu i wzajemnej zgodzie, prawie wszyscy zasługują na dobrą opinię. Są oczywiście różnice, co zrozumiałe, pod względem zdolności oraz metod nauczania, lecz nigdzie nie zauważyłem zamierzonego niedbalstwa. Nawet tacy nauczyciele jak [Karol] Szaicki i [Karol] Schedel, których przedmioty są drugoplanowe, pracują gorliwie. Szkoda tylko, iż ich dobre chęci i zamiary nie idą w parze ze zdolnościami pedagogicznymi i dlatego są marnotrawione. Oddając w ten sposób należną sprawiedliwość wszystkim nauczycielom suwalskiego gimnazjum, czuję się jednak zobowiązany wymienić tych, którzy w porównaniu z innymi wykładają swoje przedmioty ze szczególnie dobrymi wynikami. Takimi są: nauczyciel matematyki [Sylwester] Okołow, historii Rosji [Edward] Borgman, historii powszechnej [Franciszek] Łopuski, drugi nauczyciel matematyki [Łukasz] Rechniewski oraz nauczyciel prawa rosyjskiego [Mikołaj] Berliński.

5. Pomocy naukowych jest pod dostatkiem i są w dobrym stanie. Map geograficznych jest wystarczająca ilość. Nawiasem mówiąc, przydałyby się jeszcze dwie: atlas Schillera lub Steina oraz mapa Rosji z najnowszym podziałem na gubernie. Wzory do rysowania są dobre i są pod opieką nauczyciela [Alojzego] Misierowicza, który wykorzystuje je zgodnie z zaleceniem.

6. Gabinet fizyki jest w dobrym stanie i pod dobrą opieką. Brakuje przyrządów do doświadczeń w zakresie zjawiska galwanizacji i elektromagnetyzmu. Potrzebna na ten cel nie cała kwota, ponieważ część materiałów zakupionych w poprzednim roku, wystarczyła na prowadzenie doświadczeń również w tym roku; wszystkie doświadczenia rzeczywiście były przeprowadzone i zostały zapisane w dziennikach klasowych.

7. Biblioteka prowadzona jest dobrze. Książki są oprawione i uporządkowane. Oprócz rejestru znajdującego się w kancelarii jest jeszcze oddzielny rzeczowy katalog biblioteczny. Kartki biblioteczne dla sporządzenia nowego katalogu odesłano do Okręgu Naukowego. Nauczyciel [Aleksander] Langry, który do tej pory kierował biblioteką z wielką gorliwością, przekazuje ją obecnie nauczycielowi [Ferdynandowi] Rutowskiemu.

8. Cały majątek szkoły znajduje się w dobrym stanie. Dyrektor gimnazjum, który przejął go według spisu z natury od swego poprzednika, teraz, wybierając się na urlop, przekazał go w ten sam sposób inspektorowi zgodnie z procedurą. Katalogi są poprawione i w 1851 r. zatwierdzone, natomiast za 1852 r. są przedstawione do zatwierdzenia. Wszystkie nabytki i ubytki są skrupulatnie notowane. Również meble klasowe są w dobrym stanie i w tym zakresie gimnazjum niczego nie potrzebuje.

9. Budynek szkolny odnowiony w 1832 r. trzyma się przyzwoicie.

10. Wszelkie kancelaryjne czynności są właściwie wykonywane, co należy przede wszystkim zawdzięczać obecnemu sekretarzowi Brochockiemu.

Pisarze Józefowicz i Górski pracują z ochotą i gorliwie. Obaj zostali dobrze ocenieni także pod względem moralnym. Józefowicz z powodu swych zdolności i znajomości języka rosyjskiego mógłby być dobrym sekretarzem. Zaległości w dokumentach nie ma; wszystkie sprawy są we wzorowym porządku[22].

[22] Tamże, k. 28–32; raport J. Korzeniowskiego o Gimnazjum Gubernialnym w Suwałkach.

Najbardziej wysuniętą szkołą średnią na rubieży północnej była Szkoła Powiatowa w Mariampolu, oddalona od Suwałk jeszcze ok. 60 km.

1. W Szkole Powiatowej w Mariampolu w ubiegłym roku szkolnym było uczniów: w klasie I – 28, w klasie II – 46, w klasie III – 41, w klasie IV – 17; razem – 132.

2. Zachowanie uczniów zarówno w szkole, jak i poza nią, w ciągu całego roku było właściwe. Tylko trzech spośród nich, obawiając się zasłużonej kary, porzuciło szkołę nie powiadamiając o tym ani władz, ani swoich rodziców. Uciekli z Mariampola, lecz natychmiast zostali z powrotem przez rodziców doprowadzeni. Po otrzymaniu stosownej kary zostali ponownie przyjęci, w wyniku rozporządzenia Waszej Ekscelencji, które otrzymał nadzorca etatowy w odpowiedzi na swój raport na temat tego zdarzenia.

Nadzorca etatowy pilnie czuwa nad zachowaniem się młodzieży w szkole i poza nią, a nauczyciele sumiennie i chętnie pomagają mu w tym. Stancje prywatne były bardzo często kontrolowane. Takich stancji było 8. Z pośród nauczycieli tylko [Jan] Krantz zajmował się utrzymywaniem u siebie uczniów.

3. Wszystkie przedmioty wykładane były starannie i z pożytkiem dla uczniów. Nawiasem mówiąc, w kwestii nauczania, naniosłem do protokołów powizytacyjnych klika uwag, a mianowicie: zasady słownictwa polskiego zostały nie w pełni zadowalająco przedstawione uczniom w klasie III; słabe są również umiejętności uczniów tej klasy w rozwiązywaniu zadań arytmetycznych. W ogóle natomiast, w wyniku dobrego nauczania, zauważyłem szczególny rozwój umysłowy wśród uczniów klasy IV.

4. Nadzorca etatowy tej szkoły [Grzegorz] Wojsław dobrze pełni swe obowiązki zarówno w kierowaniu zakładem, jak i sprawowaniu nadzoru nad zachowaniem uczniów i ich nauczaniem. Nieustannie troszczy się o dobro powierzonego mu zakładu.

Postawa nauczycieli zgodna była z ich powołaniem i była wzorem pracowitości i obowiązkowości dla uczniów. Jedynie nauczyciel języka rosyjskiego [Paweł] Zajcew przez pewien czas zaniedbywał swoje obowiązki, zapominał się i oddawał się pijaństwu. Być może przyczyną tego było jego nieszczęście. Utraciwszy wcześniej kilkoro dzieci, w ubiegłym roku pochował żonę i ostatniego syna. Nadzorca etatowy zapewniał mnie, iż do czasu tego nieszczęścia nauczyciel Zajcew zachowywał się dobrze. Dodać trzeba, że tenże nadzorca etatowy, wątpiąc w poprawę Zajcewa, napisał na niego doniesienie do dyrektora gimnazjum. Obecnie nie dostrzega niczego nagannego w jego zachowaniu.

Nauczyciel języka polskiego [Jan] Kozierski nie ma jeszcze odpowiedniego doświadczenia w nauce swojego przedmiotu, dlatego wytknąłem mu pewne niedociągnięcia, które zresztą łatwo usunąć. Ten młodzieniec sprawia wrażenie właściwie usposobionego i pilnego.

Najlepiej przygotowany, jako pedagog i jako wykształcony nauczyciel języka łacińskiego, był dla szkoły [Henryk] Filsach, którego ośmielam się polecić łaskawej uwadze Waszej Ekscelencji.

5. Takich pomocy naukowych, jak globusy, mapy geograficzne, przyrządy geodezyjne, jest dostateczna ilość. Brakuje wzorów rysunkowych, ponieważ dawniejsze są bardzo zużyte i w większej części przewidziane są do zniszczenia. Niedostatek ten jest dla szkoły bardzo uciążliwy.

6. Biblioteka jest obecnie w dobrym stanie, ale zajmuje pomieszczenie niezbyt wygodne. Tej niedogodności trudno uniknąć w tym budynku. Spora część zbioru opisana jest tematycznie, pozostała – jest w takim stanie, w jakim przybyły do biblioteki. Inwentarz i katalogi poprzedniej formy są w zupełnym porządku; katalogi sporządzone według nowych zasad – zostaną wkrótce odesłane do Okręgu Naukowego.

7. Cały majątek szkoły przejął nadzorca etatowy według spisu, do którego i obecnie zapisuje wszystkie nowe nabytki. Pozostaje tylko wnieść do księgi rzeczy niedawno otrzymane, których protokół przyjęcia sporządzony przez architekta powiatowego został odesłany do Rządu Gubernialnego Augustowskiego i dlatego nie zostały wpisane.

8. Budynek szkolny jest trochę ciasny, zwłaszcza obecnie, gdy liczba uczniów stopniowo wzrasta. Okoliczności te trudne są do usunięcia w Mariampolu. Szczególnie pilnej naprawy budynek szkolny nie potrzebuje. Drobne usterki winien usunąć jego właściciel.

9. Kancelaria szkolna jest dobrze prowadzona. Brakuje tylko jeszcze jednej szafy na składanie dokumentów, a sala, w której się ona mieści, jest bardzo mała. Pisarz Pieńczykowski dosyć zdolny, lecz leniwy i niechętny do pracy. Ta niedbałość zmusiła nadzorcę etatowego do zwrócenia mu uwagi i zagrożenia, iż jeżeli postępowanie jego nie ulegnie poprawie, to powiadomi o tym wyższych przełożonych[23].

Dopiero teraz wizytator zaczął wracać w kierunku Warszawy. Teraz kolejnym etapem podróży była Pięcioklasowa Szkoła Powiatowa w Łomży.

1. W szkole tej było uczniów: w klasie I – 46, w klasie II – 67, w klasie III – 41, w klasie IV – 20 i w klasie V – 2; razem 176.

2. Zachowanie się uczniów ogólnie było dobre, uczniowie zawsze okazywali nauczycielom i zwierzchności szacunek. Z książki kar wynika, że przewinienia uczniów, za które byli karani karcerem lub chłostą, wynikały z zaniedbania w zajęciach, ze swawoli i braku uwagi na lekcjach. Jednak wielu uczniom wymierzono surowe kary za oszukiwanie i kłamstwa, a dwóm za kradzież książek – nawet w obecności wszystkich uczniów.

Nadzorca etatowy wraz z nauczycielami nadzoruje uczniów wszędzie. Nauczyciele gorliwie wspierają nadzorcę etatowego w kontrolowaniu uczniowskich stancji. Wszystkich zajmowanych przez uczniów u osób prywatnych stancji było 20, u nauczycieli – 2. Na jednej stancji mieszkało najwięcej 8 uczniów. Odwiedziłem kilka takich stancji i wszędzie, przy całym ubóstwie uczniów, panował porządek, co świadczy o tym, że władze ściśle nadzorują wychowanków.

3. Podczas egzaminów przekonałem się, że wszystkie przedmioty, oprócz języka francuskiego, były wykładane ze znacznym pożytkiem dla uczniów. Ogólnie Łomżyńska Szkoła Powiatowa jest w dobrym stanie. Utrzymana jest dobrze, a wzorowa pilność i zdatność nauczycieli gwarantują, iż przy zwiększonej liczbie wychowanków w klasie V i rozwinięciu zaleceń instrukcji, spełni właściwie oczekiwania Władz.

4. Nadzorca etatowy Jakub Waga godnie pełni swe obowiązki. Kontroluje proces nauczania wszystkich przedmiotów, a posiadając ogromną wiedzę jako pisarz i przyrodnik, pełni bardzo pożyteczną rolę na tym stanowisku.

W tej szkole jest trzech nauczycieli, którzy niedawno rozpoczęli swoją służbę: nauczyciel religii ks. [Szymon] Nowicki, nauczyciel języka rosyjskiego [Piotr] Pietraczenko i nauczyciel matematyki Kazimierz Grubecki. Wszyscy oni są zdolni i pracowici, z czasem zwrócą na siebie łaskawą uwagę Waszej Ekscelencji. Szczególnie nauczyciel matematyki i nauk przyrodniczych Grubecki wkrótce będzie w gronie wyróżniających się nauczycieli tych przedmiotów. Ich zachowanie jest wzorowe.

Nauczyciel [Karol] Szuszkowski, mimo wielu kłopotów, jakie ma z wierzycielami, pracuje z dużym pożytkiem dla uczniów. W jego zachowaniu nie ma niczego, co zasługiwałoby na dezaporobatę. Jest nadzieja, że z biegiem czasu zasłuży na wybaczenie za dawniejsze swe błędy, które spowodowały jego przeniesienie.

[23] Tamże, k. 37–40; raport J. Korzeniowskiego o Szkole Powiatowej w Mariampolu.

Nauczyciel [Jan] Ulejski, znany dawniej z niezbyt dobrej strony, został obecnie dobrze oceniony przez nadzorcę etatowego. Rzeczywiście stwierdziłem, że obecne postępy uczniów w zakresie języka niemieckiego są znacznie lepsze niż dawniej. Wiadomości uczniów IV klasy z tego przedmiotu, można powiedzieć, są nawet bardzo wysokie. Nauczyciel Ulejski chętnie zastępuje swoich kolegów w przypadku ich choroby i gorliwie pilnuje uczniów. Poza tym pomagał nadzorcy etatowemu w porządkowaniu biblioteki i spisywaniu katalogów.

Stary Francuz [August] Meliné nie odpowiada zajmowanemu miejscu. Sam niewiele wie, brakuje mu dobrej i czystej dykcji i nie ma żadnego autorytetu wśród uczniów. Wprawdzie język francuski dopiero co został wprowadzony do szkół pięcioklasowych i z tego powodu nie można na razie oczekiwać dużych postępów, to jednak nauczyciel mógł chociaż starszych i zdolniejszych uczniów nauczyć przynajmniej czytać po francusku, ale i w tym nie osiągnął wyników. Mam duże wątpliwości co do jego przydatności w szkole.

Nauczyciel [Emeryk] Rodziewicz oraz [Stanisław] Gontarski są wzorowi, dobrze wykształceni i zachowują się przykładnie. Przeniesiony z Płocka nauczyciel [Franciszek] Źródłowski, jak dotychczas, pracuje bez zarzutu. Jako nauczyciel rysunków wykazuje przeciętne zdolności.

5. Pomocy naukowych jest pod dostatkiem. Map geograficznych wystarcza i są w dobrym stanie. Globusy są dwa, a wzorów do rysowania bardzo dużo, bądź w pojedynczych, podklejonych egzemplarzach, bądź w postaci zeszytów starannie oprawionych. Są one wydawane nauczycielowi z biblioteki, ten zaś rozdaje je uczniom na czas określony.

6. Gabinet fizyczny wprawdzie ma przyrządów pod dostatkiem, to jednak oprócz sprężarki, maszyn elektrycznych i kilku mniejszych przyrządów, wszystkie wymagają napraw. Kurs fizyki dla szkół pięcioklasowych niewątpliwie nie wymaga takich wydatków, jakie byłyby na ich naprawę potrzebne, lecz dobry barometr, termometr i higrometr do meteorologicznych obserwacji są niezbędne, a nie ma ich w ogóle. Przyrządy geodezyjne są w dobrym stanie. Potrzebny jest tylko nowy stolik. Gabinet fizyczny mieści się w przestrzennej sali w budynku po-pijarskim i do tej pory był pod nadzorem Inspektora. Podczas wakacji powinien być oddany pod opiekę nauczycielowi [Kazimierzowi] Grubeckiemu.

7. Szkolna biblioteka mieści się w trzech wygodnych salach na drugiej kondygnacji. Poprzedni jej inwentarz jest uporządkowany, a nowy katalog sporządzony na osobnych kartkach, został odesłany do Zarządu Okręgu Naukowego. Biblioteka tymczasowo znajduje się w starych katalogach. Panuje w niej wzorowy porządek, a opiekę nad nią sprawuje nauczyciel [Jan] Ulejski.

8. Cały majątek szkolny zachowany jest w niezłym stanie. Nawiasem mówiąc szkoła w obecnej sytuacji wymaga pięciu nowych katedr, bo stare albo są niewygodne, albo w ogóle nie nadają się do użytku. Niezbędne jest także zbudowanie nowego ołtarza w sali egzaminacyjnej, aby nabożeństwa, dla wygody uczniów, mogły być odprawiane w budynku szkolnym. Cały majątek szkoły przejął nadzorca etatowy według spisu z natury. Księgi inwentarzowe są w dobrym stanie.

9. Budynek szkolny, od czasu przeprowadzonego w 1850 r. remontu, jest w dobrym stanie i nie wymaga nowej poważniejszej restauracji. Niezbędne jest jednak pobielenie pomieszczeń klasowych oraz postawienie nowego pieca w sali klasy V, tak jak to zrobiono w innych. Na frontowej ścianie budynku szkolnego niezbędny jest szyld ze stosownym napisem, odpowiadającym nowej nazwie szkoły.

10. Szkolna kancelaria znajduje się w czystym i wygodnym pomieszczeniu. Pisarz Grzybowski jest pilny i skrupulatny. Nie ma żadnych zaległych spraw. Wszystkie dokumenty są należytym porządku[24].

Z Łomży udał się Korzeniowski do Mławy i Pułtuska. W Mławie zwiedził miejscową Szkołę Powiatową.

1. W minionym roku szkolnym uczyło się w niej 113 uczniów. Odeszło w ciągu roku 8, pozostało więc 105, a mianowicie w klasie I – 30, w II – 33, w III – 20 i w IV – 22.

2. Zachowanie uczniów pod każdym względem godne było pochwały. Nadzór nad nimi był staranny. Wszyscy kwaterowali w 10 prywatnych i w 2 nauczycielskich stancjach. Mieszkania starannie kontrolował inspektor i nauczyciele. Żaden z nich nie wymawiał się od tego obowiązku.

3. Tylko arytmetyka prowadzona była w tej szkole źle. Pozostałe natomiast przedmioty wykładane były z korzyścią dla uczniów, a nawet z dobrymi wynikami. Zaliczyć do nich można języki: rosyjski wykładany przez Bocheńskiego, polski przez Nawrockiego i łaciński przez Soleckiego oraz geografię i historię prowadzoną przez Ćwierciakiewicza. Ten ostatni ze względu na stan zdrowia często spóźnia się na lekcje.

Nauczyciel matematyki Wagner wykazuje zaangażowanie, lecz arytmetyki naucza mechanicznie, bez niezbędnych objaśnień, na domiar tego mówi zbyt szybko i niewyraźnie, co oczywiście wpływa na uwagę i postępy uczniów w nauce.

4. Stosunek nauczycieli do uczniów jest właściwy, sprawiedliwy. Wszyscy szanują swoich przełożonych. Żyją w swoim gronie zgonie, a ich życie prywatne nie zasługuje na żadne uwagi krytyczne.

5. Z pomocy naukowych brakuje map geograficznych, dlatego że dotychczasowe w ogóle nie nadają się już do użytku.

6. Biblioteka jest w dobrym stanie, lecz znajduje się w zbyt ciasnym pomieszczeniu, ponieważ budynek szkoły jest za mały. Stary katalog jest uporządkowany, a nowy sporządzony na oddzielnych kartkach sporządzony został po moim odjeździe. Natychmiast wysłany został do Zarządu Okręgu Szkolnego.

7. Cały majątek szkolny, jak i jego inwentarz, zachowane są w dobrym stanie. Wszelkie wpływy są zaksięgowane.

Budynek szkoły był odnowiony w 1847 r. Obecnie znów wymaga remontu. Dach w wielu miejscach przecieka, ramy okienne są poważnie zniszczone, drzwi – zepsute. Przeglądu wymagają także ławki szkolne. Wykonane jeszcze w 1834 r. są przegniłe, szczególnie u dołu i są tak rozchwiane, że nie sposób na nich siedzieć. Raport nadzorcy etatowego na temat tych wszystkich potrzeb mławskiej szkoły, wraz z prowizorycznym kosztorysem wydatków, przekazałem do Wydziału Ekonomicznego Okręgu Szkolnego.

Z powodu ciasnoty budynku szkolnego kancelaria oraz wszystkie dokumenty znajdują się w mieszkaniu nadzorcy etatowego. Mimo to wszystkie sprawy są dobrze załatwiane. Pisarz jest pracowity i dobrze oceniany[25].

Podobnie kształtowała się sytuacja w odległym o kilkadziesiąt kilometrów Pułtusku.

1. Pięcioklasowa Szkoła Powiatowa w Pułtusku w minionym roku szkolnym miała 139 uczniów, z nich uczęszczało do klasy I – 41, do II – 40, do III – 32, do IV – 22 i do V – 4.

2. Uczniowie tej szkoły nauczeni są przestrzegania ścisłego porządku i posłuszeństwa. Sam ich wygląd zewnętrzny w kościele, w klasach i na wspólnych zabawach przez

[24] Tamże, k. 33–37; raport J. Korzeniowskiego o Szkole Pięcioklasowej w Łomży.
[25] Tamże, k. 41–42; raport J. Korzeniowskiego o Szkole Powiatowej w Mławie.

nadzorcę etatowego świadczy o tym, że młodzież przywykła grzecznie odnosić się do wszystkich. Kontrola nad uczniami jest bardzo surowa. Nadzorca etatowy prawie codziennie odwiedza uczniowskie stancje, w czym aktywnie uczestniczą także wyznaczeni nauczyciele: [Piotr] Żebrowski, [Tamasz] Salamonowicz i [Józef] Łypaczewski. Główniejszych stancji uczniowskich u osób prywatnych było 6 i jedna u nauczyciela Żebrowskiego.

2. Postępy w nauce są dobre prawie we wszystkich przedmiotach. Nawet w języku francuskim wyniki są znacznie lepsze niż w innych przedmiotach. Języka tego uczy Jan Lucieński.

3. Zauważyłem, że gramatyka rosyjska nie w pełni była wykładana w klasie II i III, a w klasie I nauczyciel Maciej Marchil rozdawał uczniom zapiski dotyczące teorii języka, które uczniowie przepisywali z błędami i chaotycznie. Zabroniłem mu naruszania instrukcji i nakazałem ścisłe jej przestrzeganie.

4. Inspektor szkoły Jan Jeleniew jest bardzo solidny i oddany swemu powołaniu. Do najzdolniejszych nauczycieli należy nauczyciel arytmetyki [Ignacy] Cieślicki. Również pilny, wykształcony i dobrze ułożony jest drugi nauczyciel [Tomasz] Salamonowicz.

Nauczyciel języka rosyjskiego Marchil to człowiek młody, zdolny i wykształcony, ale wszedł na złą drogę. Popadł w złe towarzystwo, zadłużył się, traci czas w cukierniach i wykazuje skłonność do pijaństwa. Z czasem nałóg ten może doprowadzić go do zguby. Przeniesienie go do innej szkoły byłoby dla niego szczególnym dobrodziejstwem, bo zostałby w ten sposób pozbawiony towarzystwa, które obecnie demoralizuje go i niszczy.

Nadzorca etatowy oskarża nauczyciela [Roberta] Effenbergera o aroganckie zachowanie i powrót do pijaństwa, za co został już przeniesiony tu z Płocka. Od dawna wiadomo, że Effenberger lubi napoje alkoholowe, lecz czy rzeczywiście zapomina się do tego stopnia, iż – jak donosi nadzorca etatowy – przychodzi czasem pijany na lekcje, ustalić dokładnie nie potrafiłem. W związku z tym nie śmiem tego twierdzić. W czasie rozmowy z Effenbergerem, w obecności nadzorcy etatowego zauważyłem, że nauczyciel ten przekracza granice niezbędnej subordynacji. Z tych względów doszedłem do wniosku, iż wprawdzie Effenberger jest zdolny i pilny, to jednak sądzę, że w innej szkole byłby bardziej pożyteczny.

5. Pomoce naukowe znajdują się w dobrym stanie, a ich ilość odpowiada potrzebom szkoły. Szkoła nie posiada natomiast żadnego gabinetu, który byłby pomocny przy nauczaniu początków fizyki. Nauczyciel tego przedmiotu Salamonowicz sporządził spis niezbędnych przyrządów. Wykaz ten przesłałem do Wydziału Ekonomicznego Okręgu Szkolnego.

6. Biblioteka jest w dobrym stanie. Wszystkie książki są obłożone, uporządkowane i opisane zgodnie z nowymi zasadami na oddzielnych kartkach, które już zostały odesłane do Okręgu Szkolnego.

7. O pomieszczeniach szkolnych, ich odnowieniu, jak również o potrzebach w zakresie mebli niezbędnych w klasach i kancelarii, miałem już honor donosić Waszej Ekscelencji. W załączeniu przekazałem także kosztorys wydatków, zgodnie z Pana życzeniem.

8. Kancelaria pod względem wykonywanych przez nią obowiązków oraz obiegu dokumentów jest w porządku. Pisarz szkolny Bellon, jest człowiekiem gorliwym, posłusznym i wyróżnia się uprzejmym zachowaniem[26].

[26] Tamże, k. 43–44; raport J. Korzeniowskiego o Pięcioklasowej Szkole Powiatowej w Pułtusku.

Ostatnim etapem była podróż do Płocka, gdzie podobnie jak w Lublinie przy Gubernialnym Gimnazjum działała także Powiatowa Szkoła Realna.

1. W roku ubiegłym w samym gimnazjum było 270 uczniów, a mianowicie: w klasie I – 20, w II – 49, w III – 43, w IV – 54, w V – 39, w VI – 35, w VII – 30. W tej liczbie w oddziale filologicznym: w klasie IV – 23, w V – 8, w VI – 11, w VII – 14.

W Szkole Powiatowej Realnej było 85 uczniów; w klasie I – 24, w II – 27, w III – 22, w IV – 12. Ogólnie w obu szkołach było 355 uczniów.

2. O zachowaniu uczniów otrzymałem od miejscowych władz pozytywne opinie, a doświadczenia kierownictwa szkoły i książka kar dowodzą, że poważniejszych wykroczeń nie było i wśród uczniów nie zauważyłem takich skłonności, które mogłyby mieć zły wpływ na ich moralność. Na podstawie kontroli klas przekonałem się, o surowym nadzorze nad uczniami wewnątrz szkoły; a inspektor [Aleksander] Rafalski przy współpracy z nauczycielami, nie szczędzi sił w wykonywaniu swoich obowiązków. Ważniejszych prywatnych stancji uczniowskich było 20, nauczycieli prowadzących stancje dla uczniów było 10. Na jednej stancji było nie więcej niż 9 uczniów. Odwiedziłem kilka takich stancji i stwierdziłem, że przede wszystkim nauczyciele [Franciszek] Miłosz, [Piotr] Motyliński i inni utrzymują swoich uczniów wzorowo i odpowiednio do otrzymywanej zapłaty.

3. Prowadzone przez kilka dni surowe egzaminy wykazały korzyści, jakie osiągnęli uczniowie w wykładanych im przedmiotach. W Szkole Realnej znalazłem bardzo dobre wyniki z arytmetyki, geometrii, nauk przyrodniczych i geografii. Średnie wyniki osiągnęli uczniowie z języka polskiego, a to z tej przyczyny, że nauczyciel [Feliks] Litwiński chorował prawie przez cały rok i nawet nie mógł być obecny przy egzaminowaniu. Niewiele także nauczyli się z języka niemieckiego, szczególnie uczniowie III i IV klasy. Widać, że nauczyciel [Rudolf] Wahren niezbyt sumiennie pracował, ponieważ uczniowie nie tylko słabo czytali, ale nie znali nawet prostych odmian gramatycznych.

W Gimnazjum wszystkie przedmioty prowadzone były z niezwykłą starannością i z pożytkiem dla uczniów, oprócz arytmetyki i geometrii, szczególnie w klasach młodszych, w których uczył nauczyciel [Kazimierz] Pietrowicz. Jest on gorliwy i pracowity, ale nie ma wyników z powodu braku energii i umiejętności poprowadzenia uczniów ku zrozumieniu wykładanego materiału, który oni opanowują mechanicznie.

4. Z powodu skargi, wniesionej w początku ubiegłego roku na Dyrektora i niektórych nauczycieli, zwróciłem na Płockie Gimnazjum szczególną uwagę, wnikając we wszystkie znane mi szczegóły i z pełnym przekonaniem mogę zapewnić Waszą Ekscelencję, że w obecnym stanie szkoły nie zauważyłem niczego, co uwiarygodniałoby punkty, na których opierała się wspomniana skarga. Należy jeszcze tylko zlikwidować korepetycje, jakich udzielają niektórzy nauczyciele ze swoich przedmiotów, co zostało im zabronione ze zwróceniem wszystkim uwagi, że taki sposób zarabiania jest niezgodny ze szkolnymi przepisami.

Jeśli zdarzały się wcześniej jakieś nadużycia przy przeniesieniach, wydawaniu świadectw itd. ze strony Dyrektora, a ściślej mówiąc, jego sekretarza, to wraz z przeniesieniem tego ostatniego wszystko zostało przerwane. Dyrektor [Wasilij] Rklicki stara się w miarę możliwości wypełniać swoje obowiązki, stał się bardziej uprzejmy w stosunkach z nauczycielami i unika wszelkich zatargów, które dawałyby, jak dawniej, powody do oskarżeń.

Inspektor [Aleksander] Rafalski zawsze gorliwy i niezmordowany w utrzymywaniu szkolnego porządku i w nadzorze nad uczniami. W stosunku do Dyrektora i nauczycieli wykazuje się powściągliwością. Szczególna działalność i sprawdzona prawość charakte-

ru powodują, że cieszy się autorytetem, powszechnym szacunkiem i uznaniem. Mimo skromnego wyglądu Inspektor Rafalski wywiera zbawienny i trwały wpływ na swoich kolegów i na uczniów.

Gimnazjum Płockie i pozostająca przy nim Szkoła Powiatowa Realna mają zdolnych nauczycieli, bardzo wykształconych, mogących stanowić ozdobę każdej innej szkoły. Do nich należą: Julian Skupiewski, wykładający język łaciński; Stanisław Strzeszewski, wykładający miejscowe prawo; Adolf Dębicki – matematykę, Oskar Szulc – język łaciński i grecki; Piotr Motyliński – geografię i powszechną historię; Walenty Lobert – język niemiecki; Franciszek Miłosz – nauki przyrodnicze w szkole realnej; Marceli Masłowski i Józef Roszewski – matematykę w tejże szkole.

Nauczyciel języka rosyjskiego [Andrzej] Baranowski także jest odpowiedni dla zajmowanego stanowiska. Właściwie wykonuje swoje obowiązki, dobrze uczy i nie wykazuje arogancji, za co tu przeniesiony został z Łowicza.

Niedawno zatrudniony nauczyciel francuskiego języka, [Teodor] Kronikowski, uzdolniony i staranny. Nawiasem mówiąc nie zdołał przerobić tyle, ile by mógł w innych okolicznościach, ponieważ nie wszyscy uczniowie jednakowo byli przygotowani, bo niektórzy z nich rozpoczęli naukę zaledwie w ubiegłym roku.

Do najsłabszych nauczycieli należą: Rudolf Wahren, który uczy języka niemieckiego w szkole realnej oraz Feliks Litwiński – uczący języka polskiego i Kazimierz Piotrowski – uczący arytmetyki i geometrii w gimnazjum.

Wszyscy pozostali nauczyciele, ze względu na swe zaangażowanie, uprzejmy stosunek do przełożonych i do młodzieży oraz wzorowy tryb życia zasługują na szacunek godny ich powołania. W każdym razie – pisał wizytator – na dzień dzisiejszy, wszyscy żyją w swoim środowisku zgodnie i dlatego nie ma tu żadnych zaniedbań w pracy, a uczniowie nie są krzywdzeni.

5. Pomocy naukowych jest pod dostatkiem i są w dobrym stanie, oprócz wzorów do rysowania, które są wprawdzie popodklejane, ale już tak zniszczone, że wszystkie prawie są bezużyteczne. Poleciłem więc dyrektorowi sporządzenie odpowiedniego dokumentu i dołączenie spisu wzorów nie nadających się do użytku.

6. Książki są obłożone i rozmieszczone według systemu opracowanego przez zmarłego już nauczyciela [Marcina] Okonia, który przez dłuższy czas sprawował opiekę nad księgozbiorem. Oprócz zbiorów znajdujących się w gimnazjum są tu też katalogi biblioteczne tegoż nauczyciela. Obecnie sporządza się nowy katalog, na oddzielnych kartkach, zgodnie z zarządzeniem Waszej Ekscelencji.

W celu uporządkowania biblioteki należy porównać inwentarz należący do kancelarii z katalogiem bibliotecznym, a ubytki porównać z dziennikiem, do którego wpisywano wszystkie książki biblioteczne.

7. Gabinet fizyczny jest wystarczająco zaopatrzony w przyrządy do przeprowadzania doświadczeń. Są jednak wśród nich i takie, które wymagają naprawy. W gabinecie jest ciasno i nie ma odpowiednich szaf. Uważam, pisał wizytator, że niezbędny jest zakup trzech nowych szaf.

Gabinet chemiczny znajdujący się pod opieką nauczyciela Franciszka Miłosza jest w doskonałym porządku i zaopatrzony jest w odpowiednie materiały.

8. Pozostały majątek szkoły został zachowany. Katalogi i spisy z natury, w których odnalazłem wszystko, co wpłynęło w ciągu roku, są we właściwym porządku. W dobrym stanie są także ławy szkolne, tablice itp. sprzęty. W tym zakresie gimnazjum niczego nie potrzebuje.

9. Budynek szkolny znajduje się ogólnie w dobrym stanie. Tym niemniej potrzebne będą drobne naprawy, takie jak: przełożenie kilku pieców, wymiana tynków i naprawa kominów. W budynku tym mieszkają: dyrektor, inspektor, trzej nauczyciele i sekretarz.

10. Kancelaria gimnazjum i szkoły realnej są dobrze usytuowane i w dobrym stanie. Wszystkie czynności kancelaryjne są dokładnie wykonywane. Zaległych spraw nie ma. Sekretarz gimnazjum Rastalski to człowiek uczciwy, solidny i pracowity. Obaj pisarze są również dobrze ocenieni[27].

Raport Józefa Korzeniowskiego razem z raportami dwóch innych wizytatorów: Wincentego Smacznińskiego i Piotra Sofjano[28], którzy wizytowali zachodnie i południowe obszary Okręgu Naukowego Warszawskiego, stanowiły podstawę do przygotowania zbiorczego sprawozdania, jakie kurator Muchanow wraz ze swoimi uwagami przesłał na ręce zastępcy ministra Oświecenia Publicznego Awrama Norowa zaznaczając, że raporty te rozpatrywane były na posiedzeniu Rady Wychowania Publicznego. Ze sprawozdania tego wynika, że także w guberni warszawskiej i radomskiej były podobne problemy. W sumie, postanowiono podjąć następujące środki:

„1. Wzorem ubiegłych dwóch lat – pisał – sporządzone przez P.P. Wizytatorów uwagi wydrukowane zostały w specjalnym okólniku, który rozesłano do wszystkich szkół podległego mi Okręgu, przy czym polecono zarówno zwierzchnikom szkół, jak i nauczycielom, zwrócenie należnej uwagi na ujawnione niedociągnięcia i zaniedbania oraz dołożenie ze swej strony wszelkich starań dla uniknięcia ich w przyszłości.

2. Urzędników i nauczycieli, u których Wizytatorzy dostrzegli brak gorliwości w służbie lub słabe wyniki w nauce, otrzymali ode mnie upomnienie oraz polecono ich zwierzchnikom roztoczenie nad nimi ścisłego nadzoru.

Szczególną uwagę zwrócono:

a) na nauczyciela Siedleckiej Pięcioklasowej Szkoły Powiatowej Olędzkiego i na nauczyciela Szkoły Powiatowej Realnej przy Płockim Gimnazjum Gubernialnym Litwińskiego, których całkowicie zwolniono ze służby; pierwszego – z powodu, że już parokrotne zwracano mu uwagę na nieporadność w nauczaniu i w ogóle nieprzygotowywanie się do lekcji; a drugiego – z powodu choroby. Na ich miejsce zostali przeznaczeni lepiej przygotowani i godni zaufania nauczyciele;

b) na nauczyciela Hrubieszowskiej Szkoły Powiatowej Hołubiczkę, niezwykle zarozumiałego i skłóconego z nadzorcą etatowym; Bialskiej Szkoły Powiatowej Kaszkadamowa; Mariampolskiej Szkoły Powiatowej Zajcewa oraz Pułtuskiej Pięcioklasowej Szkoły Powiatowej Marchila i Effenberga, upomnianych za niewłaściwe prowadzenie się i nadużywanie alkoholu;

c) na nauczycieli Lubelskiego Gimnazjum Gubernialnego Villaume, podejrzanego o nadużywanie alkoholu, Piotrkowskiego Gimnazjum Ponińskiego, Siedleckiej Pięcoklasowej Szkoły Wolfa i takiej samej Szkoły w Łomży Meliné, nie radzących sobie w wypełnianiu należących do nich obowiązków;

d) na nauczycieli Piotrkowskiego Gimnazjum Grzędzicę i Wolgemutha, Radomskiego Gimnazjum Hawelkę, Hrubieszowskiej Szkoły Powiatowej Buczyńskiego i Łęczyckiej Pięcioklasowej Szkoły Lütticha, upomnianych za brak osiągnięć w nauczaniu.

[27] Tamże, k. 45–48; raport J. Korzeniowskiego o stanie Gimnazjum Gubernialnego i pozostającej przy nim Szkole Powiatowej Realnej w Płocku.

[28] W. Smaczniński od 24 kwietnia do 26 czerwca wizytował kolejno wszystkie szkoły w: Rawie, Łowiczu, Zgierzu, Łodzi, Łęczycy, Włocławku, Kaliszu, Błaszkach, Sieradzu, Wieluniu, Opocznie, Końskich, Kielcach, Chmielniku, Busku, Pińczowie, Stopnicy, Koprzywnicy, Sandomierzu, Ćmielowie i Radomiu, natomiast P. Sofjano przez tydzień od 6 do 13 czerwca 1853 r. szkoły w Piotrkowie.

Wszystkim udzieliłem surowej nagany i poleciłem ich zwierzchnikom zwrócenie na nich szczególnej uwagi oraz by o dalszym ich zachowaniu i wykonywaniu swoich obowiązków informowali mnie co trzy miesiące. W przypadku braku poprawy podejmę wobec nich bardziej surowe środki.

3. Nadzorcy etatowi: Rawskiej Szkoły Powiatowej Przewłocki i takiej samej szkoły w Hrubieszowie Cwietkowicz, otrzymali ode mnie upomnienie.

4. Zwierzchnikom szkół i nauczycielom wyróżniającym się, zgodnie z doniesieniami Wizytatorów, za ich pracowitość, gorliwość i właściwe wypełnianie swoich obowiązków, wyraziłem podziękowanie.

5. Do Powiatowej Szkoły Realnej przy Gimnazjum Gubernialnym w Radomiu, gdzie brakowało nauczyciela nauk przyrodniczych oraz do Pięcioklasowej Szkoły w Pińczowie, w której nie było nauczyciela języka francuskiego, takich nauczycieli, po pozyskaniu kandydatów, mianowano natychmiast. Także w Szkole Powiatowej w Sieradzu, na miejsce zwolnionego ze służby byłego nauczyciela Kruhelskiego, powołano nauczyciela historii i geografii, pozyskanego z Moskwy. Kandydat Jastrow ukończył kurs nauk w tamtejszym Uniwersytecie. Przy czym poczytuję sobie za honor donieść Waszej Ekscelencji, że w związku z wprowadzeniem obecnie do gimnazjów filologicznych i pięcioklasowych szkół powiatowych nauk przyrodniczych i zwiększonym, w związku z tym, zapotrzebowaniem na większą liczbę nauczycieli tych nauk, w tutejszym Okręgu występują trudności w pozyskaniu do nauczania tych przedmiotów odpowiednich kandydatów. To zmusiło mnie do proszenia P.P. Kuratorów Petersburskiego i Moskiewskiego Okręgu Naukowego o zobowiązanie studiujących w tamtejszych uniwersytetach, na wydziale fizyczno-matematycznym stypendystów Królestwa Polskiego, do podjęcia studiów z zakresu nauk przyrodniczych, na co Wasza Ekscelencja raczyła wyrazić zgodę dwóm spośród nich, na pobieranie stypendium jeszcze przez jeden rok.

Podobne kłopoty występują z pozyskaniem dobrze usposobionych nauczycieli języka francuskiego, ponieważ obecnie z zagranicy w ogóle nie przyjeżdżają kandydaci na posady nauczycielskie, jak i dlatego, że od ubiegających się o takie posady, według obowiązujących przepisów, od osób wstępujących do rządowej służby wymagane jest złożenie przysięgi poddaństwa. Ten warunek zniechęca znajdujących się tu prywatnych nauczycieli francuskiego języka do przyjmowania posad w zakładach rządowych.

6. Odnośnie szkół elementarnych rządowych oraz prywatnych szkół i pensji, przekazano komu trzeba sporządzone przez P.P. Wizytatorów w czasie ich badania uwagi, wykryte niedociągnięcia i zaniedbania. Tym nauczycielom i osobom utrzymującym prywatne szkoły, gdzie te uchybienia zauważono, polecono udzielić surowe nagany, innym zaś spośród nich, którzy dobrze byli ocenieni, wyrażono podziękowanie.

O opiekunach szkół elementarnych i nauczycielach religii rzymskokatolickiej doniosłem także, zgodnie z przyjętym porządkiem, Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych. Co się zaś tyczy wspomnianych przez Wizytatorów okoliczności niewypłacenia nauczycielom szkół elementarnych w Szczuczynie, Łodzi i Łódce należnego im uposażenia, polecono właściwym Rządom Gubernialnym wydanie niezwłoczne poleceń o wypłaceniu im takowego i o usprawnienie ich pobierania w przyszłości.

7. Co do wspomnianych przez Wizytatorów okoliczności, że w 5-klasowych szkołach powiatowych w Pułtusku, Łomży i Pińczowie brakuje pomocy naukowych do nauki fizyki i innych przedmiotów, kwestię tę miałem honor omówić szczegółowo w raporcie swoim z 13/25 stycznia ubiegłego 1853 r. nr 826. Nawiasem mówiąc, ponieważ po zlikwidowanych ostatnio szkołach, jak np. w Szczebrzeszynie, w Łukowie i w Końskich pozostały pracownie, a w niektórych szkołach są instrumenty i przyrządy dla nich niepo-

trzebne, to w celu uniknięcia zbędnych wydatków, wydałem rozporządzenie przejrzenia wszystkich pracowni i wybrania z nich tych instrumentów i pomocy, by mogły być przekazane innym szkołom, które ich potrzebują.

8. Wydałem odpowiednie rozporządzenie dotyczące naprawy przyrządów do nauki fizyki w Płockim i Piotrkowskim Gimnazjum, w Siedleckiej i Łomżyńskiej 5-klasowej szkole powiatowej i w Szkole Powiatowej w Sandomierzu oraz zaopatrzenia niektórych szkół w nowe wzory do nauki rysunków i w inne pomoce naukowe.

9. Dokonano niezbędnych remontów następujących budynków: Gimnazjum w Płocku, Szkoły Wyższej Realnej w Kaliszu, w 5-klasowych szkołach powiatowych w Łomży, Pułtusku i Łęczycy, w szkołach powiatowych w Rawie i Wieluniu. Co do niezbędnych remontów szkół powiatowych w Hrubieszowie, Mławie, Włocławku, Łowiczu, Pińczowie i Sandomierzu wydałem odpowiednie zarządzenia właściwym Rządom Gubernialnym. Przeprowadzono także niezbędne remonty w budynku Lubelskiego Gimnazjum, który, jak wiadomo Waszej Ekscelencji z wcześniejszych doniesień, jest bardzo stary i niewygodny. Równocześnie wydałem zarządzenie dotyczące zakupu brakujących w niektórych szkołach mebli lub naprawy używanych, a mianowicie: w Gimnazjum Płockim i Radomskim, w Wyższej Szkole Realnej w Kielcach i w Kaliszu oraz w Szkołach Powiatowych w Białej, Pułtusku, Mławie, Sieradzu, Łowiczu i Rawie.

10. Podjęte stosowne kroki do zakończenia urządzania w 5-klasowej Szkole w Łomży rzymskokatolickiej kaplicy, zaś na temat powiększenia ciasnych pomieszczeń Szkoły Powiatowej w Sandomierzu prowadzona jest korespondencja z Komisją Rządową Spraw Wewnętrznych i Duchownych.

11. Odnośnie niezbędnych remontów w budynkach rządowych szkół elementarnych i o innych potrzebach tych szkół wskazanych przez Wizytatorów, zgodnie z obowiązującym porządkiem, wydano odpowiednie rozporządzenia za pośrednictwem właściwych Rządów Gubernialnych"[29].

[29] Tamże, k. 1–5, pismo kuratora WON do zastępcy ministra Oświecenia Publicznego w Petersburgu z 15/27 II 1854.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

PIOTR KARDYŚ
Skarżysko-Kamienna

Z PROBLEMATYKI RELACJI CZŁOWIEKA Z PRZYRODĄ W ŚREDNIOWIECZU

Aktualnie nagłaśniana problematyka relacji między człowiekiem a przyrodą, którą można kolokwialnie nazwać propagandą ekologiczną, stwarza dogodną sytuację, by przyjrzeć się tej tematyce w odniesieniu do programów nauczania historii i obecnych na rynku podręczników. Sytuację taką potęgują głośne akcje obrońców zwierząt, zagrożenia klęskami żywiołowymi i ekologicznymi, a także widoczny impuls w polskiej historiografii[1]. Wydawać by się mogło, że taki kierunek badań nie może być czymś nowym. Jeśli jednak przyjrzymy się dokładniej literaturze przedmiotu okaże się, że w polskiej historiografii został on dotychczas jedynie zasygnalizowany. Do wyjątków należą prace M.H. Malewicz[2], J. Tyszkiewicza[3], T. Bieńkowskiego[4], A. Samsonowicz[5], teksty *XVII Seminarium Mediewistycznego*[6] i B. Wojciechowskiej[7]. Z pozostałych, rozproszonych tekstów, najważniejsze są autor-

[1] Mam tu na myśli przede wszystkim materiały z sesji 19–21 maja 1999 r. w Wólce Milanowskiej: *Człowiek i przyroda w średniowieczu i we wczesnym okresie nowożytnym*, pod red. W. Iwańczaka i K. Brachy, Warszawa 2000.

[2] M. H. M a l e w i c z, *Zjawiska przyrodnicze w relacjach dziejopisarzy polskiego średniowiecza*, Wrocław 1980.

[3] J. T y s z k i e w i c z, *Człowiek w środowisku geograficznym Polski średniowiecznej*, Warszawa 1981; idem, *Ludzie i przyroda w Polsce średniowiecznej*, Warszawa 1983.

[4] T. B i e ń k o w s k i, *Wiedza przyrodnicza w Polsce w wieku XVI*, Wrocław 1985.

[5] A. Samsonowicz, *Łowiectwo w Polsce Piastów i Jagiellonów*, Wrocław 1991; eadem, *Terminologia leśna średniowiecznej Polski. Szkice z dziejów materialnego bytowania społeczeństwa polskiego*, Wrocław 1991.

[6] *Flora i fauna w kulturze średniowiecza od XII do XV wieku. Materiały XVII Seminarium Mediewistycznego*, pod red. A. Karłowskiej-Kamzowej, Poznań 1997.

[7] B. W o j c i e c h o w s k a, *Od Godów do św. Łucji. Obrzędy doroczne w Polsce późnego średniowiecza*, Kielce 2000.

stwa R. Kiersnowskiego[8], B. Geremka[9], S. Trawkowskiego[10] i M. Derwicha[11]. Więcej niż skromna ilość publikacji na interesujący nas temat nie oznacza, że poruszana problematyka nie była dostrzegana[12]. Dominowała jednak chęć zarysowania geograficznych warunków rozwoju średniowiecznego osadnictwa[13].

Nowsze prace z zakresu ekologii człowieka średniowiecznego kładą nacisk na opracowanie źródeł historycznych i materiał przyrodniczy, opierając się w badaniach na prawie dziejowym i prawie przyrodniczym. Dzięki obserwacji zjawisk przyrodniczych zachodzących w społeczności ludzkiej pogłębiają zrozumienie procesów historycznych oraz struktury uwarunkowań kształtowania kultury, obiektywizują i przybliżają pozycję jednostki w dziejach.

Upraszczając, powinno chodzić o przekazanie informacji o całym środowisku jako otoczeniu i przestrzeni geograficznej, gdzie żyją ludzie. By tego dokonać, należy wykorzystać nie tylko antropologię i medycynę, ale również inne specjalistyczne nauki: paleodemografię, epidemiologię, ekologię człowieka, medycynę geograficzną, geografię ludności, naukę o zdrowiu publicznym, socjologię medycyny, demografię historyczną i demografię potencjalną[14].

Znacznie lepiej przedstawiają się wyniki badań nad relacjami człowieka z przyrodą w literaturze zachodniej, gdzie problematyka ta jest obecna od dawna w historiografii minionych epok[15]. Można w tym miejscu odwołać się do szkoły „Annales" jako głębszej i wszechstronniejszej koncepcji poznania procesu dziejowego[16].

Reforma oświaty wprowadziła nowe treści, zagadnienia i osiągnięcia do podstaw nauczania w szkole podstawowej, gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych. Na potrzeby naszych rozważań skoncentrujemy się na rozwijaniu umiejętności dostrzegania złożoności związków przyczynowo-skutkowych i rozpoznaniu relacji człowieka z przy-

---

[8] R. Kiersnowski, *Rośliny uprawne i pożywienie roślinne w Polsce wczesnofeudalnej. Przegląd zagadnień i źródeł*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej" 2, 1954, nr 3.

[9] B. Geremek, *Słowiańskie nazwy miesięcy: miedzy folklorem a historią*, [w:] *Cultus et cognitio. Studia z dziejów średniowiecznej kultury*, Warszawa 1976, s. 151–160.

[10] S. Trawkowski, *Człowiek wobec lasów w Polsce średniowiecznej*, [w:] *Pamiętnik XII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, cz. 1, Katowice 1979.

[11] M. Derwich, *O zjawiskach przyrodniczych i ich recepcji w średniowiecznym dziejopisarstwie polskim*, „Kwartalnik Historyczny" 91, 1984, z. 4, s. 975–986.

Nie jest to pełna lista, lecz jedynie wskazanie prac wg autora najistotniejszych. Szereg publikacji pominiętych w tym miejscu a poruszających omawianą problematykę zostanie uwzględnionych w dalszej części prezentowanego tekstu.

[12] Z. Kuchowicz, *O biologiczny wymiar historii*, Warszawa 1985, upomniał się o biologiczny wymiar w dociekaniach historycznych.

[13] K. Buczek, *Ziemie polskie przed tysiącem lat. Zarys geograficzno-historyczny*, Wrocław 1960; J. Tyszkiewicz, *Środowisko geograficzne i antroporegiony dorzecza Narwi przed 1000 lat*, Wrocław 1975, s. 15–80; *Ziemia i ludzie w dawnej Polsce. Studia z geografii historycznej*, red. T. Ładogórski, Wrocław 1976.

[14] Zob. J. Tyszkiewicz, *Człowiek w środowisku*; idem, *Ludzie i przyroda*; J. Tyszkiewicz, E. Widy-Tyszkiewicz, *Zdrowie i choroba w Polsce XIII–XV w.*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej" 24, 1976, nr 1.

[15] Jako przykład mogą służyć: W. Ganzenmüller, *Das Naturgefühl im Mittelalter*, Leipzig – Berlin 1914; W. Heider, *Die Bedeutung der Weltströme für Mensch und Land. Eine kulturgeographische Wanderung*, Berlin 1935; F. Braudel, *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*, t. I–II, Gdańsk 1976–1977; A. Guriewicz, *Problemy średniowiecznej kultury ludowej*, Warszawa 1987; *Mensch und Natur im Mittelalter*, red. A. Zimmermann i in., Berlin 1991.

[16] Zob. F. Braudel, *Historia i trwanie*, Warszawa 1971.

rodą[17]. Można byłoby wymienić jeszcze inne imperatywy, sięgając choćby do podstaw programowych ścieżek edukacyjnych, gdzie zwraca się uwagę m.in. na kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka.

Warto przypomnieć, że istnieje coś takiego, jak model aktywno-refleksyjny, zakładający wzmocnienie aktywności poznawczej uczniów. Oznacza to, że uczeń ma być aktywny nie tylko w zdobywaniu i przyswajaniu „gotowej" wiedzy historycznej, ale ma dążyć do tworzenia własnej wizji przeszłości. W modelu tym ważna jest zarówno aktywność jak i refleksyjność[18]. Zakłada się ponadto otwarty charakter wiedzy historycznej. Nie ma być to zbiór ustalonych prawd, podawanych na „wiarę", ale pewna propozycja narracyjna, oparta na wynikach badań historycznych i jednocześnie w wielu fragmentach dyskusyjna, otwierająca szerokie pole do dalszych dociekań. Chodzi bowiem o pobudzenie refleksji historycznej, wdrożenie do samodzielnych dociekań na temat genezy, charakteru i skutków wybranych zjawisk historycznych, ich oceny itp.[19].

