

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok XLVII 1–2 (183–184) 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 FUNDOWICZ
MARCIN OLIFIROWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

BOŻENA MAZUR

Publikacja finansowana przez Komitet Badań Naukowych



1314

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>

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JERZY DOROSZEWSKI: Dążenia oświatowe ludności ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1918–1939	5
LECH WYSZCZELSKI: Oświata i propaganda w Wojsku Polskim w latach 1935–1939.....	25
WITOLD CHMIELEWSKI: Niektóre aspekty koncepcji oświatowych rządu polskiego w czasie drugiej wojny światowej	41

SYLWETKI

90 lat życia i 66 lat pracy naukowo-dydaktycznej profesora Tadeusza W. Nowackiego – ZYGMUNT WIATROWSKI	59
Uczony i nauczyciel (W 90. rocznicę urodzin profesora Wincentego Okonia) – BARBARA MAZUR	65
Irena Kalenkiewicz z Erdmanów (1908–1994) Szkic do portretu zasłużonej polonistki szkół rolniczych – JÓZEF GOŚCIEJ	69

MATERIAŁY

BOGDAN SZYSZKA: Związki kulturalno-oświatowe Lwowa i Zamościa	75
ANNA HARATYK: Udział społeczeństwa krakowskiego w niesieniu pomocy dzieciom w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku	85
ROBERT FUDALI: Nauczyciel Dolnego Śląska w okresie tworzenia podstaw „nowego ładu” społecznego 1970–1975	103
HANNA MARKIEWICZOWA: Udział Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w pracach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności w okresie zaborów	121

RECENZJE

Jerzy Doroszewski: Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa, (1918–1937) Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin, ss. 246 – BOGDAN SZYSZKA.....	131
D. Wojciechowski: „Dynastia” Kurzelowitów w dziejach Uniwersytetu Jagiellońskiego, wyd. Jedność, Kielce 2001, ss. 237, il. 33 – PIOTR KARDYŚ.....	133
A. Bilewicz, R. Gładkiewicz, S. Walasek: Edukacja – państwo – naród w Europie Środkowej i Wschodniej XIX i XX w.; wyd. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Centrum Badań Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław 2002 – ANNA HARATYK.....	137
Anna Haratyk: Rozwój opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej, Wrocław 2002, ss. 192 + tabele i aneksy – MIROSLAW ŁAPOT	141

KRONIKA

Sprawozdanie z konferencji naukowej na temat „Funkcja społeczna prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej” (1918–1939) Augustów, 26–27 maja 2003 r. – BEATA KOZACZYŃSKA	145
---	-----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JERZY DOROSZEWSKI
Lublin

DAŻENIA OŚWIATOWE LUDNOŚCI UKRAIŃSKIEJ NA LUBELSZCZYŻNIE W LATACH 1918–1939

Na Lubelszczyźnie, podobnie jak w całej Polsce, ludność w okresie międzywojennym była zróżnicowana pod względem narodowościowym. Obok Polaków mieszkali tam również Żydzi (w miastach i miasteczkach), Ukraińcy, potomkowie dawnych kolonistów niemieckich (zachowywali własny język i kulturę) oraz pojedyncze rodziny innych narodowości. Po Żydach Ukraińcy stanowili najliczniejszą grupę mniejszościową. W 1931 r. na terenie całego województwa lubelskiego było ich 8,6%. Ich rozmieszczenie w poszczególnych powiatach nie było jednak jednakowe. Mieszkali oni głównie w powiatach wschodnich oraz południowo-wschodnich i tam ich odsetek był znacznie większy (hrubieszowski – 37,8%, włodawski – 29,4%, tomaszowski – 27,3%, chełmski – 23,1%). Bezpośrednio przed wybuchem drugiej wojny światowej liczebność tej grupy narodowościowej w obrębie całego województwa lubelskiego oceniano na ok. 200–250 tys. osób.

Ludność ukraińska mieszkała na wsi, a jej źródłem utrzymania była praca we własnym gospodarstwie rolnym. Gospodarstwa te należały w zdecydowanej większości do małych i nawet o średnim areale należały do rzadkości. Funkcjonowały one na zasadzie utrwalonych tradycji, gdzie wszelki postęp odbywał się niezwykle wolno. Społeczność ta żyła zazwyczaj we własnym kręgu. Łączyła je własna religia prawosławna, język, zwyczaje i ukształtowana przez lata tradycja. Dzięki tym elementom przez cały czas zachowywała odrębność narodową, a proces asymilacji i wynaradawiania odbywał się powoli. Inteligencja wśród tej społeczności była nieliczna – w całym kraju oceniano ją na ok. 1%. Zaliczali się do niej księża prawosławni, niewielka liczba czynnych nauczycieli oraz liczniejsza grupa b. nauczycieli, którym odmówiono dalszego zatrudnienia (z konieczności podejmowali pracę w gospodarstwach rolnych swoich rodziców), działacze spółdzielczości ukraińskiej.