Tak oczywiste, zdawałoby się dzisiaj, założenia edukacji historycznej obecne są w polskich szkołach dopiero od przełomu 70/80. lat XX w. Wcześniej dominowało niestety podejście pasywno-kontemplacyjne. Wąsko pojmowano samodzielną pracę ucznia, raczej podawano ją w „gotowej" postaci wraz z wszystkimi uogólnieniami, wyjaśnieniami i sądami wartościującymi. Piszący te słowa doświadczył na własnej „skórze" owej pasywno-kontemplacyjnej postawy dydaktycznej i, niestety, daleki jestem od stwierdzenia, iż model aktywno-refleksyjny upowszechnił się w szkole polskiej od początku lat 80. Po raz kolejny okazało się bowiem, że droga od teorii do praktyki jest w życiu codziennym długa i wyboista.

Obecnie od historyka wymaga się przede wszystkim szerszej i głębszej refleksji nad dziejami ludzkości, zdolności do dynamicznego a zarazem globalnego i uniwersalnego myślenia historycznego[20].

---

[17] Dziennik Ustaw Nr 14 z 1999 r., poz. 129, Szkoła podstawowa – drugi etap edukacyjny, klasy IV–VI, historia i społeczeństwo: zadania szkoły – nr 3 *Kształtowanie wyobraźni historycznej*; treści – nr 2 *Stosunek do środowiska przyrodniczego i kulturowego*, nr 7 *Praca. Jej znaczenie w życiu indywidualnym i zbiorowym*, nr 8 *Zróżnicowanie regionalne Polski efektem warunków przyrodniczych i działalności człowieka*, nr 9 *Uwarunkowania życia ludzi danego obszaru od czynników przyrodniczych*; osiągnięcia – nr 1 *Integrowanie wiedzy historycznej uzyskanej z różnych źródeł informacji*, nr 3 *Ocenianie faktów i wydarzeń z przeszłości*. Gimnazjum, historia: cele edukacyjne – nr 1 *Rozwijanie i pogłębianie zainteresowań przeszłością, zachodzącymi w niej procesami i wydarzeniami*, nr 6 *Rozwijanie umiejętności dostrzegania złożoności związków przyczynowo-skutkowych*; treści – nr 5 *Europa i świat śródziemnomorski w wiekach średnich: [..] gospodarka średniowieczna*, nr 7 *Gospodarka i społeczeństwo Polski średniowiecznej – zjawiska i procesy*; osiągnięcia – nr 1 *Rozpoznawanie miejsca człowieka w czasie historycznym, jego relacji z przyrodą*, nr 4 *Ujmowanie treści historycznych w związkach przyczynowo-skutkowych*, nr 7 *Integracja wiedzy uzyskanej z różnych źródeł informacji*. Szkoła ponadpodstawowa: cele – *Przygotowanie do dokonywania syntez na podstawie różnorodnych rodzajów informacji, rozwijanie umiejętności formułowania pytań i problemów historycznych oraz poszukiwania ich rozwiązań*; zadania szkoły – nr 1 *Pogłębianie wiedzy o otaczającym świecie, zachodzących w nim procesach i zjawiskach historycznych w skali globalnej, narodowej, regionalnej i lokalnej*, nr 2 *Doskonalenie umiejętności uczniów w zakresie odnajdywania i analizowania związków przyczynowo-skutkowych*; osiągnięcia – nr 2 *Umiejętność scalania informacji w jeden spójny obraz przeszłości*.

[18] Zwracano na to uwagę już w latach 20. XX w., zob., H. Mościcki, *Wskazówki praktyczne dla nauczyciela historii*, Warszawa 1924, s. 46; H. Pohoska, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1928, wyd. drugie i poszerzone, Warszawa 1937; E. M a l e c z y ń s k a, *Nauczanie historii w szkole średniej*, Lwów 1937.

[19] Zob. J. M a t e r n i c k i, *O nowy kształt edukacji historycznej*, Warszawa 1984; idem, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, „Wiadomości Historyczne" 46, 2003, z. 2, s. 82–92.

[20] J. T o p o l s k i, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983; J. M a t e r n i c k i, *Wielokształtność historii*, Warszawa 1990; idem, *Szkolna edukacja historyczna*, [w:] J. Maternicki, Cz. Majorek, A. S u c h o ń s k i, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1994, s. 131–132, 176–184.

Należałoby się spodziewać, że przeglądając podręczniki do nauki historii uważny czytelnik powinien dostrzec zaakcentowanie relacji człowiek–przyroda w średniowieczu, gdzie związki te były niezwykle silne i determinowały życie codzienne olbrzymiej części populacji ludzkiej. Dobrym punktem wyjścia do dalszych rozważań może być fragment książki Stanisława Smolki, gdzie autor roztacza wizję Polski piastowskiej z lotu ptaka[21]. Wizję barwną, ale opartą na wynikach badań źródłowych i potwierdzoną przez późniejsze bardziej nowoczesne i precyzyjne metody[22]: „Gdyby kto zdołał wzbić się wówczas wysoko nad polskie ziemie i cały ich obszar objąć wzrokiem, cały kraj byłby mu się wydał jedną wielką puszczą leśną, tu i ówdzie połyskującą płatami ziem, uprawnych i zaludnionych, których najrozleglejsze pasy w samym środku przeświecały, objęte dokoła czarnym, jednostajnym wieńcem leśnych puszcz i gór borami pokrytych. Jakby w obrazach świetlanych, z wolna i nieznacznie zmieniających postać i barwę, z każdym lat dziesiątkiem coraz jaśniejszy przeważał koloryt, coraz szerzej rozlewały się granice uprawnych obszarów, coraz więcej ustępowała czerń pierwotnej dziczy. Rozjaśniały się też w pobliżu jasnych plam kontury tej czerni, bo puszcza odwieczna, tracąc z wolna cechę niedostępnej dziewiczości, zmieniała się tam, w sąsiedztwie miejsc zaludnionych, pracowitą dłonią ludzką wyzyskiwana, w bory do naszych najstarszych i najdzikszych lasów podobne. Cały obraz lśnił wreszcie srebrzystym połyskiem obfitych wód, szczodrze zasilanych wilgocią olbrzymiego obszaru leśnego. Niepodobne do dzisiejszych rzek i potoków, bo pysznie nabrzmiałe i rozlane dokoła, świeciły łożyska ówczesnych strumieni szeroko rozgałęzioną na całym obszarze siecią. Na północy zwłaszcza obraz podmokłych nizin wielkopolskich błyszczał jakby mnóstwem zwierciadeł łączących się ze sobą, ujętych ramami czarnych borów i szmaragdowych pastwisk, łąk lub rzadkich łanów kłosem powiewających, wśród gęstej siatki srebrzystych włókien porzecza Warty i Noteci; to były wspaniałe przodki dzisiejszych jezior wielkopolskich, długoletnią kulturą do teraźniejszego rozmiaru uszczuplonych, szerokie rozlewy wód, którymi w czasach prastarych z Odry do Wisły korabie płynęły".

Aby pełniej uzmysłowić sobie różnice między krajobrazem Polski przed 800 laty a obecnym, należy wspomnieć o zmianie klimatu, która zlikwidowała m.in. uprawę brzoskwiń i melonów. Według Karola Buczka, ze względu na olbrzymie obszary puszcz, lasów i rozlewisk, prawdopodobnie istniało dużo zróżnicowanych mikroklimatów, które miały wielkie znaczenie dla osadnictwa.

Trwałymi punktami osadniczymi były początkowo grody, później miasta. Inaczej było z osadnictwem wiejskim. Dzisiaj przez pojęcie wsi rozumiemy zwarte osiedle, trwale związane z określonym terenem. Takich wsi w Polsce aż do XIII w. prawie nie było. Podstawę stanowiło bowiem samodzielne gospodarstwo rodzinne – „źreb", na którym siedziały związane pokrewieństwem dwa lub trzy pokolenia. Dopiero zbytni

[21] S. Smolka, *Mieszko Stary i jego wiek*, Warszawa 1881, s. 28.

[22] Zob. m.in. M. Dobrowolska, *Przemiany środowiska geograficznego Polski do XV w.*, Warszawa 1961; M. Dembińska, *Konsumpcja żywnościowa w Polsce średniowiecznej*, Wrocław 1963; eadem, *Przetwórstwo zbożowe w Polsce średniowiecznej (X-XIV w.)*, Wrocław 1973; H. Łowmiański, *Początki Polski*, t. I–VI, Warszawa 1964–1985; K. Modzelewski, *Organizacja gospodarcza państwa piastowskiego X–XIII wiek*, Wrocław 1975; idem, *Chłopi w monarchii wczesnopiastowskiej*, Wrocław 1987; L. Kajzer, *Zamki i społeczeństwo. Przemiany architektury i budownictwa obronnego w Polsce w X–XVIII wieku*, Łódź 1993, s. 30–35; *Człowiek a środowisko w środkowym i dolnym Nadodrzu – Mensch und Umwelt im mittleren und unteren Odergebiet*, red. L. Leciejewicz, E. Gringmuth-Dallmer, Wrocław 1996; B. Zientara, *Henryk Brodaty i jego czasy*, Warszawa 1997, s. 60–71; S. Kurnatowski, *Studia osadnicze nad strukturą zasiedlenia i gospodarką*, [w:] *Ziemie polskie w X wieku i ich znaczenie w kształtowaniu się nowej mapy Europy*, red. H. Samsonowicz, Kraków 2000, s. 329–350.

rozrost rodziny powodował emigracje młodych, najczęściej w głąb lasu, by po wykarczowaniu stworzyć nowe pola[23].

Wzrost populacji oraz ilości zagród prowadził z czasem do powstawania niewielkiego osiedla – „sioła".

Gospodarka wczesnego średniowiecza miała charakter ekstensywny, a co za tym idzie prowadziła do wyjałowienia gleby i zmuszała do szukania innych źródeł pożywienia, zależnych od warunków lokalnych. Mieszkający nad zbiornikami wodnymi zajmowali się rybołówstwem, w pobliżu lasów – bartnictwem lub łowiectwem. Przy zagrodach znajdowały się ogrody, dostarczające rzepy, grochu, bobu i innych jarzyn, lnu, konopi, czasem maku i chmielu. Hodowla pozwalała na urozmaicenie pożywienia i dostarczała nawozu. Gospodarka ekstensywna wiązała się często z niestabilnością osadnictwa. Źrebia często zmieniały miejsce nie zmieniając nazwy. Sprzyjały temu nieskomplikowane konstrukcje domostw, pozwalające na ich łatwe przenoszenie z miejsca na miejsce.

Podobna sytuacja miała miejsce na zachodzie Europy w X–XIII w. Tak opisał ją znakomity mediewista J. Le Goff: „Wielki płaszcz lasów i stepów podziurawiony przez polany uprawne, mniej lub bardziej żyzne – taki jest obraz świata chrześcijańskiego, podobny do negatywu mahometańskiego Wschodu, świata oaz wśród pustyni. Tu drewno jest rzadkością – tam go pełno, tu drzewa oznaczają cywilizację, tam – dzikość. [...] Na średniowiecznym Zachodzie wszelki postęp, to karczowanie, walka, walka zwycięska z zaroślami, zagajnikami, a w potrzebie – jeśli pozwoli techniczne wyposażenie i starczy odwagi – z puszczą [...]. Zaś pulsująca rzeczywistość – to zespół polan mniejszych i większych, komórek gospodarczych, społecznych, kulturalnych. [...] Las dający ochronę ma swoje uroki. Dla rycerzy jest to świat łowów i przygód. [...] Dla chłopów, dla pracowitej biedoty las jest źródłem korzyści. Tam się pasą stada, tam zwłaszcza tuczą się w jesieni wieprze, bogactwo ubogiego wieśniaka, który po „żołędziobraniu" zabija swoją świnię, zapas żywności na zimę, mięso na ucztę. Tam się ścina drzewo nieodzowne dla gospodarki, która przez długi jeszcze czas cierpieć będzie niedostatek kamienia, żelaza, torfu, węgla kamiennego. Domy, narzędzia, kominki, piece, kuźnie istnieją i pracują bo jest drzewo albo węgiel drzewny. W lesie zbiera się jagody, dziko rosnące owoce, które w prymitywnym pożywieniu ludzi wiejskich stanowią ważny dodatek, zaś w czasach głodu – szansę przetrwania"[24].

---

[23] Z. P o d w i ń s k a, *Zmiany form osadnictwa wiejskiego na ziemiach polskich we wcześniejszym średniowieczu. Źreb, wieś, opole*, Wrocław 1971.Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Kazimierza Tymienieckiego, który pisząc w 1917 r. o osadnictwie Łysogór wyobrażał sobie, że: „[...] osadnicy puszczy, dawni i nowi, byli to przeważnie, jeśli nie wyłącznie, myśliwi, bobrownicy i bartnicy. Pożytki leśne, owe naturalne owoce puszczy, nie są w stanie wyżywić, ani w przybliżeniu nawet, tak licznej ludności, jak rolnictwo. Tym jednakże, którzy się tutaj osiedlili, nie uląkłszy się złączonych z życiem w puszczy niebezpieczeństw, dawały warunki życia wcale korzystne. Głównej okazji zysku dostarczał handel wymienny, bez którego życie w puszczy, z powodu braku lub niedostatku produktów rolnych, musiałoby być przecież dość nędzne. [...] rolnicy więc znad Kamiennej, a być może i z dalszych okolic, byli gośćmi u puszczaków", K. T y m i e n i e c k i, *Początki Kielc w związku z pierwotnym osadnictwem Łysogór*, [w:] *Pamiętnik Świętokrzyski*, red. A. P a t k o w s k i, Kielce 1931, s. 66–68. Dzisiaj wiemy, że taki pogląd oparty na osiągnięciach etnologii z początku XX w. nie da się podtrzymać, a prawda jak zwykle leży mniej więcej po środku, tzn. rolnictwo stanowiło podstawę egzystencji, a zbieractwo, mała hodowla czy łowiectwo mogły być jedynie uzupełnieniem bazy żywnościowej, zob. A. G i e y s z t o r, *Krajobraz międzyrzecza Pilicy i Wisły we wczesnym średniowieczu,* [w:] *Studia sandomierskie. Materiały do dziejów miasta Sandomierza i regionu sandomierskiego*, cz. 1, red. T. W ą s o w i c z, Warszawa 1967, s. 21 i nn.

[24] J. L e G o f f, *Kultura średniowiecznej Europy*, Warszawa 1994, s. 143–144. Por. B. G e r e m e k, *Feudalizm*, [w:] B. G e r e m e k, K. P i e s o w i c z, *Ludzie, towary, pieniądze*, Warszawa 1968, s. 11–32.

Należy jeszcze dodać, że również mieszkańcy powstających miast mieli na co dzień do czynienia z przyrodą[25]. Nowoczesny kwestionariusz badawczy obejmuje bowiem m.in. takie problemy, jak: 1) położenie geograficzne, 2) odtworzenie oblicza przyrodniczego i stanu jego przeobrażeń, 3) formy osadnicze, 4) zajęcia produkcyjne. Ponadto specyfiką miast polskich była dominacja wśród nich miast średnich i małych, a co za tym idzie, duża część ich mieszkańców związana była z rolnictwem i bartnictwem, co uwidacznia ich związek ze środowiskiem wiejskim i leśnym[26]. Także przemiany gospodarcze, poczynając od drugiej połowy XIV w. związane z popytem na pracowników najemnych miały ścisły związek z cyklem przyrodniczym. Po letnich pracach wiejskich, ludzie luźni najmowali się do połowu śledzi, by w okresie zimowym wędrować do miast, gdzie zatrudniali się przy remoncie statków, wozów, budowie i reparacji murów miejskich. Na wiosnę ponownie wracali na wieś, by zatrudnić się do pracy w folwarku szlacheckim, sołtysim, czy u bogatszych chłopów[27]. Z problematyką miejską pozostaje w ścisłym związku ciągła troska władz miejskich o zabezpieczenie mieszkańców w dostateczną ilość wody, co wiąże się z higieną, zabezpieczeniem potrzeb produkcyjnych (młyny, folusze, garbarnie, browary) oraz zagrożeniem pożarami. Kolejnym problemem były nieczystości zalegające częstokroć na ulicach, przelewające się z małoprzepustowych rynsztoków, czy błoto, które było nieodłącznym składnikiem miasta średniowiecznego[28].

Życie w zgodzie z przyrodą i z cyklem zmian w otaczającym człowieka świecie było oczywistą koniecznością. Nie mogło bowiem być inaczej w społeczeństwie, gdzie olbrzymia większość żyła z ziemi. Dowodem na wszechobecność przemożnego wpływu natury jest niezmienny motyw średniowiecznej kultury – dwanaście miesięcy wyobrażających prace wiejskie. Sztuka miniaturzystów, cudowne odbicie średniowiecza, prowadząc na wieś ukazuje różne elementy pracy, związane najczęściej z kalendarzem. I choć spotykamy zawsze te same motywy, to dzięki realizmowi szczegółów jest to niezwykle cenna dokumentacja.

Teksty nawiązujące do życia i warunków bytu społeczności rolniczych również kładą nacisk na prace polowe. Znakomitym i jakże wymownym przykładem są cisiojany polskie[29] z drugiej połowy XV w., gdzie problematyka produkcyjna zajmuje poczesne miejsce. Święci uczestniczą w rolniczym trudzie, biorą udział w leśnym zbieractwie

[25] J. Tyszkiewicz, *Średniowieczne miasto polskie jako środowisko ekologiczne*, [w:] *Czas, przestrzeń, praca w dawnych miastach. Studia ofiarowane Henrykowi Samsonowiczowi w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, Warszawa 1991, s. 37–46.

[26] T. Lalik, *Funkcje miast i miasteczek w Polsce późniejszego średniowiecza*, „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej" 23, 1975, nr 4; J. Tyszkiewicz, *Ludzie i przyroda*, s. 38–39; M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast i mieszczaństwa w Polsce przedrozbiorowej*, Wrocław 1986, s. 161, 448–450.

[27] H. Samsonowicz, *Złota jesień polskiego średniowiecza*, Warszawa 1971, s. 75.

[28] Zob. E. Balcerzak, *Stan i problematyka badań nad dziejami zaopatrzenia w wodę dawnych miast polski do XVIII w.*, „Studia z Dziejów Rzemiosła i Przemysłu" IV, 1964.

P. Kardyś, *Zaopatrzenie średniowiecznych miast polskich w wodę*, „Wiadomości Historyczne" 231, 1999, nr 2, s. 75–79, gdzie podstawowa literatura przedmiotu.

[29] *Chronologia polska*, red. B. Włodarski, Warszawa 1957, s. 94; H. Wąsowicz, *Cyzjojan*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*, t. III, Lublin 1985, kol. 744 (wierszowane lub tylko rytmiczne kalendarze sylabiczne – 365 sylab odpowiadających tyluż dniom roku – uwzględniające ruchome święta ku czci Chrystusa i Matki Bożej, dni poświęcone kultowi wybranych świętych oraz inne wyróżnione dni roku kościelnego); B. Geremek, *Człowiek i czas*, [w:] *Kultura Polski średniowiecznej X–XIII w.*, red. J. Dowiat, Warszawa 1985, s. 459.

wspomagając wyżywienie chłopskiej rodziny, zbierają jagody i grzyby. Razem z rolnikiem odczuwają znój pracy, a także upały i chłody[30]:

(marzec)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
Ptacy głoszą, żaki do szkoły dają, Grzegorza mają;
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
Gertrud, opat Benedykt, anjoł Maryje niesie wieści.
(kwiecień)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
Kwietną miej Ambroży we zboży, powiedz jemu Tyburcy,
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
Aby sam przybieżał Wojciech, Marek nam trawę dał[31].

Echa znaczenia uprawy ziemi dla wczesnośredniowiecznej społeczności zamieszkującej ziemie polskie można doszukiwać się w legendach i mitach. Wydaje się, że może o tym świadczyć istnienie kultu władcy-żywiciela, oracza, osiadłego rolnika, który ma zapewnić poddanym dobrobyt. Bo jak inaczej wytłumaczyć podanie o Piaście w epoce narastającego uzależnienia ludności chłopskiej od możnych?[32].

Poza dominującymi relacjami człowiek–przyroda w kontekście wsi i jej mieszkańców (choćby ze względu na liczebność tejże grupy), wzorem autorów wspomnianej na wstępie publikacji, można wprowadzić rozróżnienie na takie zagadnienia, jak: natura i kultura, ziemia i niebo, fauna i flora czy klęski żywiołowe[33]. Oczywiście zaproponowany podział jest w dużym stopniu umowny, niemniej jednak pozwala zarysować wiele aspektów stosunku człowieka do przyrody. Także omawianie pewnych zjawisk w obszernych ramach chronologicznych ma swoje uzasadnienie, gdyż wieki średnie nie znały gwałtownych przemian, dlatego warunki bytu człowieka między XII a XV w. zmieniały się powoli i rozpatrując stosunek ówczesnych ludzi do przyrody możemy odwoływać się do pewnych uogólnień[34].

---

[30] S. Bylina, *„Piotr nosi snop, Domienik siano". O średniowiecznych cisiojanach polskich i czeskich*, [w:] *E scientia et amicitia. Studia poświęcone Prof. Edwardowi Potkowskiemu*, Warszawa 1999, s. 55–62, zob. też: idem, *Magia, czary i kultura ludowa w Polsce XV i XVI w.*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce" 35, 1990, s. 39–51; idem, *Człowiek i zaświaty. Wizje kar pośmiertnych w średniowiecznej Polsce*, Warszawa 1992; idem, *Kultura ludowa Polski i słowiańszczyzny średniowiecznej*, Warszawa 1999; idem, *Chrystianizacja wsi polskiej u schyłku średniowiecza*, Warszawa 2002; B. Wojciechowska, *Od Godów do św. Łucji*.

[31] Na podstawie materiałów S. Byliny zaprezentowanych w trakcie referowania tekstu: S. Bylina, *Święci w polu, na łące i w lesie. Średniowieczne cisiojany polskie i czeskie*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 45–54.

[32] Zob., J. Banaszkiewicz, *Podanie o Piaście i Popielu*, Warszawa 1986.

[33] *Człowiek i przyroda*, s. 5–8.

[34] Mentalność społeczeństwa tej epoki przedstawili: J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, Warszawa 1961; L. Génicot, *Powstaje nowy świat*, Warszawa 1964, cz. 2; A. Guriewicz, *Kategorie kultury średniowiecznej*, Warszawa 1976; idem, *Kultura i społeczeństwo średniowiecznej Europy*, Warszawa 1992; N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980; M. Bloch, *Społeczeństwo feudalne*, Warszawa 1981; J. Le Goff, *Kultura*; P. Zumthor, *Wilhelm Zdobywca*, Warszawa 1994, s. 11–61; V. Fumagalli *Świat średniowiecza*, Gdańsk 1996; O. G. Oexle, *Społeczeństwo średniowiecza. Mentalność – grupy społeczne – formy życia*, Toruń 2000. Dla Polski m. in.: H. Samsonowicz, *Złota jesień*, s. 147–171; J. Kłoczowski, *Młodsza Europa*, Warszawa 1998. Należy ponadto pamiętać, że pewne efekty i następstwa procesów czy zagadnień poruszanych w prezentowanym szkicu trwały znacznie dłużej niż tylko w ramach średniowiecza, stąd „wkraczanie" w okres wczesnonowożytny. Usprawiedliwieniem może być również fakt, iż obecnie dostrzegane jest trwanie form feudalnych aż po XVIII, a w przypadku Polski nawet XIX w.

Już od wczesnego średniowiecza przyroda była wszechobecna zarówno w życiu, piśmiennictwie, jak i plastycznych formach wyrażania myśli. Znane były traktaty teoretyczne (Arystoteles, Teofrast, Seneka) i dzieła „drugiego rzutu" myśli antycznej, jak *Historia naturalna* Pliniusza Starszego. Wysoko postawiła szczebel metafizyka, usiłująca umieścić świat przyrody w systemie teologiczno-filozoficznym, a Jan Szkot Eriugena stworzył oryginalny system w zakresie filozofii przyrody[35]. Podstawową wiedzę zawierały encyklopedyczne traktaty, zwłaszcza Izydora z Sewilli[36]. Współczesny historyk znajduje olbrzymie „pokłady" średniowiecznych refleksji na temat przyrody w literaturze egzegetycznej (zwłaszcza w komentarzach do sześciu dni stworzenia), sprawozdaniach z pielgrzymek i podróży, opisach Raju, bestiariuszach, herbariuszach, traktatach medycznych, zbiorach recept czy traktatach o polowaniu[37]. Ojcowie Kościoła opierając się na przekazie biblijnym i naukach stoików przedstawiali świat natury jako ukończony w dziele stworzenia. Człowiek, jako najwyższe ze stworzeń, ma opanowywać świat natury przeznaczony mu przez Boga. Inaczej niż w literaturze patrystycznej, gdzie porządek naturalny miał wynikać z następstw grzechu pierworodnego, średniowieczna scholastyka traktowała porządek naturalny jako jeszcze jeden porządek obok prawnego[38].

Wiele informacji o charakterze katastroficznym zawierają historiografia[39] i hagiografia[40]. O poruszanych zagadnieniach traktowała kartografia, a ikonografia dostarczała wiedzy dla *illiterati*.

Od antyku aż do średniowiecza widoczne było trwanie ptolemejskiego modelu kosmosu i czterech wyraźnych elementów: Ziemi, Wody, Powietrza i Ognia. Miało to przełożenie na wizję człowieka, który składając się z ciała – ziemi, krwi – wody, oddechu – powietrza i ciepła – ognia był wszechświatem w miniaturze, mikrokosmosem. Warto zacytować Lukrecjusza (ok. 95–ok. 55 p.n.e.), który w wierszu „O naturze wszechrzeczy" pisał:

Toteż ci, którzy widzą ogień i ogień wszędzie
I o naturze ognistej długie prowadzą wywody,
Ci także, którzy myślą, że wszystko rośnie z wody,
I ci, co wierzą w powietrze
jako wszechrzeczy tworzywo
I ci, co w ziemi widzą jedyną matkę prawdziwą,
Z której się wszystko rodzi (bo różni różnie sądzą-)
Wszyscy z dala od prawdy po krętych ścieżkach błądzą.
Dodaj tych, którzy dwie upatrują przyczyny:
Ogień razem z powietrzem lub ziemię i wodę. I innych,
Wedle których są cztery zarodki wszelkiego istnienia,
Cztery materie: powietrze, woda, ogień i ziemia.

(tłum. E. Szymański)

[35] A. Kijowska, *Neoplatonizm Jana Szkota Eriugeny. Podmiotowe warunki doświadczenia mistycznego w tradycji neoplatońskiej*, Lublin 1994.

[36] M. Frankowska-Terlecka, *„Skarbiec wiedzy" Brunetta Latiniego. Trzynastowieczna myśl encyklopedyczna jako wyraz tendencji do upowszechniania wiedzy*, Wrocław 1984; Brunetto Latini, *Skarbiec wiedzy*, Warszawa 1992, s. 5-38.

[37] J. Strzelczyk, *Odczuwanie przyrody we wcześniejszym średniowieczu*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 11-24.

[38] Zob. A. Dąbrówka, *Teatr i sacrum w średniowieczu*, Warszawa 2000.

[39] Jan Długosz wspomina epidemie w latach 1367, 1375, 1381, 1388, 1396, 1405, 1420, 1427, zob. *Jana Długosz Dziejów polskich ksiąg dwanaście*, tłum. K. Mecherzyński, t. III, Kraków 1870, ks. IX, s. 216, 226, 259, 277, 324.

[40] Dla ziem polskich podstawową pracą wciąż pozostaje A. Walawender, *Kronika klęsk elementarnych w Polsce i krajach sąsiednich w latach 1450–1586*, Lwów 1932.

Teologiczna koncepcja narzuciła sposób postrzegania kształtu ziemi, której środek znajdował się w Jerozolimie, a która dzieliła się na trzy części: Europę, Afrykę i Azję[41].

Wielki wkład w poznanie budowy świata miał nasz rodak Mikołaj Kopernik. Jego heliocentryczna wizja rzeczywistości przyczyniła się do zniesienia antycznego podziału świata na podksiężycowy i nadksiężycowy. Okazało się, że człowiek żyje na planecie podobnej do innych i mówiąc współczesnym językiem, jest obywatelem wszechświata. Paradoksalnie, jego zakazane dzieło powstało z pobudek teologizującego neoplatonizmu, a w cudownych obrotach i biegach planet, i w zachwycających układach gwiazd Kopernik dopatrywał się widzialnego Boga[42].

Ze zjawisk astronomicznych bodajże największe zainteresowanie towarzyszyło kometom, zaćmieniom słońca i spadającym meteorom. Kometę widzimy na Tkaninie z Bayeux, gdy Wilhelm Zdobywca podbija Anglię. Jako ciekawostkę można podać, że wśród Słowian zaćmienie Słońca tłumaczono często zjedzeniem ciała niebieskiego przez jakieś potwory, np. smoki, bądź czary złych niewiast[43].

Wiele miejsca u średniowiecznych pisarzy i kronikarzy zajmowały rozważania nad powstawaniem rzek, czy relacji między wodą i lądem. Ciekawe, że od antyku utrzymywała się zasada pisania wstępów, prezentujących zarys geograficzny danego terenu, czy opis przybycia i zasiedlenia terenu przez lud. W przypadku Polski mamy takie opisy np. u Galla Anonima, gdzie czytamy: „kraj [tj. ziemie polskie, przyp. P.K.], gdzie powietrze zdrowe, rola żyzna, las miodopłynny, wody rybne, rycerze wojowniczy, wieśniacy pracowici, konie wytrzymałe, woły chętne do orki, krowy mleczne, owce wełniste”[44]. Również nasz największy dziejopis, Jan Długosz, czerpał obficie z tradycji antycznej i dzieł włoskich uczonych, zwłaszcza Dantego. Opisując Wisłę, stwierdził, że jej nazwa pochodzi od strugi, która raczej zwisa niżeli płynie, niby „zwisła”, „zwisająca”[45]. Wody dostarczały często materiału do refleksji, by, jak to ujął znany mediewista Wojciech Iwańczak, rzec: „[...] rzeka [dla ludzi średniowiecza, przyp. P.K.] jest obrazem życia, a nawet – być może – samym życiem”[46].

Inny kontekst związków człowieka z wodą uzmysłowiły nam częste w ostatnich latach powodzie. Nie inaczej było w średniowieczu[47]. Na przeciwległym biegunie sytuują

---

[41] J. Le Goff, *Kultura*, s. 149–151; *Obrazy świata w teologii i w naukach przyrodniczych*, red. M. Haller, S. Budziak, S. Wszołek, Tarnów 1996.

[42] M. Markowski, *Powstanie pełnej szkoły astronomicznej w Krakowie*, [w:] J. Dobrzycki, M. Markowski, T. Przypkowski, *Historia astronomii w Polsce*, t. I, Wrocław 1975;

M. Markowski, *Bóg a determinizm kosmiczny w polskich dziełach astrologicznych doby przedkopernikańskiej*, „Studia Warmińskie” 27, 1990.

[43] K. Moszyński, *Kultura ludowa Słowian*, t. II, cz. 1, *Kultura duchowa*, Warszawa 1967, s. 460; H. Łowmiański, *Religia Słowian i jej upadek*, Warszawa 1979; A. Gieysztor, *Mitologia Słowian*, Warszawa 1982; idem, *Słowiańskie wierzenia tradycyjne i chrystianizacja Rusi: zmiana i kontynuacja*, [w:] *Chrześcijaństwo Rusi Kijowskiej, Białorusi, Ukrainy i Rosji (X–XVII wiek)*, red. J. Kłoczowski, Kraków 1997, s. 77–79; S. Urbańczyk, *Dawni Słowianie, wiara i kult*, Wrocław 1991; A.P. Słupecki, *Slavonic Pagan Sancturies*, Warsaw 1994; M. Derwich, *O zjawiskach przyrodniczych.*

[44] Anonim tzw. Gall, *Kronika polska*, przeł. R. Plezia, Wrocław 1982, s. 10. Podobnie opisywał ziemie polskie Jan Długosz, dla którego były to równiny odznaczające się urodzajną glebą, łagodnością klimatu, licznymi jeziorami i rzekami obfitymi w zdrowe ryby.

[45] *Jana Długosza Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, ks. 1, 2, Warszawa 1961, s. 100–101; W. Szelińska, *„Chorographia Regni Poloniae” Jana Długosza*, Kraków 1980.

[46] W. Iwańczak, *Dokąd płyną rzeki?*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 114; por. *Rzeki*, red. J. Kułtuniak, t. 1–4, Katowice 1992–1995.

[47] Zob. W. Semkowicz, *Zagadnienie klimatu w czasach historycznych*, „Przegląd Geograficzny” 3, 1922; A. Walawender, *Kronika*; M.H. Malewicz, *Zjawiska przyrodnicze*; J. Janczak, *Człowiek i przyroda. Przegląd zmian w środowisku geograficznym Śląska w ostatnim tysiącleciu*, Wrocław 1985.

się klęski spowodowane suszą, a nie należy zapominać o głodzie, epidemiach czy pożarach. Bodajże najlepiej przedstawione zostały w polskiej historiografii skutki pomoru[48].

Ważny aspekt, jakim jest działalność budowlana ludzi średniowiecza, może być rozpatrywany jedynie w kontekście środowiska geograficznego, gdzie nie można opierać się na ogólnych i schematycznych modelach, lecz należy szukać jednostkowych i realnych uwarunkowań środowiskowych. Wystarczy w tym miejscu wspomnieć o determinizmie geograficznym i jego przeciwieństwie, czyli indeterminizmie[49]. Obecnie zdaje się zyskiwać przewagę holistyczne podejście do zagadnienia budownictwa w dawnych wiekach[50].

Jednym z najbardziej pierwotnych zajęć człowieka było łowiectwo. W średniowieczu z polowaniem i lasem mieli kontakt zarówno władcy, jak służebni łowcy i chłopi. Ci ostatni przynajmniej w głąb XIII w., aż do przetrzebienia lasów i zwierzyny, jako że współdziałali przy dostarczaniu daniny futrzanej[51]. Jeszcze w XIV w. prawdopodobnie aż około 50% powierzchni Polski pokrywały lasy imponujące zasobami żubrów, niedźwiedzi, dzików, jeleni, dzikich koni, rysiów i bobrów. Oprócz korzyści materialnych łowy stwarzały możliwość wyładowania naturalnego instynktu walki, wypróbowania siły i odwagi, wzięcia udziału w znakomitej wówczas zabawie i wypełnienie części kanonu rycerskiej obyczajowości. Do innych, ważnych aspektów należy zaliczyć możliwości zdobywania mięsa, tłuszczu, skór i futer. Były źródłem zdobyczy wzbudzających powszechny podziw, pobudzały twórców literatury i sztuki, a częstokroć miały hagiotwórczy charakter[52].

Przy okazji problematyki łowieckiej wyłania się po raz kolejny związek człowieka z lasem. Pamiętając o przytoczonych powyżej fragmentach z prac historyków polskich i zagranicznych można w pełni zgodzić się z tezą, że „historia gospodarcza średniowiecza jest w przeważającej części historią lasu", bowiem bez możliwości pozyskiwania drzewa – będącego podstawowym surowcem energetycznym – walka człowieka o przeżycie byłaby z góry skazana na porażkę[53]. Zwraca się ponadto uwagę na wartość lasu, na

[48] Ł. Charewiczowa, *Klęski zaraz w dawnym Lwowie*, Lwów 1930; F. Bujak, *Wybór pism*, wyd. H. Madurowicz-Urbańska, t. I: *Nauka, społeczeństwo, historia*, Warszawa 1976, s. 587–591; W. Froch, M. Kobylińska-Szymańska, *Klęski moru w Lublinie w XVI i XVII wieku w świetle ksiąg miejskich*, „Archiwum Historii Medycyny" 40, 1977, z. 4, s. 383–395; A. Karpiński, *Biedota miejska wobec zaraz i innych klęsk żywiołowych w Warszawie w latach 1526–1655*, „Rocznik Warszawski" 16, 1981, s. 81–121; W. Kula, *Problemy i metody historii gospodarczej*, Warszawa 1983, s. 639–640; J. Kracik, *Pokonać czarną śmierć. Staropolskie postawy wobec zarazy*, Kraków 1991.

[49] J. Litwin, *Szkice krytyczne o determinizmie geograficznym i geopolityce*, Warszawa 1956.

[50] Zob. J. Bogdanowski, *Architektura obronna w krajobrazie Polski. Od Biskupina do Westerplatte*, Warszawa 1996; M. Antoniewicz, *Zamki na Wyżynie Krakowsko-Częstochowskiej. Geneza – Funkcje – Konteksty*, Kielce 1998, s. 73–85.

[51] M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast*, s. 37.

[52] A. Samsonowicz, *Łowiectwo w Polsce*; eadem, *Łowy – praca, zabawa, obyczaj*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 141–151. Mimo iż wyrąb lasów w Polsce odbywał się na dużą skalę jeszcze w końcu XV w. obszary zalesione mogły dochodzić do 40% w skali całego kraju, H. Samsonowicz, *Złota jesień*, s. 124; o znaczeniu futer w handlu, zob., M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast*, s. 37 i nn.

[53] H. Jacob, *Die Bedeutung des Forstregals für den Landesausbau im Hochmittelalter. Studien zur Geschichte der Kolonisation im mitteldeutschen Osten*, Diss. Phil. FU, Berlin 1957, s. 1.

którą miała wpływ możliwość wypasu w nim bydła, kóz, owiec i świń, a i niejedno miasto nie mogło bez niego istnieć[54].

Z wykorzystaniem zasobów natury wiązał się obrót towarowo-pieniężny. Pamiętamy przecież, że jednymi z pierwszych środków płatniczych na ziemiach polskich były kawałki płótna (stąd nazwa płacidła), skórki bobrowe czy sól.

Kolejne, istotne związki średniowiecznego człowieka z przyrodą widoczne były we wszechobecnej fitoterapii. Zioła, będące w zasięgu ręki, uzmysławiały dawnym ludziom zależność od natury[55]. Znaczenia ziół w średniowiecznej praktyce medycznej dowodzą olbrzymie ilości pism traktujących o tradycji zielarskiej i właściwościach ziół[56]. Herbaria podawały informacje o nazwach ziół, sposobach ich zbierania, łączenia z innymi roślinami oraz właściwościach terapeutycznych, pokarmowych, wonnych lub innych. Oczywiste jest więc, że zioła dominowały w ówczesnych aptekach, gdzie ponadto oferowano do sprzedaży „wódki, jakich używano zamiast wody do przyprawiania lekarstw, minerały, suszone zwierzęta (żaby, węże), rybie ości, kość z serca jeleniego, sadła wilcze, lisie, borsucze, zajęcze, owoce, korzenie roślinne, mydło aptekarskie, miód do słodzenia licznych syropów"[57].

Wreszcie należy pamiętać o tak oczywistych składnikach życia, jak dzień pracy i noc odpoczynku, czy działalność zimowa i letnia. Było to szczególnie widoczne we wcześniejszym średniowieczu, choć w miarę rozwijania się gospodarki pieniężnej (zwłaszcza w miastach) dochodziło do modyfikowania życia płynącego według wskazówek natury[58].

Zasygnalizowana powyżej problematyka szkicuje tylko niektóre związki człowieka z przyrodą, pozwala jednak na wyciągnięcie pewnych, ogólnych wniosków. Człowiek średniowieczny musiał odczuwać wszechobecność przyrody właściwie na każdym kroku, i to znacznie bardziej niż ludzie czasów późniejszych, kiedy to postęp techniczny i rozwój nauk dawał im poczucie możliwości kształtowania otaczającego ich środowiska. I nawet jeśli tak nie było i nadal nie jest, to relacje, które staraliśmy się wyżej naszkicować niewątpliwie determinowały w olbrzymim zakresie życie ludzkie przed kilkuset laty[59], a i dzisiaj odgrywają niebagatelną rolę.

---

[54] R. Plochmann, *Mensch und Wald*, [in:] H. Stern, *Rettet den Wald*, München 1983, s. 187. Przypadki, kiedy miasta uzyskują od królów polskich zezwolenia na wyrąb lasów, po tym, gdy zostały zniszczone przez pożary, mają potwierdzenie w materiale źródłowym z XVI i XVII w., (jako przykład mogą służyć drukowane lustracje). Tym większe znaczenie musiało mieć drzewo jako budulec w okresie wcześniejszym. Kolejnym potwierdzeniem jest masowy eksport polskiego drewna (od pocz. XV w.), m.in. jako materiału budowlanego dla miast na zachodzie Europy, gdzie wznoszono coraz więcej domów, spichrzów i składów, drewno potrzebne było bezpośrednio na opał i do wyrobu węgla drzewnego, popiół konieczny był do bielenia płótna czy folowania sukna, eksportowano smołę, dziegieć i korę dębową z której wytwarzano szewski garbnik, zob. H. Samsonowicz, *Złota jesień*, s. 118. W miastach polskich około 1500 r. miało być zaledwie 500 domów murowanych, co daje 0,5% całej zabudowy!, zob. A. Miłobędzki, *Architektura Królestwa Polski w XV wieku*, [w:] *Sztuka i ideologia XV wieku*, Warszawa 1978.

[55] Podział roślin na służące pożywieniu, przemysłowe, lekarskie i magiczne przeprowadził R. Kiersnowski, *Rośliny uprawne*, s. 349.

[56] K. Bracha, *Vires Herbarum. O właściwościach ziół w tradycji średniowiecznej*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 176–177, gdzie podstawowa literatura polska i zagraniczna. Dla epoki nowożytnej zob. J. Rostafiński, *Zielnik czarodziejski to jest zbiór przesądów o roślinach*, Kraków 1893.

[57] B. Wojciechowska, *„O purgowaniu w ziołach, prochach i w korzeniu", czyli o lekach i ich dozowaniu w Polsce w XV i XVI wieku*, [w:] *Człowiek i przyroda*, s. 195.

[58] H. Samsonowicz, *Życie miasta średniowiecznego*, Warszawa 1970, s. 110; M. Bogucka, H. Samsonowicz, *Dzieje miast*, s. 224.

[59] Por. *Kultura Polski średniowiecznej*, red. B. Geremek, Warszawa 1997, s. 8–12, 51–57, 57–64, 147–157, 628–637, 649–662 (o obrzędowości agrarnej, pożywieniu, chorobach, krajobrazie geograficznym).

Podręczniki do szkoły podstawowej siłą rzeczy zawierają tylko podstawowe informacje. Można jednak zauważyć, że omawiana problematyka nie jest im obca, a autorzy częstokroć zwracają uwagę uczniów na fakt, iż obserwując przyrodę ludzie dostrzegali zmiany pór roku, osiedlali się w miejscach dogodnych dla uprawy roli i wybierali często sąsiedztwo większych rzek[60]. Zauważa się także, że dodatkowym zajęciem ludzi było bartnictwo i hodowla. Częstokroć autorzy prezentują ryciny przedstawiające prace na roli oraz systemy uprawy – dwupolówkę i trójpolówkę. Ponadto zauważają, iż pomyślna egzystencja ludzi średniowiecza zależała od tego, czy nie doszło do klęski powodzi, złej pogody, szkodników, a człowiek żył w ciągłym strachu przed głodem[61]. Niektórzy z autorów opisując warunki życia w miastach średniowiecznych wspominają o pożywieniu, chorobach zakaźnych, kanalizacji[62]. Wkraczają również w świat średniowiecznej wyobraźni, gdy mówią o chorobach jako karach bożych[63]. Z podręczników do szkoły podstawowej, pod kątem relacji człowieka z przyrodą osobiście wyróżniłbym książkę dla klasy czwartej autorstwa T. Małkowskiego, a to z powodu znakomitego fragmentu tekstu: „Ziemie pokryte były ogromnymi puszczami pełnymi żubrów, wilków, niedźwiedzi. Puszcze te ciągnęły się kilometrami. Gdzie niegdzie widać polany, na których ludzie zbudowali z drzewa domy i uprawiają pola. Wodę czerpią z rzeki albo z jeziora. Nie znają elektryczności. Boją się chorób, burz z piorunami i czarów. Żyją bardzo skromnie, a jeżeli plony są małe, albo zima trwa zbyt długo, całej osadzie grozi głód”[64]. Dalej autor informuje o uprawie roli, hodowli, zbieractwie, kulcie sił przyrody.

Przeglądając podręczniki do gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych należy zauważyć, że najwięcej uwagi autorzy poświęcają problemom związanym z uprawą roli i wyżywieniem. Najczęściej informacje te umieszczają w partiach tekstu poświęconych życiu codziennemu w średniowiecznej Europie. Jako dobry przykład może służyć podręcznik *Świat średniowieczny*: „W trosce o chleb powszedni. W średniowiecznej Europie wody na ogół było pod dostatkiem. Woda z rzek, strumieni, jezior nadawała się do picia. Wody gruntowe płynęły w wyższych niż dzisiaj warstwach, dlatego wykopanie studni prawie zawsze kończyło się sukcesem. Pożywienie jednak zdobywano w wielkim trudzie. Ziem uprawnych było mało, na większości terenów rozciągały się lasy, łąki i mokradła. Ziemia płytko orana, nie nawadniana należycie, nie nawożona dawała słabe plony – od dwóch do czterech ziaren zboża z jednego wysianego. Ale to właśnie w dziedzinie wytwarzania żywności średniowiecze było czasem wielkiego przełomu. Ważnym wynalazkiem tej epoki był pług ciągnięty przez konia” [65]. Wiązało się z tym wykorzystanie czasu, który poza dniami wolnymi (niedziele i święta) dzielił się właściwie tylko na czas pracy i od-

[60] M. Deszczyńska, M. Deszczyński, *Historia i społeczeństwo. Poznajemy historię ojczystą.* Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 7, 43.

[61] W. Bobiński, G. Szymanowski, *W rodzinie w Polsce w Europie.* Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy VI, Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2001, s. 107–108, 110.

[62] E. Marciniak, M. Gensler, A. Syta, *Podręcznik. Historia i społeczeństwo dla klasy 4*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 82–83.

[63] T. Małkowski, *Historia i społeczeństwo, dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999, s. 47.

[64] Ibid., s. 30. Żebyśmy nie popadali w euforię, należy zauważyć, że istnieją też takie podręczniki do szkoły podstawowej, dla których problem związków człowieka z przyrodą w średniowieczu nie istnieje, np. J. Machnicki, J. Wołowiec, G. Liebrecht, *Moje otoczenie. Historia i społeczeństwo w zreformowanej szkole. Podręcznik dla klasy 4*, cz. 1, Kielecka Oficyna Wydawnicza „MAC”, Kielce 2000.

[65] K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski, A. Dzierzgowska, B. Nartowska, M. Ługowska, T. Izdebski, *Świat średniowieczny*, *klasa I*, cz. II, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2001, s. 30–31.

poczynek po zapadnięciu zmroku. Do tego dochodzą prezentowane bardzo często miniatury ukazujące elementy pracy na roli[66]. Zwraca się również uwagę na rodzaje uprawianych zbóż (żyto, owies, pszenica i jęczmień) i proces wyjałowienia gleby, a co za tym idzie karczunek i wypalanie lasów[67]. Istotne są uwagi dotyczące organizacji włości średniowiecznych, a zwłaszcza ich samowystarczalności[68].

Podręczniki do szkół średnich obszerniej informują o zajęciach rolniczych Słowian i kładą nacisk na uzależnienie ludzi od uprawy roli, wydajności gleby, czasu pracy rolnika zależnego od cyklu przyrody[69]. Zwraca się w nich uwagę na nazwy miejscowości pochodzące od sposobu pozyskiwania ziemi pod uprawę, jak: Żary, Żarki, Praga – od prażenia; Trzebnica, Trzebinia – od trzebieży, czyli karczowania lasu[70]. Oczywiście poczesne miejsce zajmują opisy ziem polskich, zwłaszcza w kontekście początków państwa polskiego, kiedy to często cytuje się Galla Anonima i Ibrahima ibn Jakuba, którzy z właściwą dla tamtych czasów manierą zachwycali się obfitością mięsa, miodu, chleba, ryb, ziemi ornej, a nawet złota[71].

Zwrócono uwagę na znaczenie drewna w życiu codziennym mieszkańców dawnej Polski, a co za tym idzie o uzależnieniu ich od lasów: „Kulturę Słowian można nazwać kulturą drewna, to znaczy kulturą ludów, które zawsze mieszkały obok lub w obrębie krajobrazu leśnego. Słowianie potrafili doskonale operować łatwo dostępnym surowcem drewnianym w budownictwie i przy wyrobie innych przedmiotów użytkowych. Było to zaletą, ale zarazem pewnym niedostatkiem tej kultury, albowiem przez to nie miała ona sprzyjających warunków przetrwania, w odróżnieniu od ludów, które utrwalały swoją architekturę, pomniki czy grobowce w kamieniu"[72]. Warto pamiętać, że duża część naczyń używanych w staropolskiej kuchni była z drewna, nie mówiąc już o narzędziach używanych do pracy na roli.

W tym kontekście trzeba wyróżnić podręcznik autorstwa H. Manikowskiej i J. Tazbirowej, w którym zamieszczono mapę zatytułowaną *Krajobraz Polski w XI–XII wieku*, z której uczniowie mogą odczytać, jakie były proporcje między terenami leśnymi a terenami o przewadze pól[73].

W trakcie prezentowania początków państwa polskiego, w niektórych podręcznikach umieszczono ciekawe informacje o wierzeniach Słowian. Z pewnością do ciekawszych należą fragmenty dzieła Prokopiusza z Cezarei – publikowane w formie tekstu

---

[66] Ibid., s. 59–60 (m. in. miniatury braci Limburg, prezentujące prace wykonywane w polu w czerwcu i lipcu).

[67] T. Jasiński, *Historia. Starożytność, średniowiecze*, podręcznik dla klasy I gimnazjum, Graf Punkt, (bez daty i miejsca wydania), s. 196.

[68] T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie, społeczeństwa, cywilizacje. Historia. Starożytność i średniowiecze, cz. I. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*, Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 204–205 (gdzie m.in. opis włości karolińskiej).

[69] M. Tymowski, *Człowiek i historia, cz. 2, Czasy średniowiecza. Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego, kształcenie w zakresie rozszerzonym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 58–59, 62, 71.

[70] H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 43.

[71] Zob. S. Jankowiak, *Historia. Podręcznik do gimnazjum. Razem przez wieki*, I, Wydawnictwo Arka, Poznań 1999, s. 138;

[72] K. Przybysz, W. J. Jakubowski, M. Włodarczyk, *Historia dla gimnazjalistów. Starożytność i średniowiecze. Podręcznik. Klasa I*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2000, s. 177.

[73] H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia*, s. 67.

źródłowego – traktujące o bogu, twórcy błyskawic i czci oddawanej rzekom[74]: „Uważają, że jeden tylko bóg, twórca błyskawic, jest panem całego świata i składają mu w ofierze woły i wszelkie inne zwierzęta. [...] kiedy śmierć zajrzy im w oczy, czy to w chorobie, czy to na wojnie ślubują wówczas, że jeśli jej unikną, złożą natychmiast bogu ofiarę w zamian za ocalone życie i składają ją, jak przyobiecali i są przekonani, że kupili sobie ocalenie za tę właśnie ofiarę. Oddają ponadto także cześć rzekom, nimfom i innym jakimś duchom i składają im wszystkim ofiary". Podkreśla się także prostotę wierzeń słowiańskich, które opierały się na wierze w duchy drzemiące w wodach, drzewach i siłach przyrody. Imiona bogów kojarzą się z burzą, gromami, ogniem i skwarem[75].

Przy opisywaniu lokacji na prawie niemieckim i jej skutków dla ziem polskich, autorzy podręczników szeroko rozpisują się nad sposobami uprawy roli, wprowadzeniem trójpolówki, unowocześnieniem narzędzi rolniczych i zwiększeniem wydajności, co zmniejszało zagrożenia wywoływane klęskami nieurodzaju, a co za tym idzie rozluźniało nieco zależność człowieka od przyrody. Przy tej okazji czytający może dowiedzieć się, na czym polegała „rewolucja agrarna" w średniowieczu. Złożyły się na to zjawisko takie elementy jak: upowszechnienie wiatraków i młynów, chomąto, trójpolówka[76]. Ponadto uczniowie dowiadują się, że warunki pracy na roli zmuszały do pomocy sąsiedzkiej i współdziałania. Także te dziedziny życia były w dużej mierze stymulowane przez naturę, bowiem wszyscy we wsi musieli obsiewać swoje działki w tym samym czasie, w tym samym czasie zbierać plony i rozpoczynać pracę o tej samej porze. Działo się tak dlatego, że najczęściej nie było oddzielnych dróg do każdej działki. Podstawą do produkcji ubiorów był len, a więc kolejny produkt uzyskiwany dzięki wyzyskiwaniu sił natury. Pożywienie z reguły składało się z chleba żytniego, kasz, rzepy, fasoli i bobu[77]. Uzupełnieniem upraw była hodowla wołów, świń i owiec, bartnictwo, rybołówstwo i myślistwo[78]. W tym czasie co lokacja, upowszechniły się urządzenia przemysłowe wykorzystujące siły natury, jak wiatraki i młyny wodne, pozwalające na wydajne mielenie zbóż, a także poruszające młoty w kuźniach i folusze, czyli maszyny do ubijania sukna[79]. Ze wspomnianymi wyżej przemianami wiązało się „wydzieranie" ziemi dotychczas niezagospodarowanej, a to poprzez osuszanie bagien, meliorację, karczowanie i wypalanie[80]. Po raz kolejny przyroda „pozwoliła" człowiekowi polepszyć swoją egzystencję i podnieść standard życia.

Opisując warunki życia w miastach średniowiecznych autorzy podręczników zwracają uwagę na problem czystości[81], zaopatrzenia mieszkańców miast w wodę, wreszcie na pożary, które były w tamtych czasach zjawiskiem powszechnym. Z pierwszym problemem wiąże się wszechobecny w średniowieczu strach przed chorobami i zarazami. Doszło do tego wskutek epidemii dżumy nazwanej „czarną śmiercią" (1346–1353). Po-

[74] G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia i wieki. Cywilizacje starożytności i średniowiecza*, kl. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 193.

[75] T. Jurek, *Historia. Podręcznik dla gimnazjum. Dzieje najdawniejsze i dawne do schyłku XIV wieku. Średniowiecze*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 1999, s. 48.

[76] J. Wróbel, *Odnaleźć przeszłość. Historia od starożytności do 1815 roku. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 171–172.

[77] D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki. Podręcznik do historii dla klasy pierwszej gimnazjum obejmujący okres starożytności i średniowiecza*, Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 2002, s. 179.

[78] K. Przybysz, W.J. Jakubowski, M. Włodarczyk, *Historia*, s. 201.

[79] M. Tymowski, *Podróż przez wieki. Podręcznik dla klasy I*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2002, s. 75.

[80] G. Kucharczyk, P. Milcarek, M. Robak, *Przez tysiąclecia*, s. 240.

[81] J. Wróbel, *Odnaleźć*, s. 178–180.

głębiła ona w ludziach strach przed karą bożą, a zapadnięcie na tę straszliwą chorobę oznaczało w tamtych czasach wyrok śmierci[82]. Po przejściu zarazy pojawiał się głód, gdyż wysoka śmiertelność powodowała brak rąk do pracy w polu. W konsekwencji głodu i chorób ludzie stawali się mniej odporni na choroby, co powodowało kolejne „fale" epidemii. Szacuje się, że wskutek „czarnej śmierci" zmarło od 1/3 do 1/2 mieszkańców Europy. Giovanni Boccaccio opisał przebieg zarazy we Florencji: „W roku od narodzenia Pana naszego, Jezusa Chrystusa, tysiąc trzysta czterdziestym ósmym, w sławnym mieście Florencji, klejnot miast włoskich stanowiącym, wybuchła zaraza morowa, sprowadzona wpływem ciał niebieskich albo też słusznie przez Boga zesłana dla ukarania grzechów naszych. Mór zaczął się na kilka lat przedtem na Wschodzie [...] Nie pomogło oczyszczanie miast przez ludzi do tego najętych, zakaz wprowadzania chorych do grodu, różne przestrzeżenia, co czynić należy, aby zdrowie zachować, ani tez pokorne modlitwy, procesje i wszelkie pobożne dzieła"[83]. W konsekwencji klęsk żywiołowych dochodziło do migracji i zjawiska nazwanego kolonizacją[84]. Paradoksalnie, klęski głodu, choroby i wyludnienie Europy doprowadziły do przemian i rozwoju gospodarczego w wyniku rywalizacji posiadaczy ziemi o ręce do pracy oraz wzrostu cen na produkty rolne i rzemieślnicze[85].

Autorzy podręczników szeroko omawiają zjawisko nazwane „tańcem śmierci", wywołane wskutek zaraz i głodu, które ludziom średniowiecza uzmysłowiło, że bez względu na pochodzenie i stan majątkowy, każdy narażony jest na śmierć[86]. Parafrazując przysłowie średniowieczne – *Contra vim mortis non est medicamen in hortis*, można zacytować fragment Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią:

Wszyscy ludzie posłuchajcie
Okrutność śmierci poznajcie!
Wy, co jej nizacz nie macie,
Przy skonaniu ją poznacie.
Bądź to stary albo młody,
Żadny nie ujdzie śmiertelnej szkody[87].

Uczniowie dowiadują się, że ówczesne miasta nie były skanalizowane, a co za tym idzie stanowiły siedlisko chorób. Większość ich mieszkańców korzystała z publicznych łaźni, a jedynie bogatsi mogli pozwolić sobie na łaźnie prywatne[88]. Wodę doprowadzano w większych miastach do rynku i ewentualnie rozmieszczano zbiorniki – najczęściej w postaci studni – w ciągach głównych ulic. Tylko najbogatsi za specjalnym zezwoleniem władz miejskich mogli doprowadzać wodę do swoich posesji. Najczęściej jednak zabezpieczano się poprzez wykopywanie studni na tyłach domów mieszczańskich, a gdzie nie było to możliwe, tam dostarczano wodę za niewielką opłatą z okolicznych źródeł, strumieni i rzek.

---

[82] K. Przybysz, W.J. Jakubowski, M. Włodarczyk, *Historia*, s. 131; T. Jasiński, *Historia,* 236.

[83] K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski, A. Dzierzgowska, B. Nartowska, M. Ługowska, T. Izdebski, *Świat średniowieczny,* s. 222–223; M. Tymowski, *Podróż przez wieki,* s. 153-155.

[84] M. Tymowski, *Człowiek*, s. 56–57, 72; J. Wróbel, *Odnaleźć*, s. 178–180.

[85] H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia*, s. 74-75.

[86] M. Tymowski, *Człowiek*, s. 72; J. Wróbel, *Odnaleźć*, s. 194;

[87] K. Przybysz, W. J. Jakubowski, M. Włodarczyk, *Historia,* s. 130.

[88] D. Musiał, K. Polacka, S. Roszak, *Przez wieki,* s. 175.

Pożar, kolejny żywioł zagrażający przede wszystkim mieszkańcom miast, zaprószony w jednym miejscu błyskawicznie przenosił się na sąsiednie, ciasno ustawione domy. Zdarzało się, że na skutek pożaru zagładzie ulegała cała drewniana zabudowa miasta[89].

W podręcznikach porusza się problem łowów, jako zajęcia typowego dla możnego seniora i jego otoczenia[90].

Autorzy szkolni zauważają również znaczenie dnia i nocy dla codziennej egzystencji ludzi średniowiecznych.

W niektórych książkach można znaleźć próby zarysowania mentalności tamtych czasów poprzez informacje o „średniowiecznym fantazjowaniu". Podkreśla się wiarę w skrzaty, elfy, czarownice, nimfy, smoki, krasnoludki, w możliwości przemawiania przez strumienie, zwierzęta i ptaki, żywe drzewa i poruszające się skały. Działo się tak, ponieważ życie niosło olbrzymią ilość pytań, na które mimo rozwoju nauki i filozofii nie znajdowano odpowiedzi[91]. Podstawowym źródłem informacji o świecie dla ludzi średniowiecza była „Etymologia" Izydora z Sewilli[92].

Podręczniki przynoszą nieco informacji o podróżach, np. na Wyspy Kanaryjskie czy wyprawach dyplomatycznych i kupieckich do Azji. Praktyczną wiedzę o świecie dawały pielgrzymki, które rozwinęły się zwłaszcza w XI–XIII w.[93]

Kończąc prezentację problemów z zakresu relacji człowieka z przyrodą w średniowieczu można pokusić się o krótką refleksję. Generalnie, różne aspekty omawianej problematyki zarysowane są w podręcznikach szkolnych. Autorzy starają się uzmysłowić uczniom zależność człowieka od przyrody poprzez teksty literackie (tekst zasadniczy, teksty źródłowe, podpisy pod ilustracjami), ilustracje i ryciny prezentujące prace na roli, bądź skutki głodu i epidemii, wreszcie mapy i ilustracje, które pokazują elementy wiedzy i świat wyobraźni ludzi średniowiecza.

Jednak tylko wyjątkowo autorzy podręczników literalnie informują, że związki człowieka średniowiecznego z przyrodą były bardzo istotne i w dużej mierze warunkowały jego życie codzienne. W takim razie nadal aktualne są słowa Antoniego Podrazy sprzed 57 lat: „Ciągle jeszcze nie umiemy dać zwartego obrazu procesu historycznego danej epoki, tak by wszystkie jego różnorodne przejawy były istotnie splecione w jedną całość, a nie sztucznie pozszywane"[94].

---

[89] T. Jurek, *Historia,* s. 104.

[90] T. Jasiński, *Historia,* s. 210; K. Starczewska, E. Korulska, P. Laskowski, A. Dzierzgowska, B. Nartowska, M. Ługowska, T. Izdebski, *Świat średniowieczny,* s. 36.

[91] H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia*, s. 104; zob. np.: M. Eliade, *Images et symboles*, Paris 1952; T. Borawska, K. Górski, *Umysłowość średniowiecza*, Warszawa 1993; B. Kürbis, *Holophagus. O smoku wawelskim i innych smokach,* [w:] *Ars historica. Prace z dziejów powszechnych i Polski*, Poznań 1976, s. 163–178.

[92] T. Cegielski, W. Lengauer, M. Tymowski, *Ludzie*, s. 294–295.

[93] Ibid., s. 296–297, 305; J. Wróbel, *Odnaleźć*, s. 225; H. Manikowska, J. Tazbirowa, *Historia*, s. 211–214.

[94] „Kwartalnik Historyczny" 64, 1957, nr 4–5, s. 126. Znakomitym przykładem globalnego ujęcia historycznego, uwzględniającego wielostronne relacje, w tym relacje między człowiekiem a środowiskiem geograficznym jest wciąż F. Braudel, *Morze Śródziemne*.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

IWONA JÓŹWIAK

FORMY OPIEKI PAŃSTWOWEJ NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ W WOJEWÓDZTWIE OLSZTYŃSKIM W LATACH 1950–1960

Problemem oświaty polskiej na Warmii Mazurach po 1945 r. zajmowało się wielu historyków, m.in. T. Filipkowski w książce *Oświata na Warmii i Mazurach w latach 1945–1960*. Powstały prace, głównie magisterskie, dotyczące funkcjonowania przedszkoli na tych terenach. Istnieją także publikacje dotyczące domów dziecka, internatów czy innych placówek opiekuńczo-wychowawczych, ale w odniesieniu tylko do miasta czy powiatu, bądź też kładące nacisk na aspekty działalności typowo pedagogicznej tych ośrodków. Problem opieki nad dzieckiem w szerszym, ogólnopolskim zakresie poruszają m.in. prace A. Kelm (*Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*) czy Z. Węgierskiego (*Internat szkolny. Geneza, rozwój, problemy pedagogiczne*). Jednak mimo licznych publikacji w szerszym czy węższym zakresie, dotyczących działalności oświatowej województwa olsztyńskiego, problem opieki i wychowania na tym terenie nie doczekał się odrębnej monograficznej publikacji, spraw tych dotykano niejako „na marginesie". Prezentowany artykuł jest próbą zarysowania tego zagadnienia na terenie województwa olsztyńskiego, głównie na podstawie źródeł archiwalnych dostępnych w Archiwum Państwowym w Olsztynie (APO), uzupełnionych o zasoby Archiwum Akt Nowych w Warszawie (AAN).

Opieka nad dziećmi i młodzieżą po II wojnie światowej, którą sprawowało m.in. państwo i Kościół, oznaczała takie działania, które miały zapewnić godne warunki życia, rozwoju i wychowania najmłodszej części społeczeństwa. Odradzające się państwo polskie stanęło przed wielkim wyzwaniem. W pierwszych latach po wojnie Ministerstwo Oświaty przejęło opiekę nad dziećmi od lat trzech do osiemnastu[1]; utworzony został wówczas Departament Opieki nad Dzieckiem. W szkolnych kuratoriach okręgowych

[1] Ustawa z dnia 7 IV 1949 r. o przekazaniu ministrowi oświaty zakresu działania ministra pracy i opieki społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dzieckiem i młodzieżą. Dziennik Ustaw (dalej: Dz. U.) 1949, nr 25, poz. 175; Ustawa z 4 II 1950 r. o przekazaniu ministrowi zdrowia zakresu działania ministra pracy i opieki społecznej w przedmiocie opieki społecznej nad dziećmi do lat 3 oraz kobietami ciężarnymi i karmiącymi. Dz. U. 1950, nr 6, poz. 49.

powstały analogiczne wydziały opieki nad dzieckiem, a w inspektoratach szkolnych ustanowiono referentów opieki nad dzieckiem. Zakres działalności Departamentu był bardzo szeroki. Obejmował domy dziecka i młodzieży, zakłady specjalne, internaty, świetlice, ogrody jordanowskie, ale też dożywianie i wczasy.

W pierwszych latach po wojnie do roku 1949 skupiano się głównie na likwidacji skutków wojny. W działalności opiekuńczo-wychowawczej opierano się na przedwojennym ustawodawstwie, dodatkowo na Warmii i Mazurach nierzadko czerpano z doświadczeń placówek kulturalno-oświatowych zorganizowanych przez Związek Polaków w Niemczech[2]. Był to okres, kiedy pomoc niosła UNRRA, UNICEF, PCK i tolerowano jeszcze charytatywny nurt działalności opiekuńczo-wychowawczej[3] (tuż po wojnie na tych terenach działalnością opiekuńczo-wychowawczą zajmowali się m.in. Duńczycy; założyli np. dom dziecka w Mikołajkach, w którym pracowali także autochtoni, nawet ci nie znający języka polskiego)[4]. W formach pracy opiekuńczo-wychowawczej wykorzystywano pozytywne doświadczenia z lat międzywojennych, oddawano np. dzieci na wychowanie rodzinom zastępczym. Wprowadzono również nazwę „dom dziecka" zamiast „sierociniec" czy „przytułek"[5].

Kolejne lata przyniosły istotne zmiany. Wpływ na to miała ówczesna sytuacja społeczno-polityczna i gospodarcza kraju. W latach 1950–1955 zadania wychowawcze próbowano skupić w rękach państwa – scentralizować wszelkie działania dotyczące opieki nad dzieckiem. Formą dominującą była opieka zakładowa. W 1950 r. wprowadzono terenowe organy władzy państwowej, zniesiono związki samorządu terytorialnego, a ich zadania przejęło państwo[6]. Od pracy z dziećmi i młodzieżą odsunięto w tym okresie wielu zasłużonych pedagogów, upaństwowiono domy dziecka, zasadniczą rolę w ukształtowaniu ideowej postawy wychowanków wyznaczono zakładowym formom opieki nad dzieckiem. Niewiele uwagi poświęcano wówczas dzieciom upośledzonym i społecznie niedostosowanym[7]. Nowy etap w sytuacji wychowawczej wyznaczył rok 1956. W latach 1956–1961 zaczęła się konfrontacja dotychczasowych osiągnięć i rzeczywistych potrzeb. Sprzyjała temu atmosfera polityczna po XX Zjeździe KPZR i VIII Plenum KC PZPR. Określenie nowych potrzeb i wytyczenie nowych kierunków działalności opiekuńczo-wychowawczej znalazło wyraz w ustawie o rozwoju oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r.

---

[2] W Polsce przed II wojną światową sferę opiekuńczo-wychowawczą regulowały następujące akty prawne: Konstytucja marcowa z 1921 r., Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267; Ustawa o opiece społecznej z dn. 23 VIII 1923 r., Dz. U. RP1923, nr 92, poz. 726; Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 22 IV 1927 r. o nadzorze i kontroli nad działalnością instytucji opiekuńczych, Dz. U. 1927, nr 40, poz. 354; Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dn. 16 I 1928 r. o budowie i utrzymaniu wojewódzkich zakładów opiekuńczo-wychowawczych, Dz. U. 1928, nr 8, poz. 56; Ustawa z dn. 11 III 1932 r. o ustroju szkolnictwa, Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389; por. Cz. K ę p s k i, *System opieki nad dzieckiem sierocym w okresie międzywojennym,* Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1993, nr 5, ss. 227–238.

[3] Już w grudniu 1945 r. z zaopatrzenia UNRRA przydzielono 22 domom dziecka na terenie Warmii i Mazur 520 paczek żywnościowych: 1000 tabliczek czekolady, materiały ubraniowe i buciki na kwotę 40 tys. zł. – *Pełnomocnik Rządu RP na Okręg Mazurski dr Zygmunt Robel do Ministerstwa Ziem Odzyskanych. Sprawozdanie sytuacyjne za grudzień. Okręg Mazurski w raportach Jakuba Prawina. Wybór dokumentów. 1945 rok,* przygotował do druku T. Baryła, Olsztyn 1996, s. 216.

[4] Niestety z powodu braku szerszego materiału archiwalnego trudno przybliżyć działalność placówek o podobnym charakterze, zob. Życiorysy słuchaczy MUL w Rudziskach, Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego, zbiory specjalne, sygn. R-688, k. 45.

[5] A. K e l m, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 86.

[6] Ibidem.

[7] W tym roku do województwa olsztyńskiego dołączono także powiat nowomiejski i działdowski, Dz. U. RP 1950, nr 28, poz.255, art. 7.

OPIEKA NAD SIEROTAMI

Podstawę prawną zakładania i funkcjonowania domów dziecka stanowiły wymieniona ustawa o opiece społecznej z 1923 r., ustawa z 1949 r.[8] oraz zarządzenie ministra oświaty z 24 kwietnia 1951 r. w sprawie statutu państwowych domów dziecka[9].

Oficjalne dane podawały, że 22,2% dzieci po wojnie w kraju było sierotami lub półsierotami[10]. W październiku 1945 r. działało na terenie Warmii i Mazur 15 zakładów dla 800 dzieci w wieku od 4 do 18 lat (bez względu na narodowość)[11]. Oprócz sierocińców istniały zakłady opiekuńcze, np. prowadzony przez Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, zorganizowany w dawnych koszarach wojskowych w Bartoszycach, dla 410 dzieci[12]. Liczba wychowanków bartoszyckiego sierocińca nie miała w tym czasie równych sobie w całej Polsce. Powód tego był prozaiczny – koszta administracyjne rozkładały się na dużą liczbę dzieci (dla porównania w Czersku w woj. warszawskim, w podobnej placówce przebywało zaledwie dziesięcioro dzieci, ale także potrzebowano kierownika, intendentki, dozorcy i opieki lekarskiej)[13].

Tabela 1. Placówki opiekuńczo-wychowawcze i ich wychowankowie w województwie olsztyńskim w czerwcu 1951 r.

Miejscowość	Nazwa placówki	Liczba wychowanków
Bartoszyce	Państwowy Dom Dziecka	371
Biskupiec	-//-	52
Giżycko	-//-	58
Woryny, pow. Górowo Ił.	-//-	80
Górowo Ił.	-//-	50
Kętrzyn	-//-	120
Lidzbark Warm.	-//-	104
Szymanowo, pow. Morąg	-//-	69
Nowy Dwór, pow. Morąg	-//-	52
Morąg	Państwowy Dom Młodzieży	65
Mrągowo	Państwowy Dom Dziecka	106
Nidzica	-//-	39
Olsztynek	Państwowy Dom Młodzieży	60
Olsztynek	Państwowy Dom Dziecka	82
Gryźliny, pow. Olsztyn	-//-	83
Olsztyn	Państwowe Pogotowie Opiekuńcze	32
Grażnice, pow. Ostróda	Państwowy Dom Dziecka	62
Ostróda	Państwowy Dom Młodzieży	67
Reszel	-//-	76
Susz	Państwowy Dom Dziecka	61
Szczytno	-//-	82
Pasym	-//-	67
Węgorzewo	Państwowy Zakład Wychowawczy	54

Źródło: APO, KOS PWRN, sygn. 444/130, k. 62, opieka nad dzieckiem, zestawienie własne.

[8] Dz. U. 1949, nr 25, poz. 175.

[9] Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty 1951, nr 9, poz. 103.

[10] W tym 111 500 sierot całkowitych, 970 000 półsierot, 36 200 dzieci opuszczonych całkowicie i 425 700 dzieci opuszczonych częściowo, U. Kamińska, *Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania*, Katowice 2002, s. 34; J. Jakubowski, *Polityka oświatowa Polskiej Partii Robotniczej 1944–1948*,Warszawa 1975, s. 65.

[11] Na terenie Warmii i Mazur, w pierwszych miesiącach po wojnie, w zakładach opieki nad dzieckiem znajdowały się również dzieci niemieckie; z czasem wysłano je do Niemiec, T. Filipkowski, *Oświata na Warmii* i *Mazurach w latach 1945–1960*, Warszawa 1978, ss. 84–87.

[12] Ibidem.

[13] Z. Zbyszewska, *Organizacja i wychowanie w domu dziecka*, Warszawa 1949, s. 25.

Wydawało się, że problem tak dużej liczby sierot i półsierot z czasem będzie zanikał. Było to oczekiwanie naturalne, gdyż dzieci dorastały i usamodzielniały się. W latach 1949–1958 w województwie olsztyńskim usamodzielniło się 972 wychowanków domów dziecka[14]. Mimo to w roku szkolnym 1957/1958 nadal działało dwadzieścia domów dziecka i młodzieży z liczbą 1669 przebywających w nich wychowanków[15].

Na 1892 wychowanków, o których mowa, 107 miało oboje rodziców, 638 dzieci miało tylko ojca albo matkę, a pozostałe nie posiadały żadnej rodziny. Oprócz sierot i półsierot znajdowało się w tych ośrodkach potomstwo z rodzin o bardzo trudnych warunkach materialnych czy z problemem alkoholowym. Wśród tych młodych ludzi byli i tacy, których rodzice pozbywali się z powodu braku odpowiedzialności i dla wygody. Często mimo dostatecznych zarobków nie płacili oni za utrzymanie w ośrodku. O ile w pierwszych latach po wojnie ogromną większość stanowiły sieroty naturalne, to pod koniec lat pięćdziesiątych zaczęły przeważać tzw. sieroty społeczne, półsieroty i dzieci odebrane rodzicom przez sąd, a zjawisko sieroctwa społecznego przybierało na sile.

Uczniowie z domów dziecka mieli z reguły duże zaległości w nauce. Nad tym, aby szybko usunąć zaniedbania na tym polu, doprowadzić wychowanka do normalnego stanu psychicznego i fizycznego, mieli czuwać pedagodzy zatrudniani w sierocińcach[16]. Niestety niełatwo było nadrobić zaległości, znaleźć odpowiednie warunki do nauki w takim miejscu jak dom dziecka. Również wychowawcy, spośród których wielu nie posiadało odpowiednich kwalifikacji, nie byli w stanie radzić sobie z podobnymi problemami. W roku szkolnym 1960/1961 do różnych szkół uczęszczało 1314 wychowanków. Promocję otrzymało jednak tylko 1130 z nich, czyli 86%[17]. W celu poprawy tej sytuacji potrzebna była m.in. szeroko pojęta stabilizacja. Kadra w placówkach niestety często się zmieniała. Zatrudniano młodych pedagogów bez przygotowania i doświadczenia. Byli to absolwenci liceów pedagogicznych czy studiów nauczycielskich z przygotowaniem do pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale w szkole. Przygotowaniem kadry dla ośrodków opiekuńczo-wychowawczych zajmowały się licea pedagogiczne. W latach 1948–1953 działał WKN[18] w Krzeszowicach, ale tu nacisk kładziono raczej na przygotowanie ideologiczne, nie zaś pedagogiczne. Od 1957 r. wychowawców kształcono na studiach nauczycielskich ze specjalnością opieki nad dzieckiem, a dwa lata później powołano istniejące do 1966 r. Roczne Studium Kształcenia Wychowawców w Gdańsku[19].

W domach dziecka w omawianym okresie wzorem pedagoga był Anton Makarenko. Odkrycie metod wychowawczych Makarenki w Polsce nastąpiło, jak w innych krajach socjalistycznych, po II wojnie światowej. Według tego pedagoga najważniejszy był kolektyw. To on miał być najbardziej skutecznym narzędziem oddziaływania na jednostkę. W imię szczęścia kolektywnego należało ograniczać konsumpcyjne potrzeby jednostki,

---

[14] APO, Kuratorium Okręgu Szkolnego Państwowej Wojewódzkiej Rady Narodowej dalej: KOS PWRN, sygn. 444/45, k. 26, Stan szkolnictwa w województwie olsztyńskim i warunki jego dalszego rozwoju 1956–1957.

[15] A. K e l m, op. cit., s. 167.

[16] W województwie olsztyńskim w roku szkolnym 1957/1958 kształciło się w zasadniczych szkołach zawodowych 127 osób z domów dziecka, w liceach pedagogicznych – 74, w technikach – 73, w liceach ogólnokształcących – 22 i na różnych kursach – 31, APO, KOS PWRN, sygn. 444/45, k.26, Raport z akcji pomocy szkołom i młodzieży 1955–59.

[17] APO, KOS PWRN, sygn. 444/40, k.14, Materiały dla członków Komisji Oświaty Sejmu PRL 1963 r.

[18] Wyższe Kursy Nauczycielskie organizowane przez ZNP, najczęściej dwuletnie – dawały wykształcenie półwyższe i możliwość pracy w szkole siedmioletniej.

[19] J. B r ą g i e l, *Kształcenie opiekunów i wychowawców*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1997, nr 2, s. 42.

walczyć z jej egoizmem[20]. Dlatego tak ważna była rola wychowawcy, gdyż od niego zależała praca nad dziećmi i młodzieżą. Z drugiej strony nie można przeceniać wpływu wychowawcy na młode umysły. Prawdopodobne jest, że niewielu z nich poważnie traktowało pracę ideologiczną nad wychowankami. Do domów dziecka wielu ludzi trafiało z przypadku. W placówkach tych praca była specyficzna, trudna i nerwowa. Wychowawcy mieli zwiększony wymiar godzin do 36 i była to praca w różnych godzinach nie wyłączając niedziel i świąt. Nie mieli także ferii zimowych, a tylko sześciotygodniowy urlop. Bardzo trudne były również warunki mieszkaniowe. Wielu pedagogów szybko porzucało więc pracę, by poszukać zatrudnienia w szkole czy w ogóle poza oświatą[21]. Inni, którzy nie posiadali odpowiednich predyspozycji, a zostawali, nie zawsze potrafili sprostać zadaniom[22]. Wizytatorzy, co prawda rzadko i niechętnie, ale donosili o złym traktowaniu dzieci i młodzieży przez opiekunów. Wychowankowie byli bici, znęcano się nad nimi również psychicznie. Z drugiej strony niejednokrotnie sami wychowankowie sprawiali duże problemy wychowawcze. Zdarzało się, że młodzież świadomie niszczyła sprzęty, dochodziło też między wychowankami do pobić i wymuszeń[23]. Stałą praktyką stosowaną wówczas w większości domów dziecka było wybieranie opiekunek dla młodszych dzieci, w wieku przedszkolnym, spośród starszych dziewcząt, zwykle siódmoklasistek[24]. Każda z dziewcząt przybierała niejako rolę starszej siostry. Podobnej praktyki nie stosowano w odniesieniu do chłopców. Takie ustawienie ról miało dać poczucie bezpieczeństwa. Dziewczęta, jeśli tylko zechciały, mogły pomagać rozwiązywać najróżniejsze problemy maluchów począwszy od pomocy w ubieraniu się, a skończywszy na opowiadaniu bajek. Czasem jednak dziewczyna po ukończeniu siódmej klasy wyjeżdżała do szkoły średniej i wracała do domu tylko na weekend i wtedy taka sytuacja mogła stawać się nowym źródłem cierpienia i tęsknoty dla przedszkolaka. Mimo to wydaje się, że w okresie kiedy każde dobre słowo i ciepły gest były na wagę złota, „siostrzana" miłość była nieoceniona niezależnie od tego czy trwała rok, czy wiele lat po ustaniu „oficjalnej" opieki. Dzięki temu wielu ludzi, którzy przeszli przez tego typu placówki, wcale nie przypłaciło w swoim dorosłym życiu frustracjami, alkoholizmem czy brakiem sukcesów. Losy wychowanków bywały różne. Jedni trafiali do fabryk, inni na wyższe uczelnie[25]. Sukces w życiu zawodowym z pewnością niełatwo było osiągnąć, w sytuacji kiedy nie zawsze można było liczyć na opiekę ze strony personelu, a większości brakowało samodyscypli-

[20] *Makarenko o wychowaniu. Wybór pism*, wybór i oprac. A. Lewin, M. Bybluk, Warszawa 1988, s. 434.

[21] Zdarzało się nawet, że uciekano mimo nakazu pracy, jak uczyniła to np. jedna z wychowawczyń w Gryźlinach, która nie wróciła do obowiązków po przerwie bożonarodzeniowej. APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k. 22, Doniesienie z PDDz w Gryźlinach na posterunek milicji w Stawigudzie z 29 grudnia 1954 r.

[22] Niezapowiadane wizytacje dostarczały dowodów, jak opiekunowie traktowali swoje obowiązki. Kiedy we wrześniu 1955 r. wizytator zawitał do jednego z domów dziecka, na pięciu opiekunów mających być w tym czasie na terenie ośrodka obecny był tylko jeden. Reszta wyjechała nawet na kilka dni do rodziny. Tymczasem dzieci miały brudną pościel, toalety wewnątrz budynku były nieczynne, donoszono też o karach cielesnych. APO, KOS PWRN, sygn. 444/63, k. 20, Sprawozdanie w sprawie dzieci osieroconych i opuszczonych na terenie powiatu olsztyńskiego z 15 IX1955 r.

[23] APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k. 90, Protokół z posiedzenia Rady Pedagogicznej w dniu 21 III 1955 r. w PDDz w Gryźlinach.

[24] AAN, Ministerstwo Oświaty, sygn. 1513, k.53. Notatka służbowa z wizytacji grup przedszkolnych w domach dziecka woj. olsztyńskiego 6–13 XII 1956 r.

[25] Stanisław Walkiewicz, były wychowanek Domu Dziecka nr 1 w Lidzbarku Warmińskim, został pracownikiem naukowym Akademii Medycznej w Białymstoku. APO, KOS PWRN, sygn.444/40, k. 40, Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka; J. Zastempowski, *Pedagogiczne aspekty domów dziecka*, Bydgoszcz 1990.

ny, czasem i zdolności. Wielu kończyło więc tylko szkołę podstawową, później trwali, oczekując na przyjęcie na kurs kamieniarski bądź maszynopisania. Zdarzało się, że w domach przebywała młodzież, która dawno skończyła osiemnaście lat i nie miała żadnego zajęcia[26].

W założeniach placówki te miały rozwijać zdolności młodych ludzi. W czasie wolnym od zajęć funkcjonowały różne kółka zainteresowań, m.in. czytelnicze, artystyczne, fotograficzne, ale też hodowców królików. Zajęcia w różnych kołach miały więc nie tylko bawić, ale uczyć i pomagać. Przykładem może być istniejące w Gryźlinach kółko krawieckie. Uczęszczające na zajęcia dziewczęta uczyły się tu ogólnego szycia, robienia na drutach, haftowania serwetek, ale poza tym raz w tygodniu reperowano odzież wychowanków tegoż domu dziecka, a także wykonywano zabawki dla młodszych dzieci[27]. Wiemy, że podobne praktyki miały miejsce także w innych domach dziecka. Przedszkolaki, jeśli w pobliżu nie znajdowało się żadne przedszkole, były dzielone na grupy i organizowano im czas na wzór takiej placówki na miejscu. Zabawki były wówczas najważniejszą atrakcją.

Wypełnianie czasu wolnego było istotne także z innego względu. Niedopilnowani wychowankowie ulegali wypadkom. Jeszcze w połowie lat pięćdziesiątych zdarzały się wypadki okaleczenia spowodowane rozbieraniem pocisków[28].

Wychowankowie domów dziecka w okresie letnim zarabiali na swoje wydatki pracując w przyzakładowych gospodarstwach rolnych, a zarobione w ten sposób pieniądze odkładali w PKO. Pozostały wolny czas starano się wykorzystać na odpoczynek, wyjeżdżano na wycieczki, obozy i kolonie.

W czasie przerwy letniej planowano także wszelkie remonty. Budynki zajmowane przez domy dziecka w większości nie odpowiadały wymogom. Często były to zniszczone pałace wymagające remontów i różnego rodzaju adaptacji. Z czasem instalowano urządzenia sanitarne, centralne ogrzewanie, pralnie itp. Stale brakowało jednak sprzętu i mebli. W 1960 r. niemal całe wyposażenie domów dziecka pochodziło z lat czterdziestych[29]. Należy podkreślić, że pogorszenie się sytuacji ogólnej tych placówek nastąpiło na początku lat pięćdziesiątych, co wiązało się z przejściem pod nadzór prezydiów powiatowych rad narodowych. Najgorsza sytuacja panowała w powiatach, gdzie funkcjonowały dwa i więcej domów dziecka w jednym powiecie. W sprawozdaniach i notatkach z wizytacji alarmowano o fatalnym stanie przestrzegania higieny, np. w domu dziecka w Biskupcu jeszcze w 1956 r. wychowankowie nie posiadali osobnych ręczników dla każdego dziecka, do mycia wszystkich podopiecznych używano jednej tylko miednicy, sama łaźnia zaś znajdowała się w odrębnym budynku w suterenie[30]. Placówek wycho-

[26] APO, KOS PWRN, sygn. 444/40, k. 40. Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka.

[27] APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k. 15-20, Roczny plan pracy PDDz w Gryźlinach w roku szkolnym 1954/1955.

[28] Wypadkowi uległ np. Eugeniusz D. z domu dziecka w Gryźlinach, który rozbierał pociski przeciwlotnicze, aby sprzedać miedziane łuski skupowane przez GS Olsztynek po 4,8 zł za kilogram. Chłopiec na szczęście przeżył, mimo że pocisk rozerwał mu się w ręku. Dopiero po tym zdarzeniu niewypałami na terenie lotniska zainteresowała się saperska jednostka wojskowa. APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k. 15-20, Roczny plan pracy PDDz w Gryźlinach w roku szkolnym 1954/1955.

[29] APO, KOS PWRN, sygn.444/40, Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka.

[30] AAN, Min. Ośw., sygn. 1513, k.53, Notatka służbowa z wizytacji grup przedszkolnych w domach dziecka woj. olsztyńskiego 6–13 grudnia 1956 r.

wawczych nie omijały inne nieszczęścia – w Szymanowie np. w 1959 r. spalił się budynek, w którym mieścił się sierociniec[31].

W trosce o dobro dziecka próbowano rozwijać działalność rodzin zastępczych. Istniała również adopcja, ale była ona mniej popularna. Tuż po wojnie społeczeństwo nie miało ustabilizowanej sytuacji materialnej czy nawet emocjonalnej, aby przypadki adopcji dzieci były zjawiskiem częstym[32].

Na szerszą skalę instytucja rodzin zastępczych rozwinęła się dopiero w XX wieku[33]. Na rozbudowę tego typu instytucji uwagę zwracało także Polskie Stronnictwo Ludowe, które uważało, że wychowywanie w domach dziecka zawsze podporządkowane jest ideologii, której hołduje państwo[34]. Zaraz po wojnie Ministerstwo Oświaty wspierało pomocą materialną dzieci, które trafiały do takich rodzin. Przyznawano im kartki żywnościowe I kategorii, ubrania, pościel. Zdarzało się dość często, że sieroty były zabierane ze względu na korzyści osobiste, przy czym nie chodziło tylko o zasiłki przyznawane przez państwo. W woj. olsztyńskim notowano jedne z najniższych zarobków w skali kraju. W 1956 r. ponad 46% społeczeństwa zarabiało nie więcej niż 500 zł miesięcznie. W tym czasie stawka roczna w rodzinie własnej wynosiła tylko 97 zł, równie niewielką pomoc finansową otrzymywały na dzieci rodziny zastępcze, gdyż była to kwota 36,23 zł[35]. Dzieci jedenasto-, dwunastoletnie wykorzystywano jako darmową siłę roboczą w domu bądź nawet do pracy w polu[36]. Wiele dzieci dla tej pracy musiało rezygnować ze szkoły. Jednym z takich młodych ludzi był Horst Grabowski z rejonu opiekuńczego w Sętalu. Ponad rok ten piętnastoletni chłopak był przekazywany niczym rzecz przez tamtejszych gospodarzy jako robotnik[37]. Chłopiec ukończył dwie klasy szkoły podstawowej i słabo mówił po polsku. Gdyby dziecko nie uległo wypadkowi i nie trafiło do szpitala, sprawa prawdopodobnie nigdy nie wyszłaby na jaw. Można zatem przypuszczać, że w powojennym okresie wykorzystywanych w ten sposób dzieci było więcej.

Wydział Oświaty w miarę możliwości starał się przeprowadzać kontrole w rodzinach zastępczych, w codziennym życiu opiekę i kontrolę nad dziećmi sprawować mieli

---

[31] APO, KOS PWRN, sygn.444/40, k.17, Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka.

[32] Przysposobione mogło zostać dziecko sierota lub takie, którego rodzice zostali pozbawieni praw rodzicielskich, podrzutek lub dziecko, do którego praw zrzekła się matka. Adopcji z kolei mogła dokonać rodzina lub osoba samotna, kobieta. Wniosek i prośbę adoptujący winni byli wnieść do sądu powiatowego w miejscu zamieszkania dziecka, dołączyć świadectwo zdrowia, zaświadczenie o stanie majątkowym i ewentualnie metrykę ślubu. Wyznaczane terminy adopcji były zwykle bardzo odległe. Sąd poszukiwał bowiem matki dziecka lub zaocznie pozbawiał ją praw, naznaczał opiekuna prawnego i wydawał wyrok o przysposobieniu, Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 24 IV 1945 r. wydane w porozumieniu z ministrem pracy i opieki społecznej oraz ministrem administracji publicznej o wyznaczeniu opieki społecznej, powołanego do wyrażenia w imieniu dziecka nieznanych rodziców lub dziecka opuszczonego zgody na przysposobienie w trybie ustawy z dnia 13 VII 1939 r., Dz. U. 1945, nr 16, poz. 91.

[33] A. Siejda, M. Bąkała, *Historia polskich rodzin zastępczych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1998, nr 8, s. 37.

[34] Por. R. Buczek, *Na przełomie dziejów. Polskie Stronnictwo Ludowe w latach 1945–1947*, Toronto 1983, ss. 388–389.

[35] APO, KOS PWRN, sygn. 444/45, k. 27, Stan szkolnictwa w województwie olsztyńskim i warunki jego dalszego rozwoju 1956/1957.

[36] Te niechlubne praktyki pojawiły się wraz z narodzinami instytucji rodzin zastępczych, nie były one charakterystyczne tylko dla powojennej Polski. Przykład mogą stanowić podobne problemy na tych terenach jeszcze w XIX w., G. Jasiński, *Dom sierot im. Friedricka Ballnusa w Olecku – przykład zakładu opiekuńczego na Mazurach w XIX w.*, Komunikaty Mazursko-Warmińskie, 2001, nr 1, s. 33.

[37] APO, KOS PWRN, sygn. 444/63, k. 18, Sprawozdania z opieki nad dziećmi zaniedbanymi w rodzinach zastępczych 1955 r.

nauczyciele publicznych szkół powszechnych[38]. Do zadań opiekunów należało przeprowadzanie wywiadów z rodzicami zastępczymi, ich sąsiadami i samymi dziećmi oraz obserwacja podopiecznych w szkole. Opiekun miał obowiązek interweniowania w przypadku naruszania dobra dziecka. Miał być doradcą dziecka i rodziców. W wypadku stwierdzenia niewłaściwego sprawowania opieki nad dzieckiem – sierotą przez rodzinę zastępczą kierował wniosek do władzy opiekuńczej – sądu powiatowego o odebranie praw opiekuńczych nad dzieckiem i kierował wychowanka do Państwowego Domu Dziecka.

Zdarzały się jednak zgoła inne sytuacje. Czasem rodzina dziecka, mimo słabych warunków materialnych, nie chciała oddać go do domu dziecka. Władza nie starała się wtedy na siłę umieszczać dzieci w sierocińcach. Kiedy w Dąbrównie, powiat Ostróda, dwunastoletnie dziecko pozostawało na utrzymaniu ciotki, która sama potrzebowała ciągłego wsparcia swojego syna, władze postanowiły przydzielić większą kwotę zasiłku[39].

Liczba dzieci w rodzinach zastępczych w woj. olsztyńskim zdecydowanie zaczęła maleć w drugiej połowie lat pięćdziesiątych, podobnie zresztą jak liczba dzieci w rodzinach własnych objętych pomocą materialną, co ilustruje poniższa tabela.

Tabela 2. Dzieci w rodzinach zastępczych i własnych w woj. olsztyńskim objęte pomocą materialną w latach 1956–1959

Lata	Liczba dzieci w rodzinach zastępczych				Liczba opiekunów dzieci w rodzinach zastępczych	Liczba dzieci w rodzinach własnych objętych pomocą materialną
	Ogółem	w tym objętych pomocą materialną				
		stałą	doraźną	stałą i doraźną		
1956	1 764	1 587	177	–	563	8 377
1957	1 384	1 228	156	–	444	9 203
1958	1 064	810	38	178	349	8 524
1959	1 098	738	101	206	293	7 763

Źródło: Rocznik Statystyczny w woj. olsztyńskiego 1960, Olsztyn 1960.

Powodem zmniejszania się liczby dzieci objętych pomocą materialną było z jednej strony polepszanie warunków bytowych społeczeństwa w porównaniu z latami powojennymi, z drugiej zaś zmniejszenie się liczby sierot naturalnych, których tak wiele było tuż po wojnie. W końcu lat pięćdziesiątych i następnych przybywało sierot społecznych, o czym była już mowa. Instytucja rodziny zastępczej przestała być traktowana jako możliwość pozyskania taniej siły roboczej, a poza tym powojenne dzieci podorastały i usamodzielniły się. Także władze lepiej kontrolowały sytuację wychowanków w rodzinach zastępczych, a i niewielkie pieniądze, jakie rodziny te otrzymywały za opiekę, nie motywowały do podjęcia się wychowania cudzych dzieci. Zasadniczym powodem powyższych tendencji był jednak fakt, że w latach 1950–1955 władze oświatowe postawiły na rozwój placówek opiekuńczo-wychowawczych typu zakładowego[40].

[38] Zarządzenie ministra pracy i opieki społecznej z dnia 27 X 1959 r. o zakresie i trybie działania opiekunów społecznych, Monitor Polski (dalej M.P.), 1959, nr 93, poz. 496.

[39] APO, KOS PWRN, sygn. 444/63, k. 114, Sprawozdania z opieki nad dziećmi zaniedbanymi w rodzinach zastępczych 1955 r.

[40] A. S i e j d a, M. B ą k a ł a, op. cit., s.40.

OPIEKA NAD DZIEĆMI UMYSŁOWO UPOŚLEDZONYMI, SPOŁECZNIE NIEDOSTOSOWANYMI I PRZEWLEKLE CHORYMI

Oprócz opieki nad dziećmi osieroconymi i zaniedbanymi państwo pełniło rolę wychowawczo-opiekuńczą także w trzech działach szkolnictwa specjalnego: nad dziećmi umysłowo upośledzonymi, dziećmi społecznie niedostosowanymi i dziećmi przewlekle chorymi. W PRL do roku 1956 można mówić o nie najlepszych warunkach dla tego typu edukacji i opieki. Wiązało się to nie tylko z brakiem wykształconej kadry, czy problemami lokalowymi, ale także z podejściem, które sugerowało kształcenie niemal wszystkich dzieci w szkołach zwykłych[41]. Problem poruszała ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r., zgodnie z którą szkolnictwo specjalne powinno zapewnić wszystkim dzieciom upośledzonym fizycznie lub umysłowo wykształcenie podstawowe oraz odpowiednie przygotowanie do zawodu.

Na Warmii i Mazurach po II wojnie światowej szkoły specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo znajdowały się w Węgorzewie i Kętrzynie[42]. Czynne tu były dwie szkoły podstawowe specjalne, dwie zasadnicze szkoły zawodowe i działały dwa internaty. Oprócz tego funkcjonowała samodzielna bezinternatowa szkoła specjalna w Olsztynie. Do szkół tych przyjmowano początkowo na podstawie orzeczeń wydawanych przez Wojewódzką Poradnię Zdrowia Psychicznego. Od 1960 r. Kuratorium powołało Okręgowy Ośrodek Selekcji dla dzieci upośledzonych umysłowo z siedzibą w lokalu szkoły specjalnej w Olsztynie. Trzy lata później liczbę dzieci upośledzonych umysłowo w województwie szacowano na 1,5 tys. osób[43].

Państwowy Zakład Wychowawczy w Węgorzewie powstał w 1951 r. W roku szkolnym 1957/1958 uczęszczało tu 150 dzieci, które w zwykłej szkole nie mogły pobierać nauki ze względu na niedorozwój umysłowy[44]. Dzieci te kończyły szkołę podstawową zorganizowaną przy zakładzie w odpowiednio dłuższym czasie i przy zastosowaniu specjalnych metodach nauczania. Przy zakładzie istniała również szkoła zawodowa ucząca krawiectwa i hodowli. Po ukończeniu nauki młodzież pracowała w różnych miejscach, zgodnie ze swymi zdolnościami i umiejętnościami. Sam zakład posiadał gospodarstwo rolne Jeziorany, w którym także mogli pracować wychowankowie. W takich miejscach, jak zakład w Węgorzewie, koszt utrzymania młodzieży był całkowicie pokrywany przez państwo.

Głównym zadaniem specjalnych zakładów i ośrodków wychowawczych było umożliwienie korzystania z nauki w szkołach specjalnych tym dzieciom, które takiej możliwości nie miały w miejscu swego zamieszkania. Poza tym całodzienny pobyt wychowanków stanowił przedłużenie oddziaływania na nie przez opiekunów i dzięki temu przyczyniał się do osiągania lepszych efektów rewalidacyjnych. Zadaniami tych placówek było rozwijanie dzieci w granicach ich możliwości oraz przygotowanie ich do dalszej nauki w zasadniczych szkołach zawodowych, do pracy i udziału w życiu społecznym.

Inną placówką powołaną do pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo była Szkoła Podstawowa nr 8 Specjalna w Olsztynie[45]. Duże zasługi dla utworzenia tej placówki

---

[41] T. W i l o c h, *Ustrój szkolny*, Warszawa 1973, s. 94.

[42] APO, KOS PWRN, sygn. 444/40, k.19, Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka, Państwowych Zakładach Wychowawczych i Szkołach Specjalnych (materiały dla członków Komisji Oświaty Sejmu PRL) 1963 r.

[43] Ibidem.

[44] APO, KOS PWRN, sygn. 444/45, k. 26, Stan szkolnictwa w województwie olsztyńskim i warunki jego dalszego rozwoju 1956–1957.

[45] T. W i l o c h, op. cit., s. 99.

położył ówczesny wizytator szkolnictwa specjalnego w Wydziale Oświaty PWRN Marian Duchiński. Była to w zasadzie potrzeba naturalna, gdyż Olsztyn był największym miastem na Warmii i Mazurach. W roku otwarcia szkoły (1952) miasto liczyło 47 721 mieszkańców, a wśród nich 72 dzieci upośledzonych umysłowo[46]. Początkowo szkołę umieszczono, ze względu na brak lokalu, w budynku Szkoły Podstawowej nr 4 przy ul. Pieniężnego[47]. Z czasem zaczęto budowę odrębnego budynku i rok szkolny 1959/1960 był rokiem przeprowadzki. Kierownikiem szkoły w latach 1952–1961 była Alina Ołdziejewska-Muszyńska[48]. Dzięki lepszym warunkom zorganizowano w szkole pracownie szycia, obróbki drewna, papieru i szkła. Zajęcia odbywały się od godziny 8 do 15, dzieciom organizowano gorące posiłki. W szkole kwitło życie pozalekcyjne. W świetlicy dzieci mogły uzyskać indywidualną pomoc, urządzano konkursy plastyczne, taneczne i sportowe.

Na 408 podstawowych szkół specjalnych w całym kraju, w których uczyło się 47 531 dzieci, w roku szkolnym 1960/1961 w woj. olsztyńskim działało osiem szkół z 712 wychowankami[49]. W następnych latach liczba szkół tego typu zmalała w województwie do pięciu, chociaż liczba dzieci wymagających kształcenia specjalnego wzrosła. Istniejące zakłady nie były w stanie objąć opieką wszystkich potrzebujących. Czasami dzieci musiały więc czekać po dwa, trzy lata na przyjęcie do placówki.

Jedna z wychowawczyń pracujących na terenie woj. olsztyńskiego z dziewczętami upośledzonymi wspominała ten okres jako bardzo trudny. Była to praca niezwykle żmudna, wymagająca wielkiej cierpliwości, której kruche efekty łatwo było zniszczyć. Z relacji nauczycielki wynika, że rodzice nie interesowali się swoimi dziećmi, wstydzili się ich. Dzieci z lekkim upośledzeniem wskutek odrzucenia czuły się samotne i skrzywdzone. Zdarzało się, że nagle zjawiali się rodzice i próbowali zabrać dziecko. Nieprzemyślana decyzja dorosłych równie szybko zmieniała się i najczęściej kończyła rezygnacją z trudnej sztuki bycia z kimś „innym". Działo się tak zwykle ze względu na brak akceptacji ze strony rodzeństwa, rówieśników, ewentualnie nowego współmałżonka. Wtedy oddawano dziecko do zakładu niczym starą rzecz. Ponowne dotarcie przez wychowawcę do takiego dziecka było już prawie niemożliwe[50].

Aby skutecznie walczyć z różnymi niedoborami, które towarzyszyły tym dzieciom – wadami słuchu, mowy czy z zahamowaną koordynacją ruchu potrzebny był odpowiedni sprzęt, specjaliści, odrębne pomoce naukowe. W omawianych latach właściwie nie było żadnych odpowiednich urządzeń, a i odsetek pracujących w tym dziale szkolnictwa pedagogów, którzy ukończyli Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS), był niewielki[51]. Większość pracujących była bardzo młoda, najczęściej w przedziale wiekowym dwadzieścia–trzydzieści lat, bez doświadczenia.

Na terenie województwa nie istniały natomiast szkoły dla głuchoniemych, z wadami słuchu i mowy, dla dzieci niewidzących i z wadami wzroku, dla dzieci kalekich z niedo-

---

[46] *XX lat Szkoły Podstawowej Nr 8 Specjalnej w Olsztynie (1952–1972)*, Olsztyn 1973, s. 43.

[47] W latach 1911–1927 w tym miejscu znajdowała się tzw. Hilfs-Schule zorganizowana przez władze niemieckie, Ibidem.

[48] Ibidem.

[49] Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67, Warszawa 1967.

[50] I. Marczuk, *Można nierozważnie skrzywdzić*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1989, nr 9/10, s. 355.

[51] W 1963 r. na 139 nauczycieli i wychowawców zakładów specjalnych tylko 27 ukończyło PIPS. APO, KOS PWRN, sygn. 444/40, k.23, Działalność opiekuńczo-wychowawcza w Państwowych Domach Dziecka, Państwowych Zakładach Wychowawczych i Szkołach Specjalnych (materiały dla członków Komisji Oświaty Sejmu PRL) 1963 r.

rozwojem narządów ruchu oraz zakłady dla dziewcząt moralnie zaniedbanych. Działały z kolei zakłady dla moralnie zaniedbanych chłopców w Reszlu i Lidzbarku Warmińskim. Do ośrodków przyjmowano na podstawie wyroków sądowych, wniosków rad pedagogicznych i za zgodą rodziców[52]. Praca w takiej placówce wymagała odpowiednich metod nauczania. Bardzo ważną rolę w wychowaniu chłopców pełnił sport. Potrzebowano więc sal i przyrządów gimnastycznych, placów do gier, wyposażenia itp. Z podobnymi trudnościami borykały się cztery placówki dla przewlekle chorych. Były to dwa przedszkola działające przy Szpitalu Dziecięcym w Olsztynie i przy Państwowym Sanatorium dla Dzieci w Olsztynku oraz dwie szkoły podstawowe przy tych samych ośrodkach.

Warto w tym miejscu kilka słów poświęcić wyjątkowej szkole działającej na terenie województwa, jaką była szkoła przy szpitalu dziecięcym w Olsztynie. Specjalistyczny Szpital Dziecięcy powstał w Olsztynie 15 lutego 1954 r. przy ul. Wyspiańskiego 4. Przewidziany był początkowo na 106 łóżek. Od początku zdawano sobie sprawę z tego, że oprócz leczenia ciała należy zadbać również o rozwój umysłowy małych pacjentów. Starania o zorganizowanie szkoły podjęła dr Olga Szwałkiewicz, która w 1957 r. została dyrektorem szpitala. Dzięki jej działaniom już 1 października 1957 r. Inspektorat Oświaty w Olsztynie zaangażował dwie nauczycielki: Honoratę Gromadzką i Barbarę Rokusz, które miały tu pracować po 6 godzin tygodniowo[53]. Była to pierwsza w woj. olsztyńskim i jedna z pierwszych w kraju placówka tego typu. 1 października 1958 r. otworzono tu siedmioklasową szkołę podstawową oraz przedszkole specjalne. Pracowało w nich dwóch nauczycieli, jedna przedszkolanka oraz trzy wychowawczynie. Kierowniczką szkoły była wówczas Romana Bagińska[54].

Wypełnienie zadań, jakie postawiono przed placówką, nie było łatwe. Do dyspozycji szkoły pozostawiono jedno pomieszczenie – gabinet lekarski, brakowało podręczników, pomocy naukowych i zabawek. Dzieci leżące nauczane były przy łóżkach, te, które mogły chodzić, w zespołach klas: I–II, III–IV i V–VII. Nauka odbywała się w godzinach rannych, godziny popołudniowe natomiast wypełniały zajęcia przedszkolne i zabawy organizowane przez wychowawczynie. Wychowawczyni oprócz organizowania czasu przez wypełnianie go różnymi zajęciami plastycznymi czy czytaniem książek służyła radą czy po prostu przytuliła małego pacjenta, który z dala od domu i bliskich, a często cierpiący z powodu choroby, potrzebował czułości i poczucia bezpieczeństwa.

Dzięki zajęciom lekcyjnym dzieci, które przebywały poza swoją macierzystą szkołą nieraz po kilka miesięcy, były klasyfikowane i otrzymywały promocję do klasy następnej na podstawie świadectwa szkoły szpitalnej.

We wrześniu 1960 r. została utworzona filia szkoły w Szpitalu Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Olsztynie (poliklinika). Na zajęcia tam organizowane dochodzili nauczyciele ze szpitala dziecięcego i dzięki temu zwiększono personel do ośmiu osób. Wcześniej, od marca 1959 r., do personelu dołączono również psychologa[55]. Taki stan rzeczy utrzymał się do roku 1963/1964.

---

[52] Planowano na rok 1963 rozpoczęcie budowy w Olsztynie zakładu dla 180 dzieci głuchych. Ibidem.

[53] M. Borzęcka-Haska, *Historia Szkoły Podstawowej nr 20 im. J. Korczaka*, w: *Szkoła w szpitalu dziecięcym,* pod red. M. Borzęckiej-Haska, Olsztyn 1977, s. 13.

[54] Ibidem, s.14.

[55] Od roku 1958 Ryszard Strzelecki zatrudniony był na etacie psychologa w SP nr 8, Ibidem.

BURSY I INTERNATY

Odrębną, ale równie ważną formę działalności opiekuńczej nad dziećmi i młodzieżą sprawowały bursy i internaty. O ile w bursie dach nad głową znajdowali uczniowie różnych szkół, to internaty działały przy konkretnej szkole. Rozwój tego typu placówek po wojnie wiązał się z upowszechnieniem szkolnictwa, zwłaszcza ponadpodstawowego. Szkoły i funkcjonujące przy nich internaty stanowiły wówczas integralną całość. Była to sprawa ważna, stąd już w 1944 r. zajmował się nią m.in. Zjazd Dyrektorów Gimnazjów Ogólnokształcących w Lublinie[56].

9 listopada 1945 r. działacze ZNP i ZMW „Wici" założyli Towarzystwo Burs i Stypendiów (TBS). Pierwsza bursa TBS powstała w Radomsku w styczniu 1946 r. Według stanu na 30 czerwca 1949 r. w Polsce działały 83 bursy, w których mieszkało 5050 wychowanków, w tej liczbie ujęto również wychowanków siedmiu burs olsztyńskich[57]. TBS uległo likwidacji w 1951 r., a bursy zostały przekazane w większości Ministerstwu Oświaty. Innymi placówkami, które objęły kuratelę w tym zakresie, były: Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Ministerstwo Rolnictwa i Reform Rolnym i Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego.

Konstytucja 22 lipca 1952 r. w art. 61 gwarantowała system stypendiów państwowych, rozbudowę burs, internatów, domów akademickich oraz innych form pomocy materialnej dla dzieci. Na początku lat pięćdziesiątych ujednolicono też przepisy odnoszące się do internatów i burs oraz wydano podstawowe akty prawne, które obowiązywały z niewielkimi zmianami do 1980 r[58]. Niemniej jednak należy zaznaczyć, że placówki te były przez długie lata jednymi z najbardziej zaniedbanych w dziedzinie oświaty i wychowania.

Liczba internatów w województwie olsztyńskim była największa w drugiej połowie lat pięćdziesiątych w przypadku techników i szkół zawodowych stopnia licealnego, a także liceów ogólnokształcących. Wiązało się to z polityką gospodarczą państwa. Po wojnie przystąpiono do rozbudowy przemysłu, stąd brało się zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę i rozwój internatów szkół zawodowych. Ważną rolę pełniły zwłaszcza internaty przy liceach pedagogicznych. W latach 1945–1955 przy około 90% liceów pedagogicznych w Polsce działały internaty[59]. Odnosiło się to także do tego typu placówek w woj. olsztyńskim. Przyszła kadra pedagogiczna od początku miała znajdować się pod nadzorem władz, które chciały czuwać także nad rozwojem ideologicznym młodzieży, co niewątpliwie znacznie ułatwiało wspólne zamieszkiwanie.

Mniej internatów funkcjonowało na terenie olsztyńskiego w przypadku szkół podstawowych. Było to zjawisko zupełnie naturalne, gdyż władze oświatowe dążyły do ta-

---

[56] *Dezyderaty Zjazdu Dyrektorów Gimnazjów Ogólnokształcących odbytego w Lublinie w dn. od 2 do 4 XI 1944 r.*, Nowa Szkoła, 1959, nr 7/8, s. 66.

[57] Por. Z. W ę g i e r s k i, *Internat szkolny. Geneza, rozwój, problemy pedagogiczne, Bydgoszcz 1984*, s. 77; S. Reymont, *Towarzystwo Burs i Stypendiów (1941–1951)*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1973, nr 1, s. 111.

[58] Statut internatu przy państwowej szkole zawodowej Zał. Nr 1 do Zarządzenia Prezesa CUSZ z 27 VI 1961 r. Nr VII-1S-3591(51); statut bursy szkolnictwa zawodowego Zał. Nr 2 do Zarządzenia Prezesa CUSZ z dn. 27 VI 1951 r. Nr VII-IS 3591 (51); Ramowy regulamin internatu przy państwowej szkole zawodowej Zał. Nr 1 do Zarządzenia Prezesa CUSZ z 10 XII 1951 r. Nr VII w-5639 (51); Okólnik Nr 15 CUSZ z dn. 29 III 1951 r. (Nr IV Praw-977(51) w sprawie kwalifikacji obowiązków, wymiaru zajęć oraz wynagrodzenia pracowników wychowawczych w internatach przy szkołach zawodowych oraz bursach szkolnictwa zawodowego podległego CUSZ. Z Węgierski, op. cit., s. 79.

[59] M. O k r a s a, *Internaty szkół zawodowych w Polsce w latach 1947–1997*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2001, nr 6, s. 60.

kiego stanu, aby dzieci w wieku szkół podstawowych miały przynajmniej jedną placówkę siedmioklasową w gminie, jeśli nie w rodzinnej wsi. Poza tym internaty szkół podstawowych charakterystyczne były raczej dla Polski południowej, gdzie słaba sieć dróg, góry i przyroda uniemożliwiały realizację obowiązku szkolnego dużo częściej niż na Warmii i Mazurach. W olsztyńskich powiatach tylko czasem organizowano tzw. krótkotrwałe internaty na okres słot i mrozów, kiedy dowożenie i dochodzenie do szkół bywało niemożliwe czy bardzo trudne. W powiecie węgorzewskim organizowano takie placówki np. w Kruklankach, Kutach i Budrach. Zwykle były to wydzielone pomieszczenia szkolne, a młodzieżą w nich przebywającą zajmowali się nauczyciele i komitety rodzicielskie. Istnienie w omawianym okresie jednego internatu szkoły artystycznej w Olsztynie było spowodowane tym, że w innych ośrodkach nie istniały szkoły o takim profilu. W samym Olsztynie z internatu korzystało w 1959 r. zaledwie 38 osób, co w porównaniu z wychowankami np. szkół zawodowych – 1571 było niewielkim odsetkiem[60].

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne były takie cechy internatu, jak wielkość budynku i jego architektura, położenie oraz liczba wychowanków. Aby z wychowawcą mógł zostać nawiązany kontakt, w placówce liczba podopiecznych nie powinna przekroczyć 120 osób[61]. W przeciwnym razie internat przypominał raczej koszary wojskowe.

Najładniej położone bywały zwykle internaty szkół rolniczych, usytuowane w dawnych pałacach i dworkach. Budynki w miastach w dobrym stanie czy o dobrej lokalizacji raczej rzadko przeznaczano na internaty. Sytuację taką dobrze ilustruje przykład z Pieniężna i Lelkowa. Przydzielony budynek na internat w Pieniężnie został zabezpieczony, a władze oświatowe wydały już około 80 tys. zł, ostatecznie jednak nieruchomość w 1954 r. przekazano Państwowemu Ośrodkowi Maszynowemu. W Lelkowie z kolei władze oświatowe utraciły inny budynek na korzyść dyrekcji zespołu PGR[62]. Najczęściej do późnych lat osiemdziesiątych, wychowankowie mieszkali w cztero- i pięcioosobowych pokojach z jedną lub dwiema łazienkami na korytarzu. W czasach powojennych i taki stan wydawał się często niedoścignionym ideałem. Stan techniczny budynków wiele razy przysparzał problemów i był groźny dla życia wychowanków. Przykładem może być pożar internatu w Rynie w listopadzie 1954 r. Zdarzenie to nie było spowodowane nieostrożnością wychowawców ani samej młodzieży. Wieczorem w jednej z sypialni dziewcząt spod pieca, który postawiono tam zaledwie rok wcześniej zaczął wydobywać się ogień. Dziewczęta jeszcze nie spały i dzięki temu żadnej nic się nie stało. Sprawa trafiła jednak do prokuratury z tytułu niedbalstwa przy wykonywaniu prac budowlanych, gdyż jak się okazało, zdun budując piec postawił go na zbyt cienkiej warstwie gliny, która oddzielała piec od desek podłogowych[63].

Podobnie jak internaty i bursy, stypendia miały służyć upowszechnianiu nauczania i wyrównywaniu szans. Wolne miejsca w internatach były wynikiem przyznawania zbyt małej liczby stypendiów. Rodzice często nie mieli z czego płacić za miejsce w takiej

[60] W 1959 r. liczba uczniów korzystających w woj. olsztyńskim z internatów szkół podstawowych wynosiła 127, liceów – 1095, techników i szkół zawodowych stopnia licealnego – 4184. Rocznik statystyczny woj. olsztyńskiego 1960, Olsztyn 1960; w całej Polsce w roku 1960/1961 istniało 395 internatów szkół ogólnokształcących z 30 292 wychowankami (w tym Olsztyn odpowiednio: 22 i 1 243) oraz 1 194 takie placówki przy zasadniczych szkołach zawodowych z 168 922 wychowankami (w tym Olsztyn odpowiednio: 43 i 6 222). Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67, Warszawa 1967.

[61] Z. W ę g i e r s k i, op. cit., s. 89.

[62] APO, KOS PWRN, sygn. 444/32, k.205, Pismo z 19 czerwca 1954 r. do Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej z Wydziału Oświaty w Braniewie.

[63] APO, KOS PWRN, sygn. 444/32, k. 65, Pismo do Wydziału Oświaty PWRN w Giżycku z Rynu z dnia 30 XI 1954 r.

placówce, zwłaszcza kiedy pod opieką znajdowało się kilkoro dzieci w wieku szkolnym. Duże odległości do szkół i odpłatność za internat powodowały, że część dzieci nie realizowała obowiązku szkolnego. Zgodnie z polityką oświatową stypendia przeznaczone były głównie dla niezamożnej młodzieży, mieszkającej daleko od szkoły, sierot, a także dzieci z rodzin zastępczych. Rodzice i opiekunowie chcący uzyskać pomoc mieli obowiązek we wrześniu złożyć podanie. Na posiedzeniu Komisji do spraw stypendiów i internatów dyrektor szkoły przedstawiał wszystkie podania i zasięgał opinii rady pedagogicznej, gdyż pod uwagę brano postępy w nauce. Złe oceny nie dla każdego dziecka oznaczały brak stypendium, bowiem w powojennej Polsce obok ocen ważne było pochodzenie dziecka – w pierwszym rzędzie stypendia dostawały dzieci i młodzież rodziców i opiekunów pracujących jako robotnicy, w PGR-ach, potem wychowujące się w biednej rodzinie chłopskiej[64]. Zdarzało się, że chcąc zdobyć kilka złotych do domowego budżetu rodzice i opiekunowie przedstawiali fałszywe zaświadczenia o dochodach. Kiedy sprawa wychodziła na jaw, nie tylko cofano stypendium, ale należało zwrócić całość pobranych nielegalnie pieniędzy.

Bolączką internatów, podobnie jak innych placówek oświatowych, była duża płynność kadry. Spowodowane to było przede wszystkim wysokim wymiarem godzin pracy tygodniowo (42 godziny) w porównaniu ze szkołą oraz zbyt dużą liczbą wychowanków przypadającą na jednego wychowawcę (50–70 osób)[65].

Generalnie w tego typu placówkach nie przywiązywano zbyt dużej wagi do zastępowania domu rodzinnego, nie wykazywano większej troski o kulturę osobistą przebywających tu uczniów, ich czystość czy wyrabianie pewnego smaku estetycznego[66].

PRZEDSZKOLA I DZIECIŃCE

Kolejnym obszarem, na którym państwo realizowało zadania opiekuńczo-wychowawcze, były przedszkola. Po zakończeniu wojny organizowanie przedszkoli przebiegało równolegle z uruchamianiem szkół. Akcją organizowania przedszkoli zaraz po wojnie na tych terenach kierowała Maria Zientarówna i Paweł Sowa, który stanął na czele utworzonego przy Urzędzie Pełnomocnika Rządu na Okręg Mazurski Wydziału Oświaty[67]. Przedszkola ważną rolę pełniły zwłaszcza na wsiach. Niektóre z tych osad były niemal całkiem wyludnione. Aby pomóc tym, którzy zostali, szkoły i przedszkola prowadziły dożywianie i zaopatrywały dzieci w odzież. Ówczesny kurator – Zygmunt Szulczyński pisał: *Zachodzi konieczność dożywiania dzieci w wieku od 3 do 14 lat, czyli 40 tys. dzieci*[68].

Generalnie wychowanie przedszkolne funkcjonowało na zasadzie dobrowolności, ale na ziemiach odzyskanych posyłanie dzieci do tych placówek było sprawą o znaczeniu nadrzędnym, gdyż pokładano w nich nadzieję na tzw. repolonizację małych Warmiaków

[64] Por. Regulamin przyznawania stypendiów w państwowych szkołach średnich, Załącznik Nr 2 do zarządzenia ministra oświaty z dnia 22 VIII 1950 r., Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 16, poz. 208; Okólnik Nr 18 z dnia 17 VII 1954 r. w sprawie przydzielania stypendiów uczniom w szkołach podstawowych, Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 10, poz. 81.

[65] A. Kelm, op. cit., s. 161.

[66] Z. Węgierski, op. cit., s. 166.

[67] T. Filipkowski, *Wznowienie polskiej działalności oświatowej na Warmii i Mazurach po 1945 r.*, Komunikaty Mazursko-Warmińskie, 1985, nr 3–4, s. 352.

[68] APO, KOS PWRN, sygn. 444/45, k. 1, Akcje dożywiania – raport z akcji pomocy szkołom i młodzieży z 1947 r.

i Mazurów. Pozwalano nawet, kiedy matka pracowała, a na terenie powiatu nie było żłobków, aby do przedszkola trafiały dzieci poniżej trzeciego roku życia. Władze bardzo dużą rolę przywiązywały do aktywizacji zawodowej kobiet. Starano się, aby wychowawczynie nawiązywały bliski kontakt z rodzicami. Temu właśnie miały służyć ich odwiedziny w domach przedszkolaków, organizowanie wystaw prac dzieci i zajęcia otwarte dla rodziców. Matki miały być przekonane, że ich pociechom nie dzieje się krzywda i mieć zaufanie do ich opiekunki. Często zdarzało się bowiem, że matki nie chciały posyłać dzieci do przedszkoli, np. w Mortęgach czy Rakowicach – w powiecie Nowe Miasto[69]. O ile w Mortęgach sprawę rozwiązano dzięki lekcjom otwartym, to w Rakowicach podkreślano, że brak frekwencji jest skutkiem knowań „wroga klasowego", który rozpuszczać miał plotki powodujące niechęć do tego typu placówek. Inną sprawą był fakt, że w ciągu pierwszych trzech lat po wojnie nie zorganizowano na tych terenach zakładu kształcenia wychowawczyń przedszkoli, co ujemnie odbiło się na upowszechnieniu tego typu placówek.

Po wojnie oprócz pomocy rodzinie w wychowaniu i opiece nad dzieckiem przedszkole – jak wspomniano – miało pełnić funkcję repolonizacyjną (rozumianą tu jako próby przywrócenia ludności rodzimej do polskości). Pomagała w tym kadra przedszkoli, gdyż odsetek autochtonek wśród nich był duży. Było to wówczas bardzo ważne, gdyż wychowawczynie napływowe często nie umiały porozumieć się z dziećmi, były bezradne i prosiły o przeniesienie. Celem wychowania było więc nauczenie dziecka mowy polskiej i przez to oddziaływanie na dom rodzinny. Ideałem miało być otworzenie takiej placówki w każdej zamieszkiwanej przez autochtonów wsi. Niestety, jak się okazało, trzeba było pozamykać wiele z tych placówek, które powstały zaraz po wojnie, z powodu braku frekwencji bądź braku opiekunki. Zwłaszcza na wsi problem kadr był bardzo dokuczliwy. Wykwalifikowane przedszkolanki nie chciały podejmować tam pracy głównie z powodu braku mieszkań. Mimo że cała Polska borykała się z podobnymi problemami, w Olsztyńskiem sytuacja ta jeszcze się nasiliła. Podczas gdy w 1958 r. kadry niewykwalifikowane w tym dziale oświaty i wychowania stanowiły 9%, to już dwa lata później aż 17% (przy czym średnia krajowa wynosiła 10%), a w 1963 r. było to aż 20%[70]. Władze próbowały zmierzyć się z tym problemem. Od października 1945 r. do grudnia 1946 r. zorganizowano sześć kursów wprowadzających, szkoląc 240 słuchaczek[71]. Było to możliwe także dzięki odpowiednim przepisom. Okólnikiem z 8 czerwca 1945 r. (Dz. Urz. Min. Oświaty 1945, Nr 2, poz. 64) powołano do życia na okres przejściowy ośmiotygodniowe kursy wprowadzające w zagadnienia wychowania przedszkolnego dla kandydatów w wieku osiemnastu–trzydziestu lat, które ukończyły siedem klas szkoły podstawowej. Kursy te organizowane były w bardzo trudnych warunkach. Nie było stałego lokalu na wykłady ani miejsca, w którym można było przenocować. Z czasem kursy przeniesiono do Szczytna i przyłączono do Liceum Pedagogicznego.

Inną formą kształcenia wychowawczyń były konferencje: kilkudniowe wojewódzkie i jednodniowe powiatowe. Stałym punktem miały być na nich zajęcia pokazowe z dziećmi[72]. Bezpośrednia obserwacja w dobie, kiedy brakowało odpowiednich podręczników, szczególnie z pedagogiki i metodyki wieku przedszkolnego, była nieoceniona. Młode,

[69] APO, KOS PWRN, sygn. 444/253, k.254, Analiza przedszkoli wiejskich za rok 1953.

[70] APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k.106, Sprawozdanie wizytatora Ministerstwa Oświaty Z. Kaszyńskiej w zakresie wychowania przedszkolnego z sierpnia 1965 r.

[71] APO, KOS PWRN, sygn.444/253, k.136, Sprawozdanie wizytatora ministerialnego J. Pawłowskiej w zakresie wychowania przedszkolnego z dnia 14 grudnia 1946 r.

[72] Ibidem, s. 402.

niedoświadczone dziewczęta miały pracować bez pomocy, zabawek i wszelkich materiałów do zajęć. Liczyła się więc tym bardziej pomysłowość, własnoręcznie sporządzone pomoce i oryginalne metody. Na kursach czy konferencjach można było się tym wszystkim podzielić i wymienić doświadczenia.

Pierwsze Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli utworzono w Lidzbarku Warmińskim w 1948 r. Rok później szkoła została przeniesiona do Szczytna i funkcjonowała tam pod nazwą Państwowe Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli. Dyrektorką została Sabina Mesojed. Nauka trwała trzy lata, na początku roku szkolnego 1949/1950 naukę pobierało tu 150 uczniów[73]. 13 września 1949 r. powstało także Państwowe Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Bartoszycach, w którym funkcję dyrektorki pełniła Aleksandra Leśniewska. Szkoła ta w roku 1955 została przekształcona w Liceum Pedagogiczne. W 1950 r. utworzono trzecie Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli w Prabutach, jego dyrektorem został Rafał Jarzębowski. Placówka ta jednak także została zlikwidowana w roku szkolnym 1956/1957 ze względu na trudności lokalowe[74]. Ostatecznie w województwie olsztyńskim pozostało tylko jedno liceum kształcące przedszkolanki w Szczytnie. Pięcioletnia szkoła realizowała program liceum ogólnokształcącego, ale od klasy trzeciej dodatkowo wprowadzano przedmioty zawodowe i praktykę pedagogiczną. Szkoła ta, podobnie jak licea ogólnokształcące i technika zawodowe, dawała prawo wstępu na wyższe uczelnie. W Poznaniu w roku 1957 zostało otwarte dwuletnie stacjonarne Studium Nauczycielskie o kierunku wychowanie przedszkolne[75]. Dwa lata później w Olsztynie przy ul. Niepodległości otworzono trzyletnie Zaoczne Studium Nauczycielskie uwzględniające kierunek wychowanie przedszkolne, co pozwoliło wielu osobom wyrównać braki w wykształceniu, nie rezygnując z pracy, a poza tym dawało gwarancję podniesienia uposażenia. Z kolei od 1960 r. nad stałym podnoszeniem poziomu pracy w przedszkolach czuwać miał utworzony przy KOS (Kuratorium Okręgu Szkolnego) Ośrodek Metodyczny.

Czytając wspomnienia przedszkolanek i uczestniczek szkoleń, dowiadujemy się, kto przybywał na kursy. Zdarzały się dziewczęta po pięciu klasach szkoły podstawowej[76]. Wiek również bywał różny – od szesnastu do czterdziestu lat. Zdarzało się, że mimo rozpaczliwego braku kadry, odsyłano kandydatkę do domu. Najtrudniejsza sytuacja miała jednak miejsce wówczas, gdy okazywało się, że nieodpowiednia osoba już pracuje w zawodzie.

W roku 1952 na terenie województwa istniało 308 przedszkoli, w tym na wsi 159, rok później już tylko 268, a w kolejnym przewidywano już tylko 242[77]. Tendencja spadkowa utrzymywała się w kolejnych latach. Sieć przedszkoli i dziecińców w 1955 r. uważano za zbyt słabo rozwiniętą w stosunku do liczby istniejących spółdzielni produkcyjnych. Tychże spółdzielni w województwie, w tym okresie, istniało 519, zaś na ich terenie funkcjonowało tylko 59 przedszkoli stałych i 37 dziecińców[78]. Najbardziej widoczny

[73] APO, KOS PWRN, sygn. 444/102, k.2, Formularz sprawozdawczo-statystyczny na rok szkolny 1950/1951dla szkół nauczycielskich stan z dnia 1 X 1950 r.

[74] APO, KOS PWRN, sygn. 444/78, k.116, Wykaz liceów dla wychowawczyń przedszkoli w Okręgu Olsztyńskim 1951/1952.

[75] B. T r o j a n o w s k a, *Kilka uwag w sprawie kształcenia i dokształcania wychowawczyń przedszkoli*, Wychowanie w Przedszkolu, 1962, nr 7, ss. 349–352.

[76] M. P u z a n, *Początek jest najtrudniejszy*, Wychowanie w Przedszkolu, 1964, nr 9, s. 399.

[77] APO, KOS PWRN, sygn. 444/253, k.157, Protokół z kontroli przeprowadzonej w IV 1953 r. w kilku przedszkolach woj. olsztyńskiego przez F. Jabłeckiego i K. Seredę.

[78] APO, KOS PWRN, sygn. 444/253, k.177, Sprawozdanie z wizytacji dotyczącej wychowania przedszkolnego woj. olsztyńskiego H. Jaegermann z VI 1955 r.

kryzys wiejskich przedszkoli w PGR i spółdzielniach produkcyjnych nastąpił w 1956 r. Niewielkie ożywienie miało miejsce dopiero na początku lat sześćdziesiątych. Przedszkola przy PGR-ach okres świetności przeżyły w 1962 r., potem, mimo sprzyjającej polityki, nastąpił poważny zastój[79].

Przedszkola, oprócz odciążenia rodziców i ułatwienia podjęcia pracy przez matki miały przygotować dzieci do szkoły. Pełniły zatem nie tylko funkcję wychowawczą, ale i edukacyjną. W kształtowaniu „przyszłego budowniczego Polski socjalistycznej" dużą rolę odgrywały częste konkursy, które urządzały przedszkola. Były to konkursy czystości, najlepiej urządzonego ogrodu przedszkolnego, najładniejszej sali czy konkursy pomocy do zajęć wykonanych przez opiekunkę bądź same dzieci. Niektóre przedszkola zdobywały sobie opinię placówek o wysokim poziomie, w jakiejś dziedzinie. W latach sześćdziesiątych stwierdzono wysoki poziom pracy w przedszkolach miasta Olsztyna, jeśli chodzi o wychowanie rytmiczne dzieci.

Przykładem wzorowych przedszkoli powinny być placówki zorganizowane przy liceach dla wychowawczyń przedszkoli jako przedszkola ćwiczeń. Takie przedszkole działało w Szczytnie. Niestety wizytacja przeprowadzona w 1952 r. nie potwierdziła tych przypuszczeń. W tym okresie, w opinii wizytatora z Ministerstwa Oświaty, nie funkcjonowało ono najlepiej. Źle prowadzono dzienniki, plany pracy miały być pisane w sposób mechaniczny i nieprzemyślany. Formy pracy były ubogie: dominował rysunek, rozmowa i pogadanka. Skrytykowano również fakt, że dzieci obydwa dania spożywały na tym samym talerzu i nie używały w ogóle widelca[80].

Problem kadr i braku wyposażenia był aktualny jeszcze w 1960 r. i później. Właśnie z roku szkolnego 1959/1960 pochodzą dane o przedszkolu w Kiszynach w powiecie olsztyńskim. Placówka działała od 1945 r., ale mimo to po piętnastu latach ciągle nie dysponowała podstawowym sprzętem. Wizytator zwrócił uwagę na brak krzesełek dziecięcych, które zastępowano wypożyczonymi z prywatnych domów stołkami na trzech nogach, wywrotnymi i przez to niebezpiecznymi dla dzieci[81].

Szczególną formą wychowania przedszkolnego były tzw. dziecińce, organizowane w okresie letnim na wsiach, aby odciążyć rodziców od opieki nad dzieckiem w czasie wzmożonych prac rolnych[82]. Zalecano, aby placówki te były organizowane na okres dłuższy niż cztery tygodnie. Był to krótki okres, kiedy dzieci zostawały często po raz pierwszy w życiu poddawane zorganizowanemu i planowemu oddziaływaniu wychowawczemu. Było to ważne zwłaszcza dla tych dzieci, które szły do szkoły. W dziecińcach pracowały zwykle nauczycielki, przedszkolanki, czasem wychowawczynie rekrutujące się z aktywu społecznego przeszkolone na specjalnych kursach organizowanych przez Wydział Oświaty. O tym, że nie zawsze była to odpowiednia osoba, świadczą sprawozdania z wizytacji[83]. Zajęcia odbywały się na ogół w budynkach szkolnych. Zabawki i sprzęt wypożyczano zwykle z przedszkoli bądź wcześniej przygotowywali je uczniowie miejscowych szkół.

---

[79] APO, KOS PWRN, sygn. 444/258, k. 85, Sprawozdanie Z. Kaszyńskiej z wizytacji KOS w zakresie wychowania przedszkolnego z grudnia 1967 r. i lutego 1968 r.

[80] APO, KOS PWRN, sygn. 444/253, k. 154, Sprawozdanie H. Jaegermann z wizytacji w XII 1952 r.

[81] APO, KOS PWRN, sygn. 444/253, k. 117, Sprawozdanie z wizytacji przedszkola przeprowadzonej w III 1960 r. przez wizytatora Ministerstwa Oświaty – J. Duchnowską.

[82] Por. H. Wądołowska, H. Mizerek, St. Sędzik, *Dzieciniec jako placówka opiekuńczo-wychowawcza*, Olsztyn 1984.

[83] AAN, Min. Ośw., sygn. 1513, k. 98, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej w KOS w Olsztynie na odcinku wychowania przedszkolnego w czasie 26 VII–5 VIII 1961 r. przez wizytatora Ministerstwa Oświaty – Zofię Kaszyńską.

W roku 1957 nastąpił gwałtowny spadek liczby dziecińców na terenie woj. olsztyńskiego (w 1956 r. było ich 44, rok później tylko 18), a jeszcze wcześniej władze oświatowe alarmowały, że jest ich wciąż za mało[84]. Do końca lat pięćdziesiątych liczba dziecińców utrzymywała się na podobnym poziomie. W latach sześćdziesiątych, ze względu na wzrost liczby ludności województwa, wzrosła również liczba dziecińców i utrzymywała się na stałym poziomie przez kolejne lata[85].

W miastach w okresie letnim nie organizowano dziecińców, ale inaczej funkcjonowały przedszkola. Ponieważ był to sezon urlopowy, działały tzw. przedszkola zbiorcze. Do przedszkola zbiorczego przychodziły więc dzieci uczęszczające na co dzień do różnych placówek.

W roku 1961, za zgodą kuratorium, w województwie olsztyńskim ustanowiono nową formę opieki nad dzieckiem i w okresie od 17 lipca do końca sierpnia w przedszkolu nr 9 w Olsztynie działało „ognisko społeczne"[86]. Był to punkt opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, do którego przyjmowano maluchy za odpłatnością 10 złotych dziennie (dla biedniejszych były ulgi). Placówka cieszyła się powodzeniem, należy bowiem dodać, że na 19 przedszkoli w Olsztynie w okresie letnim funkcjonowało tylko jedno[87].

AKCJA LETNIA

Akcja letnia, oprócz dziecińców, obejmowała także inne formy wypoczynku dzieci wypracowane do 1960 r. Były to: obozy dla młodzieży w wieku czternastu-osiemnastu lat, kolonie dla dzieci ze szkół podstawowych, a od 1951 r. także wczasy w mieście, obozy wędrowne oraz wycieczki dzieci wiejskich do miast. W pierwszych latach po wojnie akcje letnie miały charakter pomocy zdrowotnej i materialnej, po 1950 r. była to główna forma wypoczynku, ale też możliwość oddziaływania ideologicznego na dzieci i młodzież[88].

Początki akcji letniej były trudne głównie ze względu na brak funduszy. Brakowało też instytucji wspierających wypoczynek dzieci. Jedną z nielicznych była Ubezpieczalnia Społeczna, która w roku szkolnym 1946/1947 ofiarowała na akcję letnią pół miliona złotych. Władze oprócz zbiórek wśród ludności i wsparciu Ministerstwa Oświaty starały się także współpracować z Wojewódzkim Urzędem Aprowizacji i Handlu. Niestety żywność najczęściej przybywała na miejsce zbyt późno. Naturalnie częściową odpłatność

[84] AAN, Min. Ośw., sygn. 1513, k. 40, Sprawozdanie z wizytacji H. Jaegermann i Z. Krzycztoszek z terenu woj. olsztyńskiego 23–28 IV 1956 r. i 14–20 V 1956 r.

[85] W roku szkolnym 1960/1961 uruchomiono już 36 dziecińców wiejskich, ale wciąż narzekano na zbyt małą ich liczbę. Być może dlatego próbowano fałszować dane. W tym samym roku w statystykach figurowało 100 dziecińców wiejskich; AAN, Min. Ośw., sygn. 1513, k. 97 i 101, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej w KOS w Olsztynie na odcinku wychowania przedszkolnego w czasie 26 VII–5 VIII 1961 r. przez wizytatora Ministerstwa Oświaty – Zofię Kaszyńską.

[86] AAN, Min. Ośw., sygn. 1513, k.99, Sprawozdanie z wizytacji przeprowadzonej w KOS Olsztyn na odcinku wychowania przedszkolnego w okresie 26 VII– 5 VIII 1961 r. przez Z. Kaszyńską.

[87] Ibidem.

[88] Uchwała nr 146 Rady Ministrów z dnia 28 II 1951 r. w sprawie powołania Pełnomocnika Rządu do Spraw Wczasów dla Dzieci i Młodzieży. M. P. 1951, nr 30, poz. 379; Zarządzenie ministra finansów z dnia 30 V 1959 r. w sprawie zasad finansowania akcji wczasów dla dzieci i młodzieży, M. P. 1959, nr 53, poz. 253; Uchwała nr 233 Rady Ministrów z dnia 6 VI 1959 r. w sprawie uposażenia pracowników placówek wczasów letnich dla dzieci młodzieży, M. P. 1959, nr 55, poz. 258.

mieli ponosić także uczestnicy wczasów. Dużo lepiej z akcją letnią radziło sobie harcerstwo dysponujące własną bazą chociażby w postaci namiotów czy fachowego personelu.

Wczasy w mieście były formą wypoczynku wypracowaną w ZSRR i zaadaptowaną na grunt polski. Od początku nie znalazła ona zainteresowania na terenie woj. olsztyńskiego. Główną przyczyną był brak posiłków. Władze oświatowe widziały przyszłość dla tego typu zajęć tylko w dużych miastach.

W roku 1951 województwo olsztyńskie wykonało plan akcji letniej zaledwie w 67%[89]. Przyczyn upatrywano w różnych czynnikach. Zarzucano m.in. ZMP nieumiejętne działania, które miały na celu zachęcenie młodzieży do wzięcia udziału w obozach młodzieżowych. W zorganizowanym obozie wędrownym wzięło udział zaledwie 20 osób. Półkolonie miały nieatrakcyjny program, dziecińce zaś cechowała wysoka odpłatność (81,9 zł)[90]. Przyczyny więc znano, ale podobna sytuacja powtarzała się w kolejnych latach. Nie były to oczywiście jedyne powody niechęci posyłania dzieci na tego typu wypoczynek. Wielu rodziców zdawało sobie sprawę, że obiekty, w których mieściły się ośrodki wczasowe, wymagały gruntownego remontu, a na kolonie trafiały chore i zaniedbane dzieci. Zdarzało się, że nie dla wszystkich uczestników wystarczało łóżek, prześcieradeł czy nawet naczyń kuchennych. Każde dziecko, które wyjeżdżało na kolonię czy obóz, powinno być przebadane przez lekarza. Jednak tylko około 50% przyjeżdżało na miejsce z kartą zdrowia. Np. na kolonie w Mikołajkach trafiły dziewczęta poważnie chore na płuca, dzieci z wszawicą itp.[91].

Wielu rodzicom nie podobały się również zajęcia proponowane w czasie wypoczynku letniego. Najbardziej kontrowersyjne było nauczanie tzw. życia kolektywnego przez włączanie dzieci i młodzieży do pracy społecznej. Zwykle zbierano stonkę ziemniaczaną w PGR-ach, pomagano przy pieleniu buraków, pracowano przy sianokosach i żniwach. Czasami praca była główną „atrakcją" pobytu na wypoczynku letnim.

Informacje dotyczące wypadków, które zdarzały się podczas pobytu dzieci poza domem, są zwykle bardzo lakoniczne. Wiadomo, że zdarzały się zatrucia pokarmowe, które kończyły się zwykle pobytem w szpitalu lub wypadki podczas samej podróży[92]. Władze oświatowe poprzez wydawanie przepisów starały się przypominać organizatorom i opiekunom akcji wczasów letnich o niebezpieczeństwach. Zwracano uwagę na odpowiedni dobór dorosłych mających sprawować opiekę nad dziećmi, nie pozwalać na kąpiele w miejscach niestrzeżonych, zapełniać czas. Niestety karty powypadkowe dotyczyły wielu incydentów, najczęściej utonięć[93].

Opiekunami wypoczywających bywali zwykle nauczyciele przeszkoleni dodatkowo na różnych kursach. Ze względu na trudności finansowe zdarzało się, że personel musiał płacić np. 25% stawki wyżywieniowej. Takie zarządzenia stawały się przyczyną braku zgłoszeń kadry do pracy.

Dużą uwagę przywiązywano do samej podróży. Był to moment, w którym uczestniczyli rodzice, należało więc dołożyć starań, aby ich uspokoić i zapewnić, że dzieci są w dobrych rękach. Zgodnie z Zarządzeniem Ministerstwa Komunikacji wychowawcom i dzieciom przysługiwała 75% zniżka przy przejazdach[94].

---

[89] APO, KOS PWRN, sygn. 444/65, k.50, Sprawozdanie z akcji letniej 1951 r.
[90] Ibidem
[91] Ibidem
[92] Ibidem
[93] APO, KOS PWRN, sygn. 444/278, k.4, Karty powypadkowe 1958–1970.
[94] Zarządzenie Ministerstwa Komunikacji; Instrukcja handlowo-taryfowa, nr 3 z 1945 r., poz. 8.

W całej Polsce z roku na rok obserwowano wzrostową tendencję dotyczącą uczestnictwa w akcji letniej. W roku 1960 miało skorzystać z kolonii i obozów 804 150 dzieci i młodzieży, w tym 17 240 uczestników pochodziło z woj. olsztyńskiego[95].

Warto poświęcić nieco uwagi jednej z organizacji, której działalność wiązała się z zadaniami opiekuńczo-wychowawczymi i która dużą uwagę przywiązywała do form pracy sezonowej, jak kolonie wypoczynkowe i zdrowotne, obozy, zimowiska czy dziecińce. Chodzi o Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. Powstało ono w 1949 r. z połączenia Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci działającego od 1919 r. i Chłopskiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci istniejącego od 1946 r.[96]. Podstawowymi organami TPD były Koła Przyjaciół Dzieci, np. zrzeszające rodziców lub specjalistów – lekarzy, psychologów. Poza akcją letnią organizacja miała duży wkład w pomoc rodzinom żyjącym w trudnych warunkach czy formy stałe, jak świetlice, place zabaw, ogniska przedszkolne. Od 1958 r. TPD prowadziło także poradnie społeczno-wychowawcze. Ich zadaniem była pomoc w wychowaniu i opiece nad dzieckiem. Propagowały one wiedzę pedagogiczną wśród samych rodziców poprzez organizowanie wspólnie ze szkołą pogadanek, wystaw, wyświetlanie filmów o tematyce pedagogiczno-oświatowej. Poradnie te udzielały też pomocy materialnej i organizowały pomoc dla dzieci z trudnościami w nauce. Miały zapewnioną pomoc lekarską, a nawet prawną[97].

ŚWIETLICE, DOMY KULTURY, OGRÓDKI JORDANOWSKIE I PLACE ZABAW

Stosunkowo szybko po zakończeniu działań wojennych zaczęły działać place zabaw – zorganizowane przez rodziców. Po roku 1957 także spółdzielnie mieszkaniowe starały się uwzględniać place zabaw w fazie projektowania osiedli[98].

Ogródki jordanowskie czy place zabaw przeznaczone były dla najmłodszych[99]. W takim miejscu dzieci mogły spędzać czas na wolnym powietrzu, często w towarzystwie rówieśników, pod nadzorem rodziców i opiekunów. Place zabaw były wyposażone w huśtawki, piaskownice, zjeżdżalnie czy różne domki, które często wykonywali wspólnie sami rodzice, później w prace te zaczęto angażować różne instytucje i organizacje, jak TPD, ZHP czy domy kultury i biblioteki. Także atrakcyjność ogródka zależała głównie od pomysłowości dorosłych. Należało jednak przy tym zawsze pamiętać o zasadach bezpieczeństwa. Z czasem liczba chętnych do korzystania z tego typu obiektów rosła. W roku 1955 na terenie województwa działały trzy ogródki jordanowskie, z których przeciętnie korzystało 646 dzieci. Dwa lata później istniało sześć ogrodów tego typu (cztery w Olsztynie, po jednym w Biskupcu i Giżycku), z których korzystało już 1054 dzieci dziennie[100].

---

[95] *Akcja letnia*, Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67, Warszawa 1967.

[96] Por. M. Falkowska, M. Kuzańska, Z. Sieradzki, *Wychowanie społeczne w domach dziecka*, Warszawa 1968, s. 11; *Praca opiekuńczo-wychowawcza w teorii i praktyce*, pod. red. W. Ciczkowskiego, Olsztyn 1997.

[97] M. Falkowska, M. Kuzańska, Z. Sieradzki, op. cit., s. 11.

[98] B. Łuczyńska, *Wychowanie pozaszkolne w osiedlach mieszkaniowych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1995, nr 5, s.16.

[99] Pierwszym ogrodem jordanowskim był w Polsce park zabaw dla dzieci i młodzieży założony w 1889 r. w Krakowie przez profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, lekarza Henryka Jordana (1842–1907). Na obszarze prawie 10 ha urządzono 17 boisk dostępnych dla wszystkich. T. Wiloch, op. cit., s. 66.

[100] *Ogródki jordanowskie i place zabaw*, Rocznik statystyczny woj. olsztyńskiego 1957 r., Olsztyn 1958.

Poza wymienionymi formami spędzania wolnego czasu, funkcjonowały na terenie województwa domy kultury dla dzieci, świetlica dworcowa oraz liczne świetlice szkolne. W latach 1956–1959 w woj. olsztyńskim istniały cztery domy kultury: w Bartoszycach, Lidzbarku Warmińskim, Mrągowie i Olsztynie. W połowie lat pięćdziesiątych liczba uczestników ledwie przekraczała jeden tysiąc, ale w 1959 r. korzystających z tej formy spędzania wolnego czasu było już blisko drugie tyle[101]. Zadaniem ich było rozwijanie zainteresowań młodzieży w różnych dziedzinach, wypełnienie wolnego czasu i tym samym przeciwdziałanie zejściu młodych ludzi na niewłaściwą drogę, ale także, o ile było to możliwe, zaszczepienie ideologii, którą lansowało państwo.

Popularną formą opieki nad dzieckiem były świetlice, głównie prowadzone przez szkoły dla dzieci, których rodzice pracowali, choć istniały również świetlice dworcowe. Te drugie powstawały z myślą o młodzieży dojeżdżającej do szkół. W latach 1955–1959 olsztyńska placówka miała do dyspozycji trzy izby, a przeciętna liczba korzystających z niej wynosiła od 64 w roku 1955 do 120 w 1959 r.[102]. Zadaniem świetlic dworcowych było zapewnienie warunków do przygotowania się do lekcji, ale także wypoczynku i bezpieczeństwa[103].

Z kolei świetlice szkolne, w zależności od warunków, były jedno- lub wieloizbowe. W roku szkolnym 1960/1961 istniało w Polsce 2159 świetlic dla młodzieży szkolnej, które skupiały 188 384 dzieci i młodzieży, w tym samym okresie na terenie woj. olsztyńskiego funkcjonowało 80 takich placówek z 4342 uczestniczącymi w prowadzonych tam zajęciach[104]. Z natury rzeczy szkoły brały udział w organizowaniu opieki nad dzieckiem. Wyrażało się to w różnych formach: uczniowie otrzymywali zapomogi pieniężne, stypendia, odzież, bieliznę, obuwie, pomoce naukowe, zapewniano dzieciom korzystanie z obiadów czy też przysłowiową „szklankę mleka" lub właśnie zajęcia świetlicowe.

Do świetlic przyjmowano dzieci w wieku siedmiu–czternastu lat. Pierwszeństwo miały dzieci samotnych matek, matek pracujących czy studiujących, na wsi natomiast oprócz powyższych kryteriów decydującym czynnikiem było zatrudnienie rodziców w PGR-ze[105].

Jednym z najważniejszych zadań świetlicy było dożywianie. Za sprawy związane z dożywianiem odpowiadał kierownik szkoły. W miarę potrzeby komitety rodzicielskie powoływały komisję do spraw dożywiania, która tę akcję prowadziła[106]. Akcja była finansowana głównie ze składek rodziców, ale część funduszy pochodziło także z zasobów własnych komitetów rodzicielskich czy kasy państwa. Problemem w akcji dożywiania oprócz finansów był również brak lokalu, który można by przeznaczyć na jadalnię. Jeśli takowego nie znajdowano, dzieci jadały w klasach lekcyjnych. Dzieciom długo przebywającym w szkole należało zapewnić posiłek mimo wszelkich niesprzyjających warunków. Powszechnie więc organizowano akcje drugich śniadań szkolnych ewentualnie podwieczorków (dla uczących się na drugą zmianę). Zadaniem świetlicy było wręcz

[101] W 1956 r. było 1181 uczestników, 1957 r. – 1457, 1958 r. – 1642, 1959 r. – 1900. *Domy kultury dziecka i młodzieży*, Rocznik statystyczny woj. olsztyńskiego 1960 r., Olsztyn 1960.

[102] *Młodzieżowa świetlica dworcowa w Olsztynie*, Ibidem.

[103] Statut młodzieżowej świetlicy dworcowej, Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, nr 1, poz. 2.

[104] Por. W roku 1954 w Polsce działały 1494 świetlice z dożywianiem dla młodzieży szkolnej, z których korzystało 106,4 tys. osób, dane te zawierają 46 świetlic woj. olsztyńskiego, z których w tym okresie korzystało 1,5 tys. osób. *Świetlice szkolne*, Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45–1966/67, Warszawa 1967.

[105] Zarządzenie ministra oświaty z dnia 28 VII 1952 r. w sprawie kwalifikowania i przyjmowania dzieci do świetlic z dożywianiem (na rok szkolny 1952/1953), Dz. Urz. Min. Ośw. nr 12, poz. 98.

[106] Instrukcja z dnia 11 VI 1953 r. w sprawie organizacji dożywiania w szkołach podstawowych i liceach, Dz. Urz. Min. Ośw. nr 9, poz. 77.

odciążenie rodziców od tych obowiązków. Wdrażano również same dzieci do pracy związanej z akcją dożywiania. Pełniły one dyżury w jadalniach, pomagały przy uprawie warzyw w ogródkach szkolnych[107].

Zadaniem świetlicy było nie tylko umożliwienie odrabiania prac domowych, ale także prowadzenie różnych rozwijających młodzież i dzieci zajęć, np. czytelnictwa, zajęć plastycznych, ręcznych czy teatralnych. Organizowano gry i zabawy. Stąd ważną rolę odgrywały w szkołach place zabaw, boiska i sprzęt. Istniały specjalne poradniki do pracy wychowawczej w świetlicach.

W dobie walki z analfabetyzmem szczególną troską otaczano czytelnictwo. W każdej świetlicy znajdował się kącik lub sala poświęcona temu zajęciu, wyposażona w stoliki, krzesełka, a na półkach wybór czasopism i książek. Najczęściej jednak czytała jedna osoba, reszta mogła posłuchać.

Świetlice organizowały czasem również zajęcia teatralne, przygotowywały przedstawienia i zapraszały inne dzieci oraz rodziców swoich wychowanków. Dużą popularnością cieszyły się też zajęcia plastyczne, dzięki którym świetlice były kolorowe i żywe. Poradniki zalecały tego typu formy pracy, gdyż pomagały rozwijać i wyrażać uczucia dziecka [108].

Trudności w opiece i wychowaniu nad dziećmi i młodzieżą w Polsce nie skończyły się z nastaniem lat pięćdziesiątych. Brak dofinansowania placówek, niskie kwalifikacje kadry, nieodpowiednie wyposażenie, wysokie koszty utrzymania często zabytkowych obiektów to główne problemy ogromnej większości omawianych tu placówek i różnych form wypoczynku, które w tym okresie wypracowano. Mimo prób zmian w polityce oświatowej po 1956 r., krytyki ślepo adaptowanych na polski grunt wzorców radzieckich w tej dziedzinie, do połowy lat sześćdziesiątych ciągle w opiece nad dzieckiem osieroconym kładziono nacisk na placówki typu zakładowego, zaniedbując instytucję rodzin zastępczych i pomocy dziecku w rodzinie własnej[109]. Zaniedbany pozostał również do lat sześćdziesiątych problem dzieci niepełnosprawnych.

Drogowskazem dla pedagogów i wychowawców, zwłaszcza pierwszej połowy lat pięćdziesiątych, miał być Anton Makarenko. Dziś wiele z jego propozycji i poglądów budzi zastrzeżenia[110]. Tendencja do upolitycznienia zajęć nie przyniosła oczekiwanych rezultatów. Całe grupy młodzieży wyłamywały się spod wpływu instytucji i szukały oparcia poza nimi. Wielu wychowawców zdawało się uczestniczyć w zadaniach ideologicznych tylko pozornie, a innych rzeczywistość skazała ostatecznie na porażkę. Sytuacja pedagogów, warunki ich pracy poprawiły się nieco dopiero w 1956 r., kiedy Sejm uchwalił ustawę o prawach i obowiązkach nauczycieli[111]. Objęła ona także wychowawców i instruktorów. Wcześniej w wielu placówkach nadmiernie eksploatowani często porzucali pracę, by poszukać zajęcia bardziej dochodowego.

---

[107] Ibidem.

[108] A. W i e c h, Z. W i e c h, *Poradnik dla wychowawców świetlic szkolnych*, Warszawa 1975, ss. 35–42.

[109] A. K e l m, *Domy dziecka w powojennym czterdziestopięcioleciu*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1998, nr 1, s. 34.

[110] Z. D ą b r o w s k i, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, Olsztyn 2000, s. 138.

[111] Ustawa z dnia 27 IV 1956 r. o prawach i obowiązkach nauczycieli, Dz. U. Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej 1956, nr 12, poz.63.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

AGNIESZKA GRĘDZIK

POLSCY NAUCZYCIELE Z ZIEM PÓŁNOCNO-WSCHODNICH II RZECZYPOSPOLITEJ[1] – OFIARY ZBRODNI SOWIECKICH W LATACH 1939–1941, DEPORTOWANI, WIĘZIENI, ZAMORDOWANI, ROZSTRZELANI

Niniejsze opracowanie porusza problematykę, która w Polsce komunistycznej przez kilka dziesięcioleci konsekwentnie pomijana była milczeniem. Wysiłek badaczy koncentrował się głównie wokół sytuacji polskiego środowiska edukacyjnego pod okupacją hitlerowską, natomiast zagadnienie eksterminacji nauczycieli polskich pod okupacją sowiecką w latach 1939–1941 i 1944–1945 na Ziemiach Wschodnich II Rzeczypospolitej, nie istniało w obiegu naukowym do 1989 r. Dopiero w dobie transformacji systemowej i ustrojowej naszego kraju, sytuacja uległa zmianie. Fundamentalne znaczenie ma tu pozycja Bolesława Grzesia, *Deportacje nauczycieli do ZSRR 1939–1941, (*Warszawa 1995) – pierwsza tego typu praca w Polsce. Mimo zauważalnego progresu w tej dziedzinie badań, wciąż wiedza o martyrologii polskiego środowiska nauczycielskiego na Ziemiach Wschodnich II Rzeczypospolitej jest niepełna.

Niniejsze opracowanie zawiera nigdzie dotychczas nie publikowane informacje biograficzne o **131** polskich nauczycielach z ziem północno-wschodnich II RP, którzy zostali deportowani lub prawdopodobnie deportowani w latach 1939–1941, zaginęli bez wieści lub w niewyjaśnionych okolicznościach, byli więzieni w Grodnie, Mińsku, Wilnie, Berezweczu, gdzie zabijano ich w przeddzień najazdu Niemiec na Związek Sowiecki lub

[1] Przez pojęcie „ziemie północno-wschodnie II Rzeczypospolitej będę rozumiała obszar przedwojennych województw: wileńskiego, nowogródzkiego, poleskiego i częściowo białostockiego (powiaty: Grodno i Wołkowysk). Po zajęciu tego terytorium przez Armię Czerwoną wszystkie ziemie wcielone do Białoruskiej SRS (15 listopada 1939 r.) zaczęto określać – w terminologii sowieckiej – mianem „Zachodniej Białorusi", mimo że oprócz wymienionych wcześniej ziem północno-wschodnich II RP dołączono do nich obszary nie mające nic wspólnego z historyczną Białorusią, np. zachodnią, czysto polską etnicznie część województwa białostockiego oraz 3 powiaty województwa warszawskiego: Łomża, Ostrołęka i Ostrów Mazowiecka. W listopadzie 1939 r. ziemie polskie wcielone do BSRS podzielono na 5 obwodów: białostocki, baranowicki, brzeski, piński i wilejski.

w pierwszych tygodniach tej wojny, kiedy to w skrajnie eksterminacyjnych warunkach ewakuowano wiele tysięcy więźniów (pospiesznych egzekucji dokonywano m.in. w Czerwieni położonej ok. 70 km od Mińska, w Kuklewskiej Pawarotce, na Wysokim Stanie[2], w Oszmianie[3], Wilejce[4], Borku Bereweckim koło Głębokiego[5] i wielu innych miejscach; do dziś nie jest znana liczba ofiar tych mordów, wśród których byli i polscy pedagodzy). Lista strat obejmuje i tych pedagogów, którzy zostali rozstrzelani lub zamordowani, zmarli na skutek dyskryminacyjnych warunków egzystencji w latach **1939–1941**[6]. Osobną kategorię stanowi grupa nauczycieli-oficerów rezerwy Wojska Polskiego, którzy jako jeńcy wojenni zostali osadzeni w utworzonych na przełomie 1939 r. i 1940 r. obozach w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku, a następnie zamordowani przez NKWD w Katyniu, Miednoje i Charkowie w kwietniu i maju 1940 r.

Noty biograficzne zawierają następujące dane: datę urodzenia, miejsce pracy do 1939 r., datę aresztowania, miejsce zesłania lub okoliczności mordu. Nie we wszystkich przypadkach z oczywistych względów, tak szczegółowe informacje udało się ustalić. Podstawę źródłową stanowiły 2 grupy materiałów:

1. Opracowane przez autorkę kwestionariusze badawcze, dotyczące: *„Szkolnictwa dla ludności polskiej na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej zajętych przez ZSRS w latach 1939–1941 oraz 1944–1945”,* rozsyłane zarówno do osób prywatnych, jak i instytucji w kraju i za granicą, informacje i relacje otrzymywane w odpowiedzi na apele ogłaszane w prasie („Nasz Dziennik”, „Nasza Polska”), wywiady z byłymi mieszkańcami ziem północno-wschodnich II RP, dokumenty z archiwów rodzinnych.

2. Drukowane publikacje, opracowania, monografie, wspomnienia zesłańców sowieckich łagrów i obozów pracy oraz artykuły z prasy krajowej i zagranicznej.

Zebrane dane konfrontowane były z rejestrem Internetowego Centrum ,,Indeksu Represjonowanych” opracowanego przez Ośrodek ,,Karta” (www. indeks. karta.org.pl) w wielu wypadkach wymagają jednak nadal pracy weryfikacyjno-porównawczej w oparciu o postsowieckie archiwa. W przyszłości mogą jednak być przyczynkiem do pełnego zobrazowania i upamiętnienia polskich nauczycieli z Ziem Wschodnich II RP – ofiar zbrodni sowieckich.

Okupant sowiecki prowadził planową politykę niszczenia inteligencji polskiej i równocześnie likwidował przywódczą siłę narodu polskiego, tak aby pozostała część społeczeństwa polskiego łatwo poddała się indoktrynacji sowieckiej. Mimo olbrzymich strat, których nie da się ocenić żadnymi wskaźnikami, odrodzenie narodowe Polaków na Białorusi po przeszło 60 latach – od tamtych wydarzeń – dobitnie świadczy o zwycięstwie i trwaniu polskości na tamtych terenach.

---

[2] K. K o ś c i e l a k, *Czerwieńskie krzyże,* „Prawo i Życie” 1996, nr 24, s. 30.

[3] M. P o d u s z y ń s k i, *Zabójstwo w czerwcową noc,* „Głos znad Niemna” (Grodno) 1996, nr 23, s. 6. A. W e r n i c, *Zbrodnie w Oszmianie,* „Głos znad Niemna” 1996 nr 24, s. 6 (cz.1) i nr 25, s. 6 (cz. 2).

[4] W. P r e c k a j ł o, *Nie rzucim ziemi, skąd nasz ród,* Mińsk 2000, s. 155–157.

[5] K. T a r a s e w i c z, R. J a s i ń s k i, *Ta ziemia krwią zbroczona,* „Głos znad Niemna” (Grodno) 2000, nr 26, s. 1, 5.

[6] Pomijam tu kwestie takie jak: sowietyzacja i likwidacja polskiego charakteru szkolnictwa na ziemiach północno-wschodnich II RP w latach 1939–1941, polityka władz sowieckich wobec polskiej kadry nauczycieli i jej postawy. Szerzej na ten temat: A. Grędzik, *Losy polskich nauczycieli na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941* [w:] *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość Polaków na Wschodzie. Konferencja naukowa 8–9 maja 2001 r. w Gorzowie Wielkopolskim.* Prace Naukowe Światowej Rady Badań nad Polonią, tom 7, Gorzów Wielkopolski 2001, s. 111–124.

NOTY BIOGRAFICZNE POLSKICH NAUCZYCIELI Z ZIEM PÓŁNOCNO--WSCHODNICH II RZECZYPOSPOLITEJ *(OPRACOWANIE AUTORKI)*

1. **ALEKSANDROWICZ** – kierownik szkoły w woj. wileńskim. W dniu 22.06.1941 r. został aresztowany przez NKWD i następnie dołączony do marszu śmierci w czasie ewakuacji na wschód więzienia w Berezweczu.

2. **BIELANOWICZ** – nauczyciel PSP w Rudawce (k. Nieświeża), woj. nowogródzkie. Aresztowany przez NKWD. W sierpniu 1940 r. przebywał w więzieniu w Słucku. Prawdopodobnie deportowany.

3. **BIESIADOWSKA** (z d. Czaplińska). Nauczycielka w Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Nowogródku, pow. nowogródzki, woj. nowogródzkie. Aresztowana przez NKWD i deportowana podczas pierwszej okupacji sowieckiej.

4. **BODNAR EDWARD** – kierownik PSP w Mostach, pow. grodzieński, woj. białostockie. Został aresztowany przez NKWD wkrótce po zajęciu Rzeczypospolitej przez Armię Czerwoną i deportowany do łagrów w Tomsku.

5. **BODNAR JÓZEFA** (z. d. Krechowicz) **–** nauczycielka PSP w Mostach, pow. grodzieński, woj. białostockie. W dniu 13.04.1940 r. została deportowana na Wschód. Od 25.04.1940 r. przebywała w Kazachstanie w kołchozie Podleśna, a następnie od 01.06.1941 r. stacja Pierekatnaja. Mąż zaufania w polskiej placówce w Pietropawłowsku po „amnestii" dzięki zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem.

6. **BOGUCKI PIOTR –** Dyrektor PSP im. Stefana Batorego nr 2 w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Uczestnik walk w obronie Grodna. Dowodził oddziałem harcerskim. Został aresztowany we wrześniu 1939 r. i rozstrzelany. Wg innej wersji aresztowany po walce w obronie Grodna i zamęczony w Brześciu.

7. **BOLCEWICZ HENRYK** prof. dr – kierownik Żeńskiej Szkoły Zawodowej w Iszczołnie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. W lutym 1940 r. został wywieziony do domu starców w parafii w Żyrmunach, gdzie zmarł.

8. **BONDAROWICZ IRENA** – nauczycielka PSP w Krewie, pow. oszmański, woj. wileńskie. W dniu 13.04.1940 r. została deportowana do północnego Kazachstanu, kołchoz Pawłowka k. Kokczetawu, gdzie pracowała do czerwca 1941 r., prowadząc równocześnie „szkołę" polską. Od czerwca tego roku była zatrudniona przy budowie kolei na szlaku Akmoleńsk–Kartały. Po wybuchu wojny mąż zaufania Delegatury RP w Akmolińsku. Od 1943 r. pracowała w Domu Dziecka i szkole polskiej, gdzie była zastępcą dyrektora i kierownikiem pedagogicznym. Do PRL wróciła w połowie maja 1946 r.

9. **BORTNICKA WILHELMINA** – ur. 1905 r., c. Stanisława. Nauczycielka w Pińsku, pow. piński, woj. poleskie. Aresztowana w styczniu 1940 r. pod zarzutem przynależności do antysowieckiego ugrupowania pedagogów szkolnych m. Pińska.

10. **BRAZOWSKA (BRZOZOWSKA?** – tłum.) **HELENA** – ur. 1895 r., c. Wasyla. Kierownik SŚ nr 37 w Mińsku. Aresztowana w 1939 r. przez NKWD. Skazana 15.08.1939 r. przez specjalne zebranie przy NKWD ZSRS na 5 lat obozów pracy jako tzw. „element społecznie niebezpieczny". Zrehabilitowana 01.10.1956 r.

11. **BUJAK MARIA** (z d. Issa) c. Aleksandra i Karoliny. Ur. 08.09.1912 r. Nauczycielka PSP w Kamieńskiej Słobodzie, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. Deportowana wraz z córką Barbarą 10.02.1940 r. Do października 1945 r. przebywała w Kazachstanie, obw. akmoliński, miasto Stepniak, barak 8. Uczyła dzieci zesłańców w Polskiej Szkole. Do PRL wróciła w połowie maja 1946 r.

12. **CHMIELEWSKA –** nauczycielka GiL im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana do ZSRS.

13. **CICHY** – nauczyciel PSP w Hermanowiczach, pow. dzisneński, woj. wileńskie. Aresztowany przez NKWD. Dalszy los nieznany.

14. **CIUNOWICZ-MAJKUT STANISŁAWA** – ur. 08.05.1907 r. Nauczycielka PSP w Siedliszczu, gmina Pierszaje, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. Została deportowana wraz z córką Haliną w dniu 13.04.1940 r. do Kazachstanu, obw. Pawłodar, rej. Kujbyszew, sowchoz Nowotrojck. W 1942 r. przebywała w Taszkiencie. W 1945 r. wróciła do PRL. Zmarła w 1994 r. w Krakowie.

15. **CZAJKO JAN –** nauczyciel PSP, SK w Lidzie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. Aresztowany w 1939 r. lub 1940 r. Deportowany do Archangielska. Walczył pod Monte Cassino. Po wojnie osiadł w Anglii, gdzie pracował jako nauczyciel w szkołach polonijnych. Zm. w Anglii.

16. **CZOWNICKI JÓZEF –** ur. 31.05.1889 r. W 1939 r. dyrektor GiL im. Jana Kochanowskiego w Inowrocławiu. Po wybuchu wojny wyjechał wraz z rodziną na Ziemie Wschodnie II RP. Zamieszkał w Wołkowysku, gdzie od października 1939 r. pracował jako nauczyciel w szkole średniej z polskim językiem nauczania. Aresztowany w Wołkowysku 30.04.1940 r., skazany na 5 lat obozów pracy i deportowany w okolice Moskwy. Pracował przy wyrębie lasu. Wypadek, któremu uległ spowodował tymczasowy paraliż lewego podudzia. „Amnestionowany" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. W październiku 1941 r. przybył do Syktywkaru, Republika Komi, gdzie była (również deportowana) jego żona Ida z czwórką dzieci Izabelą, Jerzym, Aleksandrą i najmłodszą Anną. Pomimo złego stanu zdrowia otrzymał nakaz pracy przy spławianiu ściętych drzew. Na skutek choroby, dzięki pomocy zaprzyjaźnionego inżyniera, skierowano go do szlifierni grzebieni. Tam był zatrudniony do połowy 1943 r. Członek utworzonego w lecie 1943 r. oddziału Związku Patriotów Polskich w Syktywkarze. Organizator szkoły polskiej ZPP w Syktywkarze, gdzie w roku szkolnym 1943/1944 pełnił funkcję zastępcy dyrektora i nauczyciela. Od lata 1944 r. do 05.12.1945 r. przebywał w obw. chersońskim, gdzie pracował w szkole sowieckiej jako nauczyciel języka niemieckiego. Był również przewodniczącym Obwodowego Zarządu ZPP w Chersoniu. Powrócił do PRL w grudniu 1945 r. Zm. w 1950 r.

17. **DADEJ JAN** (1904–1956) – kierownik PSP w Dołhinowie, pow. wilejski, woj. wileńskie. Aresztowany 20.06.1940 r. wraz z całą rodziną (żoną Pauliną, również nauczycielką i dwójką dzieci Jadwigą i Aleksandrą). Podczas transportu odłączony od najbliższych. Więziony w Wilejce, następnie deportowany. Walczył w armii gen. Władysława Andersa. Po wojnie osiadł w Anglii. Zm. 30.09.1956 r. Jest pochowany na cmentarzu New Market Road w Cambridge.

18. **DĄBROWSKI –** kierownik SR w woj. poleskim. Przebywał w więzieniu w Mińsku, dalszy los nieznany.

19. **DROZDOWA JADWIGA** – nauczycielka PSP w Wawiórce, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. Deportowana na Syberię.

20. **FALKOWSKA JADWIGA –** nauczycielka PSP w Małych Żukiewiczach, gmina Mała Brzostowica, pow. grodzieński, woj. białostockie. Aresztowana, po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej przez grupę komunistyczną składającą się z Żydów i Białorusinów w większości byłych więźniów politycznych i kryminalnych. Uwolniona na prośbę białoruskiej młodzieży szkolnej z Małych Żukiewicz. Ponownie aresztowana przez NKWD. Dalszy los nieznany.

21. **FRONCZAK –** dyrektor PSP im. Ignacego Mościckiego w Oszmianie, woj. wileńskie. W dniu 24.06.1941 r. został rozstrzelany wraz z innymi więźniami w piwnicach budynku okręgowego komitetu politycznego.

22. **GAJDOWICZ KAZIMIERZ** (ppor.) – nauczyciel w Mołodecznie, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Zamordowany prawdopodobnie w Katyniu.

23. **GARBOLIŃSKA ADELAJDA** – ur. 27.12.1919 r. Nauczycielka. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej prowadziła tajne nauczanie do grudnia 1940 r. w miejscowości Głębokie (leśniczówka Orzechowo). Została deportowana do Kirgistanu w grudniu 1940 r. Na zesłaniu zorganizowała grupę polskiej młodzieży, którą uczyła w latach 1944–1946. Wróciła do PRL w 1946 r. Zamieszkała w Szczytnie.

24. **GODYCKA-ĆWIRKO MARIA** – ur. 01.12.1907 r. Nauczycielka PSP w Saskiej Lipce, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana 13.04.1940 r. do Tarangułu, rej. Jawlenka, obw. północnokazachstański (pietropawłowski). Wróciła do PRL 22.06.1946 r.

25. **GODYCKI-ĆWIRKO JÓZEF** – ur. 14.04.1893 r. Kierownik szkoły w Saskiej Lipce, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Aresztowany w dniu 15.12.1939 r. Skazany w Mińsku w dniu 07.07.1940 r. na 8 lat obozów pracy. Deportowany do Siewżeldorłagu. Pracował przy budowie linii kolejowej Kotłas-Uchta-Workuta. Zmarł na zesłaniu w dniu 20.10.1940 r.

26. **GOLICKA MARIA** – nauczycielka w Pińsku, woj. poleskie. Deportowana 13.04.1940 r. do Kazachstanu. W Ajdabuł opiekowała się dziećmi Marii Maliszewskiej Wacławą i Danutą. Powróciła wraz z nimi pod przybranym nazwiskiem Osiecka do PRL w maju 1946 r. Osiadła na ziemiach odzyskanych we Wrocławiu. Mąż walczył w armii im. Tadeusza Kościuszki.

27. **GOŁOŃSKA ALINA** (z d. Borkowska) – nauczycielka GiL im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana do ZSRS.

28. **GOMOLICKI EUGENIUSZ** – ur. 1884 r., s. Mikołaja. Nauczyciel SŚ nr 31 w Mińsku. Skazany 16.07.1940 r. przez specjalne zebranie przy NKWD ZSRS na 5 lat obozów pracy za agitację antysowiecką. Zrehabilitowany 27.06.1958 r.

29. **GONDELA KAZIMIERZ** – kierownik PSP w Hermanowiczach, pow. dzisneński, woj. wileńskie. Aresztowany przez NKWD. Dalszy los nieznany.

30. **GRABINÓWNA JANINA** – nauczycielka PSP w Jankowiczach, gmina Naliboki, pow. stołpecki, woj. nowogródzkie. Deportowana do Rosji Sowieckiej.

31. **GRZYWACZ LUDWIK** – nauczyciel PSP w Turnie, pow. brzeski, woj. poleskie. Aresztowany przez NKWD w 1939 r. Ostatnia wiadomość od niego pochodzi z lipca 1941 r. Dalszy los nieznany.

32. **HISICZ WERONIKA** (z d. Hisicz) c. Grzegorza i Zofii z Chareckich. Ur. 13.04.1916 r. Pracowała w Inspektoracie Szkolnym w Mołodecznie, woj. wileńskie. Aresztowana 27.10.1939 r. w Mołodecznie. Więziona kolejno w Mołodecznie i Mińsku. Deportowana do Temnikowskich łagrów z 5-letnim wyrokiem. „Amnestionowana" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Przebywała w Kazachstanie, obw. pawłodarski, rej. ciumpiński, kołchozy Irynowka i Szczerbakły, dokąd zesłana była jej rodzina. Wrócił do PRL 17.06.1946 r. Zm. 22.08.1994 r.

33. **HOŁYŃSKA PAULINA,** primo voto **DADEJ** – nauczycielka PSP w Dołhinowie, pow. wilejski, woj. wileńskie. Aresztowana 20.06.1940 r. wraz z całą rodziną (mężem Janem – kierownikiem szkoły i dwójką dzieci Jadwigą i Aleksandrą) i deportowana 21.06.1940 r. Podczas transportu odłączono męża. Przebywała w Ałtajskim Kraju, obw. nowosybirski, rej. Czarysz, sowchoz Krasnyj Partizan, gdzie pracowała na roli. „Amnestionowana" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Pod koniec marca 1942 r. wyjechała do Guzaru w Uzbekistanie. W Karkin Batasz (wiosce k. Guzaru), obw. kaszkadaryński, pracowała jako wychowawczyni w sierocińcu wojskowym.

Wraz z dziećmi wyjechała do portu Krasnowodzk nad Morzem Kaspijskim i dotarła do Persji. Ze swymi podopiecznymi była kolejno: w Pahlawi, Teheranie, Ahwazie, Karaczi (Pakistan), a następnie w Afryce Wschodniej. 30.11.1942 r. przybyła do osiedla Masindi w Ugandzie, gdzie przez 6 lat pracowała jako nauczycielka w szkole powszechnej, a później gimnazjum. W 1948 r. wyjechała do Anglii do Southampton.

34. **HOREGLAD EUSTACHY –** ur. 22.03.1886 r., s. Franciszka i Michaliny (z d. Płachowska). Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej nauczyciel w szkole średniej z polskim językiem nauczania w Pińsku, woj. poleskie. Aresztowany 21.06.1941 r. i osadzony w więzieniu w Pińsku, woj. poleskie. Zaginął. Żona z dwójką dzieci została w tym samym czasie deportowana do Ałtajskiego Kraju.

35. **IGIELSKA ANNA** (z d. Wołoszynówna) – nauczycielka PSP w Nieświeżu, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Deportowana wraz z dzieckiem do Kazachstanu. W 1941 r. przebywała w kołchozie Aleksandrówka, rej. leniński, obw. siewierokazachskij.

36. **IGIELSKI –** nauczyciel G w Nieświeżu, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

37. **JAKUBOWICZ CZESŁAWA –** ur. 1904 r., c. Leona. Nauczycielka w szkole nr 38 w Mińsku. Aresztowana w 1939 r. Skazana 05.08.1939 r. przez specjalne zebranie przy NKWD ZSRS na 5 lat obozów pracy jako podejrzana o związek z wywiadem Polski. Zrehabilitowana w 30.12.1956 r.

38. **JAKUTOWICZ APOLONIA** (z d. Barańczyk) – ur. 1909 r. Nauczycielka SZ Polskiej Macierzy Szkolnej w Pińsku, pow. piński, woj. poleskie. Deportowana w 1939 r. lub 1940 r. do Kazachstanu, obw. kokczetawski, kołchoz Łobanowo. Po wojnie wróciła do Pińska (obecnie Białoruś).

39. **JANOWICZ LUDWIK –** nauczyciel w Państwowej Szkole Technicznej w Wilnie, woj. wileńskie. Deportowany w 1940 r.

40. **JANUSZEWSKA WANDA STEFANIA** (z d. Gawrońska) – ur. 1899 r. Nauczycielka w Baranowiczach. Deportowana do Kazachstanu w lutym 1940 r. Do PRL wróciła przez Iran i Afrykę. Osiadła w Mikulczycach (pod Zabrzem), gdzie do swej śmierci pracowała jako nauczycielka.

41. **JODYNIS –** nauczycielka na Ziemiach Wschodnich II RP. Deportowana. Przebywała m.in. w Tobolsku. Wróciła do PRL.

42. **JUSZKO –** nauczyciel PSP w Szczuczynie, pow. szczuczyński, woj. białostockie. Aresztowany (pomimo przekonań lewicowych) przez NKWD 01.05.1941 r. Przebywał w więzieniu w Lidzie. Oswobodzony po wybuchu w 1941 r. wojny niemiecko-sowieckiej. Walczył w partyzantce sowieckiej.

43. **KAPUŚCIŃSKI JÓZEF** – ur. 1903 r., s. Romana. Nauczyciel w jednej ze szkół m. Pińsk, woj. poleskie. Aresztowany w styczniu 1940 r. pod zarzutem przynależności do kontrrewolucyjnej organizacji, prowadzącej antysowiecką działalność.

44. **KOCHANOWSKI JAN –** nauczyciel w Męskim Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie, społecznik, badacz fauny i flory Grodzieńszczyzny. Aresztowany przez NKWD w 1940 r. Oswobodzony w 1941 r. po wybuchu wojny niemiecko-sowieckiej. Aresztowany ponownie przez policję niemiecką wśród ok. 100 zakładników w połowie października 1942 r. i rozstrzelany w zbiorowej egzekucji w fortach k. Grodna 20.10.1942 r.

45. **KOLENDA JAN –** nauczyciel PSP w pow. wołożyńskim, woj. nowogródzkie. Aresztowany w 1939 r. przez NKWD w Wiszniewie, pow. wołożyński. Deportowany na

Półwysep Kolski. Walczył w armii gen. Władysława Andersa. Po wojnie zamieszkał na stałe w Londynie. Zmarł.

46. **KOLENDA WŁADYSŁAW** – nauczyciel PSP w pow. wołożyńskim, woj. nowogródzkie. Aresztowany pod koniec października lub na początku września w 1939 r. w Wiszniewie, pow. wołożyński. Deportowany w głąb Rosji Sowieckiej. Dalszy los nieznany.

47. **KONONOWICZ WŁADYSŁAWA** – nauczycielka prawdopodobnie z woj. wileńskiego. Aresztowana przez NKWD i deportowana 13.04.1940 r. do Kazachstanu, obw. pawłodarski, rej. łozowski, wieś Kowalówka. Wróciła do PRL.

48. **KORYCKA ZOFIA** – nauczycielka PSP w Sławkowie, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana w 1941 r. na Syberię. Pracowała przy wyrębie lasu. W późniejszym okresie została zatrudniona jako nauczycielka języka rosyjskiego w szkole dla dzieci zesłańców. W rzeczywistości uczyła jednak języka polskiego w oparciu o przywiezione z Polski, trzymane w głębokim ukryciu podręczniki. Powróciła z zesłania na przełomie 1947/1948. Osiadła w Rogoźnie Wielkopolskim. Zmarła.

49. **KUBICZ JÓZEF** – ur. 1895 r., s. Pawła. Nauczyciel w PSP w Bohdanowie, gmina kurzeniecka, pow. wilejski, woj. wileńskie. Aresztowany w dniu 17.12.1939 r. Oskarżony o prowadzenie walki z rewolucyjnym ruchem narodów tzw. „Zachodniej Białorusi", konfident polskiej policji. Skazany 09.07.1040 r. na 8 lat przymusowego obozu pracy w Kotłasie. Rehabilitowany 12.12.1989 r.

50. **KULIKOWSKA LUDWIKA** (z d. Kepisz) – działaczka społeczna, organizator harcerstwa, nauczycielka PSP w gm. Jeziory, pow. grodzieński, woj. białostockie. Przed wojną prawdopodobnie była już na emeryturze. Deportowana 10.02.1940 r. z osady Willa Nowa (Wilanowo), gm. Jeziory na Ural do bazy Nikulińskiej, rej. dobrański, obw. mołotowski (permski). Pracowała przy wyrębie lasu. Wieczorami opiekowała się dziećmi zesłańców, organizowała konkursy. W 1942 r. wyjechała z armią gen. Władysława Andersa do Iranu. Dalszy los nieznany. Odznaczona Krzyżem Kawalerskim Virtuti Militari za bohaterską walkę w Legionach (wstąpiła do wojska w przebraniu męskim).

51. **KUNC STANISŁAW** – nauczyciel GiL im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowany do łagrów. Dalszy los nieznany.

52. **KURCZYK JAN** – nauczyciel PSP w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Na skutek donosu zbolszewizowanych Żydów został rozstrzelany przez sowiecki pluton egzekucyjny, tuż po załamaniu się obrony Grodna w 1939 r. Miał 45 lat.

53. **LACHOCKI FRANCISZEK** (1899–1987). Inspektor szkolny. Aresztowany 24.03.1940 r. w Prużanie, woj. poleskie. Skazany 21.08.1940 r. na przymusowy obóz w Uchtiżemłagu. Oswobodzony 08.09.1941 r. Walczył w armii gen. Władysława Andersa. Z wojskiem w 1942 r. opuścił Związek Sowiecki, następnie został wcielony do I Korpusu w Szkocji. W 1950 r. emigrował do Stanów Zjednoczonych, gdzie pracował fizycznie aż do emerytury. Zmarł w 1987 r. Pochowany jest w Doylestown (Pensylwania). Rehabilitowany 12.07.1989 r.

54. **LASKOWSKA** – nauczycielka PSP w Pogorzałkach, pow. białostocki, woj. białostockie. Zaginęła w tajemniczych okolicznościach. Prawdopodobnie została deportowana na Sybir.

55. **LEBIECKI PAWEŁ** – ur. 1888 r., s. Leona. Nauczyciel w technikum drogowo-mechanicznym w Mińsku. Skazany 15.08.1939 r. przez specjalną trójkę NKWD ZSRS na 5 lat obozów pracy za przynależność do agentury polskich organów wywiadowczych. Zrehabilitowany 08.10.1956 r.

56. **ŁADANOWSKA** – nauczycielka PSP w Mołodecznie, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Prawdopodobnie aresztowana przez NKWD.

57. **ŁATANOWSKI** – nauczyciel PSP w Rakowie, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Aresztowany w 1939 r. Deportowany do Rosji Sowieckiej. Zwolniony na mocy amnestii w 1941 r. Z armią gen. Władysława Andersa opuścił Rosję Sowiecką. Z Anglii wyemigrował do Stanów Zjednoczonych. Mieszkał w New Britain (Connecticut).

58. **ŁOBODA EDWARD** – kierownik PSP w gminie Różana, pow. Kosów-Poleski, woj. poleskie. Został zamordowany przez jedną z uzbrojonych grup, która jeszcze przed 17.09.1939 r. przeprowadzała szereg napadów na przedstawicieli wybranych grup społeczeństwa Ziem Wschodnich II Rzeczypospolitej.

59. **ŁOZIŃSKI KAROL** – nauczyciel Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Nowogródku, pow. nowogródzki, woj. nowogródzkie. Deportowany na Syberię 20.06.1940 r. Wrócił do PRL.

60. **ŁUKASZEWICZ STANISŁAW** – kierownik PSP w Wiszniewie k. Bohdanowa, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. W latach 40. był kilkakrotnie aresztowany. Próby ucieczki z więzienia (w czasie przesłuchań) zawsze kończyły się powodzeniem. Poszukiwany przez NKWD – ukrywał się. W czasie wkraczania wojsk niemieckich został otoczony (przebywał w szopie) i zastrzelony podczas próby ucieczki przez żołnierzy SS.

61. **MAJCHER ANDRZEJ** – kierownik PSP w Sporkowszczyźnie k. Lidy, woj. nowogródzkie. Aresztowany przez NKWD w 1940 r. Więziony w Lidzie. Dalszy los nieznany.

62. **MALISZEWSKA MARIA** (z d. Wasilewicz) c. Anny i Michała. Ur. 03.11.1903 r. Ostatnim miejscem pracy do 12.04.1940 r. była PSP nr 1 w Pińsku. Aresztowana przez służby NKWD i w dniu 13.04.1940 r. deportowana wraz z dwoma córkami Wacławą i Danutą do Kazachstanu, obw. Kokczetaw. Od maja 1940 r. do końca sierpnia 1940 r. pracowała przy wyrębie lasu w kołchozie Dubrowa, następnie od września 1940 r. do sierpnia 1944 r. pracowała w kołchozie Krasnyj Kordon latem w polu, zaś zimą przy wyrębie lasu. We wrześniu 1944 r. została przeniesiona do miasteczka Zerenda, gdzie do 04.05.1945 r. była zatrudniona w suszarni warzyw przygotowywanych na potrzeby Armii Czerwonej. Przez cały okres pobytu na zesłaniu tzn. do 1945 r. pracę fizyczną łączyła z pracą pedagogiczną. Uczyła pisać i czytać dzieci polskie i białoruskie, początkowo w tajemnicy przed władzami, a po podpisaniu umowy gen. Sikorskiego ze Stalinem już jawnie. Lekcje w zakresie 4 klasy szkoły powszechnej odbywały się dwa razy w tygodniu po południu w wyznaczonej na ten cel sali w szkole. W dniu 05.05.1945 r. ponownie aresztowana pod zarzutem propagowania antysowieckich poglądów i osadzona w areszcie w Zerendzie, a następnie w dniu 06.05.1945 r. przewieziona do więzienia w Kokczetawie. Wyrokiem sądu skazana na 5 lat odosobnienia i przewieziona do łagru Dolinka w okręgu Karaganda. Jako jedyna Polka pracowała tam na fermie hodowlanej (zimą w oborze a latem przy pasieniu stada cielaków). Zwolniona w 1948 r. na mocy amnestii dla więźniów politycznych wróciła do PRL w dniu 13.05.1948 r. W wyuczonym zawodzie nigdy już nie pracowała. Została odgórnie zatrudniona (od 01.06.1948 r.) jako wychowawczyni w Państwowym Domu Dziecka w Nagłowicach k. Kielc. Następnie od 1950 r. pracowała na etacie wychowawcy w Pogotowiu Opiekuńczym w Kielcach, a po zlikwidowaniu tej placówki w Dziale Opieki nad Dzieckiem w Kuratorium Okręgu Szkolnego w Kielcach do marca 1964 r., kiedy to przeszła na emeryturę. Zmarła 13.08.1994 r. w Kielcach.

63. **MALISZEWSKI STEFAN JÓZEF** (ppor.) – s. Franciszka i Józefy z d. Pasternak. Ur. 07.08.1905 r. Nauczyciel, działacz harcerski (w pierwszych dniach trwania

wojny zdołał ukryć na strychu swego domu w Pińsku sztandary miejscowych organizacji harcerskich). Od 01.09.1934 r. do 01.09.1937 r. był kierownikiem PSP w Brodnicy, pow. piński. Z dniem 01.09.1937 r. otrzymał stanowisko inspektora oświaty pozaszkolnej przy Inspektoracie Szkolnym w Pińsku. Funkcję tę pełnił do 15.09.1939 r. W styczniu 1940 r. został aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

64. **MARMAJEWSKI** – nauczyciel PSP w Słonimiu, pow. słonimski, woj. nowogródzkie. Został wraz z rodziną deportowany w 1939 r.

65. **MAŹNICKI** – Kierownik PSP w Rakowie, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Brał udział w wojnie obronnej w 1939 r. Walczył z Armią Niemiecką i Armią Czerwoną. Aresztowany i deportowany do Rosji Sowieckiej. „Amnestionowany" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Wstąpił do armii gen. Władysława Andersa i wraz z nią opuścił Rosję Sowiecką. Po wojnie i rozwiązaniu armii gen. Władysława Andersa emigrował do Stanów Zjednoczonych. Pracował fizycznie w New York.

66. **MICKIEWICZ** – nauczyciel z Brasławia, woj. wileńskie. Aresztowany przez NKWD i deportowany podczas pierwszej okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP w głąb Rosji Sowieckiej.

67. **MILEWSKA-MACIEJEWSKA** – nauczycielka w Żeńskiej Szkole Zawodowej w Iszczołnie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie**.** Deportowana w lutym 1940 r. Dalszy los nieznany.

68. **MILKIEWICZ HELENA** – ur. 1899 r. Nauczycielka w Pińsku, pow. piński, woj. poleskie. Aresztowana w styczniu 1940 r. pod zarzutem prowadzenia agitacji antysowieckiej. Dalszy los nieznany.

69. **MORDAS ROZALIA** – nauczycielka PSP w Dołhinowie, pow. wilejski, woj. wileńskie. Aresztowana 20.06.1940 r. wraz z dwójką dzieci i deportowana 21.06.1940 r. Przebywała w Ałtajskim Kraju, obw. nowosybirski, rej. Czarysz, sowchoz Krasnyj Partizan. „Amnestionowana" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Pracowała m.in. jako sekretarka w szkole traktorzystów. Pod koniec marca 1942 r. wyjechała do Jangi-Jul w Uzbekistanie.

70. **MOSIEWICZ NATALIA** – nauczycielka w okolicach Lidy, woj. nowogródzkie. Deportowana wraz z córką w 1940 r. do Kazachstanu. Po wojnie wróciła do PRL. Zm. w 2001 r.

71. **MOSTOWICZ JADWIGA** – c. Stefana. Ur. 1904 r., Nauczycielka GiL w Lidzie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. Aresztowana w listopadzie 1939 r. Deportowana do ZSRS. Żyje w Anglii (dane z 1994 r.).

72. **NARKIEWICZ –** nauczyciel w koedukacyjnym Gimnazjum im. Jana Śniadeckiego w Oszmianie, pow. oszmiański, woj. wileńskie. Członek organizacji „Sokół". Aresztowany we wrześniu 1939 r. i prawdopodobnie deportowany na Wschód.

73. **OBUCHOWICZ** – nauczyciel Gimnazjum w Pińsku, pow. piński, woj. poleskie. Aresztowany w marcu w 1940 r. Zaginął bez wieści.

74. **OLECHOWIK EDWARD** – ur. 1908 r. Nauczyciel PSP w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Deportowany w głąb Rosji Sowieckiej w 1941 r. przed wybuchem wojny niemiecko-sowieckiej. Do kraju powrócił jako żołnierz I Armii Wojska Polskiego. W 1946 r. rozpoczął pracę w Słupsku początkowo jako nauczyciel szkoły powszechnej, następnie – podjąwszy studia na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego – jako nauczyciel liceum ogólnokształcącego, potem dyrektor liceum pedagogicznego i od roku 1970 r. do emerytury – wykładowca Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

75. **OLESZKIEWICZ MARIA** – prawdopodobnie nauczycielka na Ziemiach Wschodnich II Rzeczypospolitej. Deportowana na Syberię. Należała do Związku Patriotów Polskich (pełniła funkcję skarbnika). Pracowała jako nauczycielka w sowchozie Ałtaj. Wróciła do PRL.

76. **OLSZAŃSKA** – nauczycielka; do wybuchu II wojny światowej mieszkała w Kolonii Alba, pow. Kosów Poleski, woj. poleskie. Deportowana wraz z trojgiem dzieci. Zmarli w okresie 1940–1944 w sowchozie Parchomowskij, rej. Krasnokutsk, obw. archangielski z głodu i wycieńczenia.

77. **OSTROWSKI WIKTOR** – ur. 17.10.1901 r. Nauczyciel w miejscowości Karczowa, gm. Cyryn, pow. nowogródzki, woj. nowogródzkie. Żołnierz Legionów Polskich. Aresztowany przez NKWD 25.09.1939 r. Deportowany w październiku 1939 r. do Archangielska. Pracował w kopalni Workuta. „Amnestionowany" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Walczył w armii gen. Władysława Andersa. Brał udział w bitwie pod Tobrukiem i Monte Cassino, za co został odznaczony m.in. orderem „Gwiazda Italii". Po wojnie w Anglii prowadził nauczanie wśród byłych żołnierzy. Wrócił do PRL w 1948 r. Pracował jako nauczyciel w Szkole Podstawowej w Grajewie, woj. łomżyńskie. W 1952 r. przeniósł się na Rzeszowszczyznę, gdzie do emerytury kierował Szkołą Podstawową w Wyżnem, gm. Czudec. Zm. w 1979 r.

78. **OWRZARSKI** – nauczyciel z Brasławia, woj. wileńskie. Aresztowany przez NKWD i deportowany w czasie pierwszej okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP w głąb Rosji Sowieckiej.

79. **PACHELSKI CZESŁAW** – nauczyciel PSP w Wiszniewie k. Bohdanowa, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej, będąc w skrajnej rozpaczy i depresji (być może także na skutek prześladowań ze strony swego kolegi-komunisty, również nauczyciela A.Ch.) odebrał sobie życie przez powieszenie w parku Odrowąż k. Wiszniewa. Jego grób znajduje się na cmentarzu w Wiszniewie.

80. **PALUCHOWA –** nauczycielka PSP w Sporkowszczyźnie k. Lidy, woj. nowogródzkie. Aresztowana przez NKWD w 1940 r. Więziona w Lidzie. Dalszy los nieznany.

81. **PAWLIK JAN** – nauczyciel z Brasławia, woj. wileńskie. Aresztowany przez NKWD i deportowany w czasie pierwszej okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP w głąb Rosji Sowieckiej.

82. **PIEKARSKI HENRYK** – ur. 1887 r., s. Konstantego. Nauczyciel i dyrektor G w Baranowiczach, pow. baranowicki, woj. nowogródzkie. Aresztowany przez NKWD w 1940 r., więziony w Orszy, a następnie w sierpniu tegoż roku deportowany do Karłagu (Karagandijskij Łagier Truda). Tu przebywał do października 1941 r. „Amnestio-nowany" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Otrzymuje skierowanie do Kustanoj, gdzie początkowo pracuje jako robotnik budowlany, a potem jako laborant w Instytucie Nauczycielskim. W marcu 1942 r. uzyskał zezwolenie na przyjazd do Jangi-Jul i wstąpił do Armii Polskiej, z którą ewakuował się do Pahlawi. Po wojnie osiadł w Kanadzie.

83. **PIETKIEWICZ HELENA** – nauczycielka PSP w Budsławiu, pow. wilejski, woj. wileńskie. Żona oficera Wojska Polskiego Mariana Kępskiego, internowanego w Ostaszkowie. Prawdopodobnie w lutym 1940 r. została deportowana w głąb Związku Sowieckiego. Z zesłania powróciła.

84. **PIETRASZKIEWICZ JÓZEFA** – nauczycielka PSP w Wiszniewie, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. Deportowana w 1939 r. lub na początku 1940 r. wraz z dwoma córkami na Sybir. Prawdopodobnie zmarła podczas transportu, gdyż chorowała na cukrzycę.

85. **PŁOCHA ANTONI** – dyrektor Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Już w dniu 20.06.1941 r. był wśród osób formowanego transportu na rampie w Łosośnie. Deportowany na Wschód w czerwcu 1941 r.

86. **POLKOWSKI ANDRZEJ** – kierownik szkoły w Świsłoczy, woj. białostockie. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej, został rozstrzelany wraz z 7 innymi osobami w Kwasówce.

87. **PULKOWSKI** – nauczyciel PSP w Małachowcach. W październiku 1939 r., przebywał w wiezieniu w Baranowiczach. Dalszy los nieznany.

88. **RADZISZEWSKI** lub **RODZISZEWSKI JERZY** – nauczyciel PSP w Albertynie, pow. słonimski, woj. nowogródzkie. Deportowany wraz z rodziną w styczniu 1940 r. w głąb Rosji Sowieckiej. Dalszy los nieznany.

89. **REJT JAN** (ppor.) – nauczyciel w Mołodecznie, pow. mołodeczański, woj. wileńskie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Ostaszkowie. Zginął w Miednoje w kwietniu lub maju 1940 r.

90. **ROKOSZ ANDRZEJ** – nauczyciel w Męskim Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Aresztowany przez NKWD w 1940 r. Oswobodzony w 1941 r. po wybuchu wojny niemiecko-sowieckiej.

91. **RUDAWIEC ANNA** (z d. Okuszków-Boska) – c. Ludgera. Ur. 07.08.1905 r., Nauczycielka, poetka. 13.04.1940 r. aresztowana wraz z córką Haliną i synem Bohdanem. Deportowana z Grodna do Kazachstanu. Przebywała w obwodach: pietropawłowskim (północnokazachstańskim), kustanajskim, akmolińskim. Pracowała przy budowie dróg, domów, kolei, na roli. W 1942 r. aresztowana (później powtarzało się to jeszcze kilkakrotnie) za pisanie i czytanie wierszy w baraku. Ostatni etap zesłania to Karaganda ZPP. Powróciła do PRL w maju 1946 r. Zm. 02.12.1981 r.

92. **RUDAWIEC MICHAŁ** – s. Jana. Ur. 1900 r. Nauczyciel w Grodnie, działacz społeczny, kierownik księgarni „Ognisko" przy ZNP w Grodnie. Aresztowany przez NKWD (na ulicy) 28.01.1940 r. Skazany na 10 lat obozów pracy. Więziony w Mohylewie. Podczas ewakuacji więzienia w 1941 r. udało mu się zbiec. W okresie okupacji niemieckiej Ziem Wschodnich II RP w latach 1941–1944 prowadził tajne nauczanie w Grodnie. Powtórnie aresztowany po ponownym wkroczeniu Armii Czerwonej na Ziemie Wschodnie II RP. Więziony w Grodnie. Po kilku latach zwolniony. Powrócił do PRL w latach 50. Zm. 18.05.1974 r. w Gliwicach.

93. **SADOWSKA L.** – nauczycielka GiL im. Hetmana Karola Chodkiewicza w Lidzie, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. Założycielka koła PCK przy GiL im. Hetmana Karola Chodkiewicza w Lidzie. Została aresztowana prawdopodobnie we wrześniu lub październiku 1939 r. Była więziona. Dalszy los nieznany.

94. **SIKORSKA APOLONIA** – sekretarka szkoły w G i SZ w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Skazana na 10 lat łagrów. Prawdopodobnie deportowana.

95. **SKIRMUNT RÓŻA** (z. d. Ochman) – nauczycielka w Pohoście, pow. piński, woj. poleskie. Aresztowana z 11/12.04.1940 r. i deportowana wraz z dwójką dzieci do Kazachstanu. Przebywała m.in. w Akmolińsku w kołchozie, gdzie pracowała jako sprzątaczka. Do PRL wróciła w 1946 r.

96. **SŁAWECKI JAN** – ur. 1920 r., s. Józefa. Nauczyciel SŚ w Graużyszkach, pow. oszmiański, woj. wileńskie. Aresztowany w 1941 r. pod zarzutem przynależności do kontrrewolucyjnej organizacji powstańczej o nazwie Polska Organizacja Wojskowa. Dalszy los nieznany.

97. **SMOLICZ ADOLF –** nauczyciel PSP w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowany na Syberię.

98. **SMOLICZ JANINA –** nauczycielka PSP w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana na Syberię.

99. **SOBOL JÓZEF –** nauczyciel PSP w Jankowiczach, gmina Naliboki, pow. stołpecki, woj. nowogródzkie. Deportowany do Rosji Sowieckiej.

100. **SPIEERO JADWIGA –** nauczycielka PSP w woj. wileńskim. Deportowana wraz z synem. Przebywała m.in. w Tobolsku. Powróciła do PRL.

101. **STASIUN –** dyrektor gimnazjum prawdopodobnie w pow. wilejskim, woj. wileńskie. Deportowany wraz z rodziną w kwietniu 1940 r.

102. **STOCKA JADWIGA** (z. d. Wilgat) c. Antoniego i Józefy z d. Zagubin. Ur. 22.12.1905 r. Nauczycielka PSP w miejscowości Podorosk, pow. wołkowyski, woj. białostockie. Aresztowana przez NKWD 19.06.1941 r. i deportowana wraz z dwójką dzieci Zdzisławem i Alicją. Mąż został rozstrzelany w grupie mężczyzn na stacji w Wołkowysku 23 lub 24.06.1941 r. Do marca 1942 r. przebywała w obw. nowosybirskim, rej. Ałtajewo, kołchoz Łapin-Bor (pracowała na roli, przy pasieniu krów, karczowaniu lasu), a następnie w osiedlu Parabiel, gdzie była sprzątaczką, pracownikiem fizycznym w tartaku. Otrzymała wyrok 25 lat zsyłki. „Amnestionowana" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od maja 1944 r. przebywała w Krasnodarskim Kraju w Stanicy Afińskiej w Domu Dziecka, gdzie była wychowawczynią. Powróciła z zesłania do swej rodzinnej miejscowości Siemiatycze w kwietniu 1946 r. W 1948 r. została zatrudniona w Kielcach w Szkole Ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym. W 1950 r. ukończyła dwuletni wyższy Kurs Nauczycielski. W tymże roku została aresztowana i skazana na 3 lata więzienia za mówienie prawdy o Związku Sowieckim. Wyrokiem sądu pozbawiona praw do nauczania. Częściowo zrehabilitowana w 1956 r. Do swojego wyuczonego zawodu nie mogła powrócić. Podjęła pracę w biurze Wojewódzkiego Zarządu Kin, gdzie pracowała do przejścia na emeryturę. Działała społecznie. Zmarła 14.02.1995 r.

103. **STUGLIK –** nauczyciel w woj. poleskim. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej, ujęty we wsi Kamień (pow. kobryński) przez grupę, której przewodził Szysz (imię nieznane). Po wykręceniu rąk i nóg został zakopany żywcem.

104. **STUSK ANTONI –** nauczyciel w Gimnazjum w Pińsku, pow. piński, woj. poleskie. Aresztowany w marcu 1940 r. Zaginął bez wieści.

105. **SWOROWSKI WŁADYSŁAW –** kierownik szkoły w Hołubiczach. W dniu 22.06.1941 r. został aresztowany przez NKWD, a następnie dołączony do marszu śmierci w czasie ewakuacji na wschód z więzienia w Berezweczu.

106. **SZCZERBINA ANNA** (z d. Suchowiejówna) – ur. 04.11.1907 r. Nauczycielka w pow. nieświeskim, woj. nowogródzkie. Deportowana; przebywała w Kazachstanie. Wróciła do PRL 22.06.1946 r.

107. **SZELA –** nauczyciel w Gimnazjum w Pińsku, pow. piński, woj. polskie. Aresztowany w marcu w 1940 r. Zaginął bez wieści.

108. **SZREDER –** nauczycielka PSP im. Ks. bp. Władysława Bandurskiego w Brześciu n. Bugiem, woj. poleskie. Deportowana wraz z dziećmi na Sybir. Mąż był oficerem zawodowym.

109. **SZUBERT HENRYK** (ofic. rezer.) – nauczyciel PSP w woj. poleskim. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

110. **SZWED JÓZEF –** s. Aleksandra. Ur. 1911 r. Nauczyciel w Zanaroczu, gmina zanarocka, pow. wilejski. Aresztowany 21.07.1940 r. i osadzony w więzieniu w Wilejce.

Deportowany w głąb Rosji Sowieckiej. Wstąpił do armii gen. Władysława Andersa. Walczył pod Monte Cassino. Osiadł w Londynie.

111. **SZYMKOWSKI WACŁAW** (ppor.) – ur. 11.01.1913 r. Nauczyciel PSP w Białymstoku, woj. białostockie. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

112. **SYZDÓŁ LEOKADIA** (z d. Sitek) c. Ignacego i Stefanii z d. Oleksiak. Ur. 14.09.1913 r. Nauczycielka w powiecie mołodeckim, woj. wileńskie. Aresztowana przez NKWD i deportowana 13.04.1940 r. wraz z dwójką dzieci Ireną i Leszkiem. Przebywała w Kazachstanie, obw. pawłodarski, rej. łozowski, wieś Kowalówka. Mąż aresztowany 20.12.1939 r., skazany na 8 lat obozów pracy i deportowany w okolice Koła Polarnego. Nauczycielka pracowała początkowo jako krawcowa, później w kołchozie (m.in. przy ugniataniu kiziaku na opał). Od stycznia 1943 r. do kwietnia 1946 r. była zatrudniona w szkole sowieckiej w Kowalówce, dzięki Wandzie Wasilewskiej, która poparła jej akces. Wróciła do PRL w czerwcu 1946 r. Pracowała jako nauczycielka. Zmarła w 1997 r.

113. **TERLECKI –** kierownik szkoły w Szkuncikach. Aresztowany przez NKWD. Dalszy los nieznany.

114. **TOMASZEWSKI –** nauczyciel GiL im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowany do ZSRS. W 1941 r. przebywał obw. siewierokazachskij, rej. leniński, wieś Ilinka.

115. **TRYBUCHOWSKA OLGA –** ur. 18.12.1906 r. Kierownik PSP w Rubieży, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Prowadziła drużynę ZHP, koło PCK oraz Koło Gospodyń Wiejskich. Członek ogniska ZNP w Zaostrowieczu (tu pełniła funkcję skarbnika). Deportowana z dnia 10/11 lutego 1940 r., do obwodu archangielskiego, rej. Ustleński, posiołek Kubało wraz z całą rodziną (dwójką dzieci i mężem). „Amnestionowana" po zawarciu umowy gen. Sikorskiego ze Stalinem. W Jakobaku prowadziła ochronkę dla sierot. 18.08.1942 r. wraz z setką dzieci wyjechała do portu Krasnowodzk nad Morzem Kaspijskim i razem z nimi dotarła do Persji. Ze swymi podopiecznymi przebywała kolejno w Pahlawi w obozie pod Teheranem, w Afryce, a następnie w Tangerze, gdzie została dyrektorem utworzonego przez siebie Gimnazjum Krawieckiego. W 1948 r. wyjechała do Anglii i osiadła z rodziną w Manchester, gdzie zorganizowała Polską Szkołę Nauczania Przedmiotów Ojczystych. Od 1949 r. do końca swego życia była kierownikiem tej placówki. Zmarła na obczyźnie 17.06.1986 r.

116. **TYSZKO HELENA –** prawdopodobnie nauczycielka na Ziemiach Wschodnich II Rzeczypospolitej. Została wywieziona na Syberię. Współpracowała z Wandą Wasilewską w Związku Patriotów Polskich. Powróciła do PRL.

117. **WANATOWSKI JÓZEF –** nauczyciel w Męskim Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Grodnie, pow. grodzieński, woj. białostockie. Już 20.06.1941 r. był wśród osób formowanego transportu na rampie w Łosośnie. Deportowany na Wschód w czerwcu 1941 r.

118. **WĘCKIEWICZ** – nauczycielka PSP w Werebie, pow. wilejski, woj. wileńskie. Deportowana podczas pierwszej okupacji sowieckiej Ziem Wschodnich II RP. Żona inż. Karola Węckiewicza, który początkowo ukrywał się, a następnie do 1942 r. był nadleśniczym.

119. **WOŁODŹKO –** dyrektor SŚ w Wołkowysku, pow. wołkowyski, woj. białostockie. Deportowany w czerwcu 1941 r. do Archangielska.

120. **WOŁONCEWICZ JULIA –** (z. d. Makowiecka) c. Jana i Antoniny z d. Siwiak. Ur. 22.05.1905 r. Nauczycielka. Organizator szkół powszechnych na terenie woj. poleskiego. Odznaczona Medalem X-lecia Niepodległej Rzeczypospolitej Polskiej. Do

1934 r. (kiedy to przeszła na rentę inwalidzką) pracowała w szkołach powiatu prużańskiego, woj. poleskie. Deportowana 21.06.1941 r. wraz z mężem Witoldem (starostą) i trójką dzieci: Katarzyną, Haliną i synem Jerzym do obw. nowosybirskiego, rej. kołpaszewski, posiołek Togur. W czasie transportu odłączono męża, który został uwięziony przez NKWD w Prużanie. Uniknął śmierci dzięki pomocy ze strony partyzantów, którzy uwolnili prowadzonych na rozstrzelanie. W Togorze część zesłańców załadowano pod nadzorem NKWD na łodzie z zamiarem przewiezienia ich na drugi brzeg rzeki Obi. W rzeczywistości ludzie topili się na nieszczelnych łodziach na oczach pozostałych oczekujących na swój przejazd. Julię Wołoncewicz uratował NKWD-zista, który ukrył ją wraz z dziećmi, a następnie w nocy zawiózł do samotnie mieszkającej kobiety. Później rodzina zamieszkała w posiołku w Togorze. Nauczycielka pracowała w tartaku przy przenoszeniu i układaniu desek (tu uległa wypadkowi). Otrzymała wyrok 20 lat pobytu na zesłaniu. ,,Amnestionowana" po zawarciu umowy przez gen. Sikorskiego ze Stalinem. Od 1944 r. przebywała w Stawropolskim Kraju, rej. apanosienkowski, sowchoz Nr 4 – Diwnoje, gdzie pracowała w szpitalu jako pomoc lekarza i stróż nocny w magazynach z ropą. Do PRL wróciła 22.03.1946 r., gdzie w Warszawie spotkała się z mężem. Pracowała jako nauczycielka w Grębkowie, pow. węgrowski, woj. siedleckie. Zwolniona z pracy za odmowę wstąpienia do partii. W dn. 31.05.1994 r. rehabilitowana. Odznaczona Złotym Krzyżem Związku Sybiru. Zmarła 09.11.1997 r.

121. **WOZNICZKO ALEKSANDRA –** nauczycielka PSP w Wawiórce, pow. lidzki, woj. nowogródzkie. Została zabita przez partyzantów sowieckich.

122. **WOŹNIAK JAN** (1901–1948) – Kierownik PSP w Kucewiczach, pow. oszmiański, woj. wileńskie. Opiekun szkolnego zespołu artystycznego. Po wkroczeniu Armii Czerwonej na terytorium Rzeczypospolitej (już 16 września 1939 r. [sic!]) prowadził tajne, niezorganizowane nauczanie. W lekcjach brały udział dzieci wójta (lub sekretarza gminy) Bielińskiego oraz dzieci prowadzącego zajęcia. Nauka trwała do momentu aresztowania Jana Woźniaka przez NKWD, co nastąpiło 20.06.1941 r. Nauczyciel był więziony w Wilnie, a następnie został zesłany do obozu pracy w głąb Związku Sowieckiego. Żona Stefania z trojgiem dzieci Leokadią, Reginą i Janem została deportowana do Ałtajskiego Kraju, sowchoz k. Barnaułu. Jan Woźniak z łagru uciekł. Walczył w partyzantce. W 1943 r. wstąpił do armii im. Tadeusza Kościuszki, z którą przeszedł szlak bojowy od Lenino do Berlina. Po demobilizacji wrócił do PRL. Był kierownikiem szkoły w Biskupicach, pow. opatowski, woj. kieleckie. Na skutek ciągłych dochodzeń w UB (dotyczących ,,działań w lasach") zmarł na atak serca.

123. **WYSŁOUCH BERNARD –** dyrektor SR w Opsie, pow. brasławski, woj. wileńskie. Aresztowany wraz z ojcem we wrześniu lub październiku 1939 r. Zamordowany w grupie więźniów w 1940 r.

124. **WYSOCKI –** nauczyciel PSP w Brześciu n. Bugiem, woj. poleskie. Aresztowany wkrótce po zajęciu Rzeczypospolitej przez Armię Czerwoną.

125. **ZARANEK –** nauczycielka z gimnazjum w Dziśnie, woj. wileńskie. Przebywała w Tobolsku. Wyjechała do swoich dzieci do miasta Barnauł.

126. **ZATCHEJ JANINA –** nauczycielka PSP w Wysokiej Łysicy, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Deportowana 13.04.1940 r. do Tarangułu, obw. północnokazachstański (pietropawłowski), rej. Jawlenka. Wróciła do PRL 22.06.1946 r.

127. **ZATCHEJ LEOPOLD** (ppor.) **–** ur. 10.11.1899 r. Kierownik szkoły w Wysokiej Łysicy, pow. nieświeski, woj. nowogródzkie. Z końcem sierpnia 1939 r. zmobilizowany do 78 Pułku Piechoty w Baranowiczach. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Kozielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

128. **ŻEBROWSKI ks.** – nauczyciel-katecheta PSP w Wiszniewie k. Bohdanowa, pow. wołożyński, woj. nowogródzkie. Aresztowany przez NKWD i prawdopodobnie deportowany.

129. **ŻEROMSKI GUSTAW** – nauczyciel PSP w Huliczach, gmina Lachowicze, pow. baranowicki, woj. nowogródzkie. Po zajęciu Ziem Wschodnich II RP przez Armię Czerwoną deportowany prawdopodobnie do Kazachstanu.

130. **ŻUK WŁODZIMIERZ** – s. Stanisława. Ur. 1912 r. Nauczyciel na Ziemiach Wschodnich II RP. Aresztowany w grudniu 1939 r. pod zarzutem przynależności do antysowieckiej, nacjonalistycznej organizacji (głosił powrót polskiej władzy).

131. **ŻUKOWSKI JAN** (ppor.) – ur. 20.05.1907 r. Nauczyciel w Skidlu. Aresztowany przez służby NKWD i osadzony w obozie w Starobielsku. Zginął w Katyniu w kwietniu lub maju 1940 r.

BIBLIOGRAFIA

1. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce o przetrwanie w latach drugiej wojny światowej*, Olsztyn 1997, s. 24.

2. L. Karakulko, *Więzienia i łagry* [w:] *Nieświeskie wspomnienia,* Warszawa 1999, s. 261–262.

3. Rozmowa telefoniczna z Barbarą Bulando z Warszawy w dniu 01.03.2003 r. (godz. 15:10).

4. T. Bodnar, *Znad Niemna przez Sybir do II Korpusu,* Wrocław 1997, s. 10, 92, 104, 207. Por. www. indeks. karta.org.pl

5. T. Bodnar, *Znad Niemna przez Sybir...,* s. 10, 107–109, 119, 123, 160–161, 207, 345.

6. R. Mik, *Czy zawodzi pamięć?* „Głos znad Niemna" (Grodno) 1994, nr 44, s. 3. Por. także, J. Siemiński, *Walczące Grodno. Wspomnienia harcerza,* Białystok 1990, s. 37, 39. C. Omiljanowicz-Szoka, *Moje grodzieńskie lata 1939–1945,* Łódź 1993, s. 139. Por. www. indeks. karta.org.pl

7. C. Rejmak, *Wspomnienia nauczyciela z Ogrodnik i Iszczołny,* „Ziemia Lidzka" (Lida) 1994, nr 14, s. 10–11.

8. I. Bondarowicz, *„Szkoła" w Kazachstanie* [w:] *Wilno jako ognisko oświaty w latach próby (1939–1945).* Świadectwa czasu zebrały i opracowały Elżbieta Feliksiak i Marta Skorko–Barańska, Białystok 1994, s. 387–391.

9. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad,* Warszawa 1996, s. 119.

10. Tamże, s. 205. Por. www. indeks. karta.org.pl

11. Relacja Barbary Walczak (z d. Bujak) z dnia 27.08.2003 r., Pińczów. B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ZSRR 1939–1941*, Warszawa 1995, s. 50. *Księga Sybiraków Kielecczyzny,* Kielce 1997, s. 151–152. Zob. Foto 1. Maria Bujak. Z archiwum rodzinnego Barbary Walczak (z d. Bujak) z Pińczowa.

12. H. Bartnicka, *Wspomnienia szkolne (lata 1936–1941)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 110. Por. także, S. Kądziela, *Nieświeska rapsodia gimnazjalna (lata 1927––1937)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 97.

13. T. Rott – Żebrowski, *Zamilkłe echa...*, „Akcent" (Lublin) 1990, nr 1–2, s. 185.

14. Relacja Haliny Pawełczyk (z d. Ciunowicz) z dnia 20.03.2001 r., Kraków. Zbiory autorki. Informacja Józefa Hordyńca, 16.02.2001 r., Olszanka (Białoruś). Zbiory autorki. Zob. Zaświadczenie z dnia 29.01.1946 r. wydane Stanisławie Ciunowicz stwier-

dzające, iż została wysiedlona z Kresów Wschodnich i zarejestrowana w Miejskim Komitecie Opieki Społecznej w Krakowie. Z archiwum rodzinnego Haliny Pawełczyk (z d. Ciunowicz) z Krakowa.

15. A. Kołyszko, *Lidzkie szkoły – wywiad z panią Marią Serafinowicz*, „Ziemia Lidzka" 1992, nr 5/6, s. 4–5. Por. także, M. Pujdak, *List do redakcji*, „Ziemia Lidzka" 1992, nr 8/9, s. 19. Por. www. indeks. karta.org.pl

16. A. Grędzik, *Represje nauczycieli. Józef Czownicki,* „Sybirak" (Białystok) 2003, nr 31 (w druku). Zob. Foto 2. Józef Czownicki. Z archiwum rodzinnego Anny Stefańskiej (z d. Czownicka) z Kielc. Zob. Foto 3. Józef Czownicki w otoczeniu nauczycieli i wychowanków z klasy VI polskiej szkoły ZPP w Syktywkarze. Rok szkolny 1943/1944. Z archiwum rodzinnego Anny Stefańskiej (z d. Czownicka) z Kielc. Zob. Podziękowanie uczniów kl. VI polskiej szkoły ZPP w Syktywkarze dla Józefa Czownickiego. Prawdopodobnie rok szkolny 1943/1944. Z archiwum rodzinnego Anny Stefańskiej (z d. Czownicka) z Kielc.

17. P. Hołyńska, *Wspomnienia nauczycielki z Kresów 1939–1942,* Londyn 1990, s. 9, 15–16, 20–21, 37–38 i in.

18. K. Rdułtowski, *Notatki z wygnania* (cz. VIII), „Głos znad Niemna" 1996, nr 48, s. 6.

19. KS – Halina Marcinowicz, Białoruś. Otrzymano 22.06.2001 r. Zbiory autorki.

20. 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. 70–71.

21. W. Kowzan, *Prawo – rozsądek – życzliwość,* „Głos znad Niemna" 1992, nr 16, s. 6. Por. www. indeks. karta.org.pl

22. J. Jankiewicz, *Niepublikowany rękopis wspomnień.* Tekst w posiadaniu autorki.

23. Ze zbiorów dr. Zdzisława Stankiewicza, Słupsk. Tekst w posiadaniu autorki.

24. Relacja Jerzego Godyckiego-Ćwirko z dnia 23.04.2003 r., Róża (Podkarpacie). Zbiory autorki.

25. Tamże.

26. Relacja Wacławy Maliszewskiej z dnia 04.06.2003 r., Kielce. Zbiory autorki. *Księga Sybiraków Kielecczyzny ...,* s. 99–100.

27. H. Bartnicka, *Wspomnienia szkolne (lata 1936–1941)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 110. Por. także, J. Mazurowa, *Moje wspomnienia z nieświeskiego gimnazjum (lata 1926–1934)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 86. Por. także J. Mazurowa, *Państwowe gimnazjum imienia Władysława Syrokomli w Nieświeżu* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 62. Por. S. Kądziela, *Nieświeska rapsodia gimnazjalna* [w:] *Nieświeskie wspomnienia....*, s. 99.

28. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 220. Por. www. indeks. karta.org.pl

29. T. Rott – Żebrowski, *Zamilkłe echa...*, „Akcent" (Lublin) 1990, nr 1–2, s. 185.

30. KS – Józefina Słojewska, 06.01.2001 r., Toronto (Kanada). Zbiory autorki.

31. *„Zachodnia Białoruś" 17.IX.1939–22.VI.1941. Wydarzenia i losy ludzkie. Rok 1939*, pod red. B. Gronek, G. Knatko, M. Kupieckiej, Warszawa 1998, s. 260, 264.

32. *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 63 (tu błędna nazwa kołchozu, poprawnie brzmi ona Irynowka). Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Teczka personalna Weroniki Hisicz.

33. P. Hołyńska, *Wspomnienia nauczycielki z Kresów ...,* s. 9, 15–21, 27–28, 31–33, 35–39,41–42 i in.

34. Relacja A. Horeglad z dnia 19.08.2003 r., Kazimierza Wielka. Zbiory autorki. *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 64 (tu błędnie napisane nazwisko nauczyciela i błędna informacja syn Stanisława, poprawnie winno być syn Eustachego). Rozmowa telefoniczna z A. Horeglad w dniu 15.10.2003 r. (godz. 20:05). Zob. Foto 4. Eustachy Horeglad. Z archiwum rodzinnego A. Horeglad z Kazimierzy Wielkiej.

35. A. Igielska, *Seminarium Nauczycielskie w Nieświeżu* [w:] *Nieświeskie wspomnienia....*, s. 125–130. L. Karakulko, *Więzienia i łagry* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 263. Sołczerski, *Przedwojenne dzieciństwo i wojenna młodość w Nieświeżu* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...,* s. 235.

36. Ł. Jakubowska, *Moje związki z Nieświeżem (lata 1936–1945)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...,* s. 222. *Katyń. Wybór publicystyki 1943–1988 i <<Lista Katyńska>>,* Londyn 1988, bs. C. Sołczerski, *Przedwojenne dzieciństwo i wojenna młodość w Nieświeżu* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...,* s. 235. J. Tucholski, *Mord w Katyniu. Kozielsk Ostaszków Starobielsk. Lista ofiar,* Warszawa 1991, s. 119. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych jeńców obozów Kozielsk, Ostaszków, Starobielsk,* oprac. A. L. Szcześniak, Warszawa 1989, s. 67.

37. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 51, 224.

38. A. Jakutowicz (z d. Barańczyk), *Ojciec miał rację,* „Głos znad Niemna" 1995, nr 12 i 17, ss. 6.

39. Relacja Heleny Pasierbskiej z dnia 20.06.2003 r., Gdańsk. Zbiory autorki.

40. Relacja Wandy Gizeli-Lewickiej (z d. Gawrońska) z dnia 08.04.2003 r., Wrocław. Zbiory autorki.

41. Relacja Sabiny Bobińskiej z dnia 18.08.2003 r., Łódź. Zbiory autorki.

42. R. Andrzejewski, *Garść wspomnień,* „Głos znad Niemna" 1993, nr 38, s. 5.

43. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 67.

44. P. Naumiuk, *Kamienie rzucane na szaniec,* „Głos znad Niemna" 1993, nr 42, s. 5. M. Walczak, *Ludzie nauki i nauczyciele polscy podczas II wojny światowej. Księga strat osobowych,* Warszawa 1995, s. 395.

45. Relacja Anny Dubickiej-Kałas z dnia 19.02.2001 r., Mrocza. Zbiory autorki. Rozmowa telefoniczna z Anną Dubicką-Kałas z Mroczy w dniu 24.03.2001 r. (godz. 13:45).

46. Tamże.

47. Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Teczka personalna Leokadii Syzdół.

48. M. Gajda, *Golgota Zofii i Edwarda Koryckich* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 265–268.

49. W. I. Adamuszko, N. W. Iwanowa, *Litości..., Represje w obwodzie wilejskim w dokumentach 1939–1941*, Warszawa 1996, s. 54, 119. Por. www. indeks. karta.org.pl

50. Relacja Ireny Kaczanowskiej (z d. Tyburek) z dnia 10.08.2003 r., Świnoujście. Zbiory autorki.

51. J. Mazurowa, *Państwowe gimnazjum imienia Władysława Syrokomli* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 62. Por. także, S. Kądziela, *Nieświeska rapsodia gimnazjalna (lata 1929–1937)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia....*, s. 96. Zob. www. indeks. karta.org.pl

52. R. Szawłowski, [ps. „Karol Liszewski"], *Wojna polsko – sowiecka 1939.* Tom I – monografia, Warszawa 1995, s. 364. Zob. także, J. R. Nowak, *Zabójcze donosy,* „Nasza Polska" (Warszawa) 1999, nr 37, s. 8 i nr 39, s. 1.

53. D. Waszczukówna-Kamieniecka, *Brześć niezapomniane miasto,* Londyn 1997, s. 59–60.

54. L. Kulesza, *Postanowiłem pracować w szkole wiejskiej* [w:] *Na przełomie. Wspomnienia nauczycieli i uczniów z lat 1944–1956,* oprac. E. C. Król, M. Walczak, Warszawa 1994, s. 177–178.

55. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 242.

56. *„Zachodnia Białoruś" 17.IX.1939–22.VI.1941...,* s. 269.

57. KS – Franciszek Kosowicz, 26.12.2000 r., Los Angeles (U.S.A). Zbiory autorki.

58. M. Wierzbicki, *Polacy i Białorusini w zaborze...,* s. 103–104.

59. KS – Anna Kurpowies, 04.12.2000 r., Szczecin. Zbiory autorki. Relacja Danuty Pniewskiej z dnia 11.07.2001 r., Londyn (Anglia). Zbiory autorki.

60. Relacja Anny Dubickiej – Kałas z dnia 19.02.2001 r., Mrocza. Zbiory autorki. Relacja Julii Broszczyk z dnia 06.03.2001 r., Piła. Zbiory autorki.

61. J. Kordasz, *Lida prawdziwa,* Olsztyn 1997, s. 37, 89.

62. A. Grędzik, *Represje nauczycieli. Maria Maliszewska, „*Sybirak" (Białystok) 2003, nr 31 (w druku). Zob. Foto 5. Maria Maliszewska. Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc. Zob. Przepustka wydana w dniu 13.05.1948 r. Marii Maliszewskiej przez PUR w Białej Podlaskiej. Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc.

63. A. Grędzik, *Represje nauczycieli. Stefan Józef Maliszewski, „*Sybirak" (Białystok) 2003, nr 31 (w druku). Zob. Foto 6. Stefan Józef Maliszewski. Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc. Zob. Pismo z dnia 17.05.1946 r. z Biura Pomordowanych Rodzin Wojskowych i Jeńców Wojennych na Środkowym Wschodzie. Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc. Zob. Pismo z dnia 17.04.1997 r. z Ambasady Republiki Białoruś dotyczące losów Stefana Józefa Maliszewskiego. Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc.

64. Relacja Stefana Rozwadowskiego z dnia 16.09.2001 r. i 17.03. 2003 r., Lublin. Zbiory autorki.

65. KS – Franciszek Kosowicz, 26.12.2000 r., Los Angeles (U.S.A). Zbiory autorki.

66. Informacja Józefa Daleckiego z dnia 30.09.2003 r., Rzeszów. Zbiory autorki.

67. C. Rejmak, *Wspomnienia nauczyciela z Ogrodnik i Iszczołny*, „Ziemia Lidzka" 1994, nr 14, s. 11.

68. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 30.

69. P. Hołyńska, *Wspomnienia nauczycielki z Kresów ...,* s. 11, 15–16, 25, 27–28, 32 i in.

70. Relacja Haliny Kustro z dnia 03.06.2002, Łódź. Zbiory autorki.

71. *Studia z dziejów okupacji sowieckiej (1939–1941). Obywatele polscy na kresach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej pod okupacją sowiecką w latach 1939–1941*, pod red., T. Strzembosza, Warszawa 1997, s. 134, 149. Zob. także, *„Zachodnia Białoruś" 17.IX.1939–22.VI.1941...*, s. 399, 401. Relacja Jana Kokoszki z dnia 30.04.2001, Londyn (Anglia). Zbiory autorki. Por. www. indeks. karta.org.pl

72. M. Oświecimska, *Między dwiema szkołami i dwiema epokami. Fragmenty wspomnień* [w:] *Wilno jako ognisko ...*, s. 212, 219.

73. R. Szawłowski, [ps. „Karol Liszewski"], *Wojna polsko-sowiecka 1939...,* t. I, s. 374.

74. Ze zbiorów dr Zdzisława Stankiewicza ze Słupska. Tekst w posiadaniu autorki.

75. *Z dziejów Związku Nauczycielstwa Polskiego w Ostrołęckiem,* pr. zb., Ostrołęka 1989, s. 165.

76. S. Jacoń, *Księga pamiątkowa zmarłych w ZSRR, w latach 1940–1956 polskich zesłańców, więźniów i łagierników (wykaz 4),* „My, Sybiracy" (Łódź) 1995, nr 6, s. 45–46.

77. Relacja Krystyny Burz z dnia 19.10.2003 r., Zarzecze k. Rzeszowa. Zbiory autorki. Relacja udostępniona dzięki uprzejmości Zofii Szczepan z Rzeszowa. Relacja Krystyny Burz z dnia 24.11.2003 r., Zarzecze k. Rzeszowa. Zob. Foto 7. Wiktor Ostrowski. Z archiwum rodzinnego Krystyny Burz z Zarzecza. Zob. Foto 8. Wiktor Ostrowski w gronie kolegów-żołnierzy. Włochy 15.06.1946 r. Z archiwum rodzinnego Krystyny Burz z Zarzecza.

78. Informacja Józefa Daleckiego z dnia 30.09.2003 r., Rzeszów. Zbiory autorki.

79. Relacja Julii Broszczyk z dnia 06.03.2001 r., Piła. Zbiory autorki. Relacja Anny Dubickiej-Kałas z dnia 19.02.2001 r., Mrocza. Zbiory autorki.

80. J. Kordasz, *Lida prawdziwa ...,* s. 37.

81. Informacja Józefa Daleckiego z dnia 30.09.2003 r., Rzeszów. Zbiory autorki. Zob. www. indeks. karta.org.pl

82. *Deportacje i przemieszczenia ludności polskiej w głąb ZSRR 1939–1945. Przegląd piśmiennictwa*, pod. red. T. Walichnowskiego, Warszawa 1989, s. 140. H. Piekarski, *Znad Niemna przez Syberię do Kanady,* Rzym 1967. Zob. www. indeks. karta.org.pl.

83. Rozmowa telefoniczna z Witoldem Połoczańskim z Siedlec w dniu 14.02.2003 r. (godz.15:45).

84. KS – Józef Hordyniec, 12.01.2001 r., Olszanka (Białoruś). Zbiory autorki. Relacja Anny Dubickiej-Kałas z dnia 19.02.2001 r., Mrocza. Zbiory autorki. Relacja Julii Broszczyk z dnia 06.03.2001 r., Piła. Zbiory autorki.

85. C. Omiljanowicz-Szoka, *Moje grodzieńskie lata ...,* s. 145.

86. L. Komaiszko, *Polacy na Białorusi*, „Głos znad Niemna" 1991, nr 7, s. 8.

87. K. Rdułtowski, *Notatki z wygnania,* Warszawa–Wrocław 1996, s. 20.

88. Relacja Władysławy Sokołowskiej z dnia 06.05.2001 r. i 25.05.2001 r., Borowo. Zbiory autorki.

89. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych..., s.* 277. J. Jankiewicz, *Niepublikowany rękopis wspomnień.* Tekst w posiadaniu autorki.

90. P. Naumiuk, *Kamienie rzucane na szaniec*, „Głos znad Niemna" 1993, nr 42, s. 5. Zob. www. indeks. karta.org.pl.

91. H. Łupinowiczowa (z d. Rudawiec), *Rubryka pamięci. Anna Rudawcowa,* „Sybirak" (Białystok) 1990, nr 1, s. 89–90. *Nasze życiorysy. Helena Łupinowiczowa, Gliwice,* „Sybirak" (Białystok) 1994, nr 10, s. 64–65. Por. B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do ...,* s. 123 (tu błędna data urodzenia Anny Rudawiec [poprawna 1905 r.] i Haliny Rudawiec [poprawna 1925 r.] oraz mylna informacja z synem Marianem, poprawnie winno być z synem Bohdanem).

92. H. Łupinowiczowa (z d. Rudawiec), *Rubryka pamięci. Michał Rudawiec,* „Sybirak" (Białystok) 1990, nr 1, s. 90. *Nasze życiorysy. Helena Łupinowiczowa...,* „Sybirak" (Białystok) 1994, nr 10, s. 64–65.

93. Relacja Jana Kokoszki z dnia 30.04.2001 r., Londyn (Anglia). Zbiory autorki. Foto 9. Koło Polskiego Czerwonego Krzyża w Gimnazjum im. Karola Chodkiewicza w Lidzie. Siedzą: pierwszy od lewej wśród dorosłych dyrektor szkoły Mętlewicz, pierwsza od prawej (z białym kołnierzem) opiekunka organizacji-nauczycielka L. Sadowska. Rok 1936. Z archiwum rodzinnego Haliny Chłopek-Wilczyńskiej z Kielc. Foto 10. Akademia zorganizowana przez członków koła Polskiego Czerwonego Krzyża w Gimnazjum

im. Karola Chodkiewicza w Lidzie. W środku opiekunka organizacji-nauczycielka L. Sadowska. Rok 1937. Z archiwum rodzinnego Haliny Chłopek-Wilczyńskiej z Kielc.

94. Lipińska G., *Jeśli zapomnę o nich...*, Paryż 1988, s. 83, 47.

95. Rozmowa telefoniczna z Teresą Skirmunt z Warszawy w dniu 19.10.2003 r. (godz. 20:10). Informacja Ireny Sandeckiej z dnia 17.07.2003 r., Krzemieniec (Ukraina). Zbiory autorki.

96. W. I. Adamuszko, N. W. Iwanowa, *Litości..., Represje w obwodzie wilejskim...*, s. 20–21, 24.

97. Informacja Haliny Osmólskiej z dnia 17.04.2003 r., Warszawa. A. Igielska, *Szkoły powszechne w Nieświeżu (lata 1932–1940)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 131.

98. Tamże.

99. KS – Józefina Słojewska, 06.01.2001 r., Toronto (Kanada). Zbiory autorki. Zob. www. indeks. karta.org.pl

100. Relacja Sabiny Bobińskiej z dnia 18.08.2003 r., Łódź. Zbiory autorki.

101. Relacja anonimowa. Zbiory autorki.

102. J. Stocka, *Wspomnienia z Syberii 1939-1946 r.,* Kielce 1994 , s. 7, 31, 35, 40, 47–48, 57, 59, 65, 67, 70–74, 76, 93, 96, 100–102, 154, 172, 195 i in. (tu informacja, że mąż został rozstrzelany w dniu 23.06.1941 r.) *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 138-139 (tu informacja, że mąż został rozstrzelany dniu 24.06.1941 r.; błędnie podana nazwa osiedla Porabiel zamiast Parabiel). B. Grześ, *Deportacje nauczycieli do...,* s. 131–132 (tu błędna data urodzenia 1906 r. i nieścisła informacja nauczycielka na wschodnich obszarach II Rzeczypospolitej).

103. M. Wierzbicki, *Polacy i Białorusini w zaborze...,* s. 93–94.

104. R. Szawłowski, [ps. „Karol Liszewski"], *Wojna polsko-sowiecka 1939...,* t. I, s. 374.

105. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce ...,* s. 24. Por. www. indeks. karta.org.pl

106. Relacja Jerzego Godyckiego-Ćwirko z dnia 23.04.2003 r., Róża (Podkarpacie). Zbiory autorki. *Absolwenci Państwowego Gimnazjum im. Władysława Syrokomli w Nieświeżu z lat 1921–1939* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...,* s. 116. *Nasze dedykacje* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...,* s. 380.

107. R. Szawłowski, [ps. „Karol Liszewski"], *Wojna polsko-sowiecka 1939...,* t. I, s. 374.

108. KS – Zofia Zimna, 17.11.2000 r., Legnica. Zbiory autorki.

109. M. Walczak, *Nauczyciele i naukowcy – oficerowie polscy, więźniowie obozów w Kozielsku, Ostaszkowie i Starobielsku* „Przegląd Historyczno-Oświatowy" (Warszawa) 1991, nr 3–4, s. 239.

110. W. I. Adamuszko, N. W. Iwanowa, *Litośc*i..., s. 47–52. Zob. www. indeks. karta.org.pl

111. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce ...,* s. 20. *Katyń. Lista ofiar ...,* s. 250.

112. Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Teczka personalna Leokadii Syzdół. *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 140–141 (tu błędnie podana nazwa Kowalenka, poprawnie brzmi Kowalówka). Zob. Zaświadczenie z Łozowskiego Rejonowego Wydziału Oświaty stwierdzające, iż Leokadia Syzdół pracowała jako nauczycielka w szkole sowieckiej w Kowalówce od stycznia 1943 r. do kwietnia 1946 r. Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach.

113. T. Rott-Żebrowski, *Zamilkłe echa...,* „Akcent" (Lublin) 1990, nr 1–2, s. 185.

114. H. Bartnicka, *Wspomnienia szkolne (lata 1936–1941)* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 110. Zob. także, S. Kądziela, *Nieświeska rapsodia gimnazjalna* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 101. L. Karakulko, *Więzienia i łagry* [w:] *Nieświeskie wspomnienia...*, s. 263.

115. J. Podgóreczny, *Ludzki los*, „Głos Nauczycielski" (Warszawa) 1989, nr 26, s. 8–9.

116. *Z dziejów Związku Nauczycielstwa...,* s. 165.

117. C. Omiljanowicz-Szoka, *Moje grodzieńskie lata ...,* s. 146.

118. Rozmowa telefoniczna z Witoldem Połoczańskim z Siedlec w dniu 14.02.2003 r. (godz.15:45).

119. KS – Leokadia Sokołowska, 05.12.2000 r., Sopot. Zbiory autorki.

120. Relacja Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z dnia 27.10.2003 r., Kielce. Zbiory autorki. Dokumenty z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 156. Zob. Foto 11. Julia Makowiecka w gronie nauczycieli i uczniów Żeńskiego Gimnazjum Sióstr Nazaretanek w Chełmnie 06.03.1922 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. Foto 12. Julia Makowiecka po maturze. Rok 1922 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. Foto 13. Julia Makowiecka z koleżanką nauczycielką. Prużana 31.06.1929 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. Foto 14. Julia Wołoncewicz (z d. Makowiecka) z koleżanką nauczycielką Kellerową w Berezie Kartuskiej 16.11.1935 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. Pismo Julii Wołoncewicz z dnia 27.07.1942 r. do Ambasady Polskiej z prośbą o wydanie polskiego paszportu. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. List Heleny Wołoncewicz z dnia 18.01.1946 r. do bratowej Julii Wołoncewicz przebywającej w Stawropolskim Kraju. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc. Zob. Obrazek Julii Wołoncewicz otrzymany na pamiątkę Mszy Św. odprawionej (przy wagonach) w dniu 09.03.1946 r. w Rawie Ruskiej w intencji powracających z wygnania do PRL. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc.

121. KS – Halina Marcinowicz, Białoruś. Otrzymano 22.06.2001 r. Zbiory autorki.

122. Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach. Relacja Leokadii Orlickiej (z d. Woźniak) z dnia 26.11.2003 r. Zbiory autorki. Dokumenty z archiwum rodzinnego Leokadii Orlickiej (z d. Woźniak). *Księga Sybiraków Kielecczyzny...,* s. 113.

123. Relacja Zbigniewa Paszkiewicza z dnia 10.10.2003 r., Stalowa Wola. Zbiory autorki.

124. KS – Zofia Zimna, 17.11.2000 r., Legnica. Zbiory autorki.

125. Relacja Sabiny Bobińskiej z dnia 18.08.2003 r., Łódź. Zbiory autorki.

126. Relacja Jerzego Godyckiego-Ćwirko z dnia 23.04.2003 r., Róża (Podkarpacie). Zbiory autorki

127. Tamże. *Katyń. Lista ofiar i zaginionych...,* s. 257. J. Tucholski, *Mord w Katyniu ...,* s. 256.

128. Informacja Julii Broszczyk, 15.12.2000 r., Piła. Zbiory autorki.

129. KS – Zbigniew Czerepowicki, 21.11.2000 r., Zgorzelec. Zbiory autorki. Zob. www. indeks. karta.org.pl

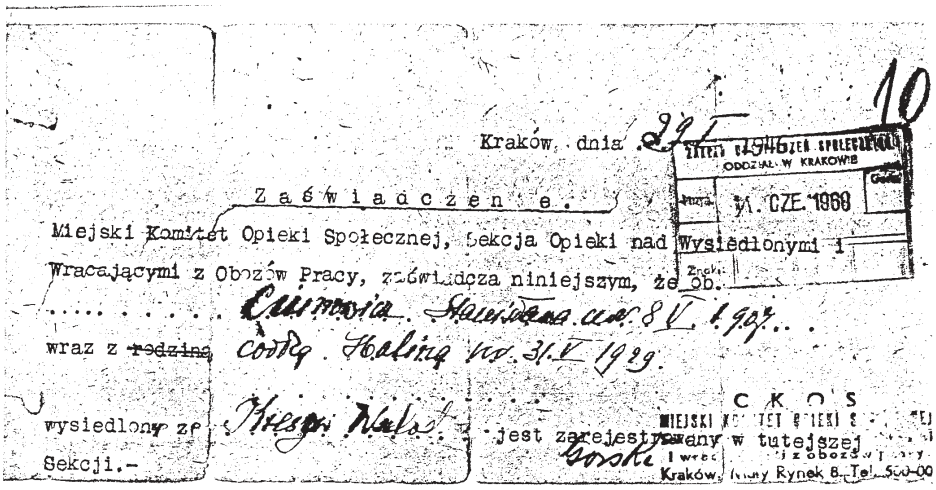
130. J. Gorelik, *Kuropaty polski ślad...,* s. 123.

131. M. Teodorowicz, *Oświata polska w walce ...,* s. 21. *Katyń. Lista ofiar ...,* s. 363.

WYKAZ SKRÓTÓW

G – gimnazjum
KS – kwestionariusz badawczy, dotyczący *„Szkolnictwa dla ludności polskiej na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej zajętych przez ZSRS w latach 1939––1941 oraz 1944–1945”*
obw. – obwód
pow. – powiat
ppor. – podporucznik
PSP – Publiczna Szkoła Powszechna
PUR – Państwowy Urząd Repatriacyjny
SK – szkoła kolejowa
SR – szkoła rolnicza
SŚ – szkoła średnia
SZ – szkoła zawodowa
woj. – województwo
ZPP – Związek Patriotów Polskich
ZSRS – Związek Socjalistycznych Republik Sowieckich

Fot. 1. Maria Bujak.
Z archiwum rodzinnego Barbary Walczak (z d. Bujak) z Pińczowa



10

Kraków, dnia 29.I.

Z a ś w i a d c z e n i e.

Miejski Komitet Opieki Społecznej, Sekcja Opieki nad Wysiedlonymi i Wracającymi z Obozów Pracy, zaświadcza niniejszym, że ob. Ciunowicz Stanisława ur. 8.V.1907 wraz z ~~rodziną~~ córką Haliną ur. 31.V.1929 wysiedlony ze Kresów Wschodnich jest zarejestrowany w tutejszej Sekcji.-

Goske

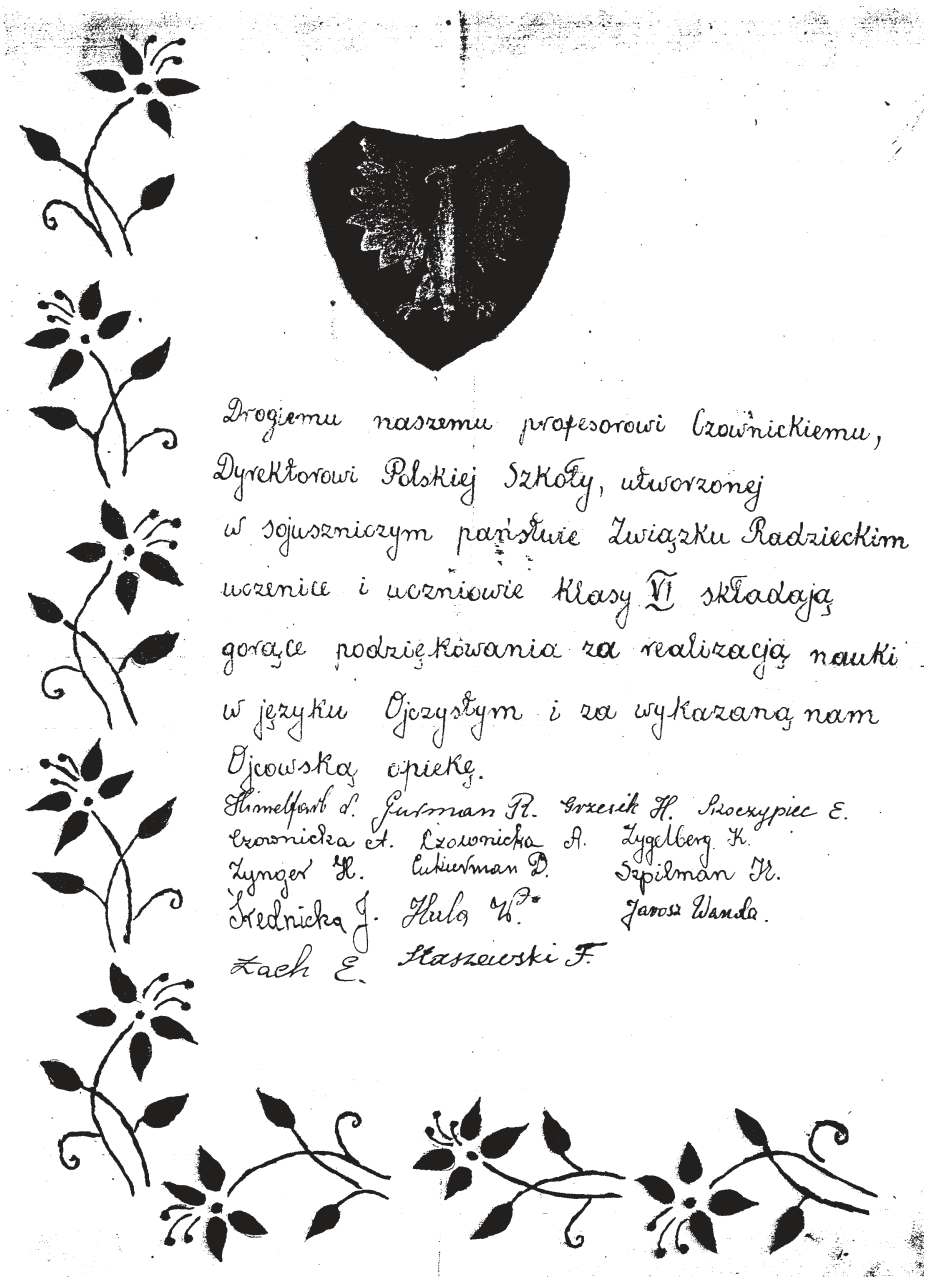
MIEJSKI KOMITET OPIEKI SPOŁECZNEJ ODDZIAŁ W KRAKOWIE
Wpł. 11. CZE. 1960

C K O S
MIEJSKI KOMITET OPIEKI SPOŁECZNEJ
I wrac... z obozów Pracy
Kraków, Nowy Rynek 8 Tel. 500-00

Zaświadczenie z dnia 29.01.1946 r. wydane Stanisławie Ciunowicz, stwierdzające, iż została wysiedlona z Kresów Wschodnich i zarejestrowana w Miejskim Komitecie Opieki Społecznej w Krakowie.
Z archiwum rodzinnego Haliny Pawełczyk (z d. Ciunowicz) z Krakowa

Fot. 2. Józef Czownicki. Fotografia prawdopodobnie z okresu powojennego.
Z archiwum rodzinnego Anny Stefańskiej (z d. Czownicka) z Kielc

Fot. 3. Józef Czownicki (w drugim rzędzie, trzeci od lewej) w otoczeniu nauczycieli i wychowanków z klasy VI polskiej szkoły Związku Patriotów Polskich w Syktywkarze w Republice Komi.
W najwyższym rzędzie trzecia od lewej Aleksandra Czownicka, dalej piąta od lewej jej siostra Anna.
Rok szkolny 1943/1944



Drogiemu naszemu profesorowi Czownickiemu,
Dyrektorowi Polskiej Szkoły, utworzonej
w sojuszniczym państwie Związku Radzieckim
uczenice i uczniowie klasy VI składają
gorące podziękowania za realizacją nauki
w języku Ojczystym i za wykazaną nam
Ojcowską opiekę.

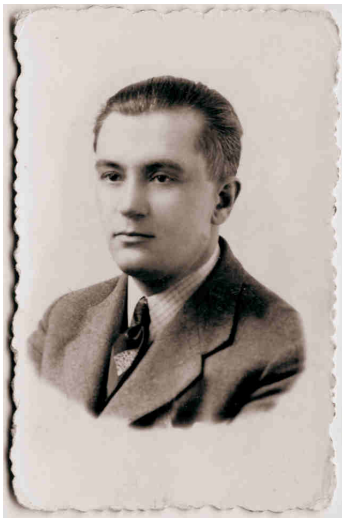
Himelfarb S. Furman R. Grzesik H. Rzeszypiec E.
Czownicka St. Czownicka A. Zygelberg K.
Zynger H. Cukierman D. Szpilman R.
Średnicka J. Hulo W. Jarosz Wanda.
Zach E. Haszewski F.

Z archiwum rodzinnego Anny Stefańskiej (z d. Czownicka) z Kielc

Podziękowanie uczniów kl. VI polskiej szkoły Związku Patriotów Polskich w Syktywkarze w Republice Komi dla Józefa Czownickiego. Prawdopodobnie rok szkolny 1943/1944.

Fot. 4. Eustachy Horeglad (rok 1938 lub 1939)
Z archiwum rodzinnego A. Horeglad z Kazimierzy Wielkiej

Fot. 5. Maria Maliszewska.
Z archiwum rodzinnego
Wacławy Maliszewskiej z Kielc



Fot. 6. Stefan Józef Maliszewski.
Z archiwum rodzinnego
Wacławy Maliszewskiej z Kielc

Rzeczpospolita Polska
Ministerstwo Administracji
Państwowy Urząd Repatriacyjny
Punkt Przyjęcia
w Biały Podl.

Wzór Nr. 4
(wydaje się kobietom, dzieciom i mężczyznom powyżej lat 50)

Przepustka Nr. 340419

Wydana ob. Maliszewska Maria c. Michała
(nazwisko, imię, imię ojca)
3-XI 1903 r. Przemysl
(data i miejsce urodzenia)
przybywającemu (ej) z terytorium d. S. R. R.
Ob. Maliszewska Maria przeszedł przez Punkt Odbiorczy
w Biały Podl. dnia „13 maja" 1948 r.
i udaje się do swojego miejsca zamieszkania w Kielce
(dokładny adres)

Na podstawie zarządzenia Rady Ministrów z dnia 5 V 45 r. wyżej wymieniony (a) ma pierwszeństwo i prawo jednorazowego bezpłatnego przejazdu wszelkiemi środkami lokomocji do Kielce

Władze Państwowe i Samorządowe są proszone o udzielenie jaknajdalej idącej pomocy okazicielowi (ni) niniejszego.

RZECZPOSPOLITA POLSKA Ministerstwo Administracji Punkt przyjęcia M. P.

Kierownik Punktu Odbiorczego

Wydano dnia „13 maja" 1948 r. w Biały Podl.
Ważne do dnia 28 maja 48 r.

200 000 – VII 45 – Druk. Min. Bezp. Publ. w Łodzi

Przepustka wydana w dniu 13.05.1948 r. Marii Maliszewskiej przez PUR w Białej Podlaskiej.
Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc

DTWO JEDN.WOJSKA NA ŚR.WSCH.
BIURO POM.RODZ.WOJSK.I J.WOJ.
NA ŚR.WSCHODZIE

L.dz.204/RW/P.III/46

M.p., dnia 17 maja 1946 r.

Pani WASYLEWICZ Jadwiga
JEROZOLIMA
Casa-Nova No 84 P.O.Box 780

W spisach osób zaginionych z obozu rosyjskiego w KOZIELSKU, figuruje:

MALISZEWSKI Stefan, roczn.1905, ppor.piechoty

Szef Biura Pom. Rodz. Wojsk. i Jenc. Woj.
/ Dr. JAN KACZKOWSKI /
Kapelan

Pismo z dnia 17.05.1946 r. z Biura Pomordowanych Rodzin Wojskowych i Jeńców Wojennych na Środkowym Wschodzie, dotyczące losów Stefana Maliszewskiego.
Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc

ПАСОЛЬСТВА РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ

AMBASADA REPUBLIKI BIAŁORUŚ

Ul. Ateńska 67
03-978 Warszawa

Tel./Fax: (48 22) 617 84 41
Tel.: (48 22) 617 39 54

Зых № 390/кк
„17" 04 1997 г.

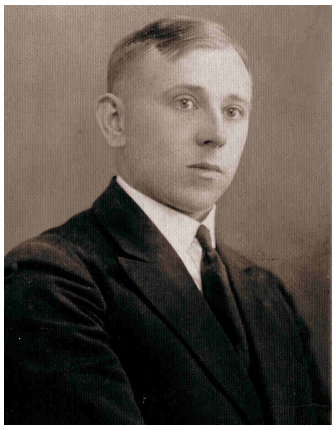
МАЛИШЕВСКА ВАЦЛАВА

В ответ на Ваше заявление о реабилитации членов Вашей семьи сообщаем, что в ходн проведенной проверки выселение Вас, Вашей матери Малишевской Марии Михайловны и сестры Малишевской Дануты Стефановны в апреле 1940 г. из г.Пинска за пределы Республики Беларусь признано незаконным. 18 февраля 1997 г. все они реабилитированы. Копии заключения о реабилитации направлены в УВД Брестского облисполкома для выдачи заинтересованным лицам соответствующих справок, а также в Комиссию при областном Совете депутатов по оказанию содействия в обеспечении прав жертв политических репрессий 20-80-х годов для решения вопроса о выплате компенсации.

Кроме того, при проведении проверки в архивах Беларуси установлено, что Ваш отец - Малишевский Стефан, 1905 г.р., 20 марта 1940 г. был вывезен из г.Пинска. Сведений о его дальнейшей судьбе не имеется.

Зав.консульским отделом Б.Колобаев

Pismo z Ambasady Republiki Białoruś z dnia 17.04.1997 r. informujące, iż Stefan Józef Maliszewski w dniu 20.03.1940 r. został wywieziony z Pińska w nieznanym kierunku.
Z archiwum rodzinnego Wacławy Maliszewskiej z Kielc

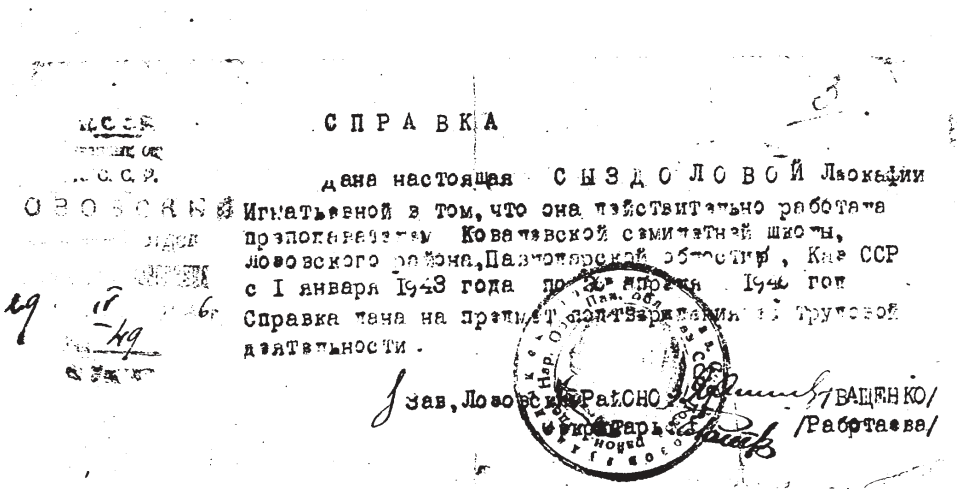


Fot. 7. Wiktor Ostrowski. Z archiwum rodzinnego Krystyny Burz z Zarzecza

Fot. 8. Wiktor Ostrowski w gronie kolegów-żołnierzy. Włochy 15.06.1946 r.
Z archiwum rodzinnego Krystyny Burz z Zarzecza

Fot. 9. Organizacja Polskiego Czerwonego Krzyża w Gimnazjum im. Karola Chodkiewicza w Lidzie. Siedzą: pierwszy od lewej wśród dorosłych dyrektor szkoły Mętlewicz, pierwsza od prawej (z białym kołnierzem) opiekunka organizacji – nauczycielka Sadowska L. Na odwrocie napis: „Staraj się dopomóc każdemu, kto Twej pomocy potrzebuje. Kochanemu Dziewczątku – Sadowska". Rok 1936. Z archiwum rodzinnego Haliny Chłopek-Wilczyńskiej z Kielc

Fot. 10. Akademia zorganizowana przez członków koła Polskiego Czerwonego Krzyża w Gimnazjum im. Karola Chodkiewicza w Lidzie. W środku opiekunka organizacji – nauczycielka Sadowska L. Jako motylek w inscenizacji piosenki „Widziałam raz brzózkę" Lila Olczykówna (klęczy na pierwszym planie). W ostatnim rzędzie szósta od prawej Halina Chłopkówna. W przedostatnim rzędzie: druga od lewej Mela Baranowska, pierwsza od prawej Noemi Lichtman, druga od prawej Ludka Maciukówna. Rok 1937. Z archiwum rodzinnego Haliny Chłopek-Wilczyńskiej z Kielc



СПРАВКА

дана настоящая СЫЗДОЛОВОЙ Леокадии Игнатьевной в том, что она действительно работала преподавателем Ковалевской семилетней школы, Лозовского района, Павлоградской области, Укр ССР с I января 1943 года по 30 апреля 1946 год.
Справка дана на предмет подтверждения трудовой деятельности.

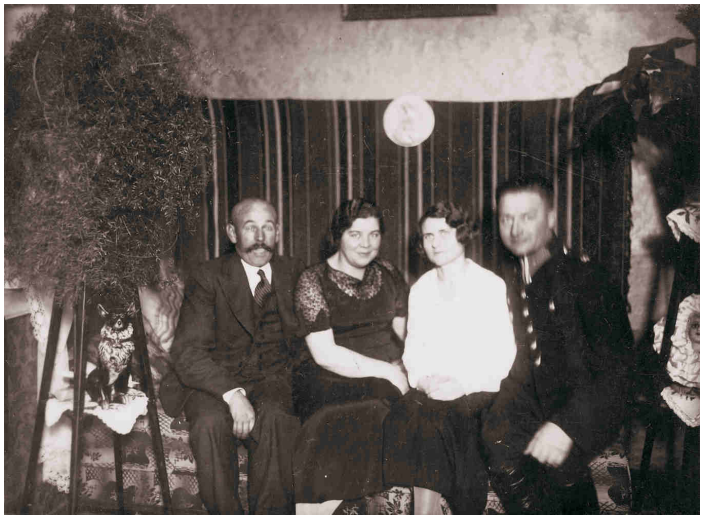
Зав. Лозовским РайОНО /ВАЩЕНКО/
Секретарь /Работаева/

Zaświadczenie z Łozowskiego Rejonowego Wydziału Oświaty stwierdzające, iż Leokadia Syzdół pracowała jako nauczycielka w szkole sowieckiej w Kowalówce od stycznia 1943 r. do kwietnia 1946 r.
Z archiwum Związku Sybiraków Oddział Wojewódzki w Kielcach

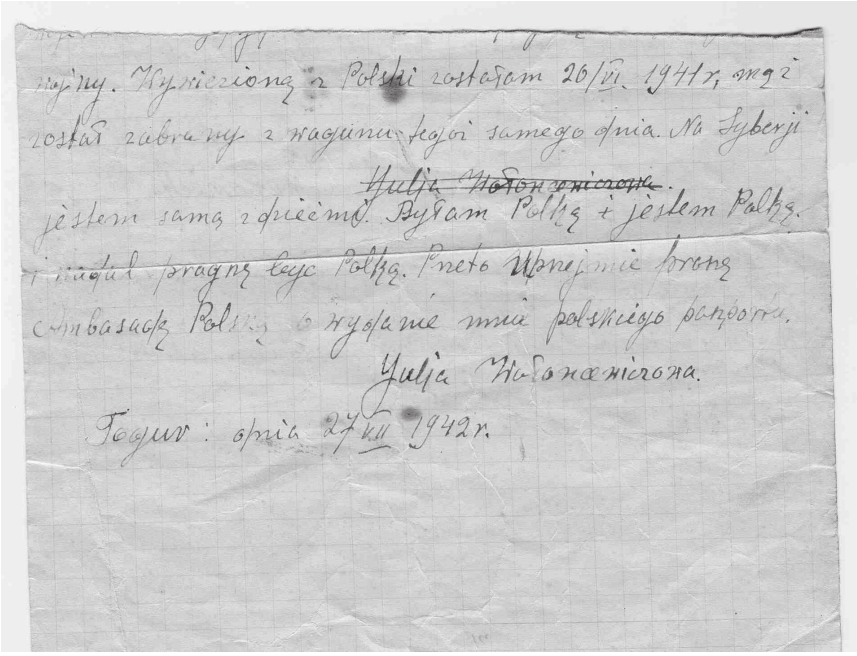
Fot. 11. Julia Makowiecka (stoi w ostatnim rzędzie, druga od lewej) w gronie nauczycieli i uczniów kl. VII Żeńskiego Gimnazjum Sióstr Nazaretanek w Chełmnie 06.03.1922 r.
Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

Fot. 12. Julia Makowiecka (po prawej stronie) po maturze.
Rok 1922 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

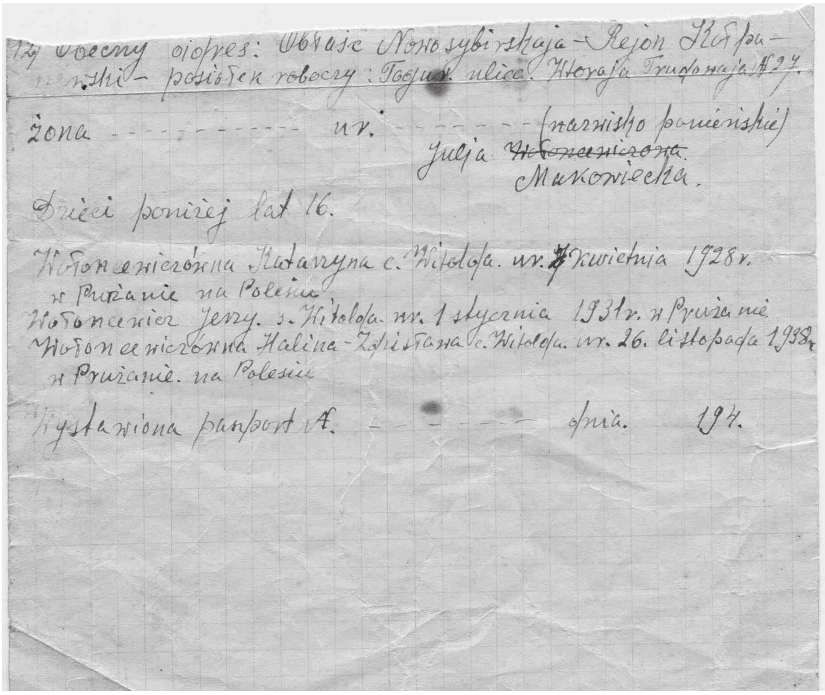
Fot. 13. Julia Makowiecka (po prawej stronie) z koleżanką nauczycielką (NN). Prużana 31.06.1929 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc



Fot. 14. Julia Wołoncewicz (z d. Makowiecka w białej bluzce) z koleżanką nauczycielką Kellerową i jej mężem (po lewej stronie) w Berezie Kartuskiej 16.11.1935 r. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

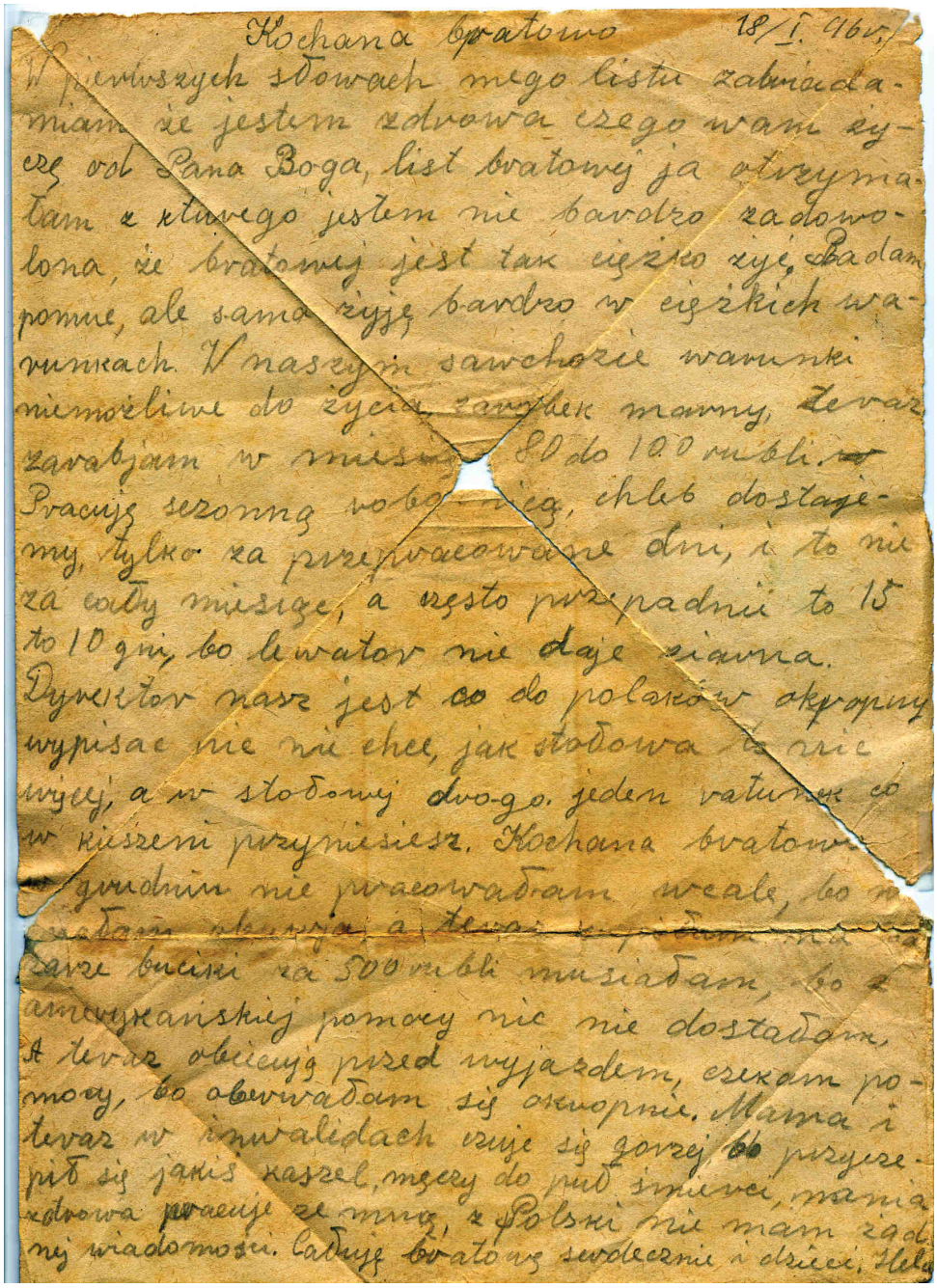


rajny. Wywiezioną z Polski zostałam 26/III. 1941 r. mąż
został zabrany z wagonu kolei samego dnia. Na Syberji
~~Julja Wołoncewiczowa.~~
jestem sama z dziećmi. Byłam Polką i jestem Polką.
i nadal pragnę być Polką. Przeto upraszam Prosę
Ambasadę Polską o wydanie mnie polskiego paszporu.
Julja Wołoncewiczowa.
Tagur: dnia 27 VII 1942 r.



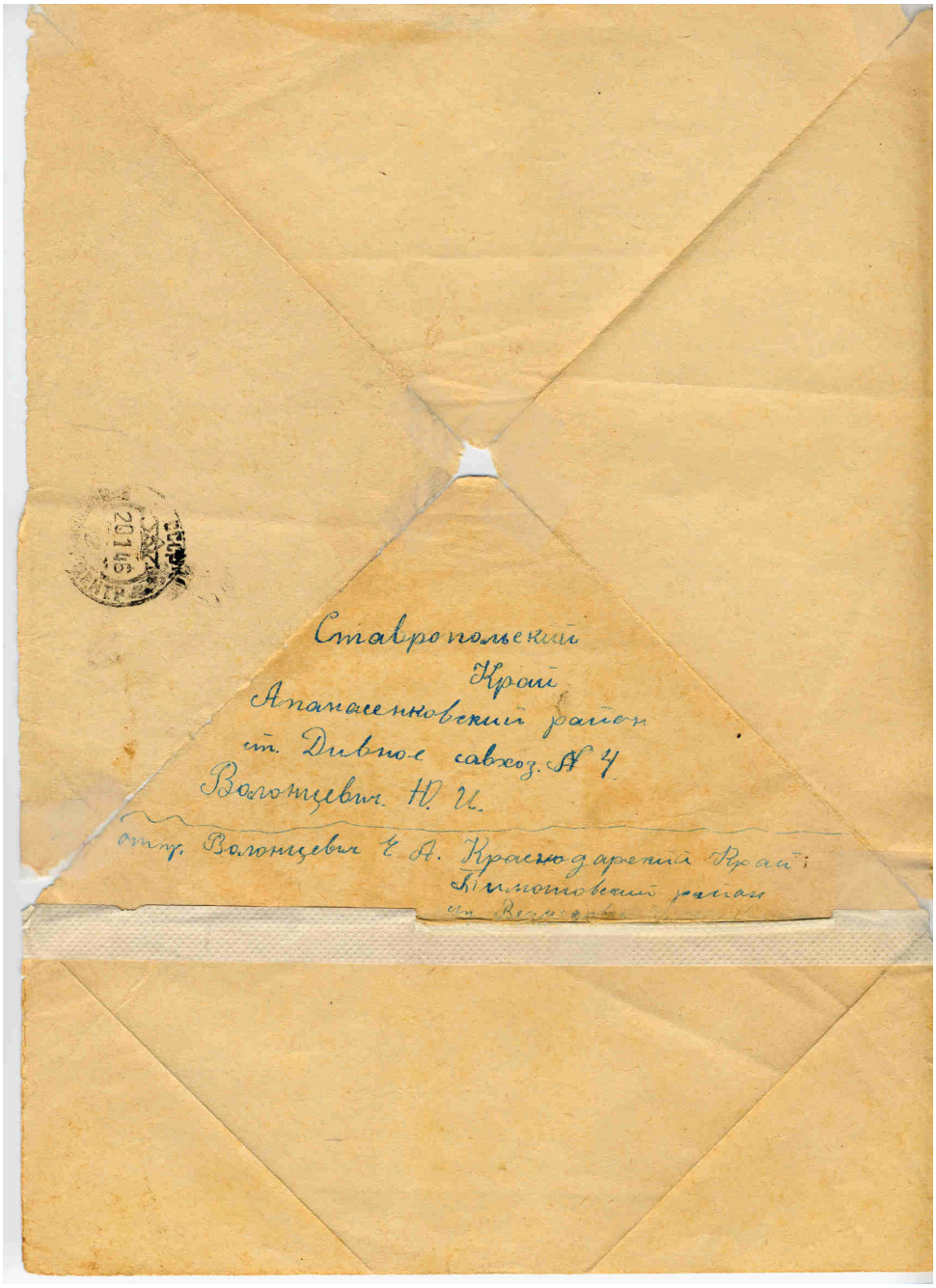
Na obecny adres: Obłasc Nowosybirskaja – Rejon Kołpa-
szewski – posiołek robocy: Tagur ulica Wtoraja Trudowaja № 27.
żona - - - - - - - - - - nr. - - - - - - - (nazwisko panieńskie)
Julja ~~Wołoncewiczowa~~
Makowiecka.
Dzieci poniżej lat 16.
Wołoncewiczówna Katarzyna c. Witolda. ur. 7 kwietnia 1928 r.
w Prużanie na Polesiu
Wołoncewicz Jerzy. s. Witolda. ur. 1 stycznia 1931 r. w Prużanie
Wołoncewiczówna Halina-Zofja c. Witolda. ur. 26. listopada 1938 r.
w Prużanie. na Polesiu
Wystawiona paspport A. - - - - - - dnia. 194.

Pismo Julii Wołoncewicz (z d. Makowiecka) z dnia 27.07.1942 r. do Ambasady Polskiej z prośbą o wydanie polskiego paszportu. Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

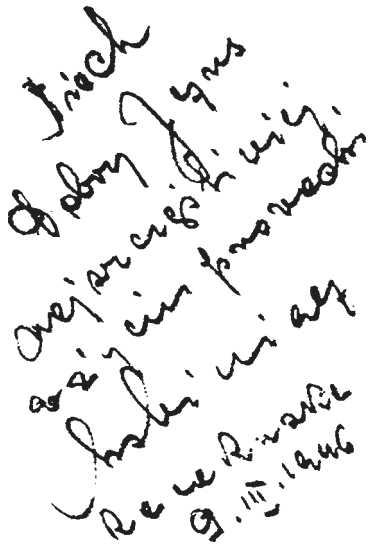


Kochana bratowo 18/I. 1965

W pierwszych słowach mego listu zawiadamiam że jestem zdrowa czego wam życzę od Pana Boga, list bratowej ja otrzymałam z którego jestem nie bardzo zadowolona, że bratowej jest tak ciężko żyć, żadam pomuc, ale sama żyję bardzo w ciężkich warunkach. W naszym sanchozie warunki niemożliwe do życia zarobek mamy, że raz zarabjam w miesiącu 80 do 100 rubli. Pracuję sezonną robotnicą, chleb dostajemy, tylko za przepracowane dni, i to nie za cały miesiąc, a często przepadnie to 15 to 10 dni, bo lewator nie daje siana. Dyrektor nasz jest co do polaków okropny wypisać nic nie chce, jak stołowa to nic więcej, a w stołowej dwo-go. jeden ratunek co w kieszeni przyniesiesz. Kochana bratowa gospodarstwa nie prowadzam wcale, bo nie [illegible] a teraz [illegible] Zawsze bucisi za 500 rubli musiałam, bo z amerykańskiej pomocy nic nie dostałam, A teraz obiecuję przed wyjazdem, czekam pomocy, bo obawiałam się okropnie. Mama i teraz w inwalidach czuje się gorzej, bo przyszedł się jakiś kaszel, męczy do pół śmierci, mama zdrowa pracuje ze mną, z Polski nie mam żadnej wiadomości. Całuję bratową serdecznie i dzieci. Hela



List Heleny Wołoncewicz z dnia 18.01.1946 r. do bratowej Julii Wołoncewicz (z d. Makowiecka) przebywającej w Stawropolskim Kraju.
Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc



Obrazek Julii Wołoncewicz (z d. Makowiecka) otrzymany na pamiątkę Mszy Św. odprawionej (przy wagonach) w dniu 09.03.1946 r. w Rawie Ruskiej w intencji powracających z wygnania do PRL. Na odwrocie napis: „Niech Dobry Jezus najszczęśliwiej w życiu prowadzi ks. (podpis nieczytelny)". Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

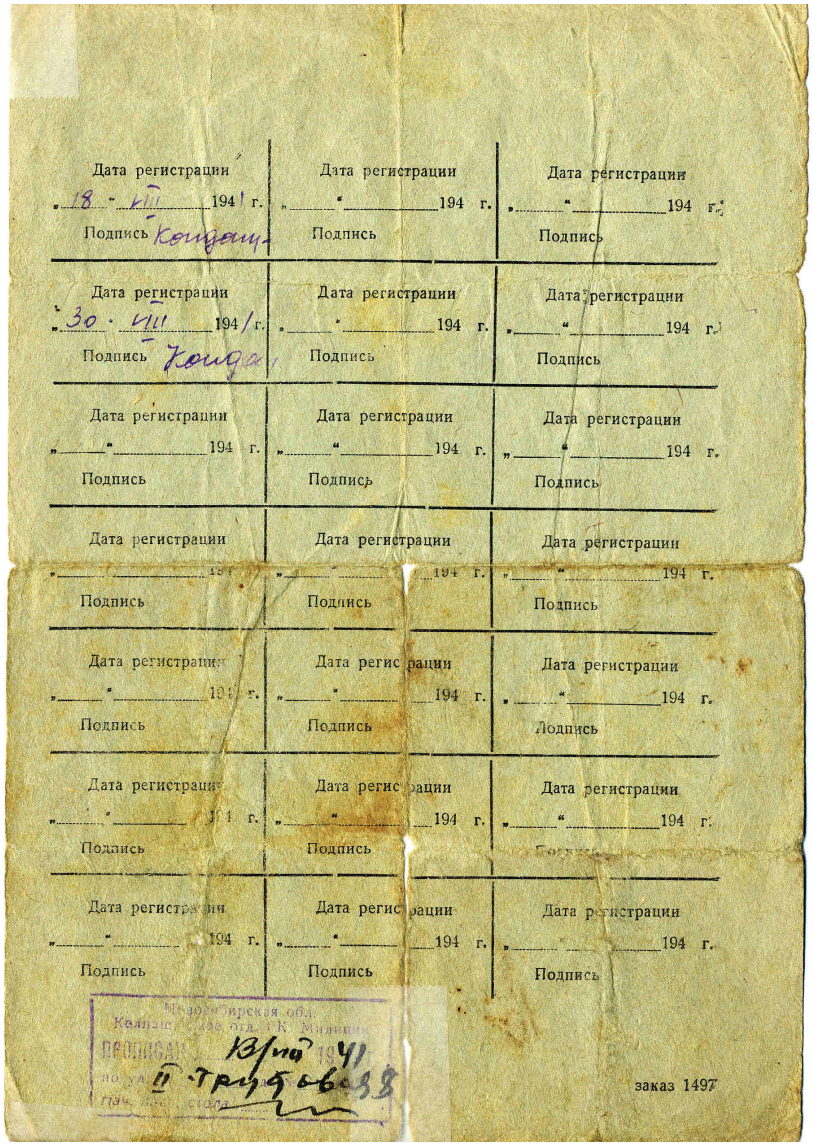
2/III 1941 г.

УДОСТОВЕРЕНИЕ
(Взамен паспорта)

Дано ссыльному Байрашевская Вера
(фамилия, имя и отчество)
Ивановна год р. пос Тогур
в том, что он ограничен в правах передвижения пределами
Томского поселка Тогура
(наименование республики, края, области)
Колпашевского района Томского
(или только определенного района или населенного пункта без выезда за пределы указанной местности проживает)
Округа Н-Е-О
(подробное наименование населенного пункта, района)
Кедровый Лесо-Завод
(республики, края, области)
Байрашевская состоит под гласным надзором Нарымского окр. отд. НКВД
(фамилия)
(наименование органа НКВД)
и обязан явкой на регистрацию каждого 8 18.28 числа в
отделение милиции.

При отсутствии отметки о своевременной явке на регистрацию, удостоверение недействительно.

Нач. 1-го спецотдела
Сержант м-ции
(наименование УНКВД)

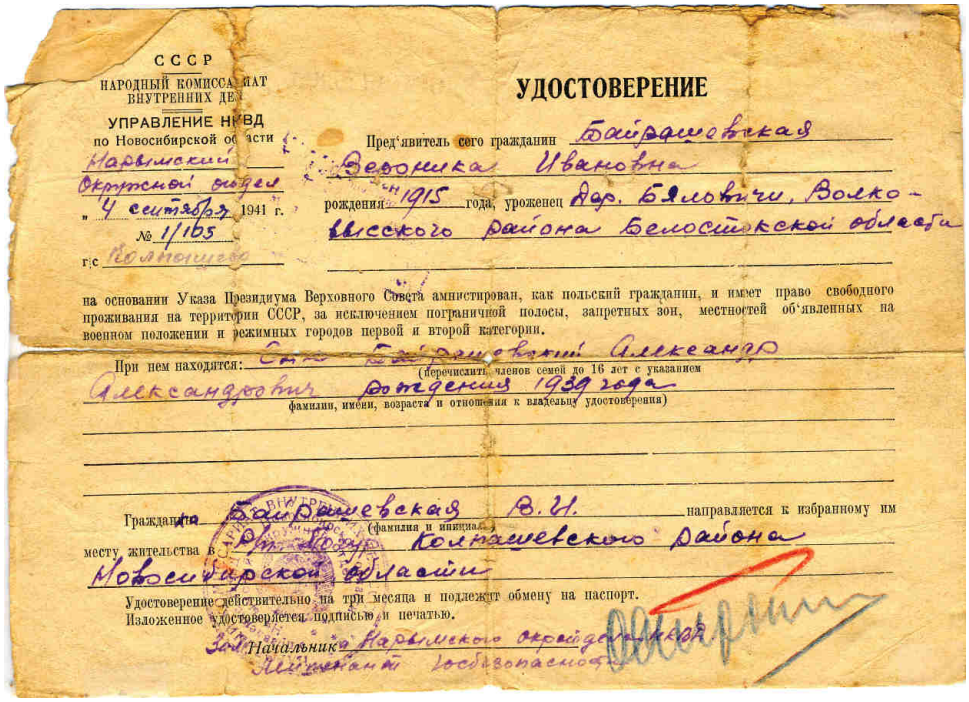


Дата регистрации „18" VIII 194 1 г. Подпись Кондац	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „30" VIII 194 1 г. Подпись Конда	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись
Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись	Дата регистрации „ " 194 г. Подпись

Новосибирская обл.
Каинск... отд. НКВД
ПРОПИСАН 13/III 1941
по ул. ...
п. Трудобе...

заказ 1497

Typowy druk zaświadczenia wydawanego zesłańcom (zamiast paszportu) z wpisanym obowiązkiem meldowania się w miejscowym oddziale NKWD każdego 8, 18 i 28 dnia miesiąca.
Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc



СССР
НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
УПРАВЛЕНИЕ НКВД
по Новосибирской области
Нарымский окружной отдел
„4 сентября 1941 г.
№ 1/165
г. с Колпашево

УДОСТОВЕРЕНИЕ

Пред'явитель сего гражданин Байрашевская Вероника Ивановна рождения 1915 года, уроженец Дор. Бялоничи, Волковысского района Белостокской области

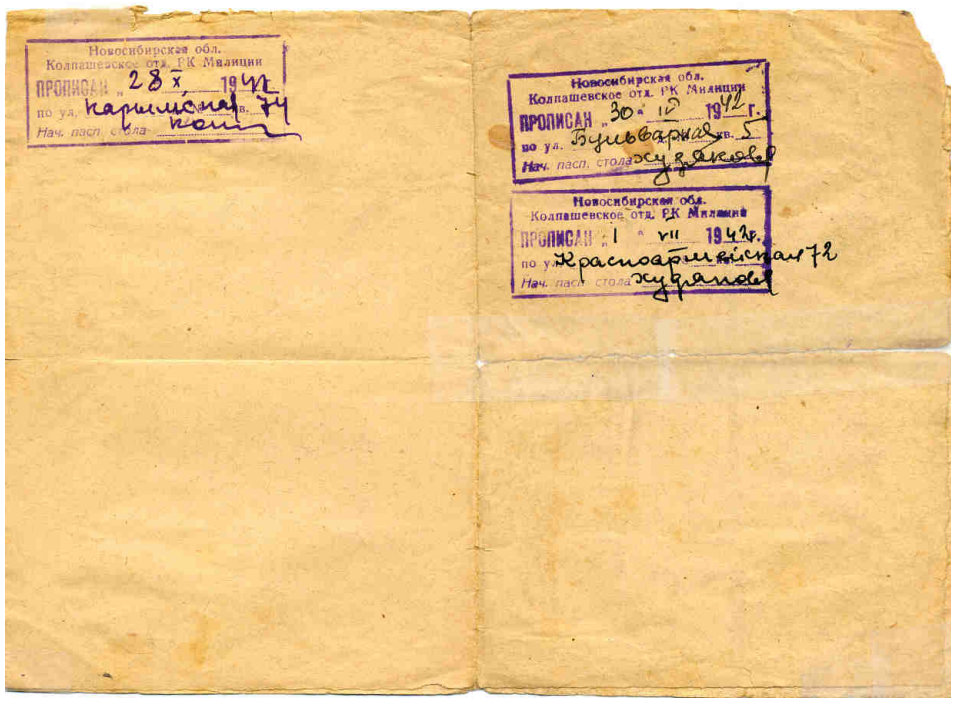
на основании Указа Президиума Верховного Совета амнистирован, как польский гражданин, и имеет право свободного проживания на территории СССР, за исключением пограничной полосы, запретных зон, местностей об'явленных на военном положении и режимных городов первой и второй категории.

При нем находятся: Сын Байрашевский Александр Александрович рождения 1939 года
(перечислить членов семей до 16 лет с указанием фамилии, имени, возраста и отношения к владельцу удостоверения)

Гражданин Байрашевская В. И. (фамилия и инициалы) направляется к избранному им месту жительства в Дер. Колпашевского района Новосибирской области

Удостоверение действительно на три месяца и подлежит обмену на паспорт.
Изложенное удостоверяется подписью и печатью.

Начальник Нарымского окружного отдела
Лейтенант Госбезопасности



Новосибирская обл. Колпашевское отд. РК Милиции
ПРОПИСАН „28" X 1941
по ул. Нарымская кв. 74
Нач. пасп. стола

Новосибирская обл. Колпашевское отд. РК Милиции
ПРОПИСАН „30" 12 1942 г.
по ул. Бульварная кв. 5
Нач. пасп. стола

Новосибирская обл. Колпашевское отд. РК Милиции
ПРОПИСАН „1" VII 1942 г.
по ул. Красноармейская 72
Нач. пасп. стола

Typowy druk zaświadczenia amnestyjnego wydawanego przez NKWD.
Z archiwum rodzinnego Haliny Ruteckiej (z d. Wołoncewicz) z Kielc

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ALDONA ZAKRZEWSKA
Olsztyn

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W XII OKRĘGU ZWIĄZKU STRZELECKIEGO W BELGII I FRANCJI (1927–1940)

Korzenie Związku Strzeleckiego (ZS) sięgają czasów walki narodu polskiego o niepodległość. Owocem rewolucji 1905 r., która pobudziła do działania także społeczeństwo polskie zaboru rosyjskiego i austriackiego, było powołanie do życia tajnych organizacji, mających na celu walkę o wyzwolenie Polski. Jedną z nich był Związek Walki Czynnej (ZWC), który powstał w 1908 r. we Lwowie z inicjatywy Kazimierza Sosnkowskiego. Było to tajne, ściśle wojskowe stowarzyszenie, mające przygotować fachowych kierowników i organizatorów dla przyszłej armii powstańczej. Sprzyjające warunki prawno-polityczne, panujące w 1910 r. w Galicji, umożliwiły wielu organizacjom podjęcie jawnego działania. Stało się tak również ze ZWC, który z inicjatywy Józefa Piłsudskiego zalegalizował swą działalność. Umożliwiło to powstanie we Lwowie Związku Strzeleckiego, a w Krakowie organizacji pod nazwą Strzelec. Celem tych placówek, występujących jako związki sportowo-wojskowe, było przekazanie młodzieży umiejętności praktycznych i wiedzy teoretycznej z zakresu wojskowości. Miały być to pierwsze kadry dla przyszłego Wojska Polskiego. Dnia 6 sierpnia 1914 r. członkowie ZS weszli w skład, zorganizowanej przez J. Piłsudskiego, Pierwszej Kompanii Kadrowej, która ruszyła na teren Królestwa Polskiego i włączyła się do wojny z Rosją. Tak zakończyła się historia przedwojennego Strzelca.

Reaktywowanie stowarzyszenia nastąpiło już w niepodległej Polsce w 1919 r., głównie dzięki staraniom Wacława Sieroszewskiego. Związek przejął ideologię i tradycję przedwojennego Strzelca i stał się pierwszą organizacją przysposobienia wojskowego w odrodzonym państwie. Jego głównym zadaniem było wychowanie młodzieży na dobrych obywateli-żołnierzy, świadomych swoich obowiązków jako obrońców narodu. Zadanie to realizowano przez przysposobienie wojskowe, zawodowe, wychowanie obywatelskie oraz fizyczne[1].

[1] S. W o l s k i, *Z przeszłości Związku Strzeleckiego*, „Strzelec" 1921, nr 6, s. 2–5; A. C z y ż o w s k i, *Związek Strzelecki. Strzelec Rzeczypospolitej*, Warszawa 1926, s. 15–32; *Z dziejów Związku Strzeleckiego*, „Jednodniówka grodzieńskiego okręgu Związku Strzeleckiego: wydana dla tych, którzy pragną nas poznać i z nami współpracować", Grodno 1927, s. 4–6; M. F u l a r s k i, *Tradycje przysposobienia wojskowego w Polsce*, „Polska Zbrojna" 1928, nr 3, z 3 I, s. 5; *Rocznik Strzelecki*, Warszawa 1933, s. 47–55; *Zbiór materiałów do próby organizacyjnej Związku Strzeleckiego*, Lwów 1937, s. 30, 32.

Stowarzyszenie w okresie międzywojennym posiadało swoje oddziały nie tylko w kraju, ale i za granicą[2]. Zakładane one były wśród wychodźstwa polskiego w wielu krajach Europy i Ameryki[3]. Największym ośrodkiem pracy Strzelca na emigracji była Francja, która łącznie z Belgią tworzyła od 1929 r. XII Okręg Zachodni. Organizacyjnie ZS podlegał Zarządowi i Komendzie w Warszawie[4]. Pierwszy oddział strzelecki we Francji powstał 8 sierpnia 1927 r. Nosił on nazwę Towarzystwo „Strzelec" im. Józefa Piłsudskiego, a zorganizowany został przez Bronisława Lesiuka w Varangeville (Wschodnia Francja, Podokręg Metz)[5]. Na terenie Belgii ZS oficjalnie zalegalizowano dopiero w 1931 r.[6], mimo że pierwszy oddział Strzelca, utworzony w Liége, powstał już w 1929 r.[7].

Podstawową jednostką organizacyjną na obczyźnie był Oddział ZS zrzeszający strzelców, strzelczynie i junaków w wieku od 14 do 17 lat. Natomiast Oddziały w liczbie 3–7 stanowiły Obwody, te z kolei tworzyły Podokręgi i Okręgi ZS[8]. Początkowo Okręg XII podzielony był na okręgi terytorialne: w Belgii – Okręg Belgii; we Francji – Okręg Północny, Alzacji i Lotaryngii (Wschodnia Francja), Środkowej Francji oraz Południowej Francji[9]. W wyniku zarządzenia Komendy Głównej (1933) zniesiono Okręgi, a w ich miejsce utworzono Podokręgi. Zmiany te spowodowały, że Okręg Zachodni od 1936 r. dzielił się[10] na 5 Podokręgów: Lille, Metz, Lyon, Paryż, Bruksela i 1 Samodzelny Obwód

---

[2] Według § 2 *Statutu ZS* działalność Stowarzyszenia obejmowała nie tylko obszar Rzeczypospolitej Polskiej, ale również środowiska Polaków za granicą. Zob. Centralne Archiwum Wojskowe (CAW), ZS, syg. I.390.1, t. 15, k. 52–68. *Statut Stowarzyszenia „Związek Strzelecki"* uchwalony 3 lipca 1932 r., Warszawa 1934, s. 3.

[3] T. P i s k o r s k i, *Życie młodzieży polskiej zagranicą*, „Strzelec" 1934, nr 7, s. 4.

[4] Archiwum Akt Nowych (AAN), Światowy Związek Polaków z Zagranicy (ŚZPZ), syg. 145, k. 12. Kwestionariusz Główny dotyczący stanu organizacyjnego, Francja 1933; Z. H., *Polski Związek Strzelecki we Francji i Belgii*, „Polska Zbrojna" 1935, nr 151, z 2 VI, s. 4; A. P a c z k o w s k i, *Prasa i społeczność polska we Francji w latach 1920–1940*, Wrocław 1979, s. 63, 64; Z. S z a f k o w s k i, *Polskie Związki Strzeleckie na obczyźnie*, [w:] III Krajowa Konferencja Naukowa. Polonijna Kultura Fizyczna, Monografie AWF w Poznaniu 1987, nr 239, s. 87; Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego we Francji i Belgii w latach 1913–1940*, [w:] *Prace Naukowe AWF we Wrocławiu*, (red.) Kowalski P., Wrocław 1997, s. 50, 52.

[5] B. D ę b o s z, *10-lecie Związku Strzeleckiego we* Francji, „Piłsudczyk" 1937, nr 10, s. 1; B. L e s i u k, *Jak powstał pierwszy oddział Strzelca. Na 10-lecie Związku Strzeleckiego we Francji i Belgii, „Piłsudczyk"* 1938, nr 6, s. 2; AAN, Ministerstwo Spraw Zagranicznych (MSZ), syg. 10926, k. 174. *Sprawozdanie z pracy ZS we Francji i Belgii za czas od 1 stycznia 1935 r. do 1 kwietnia1938 r.*, s. 1; L. N o w a k, *Udział Związku Strzeleckiego we Francji i Belgii w rozwoju i upowszechnianiu polonijnej kultury fizycznej w okresie międzywojennym*, [w:] I Krajowa Konferencja Naukowa. Polonijna Kultura Fizyczna, Monografie AWF w Poznaniu 1980, nr 132, s. 156; Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 50.

[6] L. N o w a k, *Udział Związku Strzeleckiego...*, s. 159; A. Gąsiorowski, *Sport w życiu Polonii belgijskiej (1933–1939)*, „Kultura Fizyczna" 1984, nr 9–10, s. 30.

[7] K.I. , *Strzelec w Belgii*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 9; W. E d e r, *Dzieje Polonii Belgijskiej 1919–1980 (w zarysie)*, Warszawa 1983, s. 106; M. S z c z e r b i ń s k i, *Rola sportu w utrzymaniu więzi między zbiorowościami polonijnymi a Macierzą w latach 1918–1939*, Katowice 1984, s. 73.

[8] AAN, MSZ, syg. 10926, k. 181. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 8; L. N o w a k, op. cit.; Z. S z a f k o w s k i, *Polskie Związki...*, s. 90; Z. S z a f k o w s k i, *Pismo „Strzelec"(/1921–1939) jako źródło do badań dziejów polonijnych Związków Strzeleckich*, [W:] IV Krajowa Konferencja Naukowa. Polonijna Kultura Fizyczna, Monografie AWF w Poznaniu 1990, nr 264, s. 246; Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 52.

[9] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 51. *Historia ZS we Francji i Belgii*, 1933.

[10] Podział taki funkcjonował prawie do końca istnienia ZS we Francji i Belgii, tj. do 1940 r. Zob. CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 575 [bs.]. Zarządzenia i Rozkazy ZS Okręg XII Zachodni na Francję i Belgię Nr 4/39 z 13 czerwca 1939 r., s. 1, 2; *Z kroniki strzeleckiej na wychodźstwie*, „Narodowiec" 1939, nr 153, z 1 VII, s. 6.

– Tuluza[11]. W pełni efektywną pracę rozpoczęły one od 1931 r. Odnotowały to kroniki strzeleckie XII Okręgu, z których wynikało, że na 14 istniejących Oddziałów (w tym w 5 w Belgii[12]) zorganizowano letni obóz dla 50 strzelców[13]. Wyraźny rozwój Strzelca nastąpił jednak dopiero wiosną 1932 r., kiedy po kilku miesiącach osiągnął on stan 65 Oddziałów skupiających 2009 członków, w tym 1259 ćwiczących[14]. Największe sukcesy odnotował jednak związek w listopadzie 1936 r., gdy skupiał już 5675 członków[15]. Pod koniec lat trzydziestych w Belgii i Francji oddziały polskiego ZS znajdowały się prawie we wszystkich większych skupiskach polonijnych[16].

Tabela 1. Związek Strzelecki we Francji i Belgii w latach 1933–1939

Data	Liczba oddziałów		Stan liczebny członków			
	Ogólna	W tym w Belgii	Ewidencyjny	Ćwiczebny	Strzelczyń	W tym w Belgii
XII 1933	85	12	2957	1654	110	545
IV 1934	106	18	3504	1958	110	778
X 1936	160	26	4838	2231	369	1016
XI 1936	155	22	5675	3000	*	925
IV 1937	164	26	4676	2187	422	1016
I 1939	182	27	5152	3122	609	726

* Brak danych.

Źródło: CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 11-19. Załącznik nr 1 Pisma Komendanta Okręgu XII Zachodniego ZS E. Straucha do Komendanta Głównego ZS, Warszawa z 12 XII 1933, s. 1–9; ibidem, k. 42. *Stan na dzień 1 IV 1934 r. w porównaniu ze stanem z dnia 1 X 1933 r.*; G. Krępski, *Związek Strzelecki we Francji i Belgii*, „Strzelec" 1936, nr 50–52, s. 60, 61; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Raport szczegółowy Okręgu XII ZS od dn. 1.10.36 r. do dn. 1.04.1937 r.*, s. 24; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 222 [bs]. *Związek Strzelecki we Francji i Belgii. Stan ilościowy na dzień 1 stycznia 1939 r.*

Zmniejszenie się liczby strzelców we Francji związane było głównie z kryzysem gospodarczym[17], który miał miejsce w latach 1935–1936. Konsekwencją tego stanu były liczne powroty Polaków do kraju. W efekcie ubyło wówczas z szeregów strzeleckich około 2000 członków i to przeważnie ćwiczących. Był to skutek zwalniania z pracy przede wszystkim ludzi młodych i jeszcze nieżonatych[18]. W Belgii spadek liczebności członków nastąpił głównie w 1937 r. Zbiegło się to z faktem, gdy do pracy w stowarzyszeniu przyjmowano płatnych instruktorów. Doszło wówczas do konfliktów między nimi a działaczami pracującymi społecznie i bezinteresownie. Zabrakło też zgodnego współdziałania z konsulatem RP, który zaczął ingerować w styl pracy Strzelca. Dokonywano tego za pośrednictwem urzędników, pełniących tu funkcje Komendantów i Instruktorów, którzy wchodzili w konflikt z zarządem organizacji. Nastąpił czas chaotycznej i źle zorganizowanej pracy w terenie. Jednocześnie ograniczono uprawnienia prezesa ZS, bagatelizowano rady i propozycje strzelców pracujących społecznie. Brak skoordynowanej

[11] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs.]. Rap. Szczegółowy Okręgu XII ZS za okres zimowy od dn. 1.10.36 r. do dn. 1. 04. 37 r., s. 24.

[12] W. E d e r, op. cit. , s. 106; A. G ą s i o r o w s k i, op. cit. , s. 30.

[13] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji i Belgii*, „Strzelec" 1935, nr 14, s. 3.

[14] Ibidem.

[15] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we Francji i Belgii*, „Strzelec" 1936, nr 50–52, s. 61.

[16] Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 56.

[17] L. N o w a k, op. cit., s. 163, 164.

[18] *Odjazd Polaków z Lens*, „Wiarus Polski" 1935, nr 169, z 21 i 22 VII, s. 1; *Powrót Polaków do Polski we wschodniej Francji*, ibidem; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 175. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 2; K. W. B., *Strzelcy w południowo-zachodnich krańcach Francji*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 20.

pracy Komendanta, Instruktora i Zarządu stał się główną przyczyną zastoju w działalności Strzelca w Brukseli[19]. Utrata poważnej liczby członków ZS we Francji i Belgii na przełomie 1936/37 r. (23 %) związana była także z nieprzyjaznym stosunkiem polskich i francuskich komunistów[20].

Warto dodać, że charakter pracy strzeleckiej w XII Okręgu różnił się znacznie od typu pracy w Polsce. Związek w kraju był przede wszystkim organizacją przysposobienia wojskowego i wychowania obywatelskiego, natomiast na emigracji stowarzyszeniem wychowania obywatelskiego i wychowania fizycznego[21].

Główną siłą i motorem napędowym w pracy Strzelca na emigracji była podtrzymywana tradycja ZS oraz poczucie łączności z organizacją w kraju[22]. Niezbędnym zaś warsztatem pracy wychowania obywatelskiego, jako formy pracy narodowo-wychowawczej, była świetlica.

Tabela 2. Stan świetlic strzeleckich na terenie Francji i Belgii

Data	Liczba oddziałów		Liczba świetlic	
	Ogólna	W tym w Belgii	XII Okręg	W tym w Belgii
1932	65	5	23	*
IV 1933	75	*	42	8
X 1933	85	15	45	8
IV 1934	106	18	63	13
I 1935	94	*	84	*
IV 1935	121	*	80	*
IV 1936	152	*	116	*
X 1936	160	26	125	17
IV 1937	164	26	121	17
IV 1938	163	26	113	15

* Brak danych.

Źródło: CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 26. *Działalność ZS we* Francji, 1933, s. 1; *Związek Strzelecki we Francji*, „Strzelec" 1933, nr 53, s. 6; AAN, ŚZPZ, syg. 145, k. 11. *Kwestionariusz Główny dotyczący stanu organizacyjnego – Wychowanie fizyczne w Okręgu XII Zachodnim ZS na Francję i Belgię*; S. J., *Strzelcy polscy we* Francji, „Polska Zbrojna" 1933, nr 298, z 27 X, s. 13; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 42, *Stan na dzień 1.IV.1934 r. w porównaniu ze stanem z dnia 1 X 1933 r.*; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 418 [bs]. *Sprawozdanie z działalności ZS na terenie zagranicy w czasie od 1 I 1935 r. do 15 XI 1936 r.*, Warszawa 1936, s. 13; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Raport szczegółowy Okręgu XII ZS za okres zimowy od dn. 1.10.36 r. do dn. 1.04.1937 r.*, s. 24; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 233 [bs]. *ZS we Francji i Belgii w latach 1932–1938*; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 177. *Sprawozdanie z pracy ZS we Francji i Belgii za czas od 1 stycznia 1935 r. do 1 kwietnia 1938 r.*, Paryż 1938, s. 4.

[19] AAN, MSZ, syg. 10913, k. 3. Wycinek z prasy, *„Strzelec" w Belgii doszedł do wniosków, które głoszą wszyscy działacze emigracyjni*, „Narodowiec" 1938, nr 89, z 15 IV, s. 3.

[20] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 130, 131. Pis. Konsula RP w Marsylii W. Obrębskiego do Komendy Głównej Strzelca w Paryżu z 5 XI 1932; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 233 [bs]. Pis. Komendanta Okręgu E. Straucha do Komendanta Głównego ZS w Warszawie z 23 VIII 1938, L.dz. 601/38, s. 2; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 175. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 2; S. M o s z c z y ń s k i, *Jak pracują Strzelcy w Podokręgu Paryskim*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 15; S. Zalewski, *Rozwój i dorobek ZS we wschodniej Francji*, ibidem, s. 18; L – K, *Praca strzelecka w środkowej Francji*, ibidem, s. 21; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 144. *Notatka dla Pana Naczelnika Wydziału E. II do rozmów z Komendą Główną Związku Strzeleckiego, w sprawie stosunku oddziałów ZS na terenie Francji i Belgii do Komendy Głównej*, 1938, s. 2.

[21] AAN, MSZ, syg. 10926, k. 170. *Protokół Walnego Zjazdu Delegatów Okręgu XII ZS na Francję i Belgię, odbytego w dniu 17 marca 1935 r. o godz. 10 min. 30 w sali Banku PKO w Paryżu, 31 rue, Jean Gujon*, s. 2.

[22] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 103. *Sprawozdanie ogólne z inspekcji...*, s. 1.

Kierownictwo ZS we Francji i Belgii zwracało dużą uwagę na zakładanie świetlic strzeleckich. Na dzień 1 kwietnia 1933 r. dysponowano 75 oddziałami i 42 świetlicami[23]. Wiosną 1934 r. było już 106 oddziałów i 63 świetlice[24]. W dalszym programie pracy wysunięto hasło: „Nie masz oddziału bez świetlicy"[25]. Owocem wprowadzenia tego hasła w czyn był duży przyrost świetlic. Wiosną następnego roku pracę obejmującą wychowanie obywatelskie prowadzono już w 116 świetlicach i 152 oddziałach. Pod koniec 1935 r. liczba świetlic wzrosła do 125, przybyło też 8 oddziałów. Druga połowa lat trzydziestych to okres, w którym świetlice istniały już prawie przy wszystkich oddziałach (80%)[26], ale nie wszędzie przedstawiały one pełną wartość, gdyż często były jedynie miejscem zbiórek[27]. Najwięcej świetlic posiadały podokręgi: Lille, Metz i Bruksela.

Tabela 3. Rozwój świetlic strzeleckich w poszczególnych Podokręgach Związku Strzeleckiego

Nazwa Podokręgu /Obwodu/	1 X 1933		1 IV 1934		1 X 1936		1 IV 1937	
	Liczba		Liczba		Liczba		Liczba	
	oddziałów	świetlic	oddziałów	świetlic	oddziałów	świetlic	oddziałów	świetlic
Lille	39	14	41	17	48	42	46	42
Metz	23	11	28	18	41	35	41	34
Bruksela	12	8	18	13	26	17	26	17
Paryż	3	3	3	3	19	12	23	9
Lyon	4	4	8	4	20	17	22	17
Tuluza	4	5	8	8	6	2	6	2
Razem	85	45	106	63	160	125	164	121

Źródło: CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 26, 27. *Działalność ZS we* Francji, 1933, s. 1, 2; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 42, *Stan na dzień 1 IV 1934 r. w porównaniu ze stanem z dnia 1 X 1933 r.*; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Raport szczegółowy Okręgu XII ZS za okres zimowy od dn. 1.10.36 r. do dn. 1.04.1937 r.*, s. 24.

Świetlice, które uznano za skuteczną formę wychowania obywatelskiego, doczekały się na przełomie 1934/35 roku szczegółowych wytycznych w zakresie tej działalności[28]. Wśród wielu szczegółowych ustaleń zwracano uwagę na to, że ze świetlicy strzeleckiej mogą korzystać wszelkie polskie stowarzyszenia. Dzięki temu Strzelec swoim oddziaływaniem obejmował nie tylko własnych członków, ale również zrzeszonych w innych organizacjach[29]. Nawiązywało do tego następujące hasło „Każdy obywatel żołnierzem, każdy żołnierz obywatelem"[30], które każda świetlica miała obowiązek wywiesić. Praktycznym elementem służącym do realizacji tych treści miały być materiały poglądowe do wychowania obywatelskiego. Najważniejsze to: mapa fizyczna Polski, biblioteczka wędrowna, Śpiewnik Strzelecki, skrzynka zapytań, gry świetlicowe, czasopisma („Strzelec", „Żołnierz Polski", Polska Zbrojna", „Morze", „Lot", „Narodowiec", „Ilustracja Polska",

[23] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 26. Działalność ZS we Francji, s. 1.

[24] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji...*, s. 4; H. Z., *Polski Związek Strzelecki we...*, s. 4.

[25] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 575 [bs.]. Zarządzenia i Rozkazy ZS Okręg XII Zachodni na Francję i Belgię Nr 10/35 z 18 października 1935 r., s. 1.

[26] B. K u k u r y k, *Co robimy z wychowania obywatelskiego w roku 1937*, „Narodowiec" 1937, nr 49, z 27 II, s. 7.

[27] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 105, 110, 116. *Sprawozdanie szczegółowe z inspekcji oddziałów ZS w Belgii i Francji w czasie 22.I – 17.II.1937 r.*, s. 1, 3, 7.

[28] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji...*, s. 4; H. Z., *Polski Związek Strzelecki we...*, s. 4.

[29] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na rok 1934/35*, Paryż 1934, 14. Regulamin świetlicy, § 2.

[30] Ibidem, § 4.

„Gazeta dla Kobiet", „Głos Wychodźcy", „Ognisko"), portrety (Prezydenta R.P., Marszałka Piłsudskiego, Patrona Oddziału, Królów Polski), orzeł strzelecki, Prawo Strzeleckie, tablice pogadankowe, radio lub gramofon z polskimi płytami[31]. Praca ta, zgodnie z regulaminem świetlicy obejmowała następujące formy działalności:

- czytelnictwo (biblioteczka, czasopisma),
- śpiew (chór, zespół muzyczny),
- pracę teatralną (próby teatralne, przedstawienia, deklamacje, inscenizacje, przeźrocza, filmy),
- gry świetlicowe (konkursy o najlepszego warcabistę, szachistę, ping-pongistę),
- gawędy, odczyty, pogadanki połączone z dyskusją,
- kursy języka polskiego i francuskiego,
- obchody towarzyskie, jak: wspólny opłatek, święcone, pożegnanie powracających do kraju strzelców,
- zajęcia drużyny żeńskiej,
- swobodne życie towarzyskie, wieczornice, gry, zabawy[32].

Dużym powodzeniem, wśród prac świetlicowych cieszyły się: teatr amatorski, recytacje, śpiew, tańce narodowe oraz czytelnictwo książek i prasy polskiej[33]. Większość oddziałów ZS we Francji i Belgii posiadała sekcje teatralne, które co jakiś czas urządzały w swych koloniach przedstawienia (teatry amatorskie Podokręgu Metz wystawiały w okresie zimowym około 26 przedstawień), przeważnie w oparciu o utwory ludowe polskich autorów[34]. Przy wyborze sztuk i inscenizacji opierano się głównie na „Scenie Strzeleckiej"[35] oraz zbiorze trzech obrazów scenicznych z życia strzeleckiego na emigracji pt. „W świetlicy" pióra Juliana Majcherczyka, wydanym w 1936 r.[36]. Przedstawienia teatralne urządzano głównie z okazji obchodów: Imienin Komendanta, Święta Niepodległości, Rocznicy Konstytucji 3 Maja oraz na wieczornicach strzeleckich[37]. Jedna ze świetlic Auby w Podokręgu Lille stworzyła, w ramach działalności teatralnej, pierwszy na emigracji wędrowny teatr kukiełkowy[38]. Komendy Podokręgów dążyły do tego, aby tę formę działalności wspomóc fachową pomocą instruktorską. Starano się wykorzystać każdorazowy pobyt instruktora teatralnego i urządzać kilkugodzinny kurs charakteryzacji, gry na scenie, inscenizacji piosenek strzeleckich i ludowych[39].

Głównym celem ZS było, aby każdy oddział śpiewał, gdyż wszystkie zbiórki oddziału lub zespołu z reguły kończono śpiewem. Posługiwano się przy tym przede wszystkim „Śpiewnikiem Strzeleckim Junaka". Obowiązkowo wszyscy strzelcy uczyli się: Hymnu Państwowego, hymnu Pierwszej Brygady, Modlitwy strzeleckiej „O Panie Boże Ojcze Nasz", „Hej Strzelcy wraz", „Naprzód Drużyno Strzelecka", Kadrówki „Raduje się serce", „Wojenko, wojenko", „Strzelecka piechota", „O mój rozmarynie", „Jak wspa-

[31] Ibidem, § 3, 4.
[32] Ibidem, s. 14,15, § 6.
[33] Z. S z a f k o w s k i, *Pismo „Strzelec"...*, s. 249; Z. Szafkowski, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 52.
[34] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 9.
[35] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 11.
[36] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we...*, s. 61; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 178. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 5.
[37] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 11.
[38] *Praca strzelecka w Północnej Francji*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 19.
[39] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 11.

niała nasza postać", „Jak to na wojence ładnie", „A kto chce rozkoszy użyć", „Przybyli ułani", „Tam na błoniu błyszczy kwiecie", „Hej do Polskiej Armii"[40].

Dążono do tego, aby każda świetlica zaopatrzona była przede wszystkim w „Strzelca"[41] i „Żołnierza Polskiego", a w miarę posiadania funduszów, również w takie czasopisma polskie, jak: „Morze", „Lot Polski", „Stadion" i „Polskę Zbrojną". Wprowadzono też, w ramach zajęć świetlicowych, głośne czytanie artykułów i fragmentów z dzieł literackich[42]. Praktycznie większość oddziałów prenumerowało „Strzelca"[43], ale tylko niektóre posiadały na swym stanie inne czasopisma. Wyjątek taki stanowił Podokręg Lille, w którym każda świetlica posiadała „Polaka zagranicą", „Głos Kombatanta" oraz „Narodowca"[44].

Starano się również, aby pracę oświatową w świetlicach wspierała książka polska. Kładziono więc nacisk na zakładanie bibliotek, czy choćby utrzymywanie „kompletów wędrownych", które mogły docierać do najbardziej odległych miejscowości[45]. Zarząd i Komenda ZS we Francji i Belgii dostarczyły swoim oddziałom (od stycznia 1935 r. do kwietnia 1938 r.) 30 biblioteczek wędrownych, zawierających 600 oprawnych książek. Ponadto Komenda Główna przydzieliła w 1935 r. 49 stałych biblioteczek oddziałowych dla podokręgów: Lille 15, Metz 10, Lyon 9, Paryż 7, Samodzielnego Obwodu Tuluza 8, wśród których znalazły się również pozycje z zakresu wychowania obywatelskiego, jak: „Wybór z pism Marszałka Piłsudskiego", życiorysy patronów oddziałów, „Polska Gutenberga", „Kurs Wiedzy o Polsce", „Kurs Nauki Obywatelskiej", „Śpiewnik Szkoły Junaka". W zbiorach biblioteczek wychowania fizycznego w latach 1935–38 rozprowadzono 864 tomy (głównie „Wychowanie Fizyczne Szkoły Junaka", „Strzelectwo Szkoły Junaka", „Lekka atletyka" Dobrowolskiego). Ponad 2000 książek ofiarowanych w 1938 r. przez Zarząd i Komendę Główną rozdzielono wśród oddziałów ZS Francji i Belgii[46]. Każdy oddział Podokręgu Lille otrzymał w 1937 r. podręczniki stanowiące tzw. biblioteczkę instruktorską wychowania obywatelskiego[47].

Sprawdzianem skuteczności pracy wychowania obywatelskiego były konkursy świetlicowe oraz konkursy specjalne (np. śpiewacze, teatralne), urządzane w ramach podokręgów. Organizowała je Komenda Podokręgu z pomocą, powołanej w tym celu, komisji konkursu. Brały w nim udział wszystkie oddziały danego podokręgu. Zalecano, aby każdy konkurs świetlicowy poprzedzony był etapem przygotowawczym, polegającym na organizowaniu wewnętrznych konkursów gier świetlicowych (o najlepszego warcabistę, szachistę czy pingpongistę), teatralnych, bibliotekarskich, śpiewaczych[48]. Pierwszy w historii ZS Okręgu XII, a także emigracji polskiej, konkurs świetlicowy, zorganizował w styczniu 1933 r. Podokręg Metz. Wygrana w konkursie przypadła świetlicy strzeleckiej Oddziału Ste Marie aux Chênes. Konkurs na terenie tego Podokręgu organizowany był od 1934 r. corocznie[49]. Podobnie od 1935 r. systematycznie odbywał

[40] Ibidem, s. 10.

[41] Uchwałą Rady Naczelnej ZS, wszyscy członkowie zarządów podokręgów i oddziałów oraz kierownicy obwodów zobowiązani byli prenumerować indywidualnie tygodnik „Strzelec". Zob. AAN, MSZ, syg. 10920, k. 147. Zarządzenia i Rozkazy nr 9/33, Paryż 1933, s. 2.

[42] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 10, 11.

[43] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 111, 115. *Sprawozdanie szczegółowe z inspekcji...*, s. 2, 6.

[44] Ibidem, k. 115, s. 6; CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 8.

[45] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 22. *Wytyczne dla Okręgu Zachodniego*, s. 3.

[46] AAN, MSZ, syg. 10926, k. 183. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 10.

[47] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 8.

[48] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 11.

[49] S. Z a l e s k i, *Rozwój i dorobek ZS we Wschodniej Francji*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 17.

się również na terenie Północnej i Środkowej Francji (Podokręg Lille i Lyon). System konkursów świetlicowych pojawił się także w 1937 r. na terenie Podokręgu Bruksela. W Podokręgu Paryskim długo nie urządzano konkursów. Wynikało to z faktu, że była to najmłodsza jednostka organizacyjna pozostająca ciągle na dorobku. Z innych powodów, w Samodzielnym Obwodzie Tuluza z konkursów takich zrezygnowano, gdyż wielkie odległości między oddziałami i duże koszty przejazdów na to nie pozwalały[50].

Organizowane przez ZS konkursy świetlicowe obejmowały swym zakresem: próbę strzelecką, czytelnictwo, śpiew, inscenizacje, tańce ludowe, gry świetlicowe, święta i rocznice[51]. Urządzano też pojedyncze świetlicowe konkursy specjalne, np.: Podokręg Metz w 1937 r. zorganizował pierwszy konkurs inscenizacji[52]. W 1936 r. odbyły się po raz pierwszy konkursy piosenek strzeleckich w Podokręgu Metz i Lyon. Natomiast Podokręg Lyon zasłynął z odbywających się tam corocznie konkursów teatralnych. Nadzwyczaj też popularne były we Francji konkursy oszczędności, które do 1937 r. odbywały się już w trzech podokręgach: Metz, Lille i Lyon[53].

Zewnętrznym wyrazem dorobku świetlicowego były święta Podokręgów, Obwodów i Oddziałów. Systematycznie odbywały się one w podokręgach: Lille, Metz i Lyon[54]. Podokręg Lille w okresie zimowym 1936/37 zorganizował święto Podokręgu, 8 świąt obwodowych, 21 świąt oddziałowych, 18 gwiazdek i tradycyjnych świąt wielkanocnych[55]. Doniosłym świętem w Oddziale było zawsze poświęcenie sztandaru, symbolu służby strzeleckiej. W dniu 24 maja 1936 r. odbyło się święto poświęcenia i wręczenia sztandaru w Podokrgu Metz. Rangę tej uroczystości podkreślało grono uczestników, w skład których weszli przedstawiciele władz ZS na Francję i Belgię, konsul generalny Jerzy Lechowski ze Strasburga, gubernator wojskowy z Metz, sekretarz generalny Prefektury. Dzień zakończył się wieczornicą, którą uświetniły tańce ludowe i inscenizacje przedstawione przez strzelczynie[56].

Uroczyście obchodzono rocznice powstań narodowych, a szczególnie imieniny Komendanta Piłsudskiego, Święta Niepodległości i Wymarszu Pierwszej Kadrowej[57]. Obchody imieninowe ku czci Marszałka urządzono w 1930 r. w 68 koloniach polskich[58]. Podokręg Metz na zaproszenie miasta Luneville urządził w 1937 r. z okazji 200-lecia przyjazdu Stanisława Leszczyńskiego do Lotaryngii, zbiorowy pokaz tańców ludowych z udziałem 150 strzelców i strzelczyń, ubranych w polskie kostiumy ludowe[59].

Wszelkie uroczystości związane z obchodami rocznic ZWC czy ZS przebiegały też w bardzo imponujący sposób. Szerokim zasięgiem objęły Francję uroczystości obchodu 25-lecia ZWC i ZS, mające miejsce w 1933 r. w „stolicy" Lotaryngii – Metzu. Uczestniczyły w nich wszystkie oddziały strzeleckie Zagłębia Lotaryngii, drużyny harcerskie hufca Wschodniej Francji, gniazda sokole oraz 62 poczty chorągwiane delegowane przez

[50] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 4, 22; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 177. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 4.

[51] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 5–23.

[52] S. Z a l e s k i, *Rozwój i dorobek ZS we...*, s. 18.

[53] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we...*, s. 61; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 177. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 4.

[54] AAN, MSZ, syg. 10926, k. 178. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 5.

[55] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 8.

[56] S. Z a l e s k i, *Rozwój i dorobek ZS we...*, s. 17, 18.

[57] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji...*, s. 5.

[58] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 14. Rap. p.o. Komendanta Okręgu Zachodniego Władysława Cmeli do Komendy Głównej ZS w Warszawie z 14 IV 1930, L.dz. 37/30 Org., s. 3.

[59] S. Z a l e s k i, *Rozwój i dorobek ZS we...*, s. 18.

organizacje polskie we Wschodniej Francji. Uroczystości rozpoczęły się rano zbiórką, następnie wszystkie zgromadzone poczty złożyły pod pomnikiem poległych wieniec biało-czerwonych róż. Potem nastąpiło zbiorowe przyrzeczenie nowo przyjętych strzelców, złożone na ręce Komendanta Okręgu XII ZS, po którym wszyscy przeszli defiladą po przystrojonym na tę okazję bulwarze. Punktem centralnym były pierwsze zawody sportowe Podokręgu Metz. Stanowiły one pokaz fizycznej tężyzny emigracyjnej młodzieży strzeleckiej, w czasie których odbyły się następujące zawody: drużynowy bieg 3000 m, piłka koszykowa, piłka siatkowa, bieg sztafetowy[60].

Władze XII Okręgu ZS, chcąc uczcić 25-lecie wymarszu I Kompani Kadrowej oraz 19 rocznicę „Cudu nad Wisłą", ogłosiły sierpień 1939 r. – miesiącem Wojska Polskiego na emigracji[61], a 6 sierpnia – dniem uroczystych obchodów z tej okazji[62]. Uroczystości takie odbyły się nie tylko w całej Francji, siedzibie ZS na emigracji, ale również w Belgii. Jedna z nich, zorganizowana z inicjatywy ZS Obwodu Mons, miała miejsce w Quaregnon-Rivange. O bogatym i atrakcyjnym programie uroczystości zadecydowały: próby strzeleckie; gawędy o znaczeniu święta; przedstawienie odegrane przez sekcję ZS pt. „Chwała Bogu stół nakryty"; ognisko, podczas którego odczytano rozkaz Pierwszego Komendanta z 1914 r. i nazwiska bohaterów poległych w pierwszych bojach; ślubowanie strzeleckie oraz przyrzeczenie organizacyjne[63].

Podstawą pracy wychowania obywatelskiego, prowadzonej systemem świetlicowym, według wskazówek Komendy Okręgu XII, było też przygotowanie do próby organizacyjnej. Wymagała ona znajomości założeń ideowych organizacji i podstawowych wiadomości o Polsce. Przygotowanie Oddziału do Próby Strzeleckiej odbywało się głównie przez gawędy i wykłady, na których zaznajamiano strzelców przede wszystkim z zagadnieniami o Polsce współczesnej (położenie, terytorium, granice, ludność, zagadnienie mniejszości, emigracja, sąsiedzi Polski, bogactwa naturalne, rolnictwo, przemysł, handel, gospodarka państwowa, monopole, komunikacje, port Gdynia, pojęcie państwa, ustrój, Prezydent, rząd, parlament, Konstytucja, budżet, armia, przysposobienie wojskowe), obowiązkach i prawach obywatelskich oraz roli i zadaniach ZS. Zalecano, by do gawęd i wykładów używać mapy Polski, przeźroczy, tablic pogadankowych; powoływać referenta wychowania obywatelskiego Oddziału, Obwodu; przygotowywać je starannie; przeprowadzać żywo i bez rozwlekania tematu; kończyć swobodną dyskusją, a rozpoczynać powtórzeniem tematu poprzedniej zbiórki[64]. Chcąc usystematyzować i przystosować do miejscowych warunków ten dział pracy, wydano specjalną broszurę w ilości 5 tys. egzemplarzy pt. „Próba Strzelecka", obejmującą całokształt odpowiedzi na pytania objęte programem „Próby"[65]. Praktycznie jednak przygotowanie do Próby Organizacyjnej ZS w wielu oddziałach nie było należycie przeprowadzane[66].

---

[60] S. J., *Strzelcy polscy we Francji*, „Polska Zbrojna" 1933, nr 298, z 27 X, s. 13.

[61] *Odezwa Związku Strzeleckiego we Francji. Na 25-lecie wymarszu I Kadrowej*, „Piłsudczyk" 1939, nr 7/8, s. 11.

[62] B. S z c z a p a, *Szlakiem bohaterów 1914–1939. Strzelcy we Francji czeka Was 25-lecie Czynu Zbrojnego*, „Narodowiec" 1939, nr 172, z 25 VII, s. 3.

[63] *Komunikat Związku Strzeleckiego Obwodu Mons*, „Narodowiec"1939, nr 159, z 8 VII, s. 5; *Święto Żołnierza i uczczenie 25-lecia wymarszu I Kadrowej w Quaregnon-Rivage*, „Narodowiec" 1939, nr 192, z 18 VIII, s. 7.

[64] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 10.

[65] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we...*, s. 61; AAN, MSZ, syg. 10926, k. 178. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 5.

[66] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 105. *Sprawozdanie ogólne z inspekcji...*, s. 3.

Głównym celem pracy ZS na terenie Francji było utrzymanie ścisłej łączności wychodźstwa z Macierzą, a tym samym zapobieganie jego wynarodowieniu oraz wywieranie wpływu wychowawczego na społeczeństwo emigracyjne, przez urabianie go w duchu przywiązania do kraju, poszanowania i posłuchu dla polskich władz państwowych[67]. Strzelec w Belgii i Francji nazywany był „organizacją przysposobienia do służby dla narodu", ponieważ głównym jego celem było podtrzymywanie wśród członków ducha narodowego i wyrabianie tych cech charakteru, które były niezbędne dla ich tężyzny, a których wzorem był ideał żołnierza-obywatela[68]. Poważne miejsce w wychowaniu obywatelskim ZS na emigracji zajmowała więc nauka historii Polski, wiadomości o Polsce współczesnej, historia ZS i zagadnienia współczesne[69]. Poznanie i przepracowanie w oddziałach tych działów opierało się na programie Światowego Związku Polaków z Zagranicy, jako naczelnej organizacji Polaków z zagranicy, do której należał również Zachodni Okręg ZS. Wskazania te obejmowały następujące zagadnienia: Polska i Polacy; Polak na obczyźnie; Polak zagranicą a państwo, w którym mieszka; Polak zagranicą i Polska; Znaczenie i wartość polskiego pochodzenia; Przyjmowanie obcego obywatelstwa; Środowisko polskie zagranicą; Mowa, tradycje i obyczaje polskie; Rola i zadania kobiety polskiej zagranicą; Szkoła polska zagranicą; Organizacje zawodowe; Patriotyzm gospodarczy; Oszczędność i kapitalizacja; Organizacja młodzieży polskiej zagranicą; Młodzież polska zagranicą a młodzież miejscowa; Młodzież przyszłością życia polskiego na obczyźnie; Tężyzna fizyczna i sport; Pisma polskie zagranicą; Legiony Marszałka Piłsudskiego a legiony pracy dla kraju[70].

Zalecano też, aby w ramach uświadomienia i nauczania o Polsce organizować systematyczne informowanie o Polsce współczesnej, jej rozwoju i przyszłej roli w Europie. W tym celu przygotowywano gawędy i dyskusje na podstawie przeczytanych pism i książek, cykle pogadanek, wykładów i kursów[71]. Dbano o to, aby w każdej świetlicy można było znaleźć polskie pisma, książki i żywe słowo polskie, głoszone przez kierownika pracy strzeleckiej[72].

Popierano upowszechnianie kultury i oświaty polskiej wśród wszystkich członków[73] dbając o to, aby ci, którzy pozostaną we Francji czy Belgii jako naturalizowani obywatele francuscy czy belgijscy, byli do tego stopnia uświadomieni państwowo, że zajmując stanowiska w społeczeństwie francuskim czy belgijskim, zawsze działali dla dobra Polski[74]. Dlatego też od okresu zimowego 1935/36 przystąpiono do wprowadzenia we

[67] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 28. *Wnioski na Zjazd Konsulów we Francji.*

[68] *„Strzelec" we Francji i Belgii*, „Polska Zbrojna" 1939, nr 16, z 16 I, s. 4.

[69] Z. S z a f k o w s k i, *Pismo „Strzelec"...*, s. 249; Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 52.

[69] Z. S z a f k o w s k i, *Pismo „Strzelec"...*, s. 249; Z. S z a f k o w s k i, *Działalność polskiego Związku Strzeleckiego...*, s. 52.

[70] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 2–7.

[71] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 23. *Wytyczne dla Okręgu Zachodniego*, s. 4.

[72] *Związek Strzelecki we Francji*, „Strzelec"1933, nr 53, s. 6.

[73] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 7. *Statut Związku Towarzystw Strzeleckich we Francji*, s. 1.

[74] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 15. Rap. p.o. Komendanta Okręgu Zachodniego Władysława Cmeli ..., s. 4; W Rozkazie dotyczącym obchodów 20. Rocznicy Państwa Polskiego w XII Okręgu władze strzeleckie zapewniły, że „prowadząc pracę strzelecką we Francji i Belgii brali udział w pracy dla Polski, skupiając rodaków i ucząc ich spełniania obowiązków wobec Ojczyzny; że przez swoją pracę dokładali cegiełkę do budowy życia polskiego za granicą i do uczynienia z przeszło 8 milionów Polaków rozsianych po całym świecie, siły zdolnej przyczynić się do rozwoju i potęgi Państwa Polskiego; pracowali nad tym, aby Polacy we Francji i Belgii, byli zawsze do dyspozycji w służbie narodowej". Zob. CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 185 [bs.]. Zarządzenia i Rozkazy ZS we Francji nr 6/38, Paryż 1938, s. 2.

wszystkich oddziałach ZS systematycznego kursu nauki o Polsce współczesnej, który został włączony do obowiązkowych zajęć przygotowawczych do Próby Strzeleckiej. Kurs ten odbywał się na podstawie podręcznika pt. „Kurs Wiedzy o Polsce" Powszechnego Uniwersytetu Korespondencyjnego[75]. Niestety z braku odpowiednio przygotowanych opracowań z zakresu wychowania obywatelskiego, zainteresowanie kursem nie było zbyt duże[76]. Nauka o Polsce w świetlicach wywoływała silny oddźwięk w „sercach strzeleckich", a szczególnie tej części młodzieży, która Polski nigdy nie widziała, a takiej było ponad połowa. Objawiało się to szczerą chęcią zobaczenia Ojczyzny, spotkania się z bracią strzelecką w Polsce, udziału w ważniejszych imprezach ZS[77].

Ważną rolę w pracach wychowania obywatelskiego spełniał referent wychowania obywatelskiego oddziału, który jako kierownik świetlicy czuwał nad regularnością prac świetlicowych, prowadził ogólną akcję wychowania obywatelskiego (pogadanki, dyskusje, śpiew, biblioteka, wycieczki, ognisko, zespoły), dbał o racjonalne wykorzystanie materiałów i sprzętów przeznaczonych do zajęć z wychowania obywatelskiego. Istotną funkcję w świetlicy spełniał też przodownik świetlicowy danego zespołu pracy (np. zespołu teatralnego, muzycznego, czytelniczego itd.), który bezpośrednio prowadził zajęcia powierzonego mu przez zarząd zespołu, dbał o porządek i ciągłość zajęć, a w razie potrzeb zastępował referenta wychowania obywatelskiego[78].

Stan liczebny wykwalifikowanej kadry był w miarę zadowalający. Jesienią 1934 r. na 112 oddziałów funkcjonowały 63 świetlice, a każda z nich miała swojego referenta wychowania obywatelskiego[79]. Podokręg Lille i Metz oraz Obwód Lyon też posiadały od 1935 r. referentów wychowania obywatelskiego Podokręgów i Obwodów[80]. W następnym roku większość oddziałów posiadała już referentów wychowania obywatelskiego, a wszystkie miały też przodowników świetlicowych[81]. Pracę w świetlicach strzeleckich w zakresie wychowania obywatelskiego prowadziło przede wszystkim nauczycielstwo oraz bardziej świadomi robotnicy i górnicy (północna Francja) przy pomocy przodowników świetlicowych[82]. Spośród 138 nauczycieli przebywających na terenie Okręgu XII (1935) w ZS pracowało 45. Niestety w 1937 r. liczba ta zmalała do 24[83] (w Podokręgu Bruksela było 11, a w Podokręgu Lille 7)[84]. Stan ten był daleki od istniejących potrzeb. Wiele oddziałów, gdzie praca wychowania obywatelskiego opierała się tylko na przodownikach świetlicowych (w Podokręgu Lille w 1933 r. na 40 oddziałów 14 pracowało bez referentów wychowania obywatelskiego)[85], często nie przeszkolonych, nie mogło poszczycić się dobrymi wynikami. Wiązało się to głównie z brakiem inteligencji wśród emigracji polskiej na terenie Francji i Belgii. Ludność polską zamieszkującą XII Okręg stanowili w większości robotnicy przemysłowi, kopalniani i rolnicy[86]. Polonia francuska

[75] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 575 [bs.]. Zarządzenia i Rozkazy – ZS Okręg XII Zachodni na Francję i Belgię nr 10/35, Paryż 1935, s. 1.

[76] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 16.

[77] *Praca strzelecka w Północnej Francji*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 19.

[78] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 576 [bs.]. *Wytyczne pracy na...*, s. 15, 16.

[79] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji...*, s. 4; H. Z., *Polski Związek Strzelecki we...*, s. 4.

[80] G. K r ę p s k i, *Praca strzelecka we Francji...*, s. 4.

[81] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we...*, s. 61.

[82] *Związek Strzelecki we Francji*, „Strzelec"1933, nr 53, s. 6.

[83] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 577 [bs]. *Rap. Szczegółowy Okręgu XII...*, s. 4.

[84] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 110, 116. *Sprawozdanie szczegółowe z inspekcji...*, s. 1, 7.

[85] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 14, k. 26. Działalność ZS we Francji, s. 1.

[86] AAN, ŚZPZ, syg. 145, k. 12. Kwestionariusz Główny dotyczący stanu organizacyjnego, Francja 1933; A. S k w a r c z y ń s k i (red.), *Atlas organizacji społecznych*, z. 2, Warszawa 1933, s. 28; M. Ż m i g r o d z k i, op. cit., s. 92; J. G r u s z y ń s k i, *Społeczność polska we Francji...*, s. 49.

okresu międzywojennego na ogół posiadała niepełne wykształcenie podstawowe i nie miała przygotowania zawodowego[87], a inteligencja stanowiła około 2% aktywnych zawodowo Polaków[88]. Brak ludzi wykształconych na terenie Francji i Belgii spowodował, że Komenda Główna ZS organizowała akcję wysyłania nauczycieli urlopowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Komenda zlecała poszczególnym Okręgowym wyszukiwanie na swoim terenie odpowiednich kandydatów, nadających się na referentów wychowania obywatelskiego. Mieli oni spełniać następujące warunki: powinni byli być czynnymi nauczycielami szkół powszechnych, jak najściślej związanymi ideowo ze ZS, odznaczać się zdolnościami organizatorskimi i zamiłowaniem do pracy oświatowo-wychowawczej oraz władać językiem francuskim[89].

Podsumowując działalność ZS we Francji i Belgii w dziedzinie wychowania obywatelskiego należy zaznaczyć, że dział ten posiadał poważne niedociągnięcia. Powody tych braków były złożone. Jednym z nich był fakt, że nie wszyscy Komendanci Podokręgów posiadali odpowiedni staż strzelecki, a ich dobór odbywał się najczęściej pod kątem kwalifikacji w zakresie wychowania fizycznego. Kolejny powód, to brak inteligencji wśród emigracji. W gronie strzelców Francji i Belgii stanowili ją prawie wyłącznie nauczyciele, ale tylko część z nich pracowała w ZS. Przykładem tego może być Podokręg Metz, gdzie na 15 nauczycieli wykwalifikowanych (tzn. przeszkolonych do pracy w ZS) pracowało w 1937 r. 4, a z grona 20 niewykwalifikowanych – 12[90]. Zatrudnieni strzelcy pochodzenia robotniczego nie mogli w pełni zastąpić działaczy ze statusem inteligenckim, których brak stanowił dużą przeszkodę w rozwoju związku. Ponadto duży wpływ na osłabienie prac wychowania obywatelskiego, szczególnie we Wschodniej Francji miały tarcia powstałe między strzelcami a harcerzami, które z wyrazistością zaistniały na tym terenie wraz z ustąpieniem w 1936 r. pierwszego komendanta harcerskiego. Strzelcy zarzucali naczelnictwu harcerskiemu, że przyczyniali się do odwoływania nauczycieli pracujących w ZS, a w ich miejsce przysyłani byli z kraju nauczyciele-harcerze, którzy niechętnie odnosili się do innych organizacji potrzebujących pomocy w pracy oświatowej[91]. Ten brak inteligencji sprawiał, że prace świetlicowe w większości ograniczały się do czytelnictwa, prowadzenia gazetki ściennej, gier świetlicowych, nauki o Polsce związanej z próbą strzelecką, śpiewów, inscenizacji i częściowo gry teatralnej[92]. Dużą przeszkodę dla prężnego rozwoju stowarzyszenia stanowiły też względy materialne i zbyt małe subsydia otrzymywane z kraju[93].

Praca świetlicowa, ukierunkowana na uświadomienie obywatelskie, organizacyjne i ogólne, choć napotykała na poważne trudności i przeszkody, przyniosła jednak pewne efekty. Świadczy o tym fakt, że pracująca we Wschodniej Francji młodzież polska z Westfalii przed wstąpieniem do organizacji strzeleckiej mówiła tylko po niemiecku, po kilku zaś latach przynależności do Strzelca nie tylko nauczyła się języka ojczystego, ale i z wielką ochotą używała go w życiu codziennym[94].

---

[87] J. G r u s z y ń s k i, *Społeczność polska we Francji...*, s. 50.

[88] A. P a c z k o w s k i, *Prasa i społeczność polska...*, s. 23.

[89] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 622 [bs]. Odpis Rozkazu Komendy Głównej ZS: Komendanci na referentów wychowania obywatelskiego we Francji.. Warszawa 17 VI 1931. L.dz. 3347/W.Ob.

[90] AAN, MSZ, syg. 10453, k. 105. *Sprawozdanie ogólne z inspekcji...*, s. 3.

[91] *Zjazd Delegatów Związku Strzeleckiego we Wschodniej Francji*, „Narodowiec" 1938, nr 113, z 14 V, s. 6.

[92] *Praca strzelecka w Północnej Francji*, „Strzelec" 1938, nr 25, s. 19.

[93] AAN, MSZ, syg. 10920, k. 109. *Raport sytuacyjny. Stosunki i warunki pracy prorządowej na emigracji i we Francji*, Paryż 1931, s. 13.

[94] *Związek Strzelecki we Francji*, „Strzelec"1933, nr 53, s. 6.

Dodajmy, że XII Okręg ZS poszczycić się może również innymi osiągnięciami wchodzącymi w zakres pracy wychowania obywatelskiego, jak:

- Zakup w 1938 r. przez Zarząd ZS aparatu do wyświetlania filmów dźwiękowych i 2 aparatów świetlicowych do wyświetlania filmów niemych[95].
- Udział w Zbiórce na oświatę polską we Francji[96]. Strzelcy w 1936 r. wysunęli się na czoło wszystkich organizacji, składając na fundusz Zbiórki na oświatę przeszło 6 tys. franków i dystansując tą sumą najbardziej liczebne organizacje emigracyjne na tamtejszym terenie[97].
- Systematyczne prowadzenie 4-tygodniowych kursów oświatowych, w zakres których wchodziły głównie wykłady i zajęcia o Polsce współczesnej. Były to kursy powtarzane corocznie, a liczba ich uczestników dość znaczna, np. w dwóch kursach, odbytych w terminach: 4–31.08.32 r., 4–30.07.33 r., wzięło udział 102 strzelców.
- Urządzanie kursów dokształcających dla dorosłych, np. kurs taki zorganizowano w 1932 r. na terenie okręgu konsularnego Tuluza[98].
- Popularyzowanie zwyczajów i tradycji polskich również wśród Francuzów. Dobrym tego przykładem mogą być strzelcy z oddziału Abscon, którzy podczas uroczystości święta francuskiego „Karnawał Letni" w Pinnson (Nord) odbywających się 30 maja 1937 r. wykonali w strojach góralskich widowisko ludowe „Kogutek" ze śpiewem i tańcem. Przedstawienie to tak bardzo podobało się Francuzom, że strzelcy powtarzali swój program jeszcze wiele razy w innych koloniach[99].

[95] AAN, MSZ, syg. 10926, k. 183. *Sprawozdanie z pracy ZS...*, s. 10.

[96] CAW, ZS, syg. I.390.1, t. 320 [bs.]. Rozkaz Komendanta Głównego M. Frydrycha z 24 I 1938, nr 170-18/W.Ob.

[97] G. K r ę p s k i, *Związek Strzelecki we...*, s. 62.

[98] AAN, ŚZPZ, syg. 145, k. 13. Kwestionariusz dodatkowy w sprawie działalności oświatowej, Francja 1933, s. 1.

[99] Strzelec Cemka, *Strzelcy z Abscon z „Kogutkiem" na święcie francuskiego „Karnawału Letniego" w Pinnson (Nord)*, „Narodowiec" 1937, nr 153, z 3 VII, s. 7.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

WIOLETTA WIADEREK
Członek Zarządu Związku Nauczycielstwa Polskiego
na Uniwersytecie Jagiellońskim

INTEGRACYJNA DZIAŁALNOŚĆ ZWIĄZKU ZAWODOWEGO NA UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM

Pytanie o sens istnienia związków zawodowych i ich funkcję wydaje się pytaniem retorycznym. Stawiane jest ono jednak coraz częściej, i to – niestety – nie tylko przez establishment polityczny i ekonomiczny (dla którego związki zawodowe są synonimem „braku elastyczności pracowniczej"), ale także przez ludzi młodych (którym związek zawodowy jawi się jako mało skuteczna organizacja, bezsilna wobec samowoli pracodawców; jako epigon minionej epoki państwa opiekuńczego).

W tych trudnych chwilach warto zwrócić uwagę na fakt, iż organizacja związkowa była – i co niezmiernie ważne – może wciąż być środowiskiem integrującym pracowników, swoistym spoiwem i zrębem dla budowania wspólnoty osób zatrudnionych w tym samym zakładzie pracy.

Przykładem organizacji związkowej, która swą działalnością daje dowód na prawdziwość powyższych słów, jest Związek Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim. ZNP w krakowskiej Wszechnicy obecny był od lat powojennych. W roku 1981, z chwilą wprowadzenia stanu wojennego, podzielił jednak los wszystkich organizacji związkowych: jego działalność została zawieszona.

Odwilż roku 1983 pozwoliła na wznowienie działalności, i to pod dotychczasową nazwą, co nie było dane innym związkom zawodowym. Pracownicy Uniwersytetu natychmiast podjęli działania zmierzające do odbudowy związku w Uczelni. 50-osobowa grupa inicjatywna podjęła uchwałę o reaktywacji związku i energicznie przystąpiła do pracy. 10 marca tegoż roku wyłoniono 15-osobowy Komitet Założycielski w składzie: mgr inż. Władysław Baranowski, prof. dr hab. Edgar Bortel, prof. dr hab. Jan Czarkowski, mgr Marek Dębowski, mgr Tadeusz Klinger, dr Piotr Krywak, mgr Andrzej Latała, dr Barbara Łuczyńska, mgr Stefan Marczyk, prof. dr hab. Andrzej Pilch, prof. dr hab.

Antoni Podraza, mgr Krzysztof Polak, prof. dr hab. Aleksander Szulc, Marian Świdziński, dr Wanda Terlecka.

Problemem organizacyjnym okazało się rozproszenie na terenie całego niemal Krakowa budynków uniwersyteckich – trudno było powiadamiać o podjętych krokach i zgromadzić pracowników przebywających w kilkudziesięciu budynkach, i to o różnej porze dnia. Zapał był jednak tak duży, iż wszelkie kłopoty udało się przezwyciężyć, czego efektem było zarejestrowanie w listopadzie 1983 r. przez Sąd Wojewódzki w Krakowie Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim.

Ukonstytuowany Zarząd Związku opracował plan działania. Obejmował on, oprócz odbudowy struktur organizacyjnych i działalności statutowej (obrona praw pracowniczych), także niezwykle istotną w tamtych czasach pomoc materialną, i to nie tylko dla członków ZNP, ale również dla członków NSZZ „Solidarność", która na przywrócenie osobowości prawnej musiała jeszcze zaczekać. Oprócz wymienionych, ZNP w UJ jako priorytet uznało działania integrujące członków Związku. Aby ten postulat miał szanse realizacji, trzeba było przedsięwzięć, które zainteresują i uaktywnią pracowników Uniwersytetu. Właśnie taki cel przyświecał koncepcji organizowania *Wieczorów Klubowych*.

Te cykliczne spotkania odbywały się średnio raz w miesiącu, a szczególnie zaangażowany w ich organizację był dr hab. Zbigniew Lechowski.

To głównie dzięki jego staraniom wieczorki te odznaczały się i ciekawą tematyką, i atrakcyjną oprawą. Początkowo spotkania miały miejsce w uniwersyteckim klubie „Convivium", mieszczącym się w samym sercu Uniwersytetu – Collegium Novum. Z czasem, z powodu wzrastającego zainteresowania wieczorkami, przeniesiono je do siedziby Związku. I ten lokal niejednokrotnie miewał kłopoty z pomieszczeniem wszystkich zainteresowanych: członków Związku, pracowników Uczelni nie zrzeszonych w związkowej organizacji, pracowników nauki z innych krakowskich szkół wyższych, a także studentów.

Zasadniczym trzonem *Wieczorów Klubowych* była prelekcja wygłaszana przez gospodarza wieczoru, którym częstokroć była osoba spoza Uniwersytetu. Wykładom towarzyszyła, nierzadko bardzo gorąca, dyskusja. Wśród szacownych prelegentów znaleźli się m.in.: poseł na Sejm, prof. dr hab. Aleksander Krawczuk („25 wieków ateńskiej demokracji i rzymskiej republiki"), prof. dr hab. Tadeusz Hanausek („Przestępczość w Polsce"), prof. dr hab. Hieronim Kubiak („Migracje międzynarodowe u schyłku XX wieku. Nadzieje i lęki"), prof. dr hab. Tadeusz Popiela („Współczesne metody leczenia kamicy żółciowej"), prof. dr hab. Marian Grzybowski („Wybrane problemy konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej"), dr Irena Paczyńska („Czy zamierzano wysiedlać inteligencję z Krakowa po r. 1945?"), prof. dr hab. Lubomir Gabła („Niekonwencjonalne źródła energii w gospodarce światowej"), prof. dr hab. Zofia Zachwieja („Nie po to człowiek żyje, aby jeść, lecz po to je, aby żyć – czyli o wpływie pożywienia na zdrowie człowieka").

Szczególne zainteresowanie wzbudził wieczór z prof. drem hab. Tadeuszem Zielińskim, ówczesnym Rzecznikiem Praw Obywatelskich. Wśród szerokiego kręgu zainteresowań animatorów tych „wieczorów autorskich" nie mogło zabraknąć miejsca dla tematyki sensu stricto związkowej. Na jednym ze spotkań historię Związku przedstawił Prezes Zarządu Okręgu ZNP w Krakowie, mgr Andrzej Ujejski, a członek Zarządu ZNP w UJ, dr Marian Dąbrowa, podzielił się wspomnieniami ze swej wieloletniej aktywnej działalności w Związku. Tematykę związkową poruszano także na wieczorze, którego gospodarzem był prof. dr hab. Zygmunt Cybulski, poseł na Sejm oraz Przewodniczący Zarządu Federacji ZNP Szkół Wyższych i Nauki.

Jak widać na powyższych przykładach, ten cykl związkowych imprez naukowo-kulturalnych był niezwykle ciekawą propozycją dla środowiska związkowego UJ. Szerokie spektrum poruszanych tematów: aktualna sytuacja społeczna i polityczna w kraju, osiągnięcia w dziedzinie medycyny, zagadnienia zdrowotne, filozoficzne, historia Polski i świata, kultura antyku, miejsce literatury i sztuki w stechnicyzowanym świecie, organizacja szkolnictwa wyższego w krajach europejskich, problemy legislacyjne związane w szczególności z ustawodawstwem dotyczącym nauki i szkolnictwa wyższego, geografia Polski i świata – zachęciło do udziału w spotkaniach wielu słuchaczy.

Z założenia kameralne, organizowane w salach mogących pomieścić co najwyżej kilkadziesiąt osób, z wpisanym w program małym poczęstunkiem w postaci herbaty, kawy i ciastek, ze stwarzającym szczególną atmosferę blaskiem świec – *Wieczory Klubowe* spotkały się z żywym zainteresowaniem, zyskały rozgłos w środowisku akademickim oraz przyczyniły się do konsolidacji rodziny związkowej. Stwarzały także okazję do uroczystego wręczania przez Zarząd Złotych Odznak ZNP zasłużonym działaczom.

Integracyjny cel przyświecał – i przyświeca – tradycyjnym już spotkaniom noworocznym, na które zapraszani są wszyscy członkowie Związku, w tym także ci będący już na emeryturze bądź rencie. Z roku na rok Zarząd wystosowuje także zaproszenie na tę uroczystość do władz rektorskich. Warto nadmienić, iż zawsze odpowiedzią jest obecność przedstawiciela Rektoratu, którym nierzadko jest jeden z prorektorów.

Noworoczne spotkania trwale wrosły w działalność ZNP w UJ. Są doskonałą okazją do zbliżenia członków, zademonstrowania demokratycznych stosunków panujących w organizacji – gdy obok siebie siedzą: utytułowany pracownik nauki i pracownik administracji czy obsługi, członek Zarządu i szeregowy członek Związku. Wzajemny szacunek i sympatia znajdują doskonały grunt do rozkwitu przy stołach zastawionych radującymi oko i podniebienie smakołykami, w migotliwym świetle świec, przy nastrojowej, sączącej się subtelnie z głośników muzyce, a symboliczna lampka wina i wzniesiony nią noworoczny toast stanowi zachętę do wspólnych rozmów, podsumowań kończącego się roku, dzielenia się nadziejami związanymi z tym nadchodzącym – wszystko to sprzyja wzajemnemu, coraz lepszemu, poznawaniu się i zbliżeniu.

Nieodzownym elementem spotkań noworocznych są życzenia, które wszystkim członkom Związku przekazuje w imieniu Zarządu Prezes. W swym krótkim przemówieniu składa on syntetyczne sprawozdanie z prac Zarządu w mijającym roku i formułuje plany na rok kolejny.

Inną, niezwykle cenną, inicjatywą są organizowane przez Zarząd Związku wycieczki: krajowe i zagraniczne. W czasach reglamentowania wyjazdów zagranicznych bardzo dużym zainteresowaniem cieszyły się wycieczki do Lipska, Drezna, Rygi, Kowna, Trok, do kurortów Bułgarii i byłej Jugosławii. W czasach obecnych, gdy dla osób zamożnych wyjazd za granicę nie stanowi najmniejszego problemu, a dla spauperyzowanej grupy emerytów i rencistów jakiekolwiek przedsięwzięcie turystyczne stanowi nie lada wyzwanie finansowe, ogromną popularnością cieszą się wycieczki w atrakcyjne okolice Polski. Wyjazdy te, oferowane mniej zamożnym członkom organizacji związkowej po naprawdę symbolicznych kosztach, przyciągają także osoby samotne, często w trudnej sytuacji życiowej, które dzięki temu mogą choć na krótko zapomnieć o swych problemach, osamotnieniu, mogą poczuć się potrzebne, mile widziane, mogą poczuć się członkiem dużej rodziny związkowej – a wszystko to przy okazji kontemplowania przyrody, podziwiania zabytków architektury, poznawania nowych miejsc. Wycieczki te służą więc zaspokajaniu ciekawości świata i potrzeb poznawczych, wytwarzaniu więzi koleżeńskich, a także – jeśli można tak powiedzieć – mają charakter terapeutyczny.

Wśród wycieczek krajowych warto wymienić m.in. wyjazd do Wrocławia i podziwianie „Panoramy Racławickiej", weekendowy pobyt w Koninkach koło Mszany Dolnej oraz rejs statkiem po Wiśle, którego wielką atrakcją było przepłynięcie śluzy na progu rzecznym „Kościuszko" oraz zwiedzanie opactwa w Tyńcu.

Propozycje tego rodzaju przyczyniają się do krzewienia kultury turystycznej, ukazywania piękna ziemi polskiej, a nade wszystko do tworzenia tradycji ZNP na UJ, budowania organizacji opartej na członkostwie osób, które łączy nie tylko miejsce pracy i dobrze rozumiany interes własny, ale także wspólnota przeżyć i zainteresowań, wspólnota międzypokoleniowa, poczucie odpowiedzialności za Związek i wszystkich jego członków.

ZAŁĄCZNIKI

ZNP

ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM
31-007 KRAKÓW, UL. GOŁĘBIA 24 – TEL. 22-02-25 – TLX 0322297 PLUJ

Zarząd Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim z przyjemnością informuje, że gospodarzem XXXIII Wieczoru Klubowego będzie

Prof.dr hab.med. Tadeusz POPIELA
Kierownik I Katedry Chirurgii Ogólnej
i Kliniki Chirurgii Gastroenterologicznej
Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego

który przedstawi prelekcję pt.

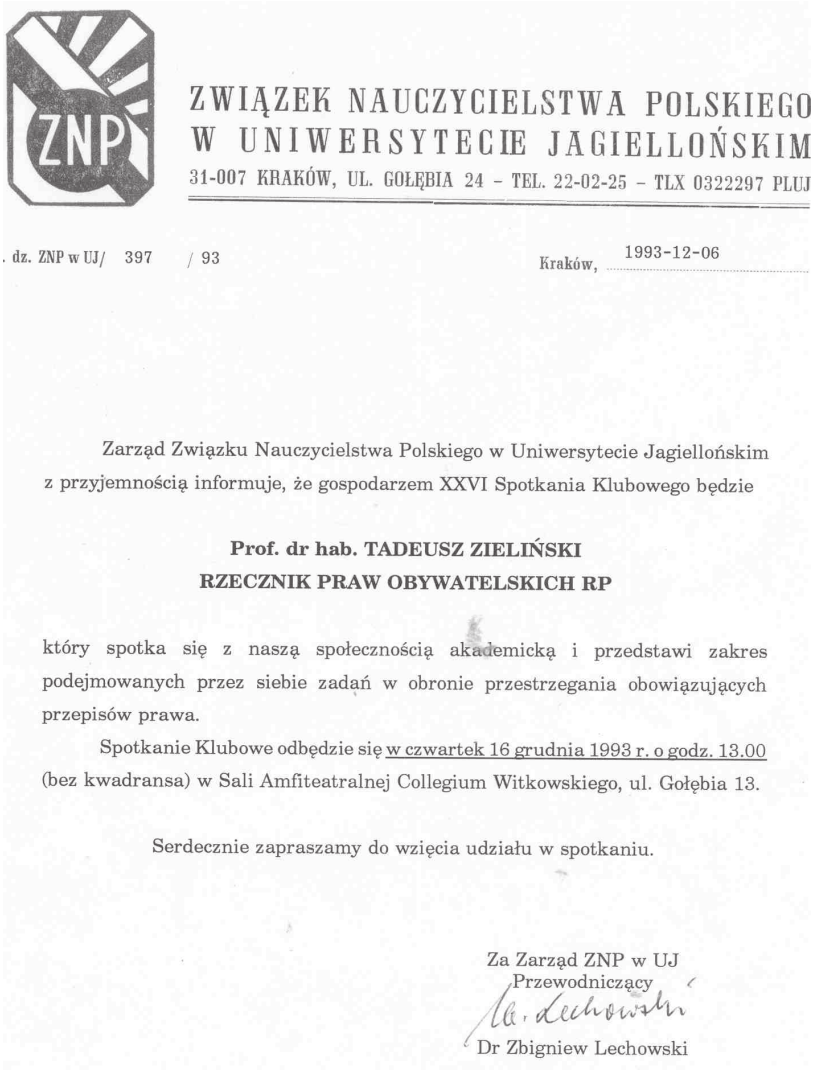
"WSPÓŁCZESNE METODY LECZENIA KAMICY ŻÓŁCIOWEJ"
/wykład połączony z projekcją filmu/

Spotkanie klubowe odbędzie się w poniedziałek 27 lutego 1995 r. o godz. 17-tej w naszym lokalu związkowym w Coll.Novum ul. Gołębia 24 pok. 11.

Serdecznie zapraszamy do wzięcia udziału w imprezie oraz następnych Wieczorach Klubowych, o których będziemy informować sukcesywnie.

Za Zarząd ZNP w UJ
Przewodniczący
Dr Zbigniew Lechowski

Zaproszenie na jeden z wieczorów klubowych



ZWIĄZEK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM
31-007 KRAKÓW, UL. GOŁĘBIA 24 – TEL. 22-02-25 – TLX 0322297 PLUJ

. dz. ZNP w UJ/ 397 / 93 Kraków, 1993-12-06

Zarząd Związku Nauczycielstwa Polskiego w Uniwersytecie Jagiellońskim z przyjemnością informuje, że gospodarzem XXVI Spotkania Klubowego będzie

Prof. dr hab. TADEUSZ ZIELIŃSKI
RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH RP

który spotka się z naszą społecznością akademicką i przedstawi zakres podejmowanych przez siebie zadań w obronie przestrzegania obowiązujących przepisów prawa.

Spotkanie Klubowe odbędzie się w czwartek 16 grudnia 1993 r. o godz. 13.00 (bez kwadransa) w Sali Amfiteatralnej Collegium Witkowskiego, ul. Gołębia 13.

Serdecznie zapraszamy do wzięcia udziału w spotkaniu.

Za Zarząd ZNP w UJ
Przewodniczący
Dr Zbigniew Lechowski

Zaproszenie na jeden z wieczorów klubowych

Wycieczka do Koninek – jesień 2003 r.

Rejs statkiem po Wiśle – maj 2001 r.

Rejs statkiem po Wiśle – maj 2001 r.

Spotkanie noworoczne w 2002 r.

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

MARIAN DĄBROWA
Instytut Historii UJ

NA WIEDEŃSKIM BRUKU (W DZIEWIĘĆDZIESIĄTĄ ROCZNICĘ UTWORZENIA KOMITETU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA GALICYJSKIEGO W WIEDNIU)

W artykule tym pragnę przypomnieć sylwetki działaczy nauczycielskich, którzy w niezwykle trudnych warunkach życia nie poddali się przeciwnościom losu i nie załamali rąk. Ich hart ducha, zdolności organizacyjne i imperatyw działania pozwoliły na wyrwanie z marazmu setek nauczycieli wypędzonych z dotychczasowych środowisk przez wojnę i rzuconych na wiedeński bruk, a także przystosowanie ich do nowych warunków życia w jakże odmiennym środowisku.

Wybuchy armatnich pocisków i terkot karabinów maszynowych przerwały ciszę w pogranicznej strefie Austro-Węgier i Cesarstwa Rosyjskiego. W ten słoneczny sierpniowy dzień rozpoczęła się I wojna światowa.

Do cesarsko-królewskiej armii powołano również mieszkańców Galicji, w tym także nauczycieli. Mieli oni ginąć i ginęli, o czym świadczą liczne mogiły i cmentarze wojskowe oraz nekrologi zamieszczane na łamach Nauczyciela Ludowego i Głosu Nauczycielstwa Ludowego – za cesarza Franciszka Józefa i jego państwo.

Wichry wojny, ofensywa rosyjska gen. Brusiłowa i strach przed armią carską spowodowały prawdziwy exodus ludności cywilnej, w przeważającej większości kobiet i dzieci. Opuszczali miasta, miasteczka i wsie, by uniknąć zmiażdżenia przez wojenny walec[1]. Pozostawiając dobytek – często całego życia – uciekali na zachód szukając schronienia w stolicy państwa Habsburgów.

Tymczasem armia carska zajęła całą Galicję Wschodnią, a po zdobyciu twierdzy Przemyśl parła na zachód. Została zatrzymana u wrót Krakowa i pod Myślenicami.

[1] 6 sierpnia 1914 rozpoczęły się działania wojenne na froncie rosyjsko-austriackim. 2 września 1914 Rosjanie zajęli Lwów. 13 października 1914 rosyjski gen. gubernator Włodzimierz hr. Bobrinskij oświadczył we Lwowie „Galicja Wschodnia i Łemkowszczyzna jest odwieczną częścią jednej wielkiej Rosji; na ziemiach tych ludność rdzenna była zawsze rosyjska", toteż „administracja tych ziem powinna być oparta na zasadach rosyjskich". **„Będę – zapowiadał Borinskij – wprowadzał tu rosyjski język, rosyjskie prawo i ustrój".**

W Wiedniu szukali dachu nad głową nauczyciele wraz z rodzinami z: Bochni, Borysławia, Cieszanowa, Janowa k. Lwowa, Kołomyi, Krakowa, Łańcuta, Mielca, Mościsk, Przemyśla, Sichowa, Sokala, Strzałek, Trembowli, Zbaraża, Złoczowa i wielu innych parterowych miasteczek. Największą grupę stanowili nauczyciele ze Lwowa.

Wreszcie upragniony cel „przymusowej wędrówki"... Wiedeń. Miasto tętniące życiem ludzkich mas, konnych dorożek i trąbiących taksówek, głośne przemarszami wojskowych orkiestr i zmobilizowanych obywateli do cesarskiej armii. Przybysze z Galicji byli przytłoczeni wspaniałymi cesarskimi i książęcymi pałacami, olbrzymimi gmachami użyteczności publicznej, pozbawieni dachu nad głową, pracy i środków do życia poczuli się zagubieni, porzuceni przez Boga i cesarza. Dodatkowe trudności sprawiał brak dobrej lub w ogóle znajomości języka niemieckiego i jeszcze zwykła ludzka nostalgia za rodzinnymi stronami, a także obawy o pozostawiony dobytek.

Pozostały przeto przybyszom dwa wyjścia: albo usiąść na bruku i płakać, albo ująć swój los w swoje ręce. Wybrano to drugie rozwiązanie.

Zebrani w Czytelni Polskiej w Wiedniu **12 listopada 1914 roku** powołali do życia **Komitet Polskiego Nauczycielstwa Galicyjskiego w Wiedniu.** Jego przewodniczącym został **Jan Soleski.** Funkcję sekretarzy objęli **Ludwika Krupińska, Izabela Laskownicka, Adolf Lilienthal, Maria Romańska i Janina Ruczaj.** Do wyróżniających się działaczy Komitetu Polskiego Nauczycielstwa Galicyjskiego należeli: **Karol Baral, Mikołaj Budzanowski, Sara Freiwillig, Franciszka Karaczewska, Rachela Kikinis, Józef Klapa, Zofia Kronenberg, Zofia Machalska, Jan Małecki, Karolina Oberhard, Izaak Planer, Julian Smulikowski (działacz Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego Galicji), Bronisław Terlikowski, Maria Tylawska, Wanda Weigel, Janina Zajączkowska.**

W działalność Komitetu angażowali się członkowie Krajowego Związku Nauczycielstwa Ludowego w Galicji, a także księża **Józef Krechowicz i Bazyli Łysko**[2].

Komitet skupił 643 pedagogów, w tym 490 nauczycielek.

Jednym z pierwszych ważnych postanowień Komitetu było ustalenie dyżurów. Cieszyły się bardzo dużym zainteresowaniem przybyszów z Galicji. Członkowie Zarządu udzielali wyczerpujących informacji i porad dotyczących pobytu w Wiedniu.

Dużym powodzeniem cieszyły się też zebrania organizacyjne w Czytelni Polskiej. Uczestniczyło w nich do 350 osób.

Do osiągnięć **Komitetu** należy zaliczyć: sporządzenie dokładnej ewidencji przesiedlonych pedagogów, załatwienie nauczycielom-imigrantom pensji przy czynnym wsparciu Rady Szkolnej Krajowej, udzielenie skutecznej pomocy w znalezieniu mieszkania i pracy.

Komitet organizował różne formy dokształcania nauczycieli, np. kursy przygotowujące do egzaminów wydziałowych i praktycznych (szycia bielizny, hafciarstwa, modelarstwa, introligatorstwa, fryzjerstwa itp.). Organizowano też wykłady z zakresu pedagogiki i psychologii, kursy języków obcych (języka niemieckiego, angielskiego i francuskiego), a także wycieczki metodyczne po Wiedniu i okolicy oraz zajęcia w muzeach.

Komitet organizował również pomoc dla wdów i sierot po poległych żołnierzach-nauczycielach.

Sukcesem **Komitetu** było zapewnienie młodzieży żeńskiej i męskiej kontynuowania edukacji na poziomie średnim, a także dzieciom – mimo olbrzymich trudności lokalo-

[2] *Szkoła Polska* Nr 3. Wiedeń, 1 maja 1915, s. 15–16.

wych – nauki w szkole podstawowej. Nauczaniem objęto 171 dzieci, w tym 91 dziewcząt.

Na żądanie władz miasta opracował Komitet dla uczniów „Reguły postępowania i zachowania w nowym środowisku".

W regulaminie tym zwracano uwagę na potrzebę ochrony honoru narodowego, kultury polskiej i szkoły polskiej[3].

Regulamin zawierał też zalecenia dotyczące zachowania dzieci i młodzieży polskiej w szkole i na ulicach Wiednia. Podaję te zalecenia w dosłownym brzmieniu:

a) **w szkole –** „nie wolno przychodzić do szkoły wcześniej jak 10 minut przed rozpoczęciem nauki i nie wolno zatrzymywać się na schodach i korytarzach, nie wolno biegać po schodach, nie wolno śmiecić, pluć, uszkadzać ścian".

b) **poza szkołą –** „należy unikać głównych ulic i placów, np. Kärtnerstrasse, Kolhmarkt, Stephanplatz; nie wolno czytać na ulicy; nie potrącaj przechodniów; nie wystawaj przed szybami wystawowymi, nie gwizdaj, nie gestykuluj rękami, głową i ciałem, nie rzucaj papierów, ogryzków...".

„Reguły postępowania i zachowania" kończyły się uwagą: **„Nigdy nie wyrażaj się ujemnie lub choćby obojętnie o Wiedniu i narodzie niemieckim, jego literaturze, kulturze, przemyśle"**[4].

Czy owe zakazy i ograniczenia dotyczące poruszania się polskich dzieci po centrum Wiednia oraz szacunek do wszystkiego, co niemieckie stanowiły „swoistą nagrodę" za ich ojców, którzy walczyli i ginęli za cesarza Franciszka Józefa i jego olbrzymi folwark.

[3] *Szkoła Polska*. Wiedeń 1915, s. 13.
[4] *Szkoła Polska*. Wiedeń 1915, s. 14.