Ukraińcy na Lubelszczyźnie nie posiadali wcześniejszych doświadczeń organizacyjnych. Do czasów pierwszej wojny światowej nie istniały tam żadne organizacje o charakterze społeczno-politycznym, kulturalnym czy oświatowym. Pewne ożywienie zorganizowanej działalności społecznej nastąpiło dopiero po powstaniu niepodległego

państwa polskiego. Odbывало się to jednak na zasadzie zupełnej odrębności od podobnych procesów, które miały miejsce w głównych ośrodkach ukraińskich w kraju, tj. w b. Galicji. Nikt spośród ludności ukraińskiej na Lubelszczyźnie nie próbował nawet podważać wspólnoty narodowej z rodakami mieszkającymi we wschodniej części Polski, ale życie organizacyjne próbowano tworzyć w obrębie własnego regionu. Stąd przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego główne ukraińskie partie polityczne, mające swoje centrale we Lwowie na terenie województwa lubelskiego, miały wpływy niewielkie, a najczęściej nie posiadały ich w ogóle. Równocześnie w 1924 r. powołano w Chełmie własną partię „Ukraińskie Zjednoczenie Socjalistyczne Związków Włościański”, powszechnie zwane „Sel-Sojuzem”. Mimo że zgodnie ze statutem i założeniami była to partia ogólnokrajowa, jej zasięg ograniczał się tylko do Chełmszczyzny i Podlasia. Nie zanotowała ona większych osiągnięć i w 1926 r. przestała istnieć. Ważną rolę w życiu Ukraińców na Lubelszczyźnie spełniał wydawany w latach 1920–1928 tygodnik „Nasze Żyttia” („Nasze Życie”). Jego redakcja mieściła się w Chełmie, ale na zasadzie prenumeraty rozchodził się w całym regionie i cieszył się dużą popularnością.

Na uwagę zasługiwało odrębne ukraińskie życie oświatowe. Na terenie Polski Wschodniej przez cały okres międzywojenny rozwijały swoją działalność dwie główne organizacje oświatowe „Towarzystwo Proswita” (prowadziło biblioteki, czytelnie, zespoły teatralne, orkiestry, chóry, koła samokształceniowe) oraz „Ridna Szkoła” (organizowała i prowadziła własne szkoły z językiem ojczystym). Obydwie one swoje centrale miały we Lwowie i obejmowały swoim zasięgiem wszystkie województwa wschodnie, łącznie z Wołyniem. Na Lubelszczyźnie nie posiadały swoich ogniw, a w związku z tym nie prowadziły tutaj żadnej działalności. Zadania oświatowe w tym regionie spełniało natomiast Towarzystwo „Ridna Chata” („Ojczysty Dom”). Powstało ono w 1919 r. i swoją centralę posiadało w Chełmie. Zasięgiem obejmowało wszystkie powiaty, gdzie mieszkali Ukraińcy. Odegrało ono dużą rolę w upowszechnianiu ojczystej kultury, prowadziło własne biblioteki, organizowało zespoły artystyczne dla dzieci i dorosłych. Szczególne osiągnięcia notowało na odcinku upowszechniania życia kulturalnego – urządzano widowiska, imprezy, występy zespołów własnych i przyjezdnych. Dzięki takiej działalności uzyskało duży rozgłos, cieszyło się powszechnym uznaniem i popularnością. W 1930 r. na podstawie decyzji wojewody lubelskiego „Ridna Chata” została rozwiązana. Społeczność ukraińska decyzję tę przyjęła jednoznacznie jako wyraz dyskryminacji i represji wymierzonej przeciwko wszelkiej zorganizowanej działalności Ukraińców.

Najważniejszą kwestią dla ludności ukraińskiej na Lubelszczyźnie była sprawa nauczania swoich dzieci w języku ojczystym. Z żądaniem dostępu do nauki we własnym języku występowano do lokalnych władz od samego początku i zawsze spotykano się z odmową. Nie rozwiązano tego problemu również na drodze ustawowej. Takie stanowisko władz społeczność ukraińska traktowała jako akt dyskryminacji narodowej. Rodziło to u niej poczucie krzywdy, powodowało brak zaufania do władz samorządowych i państwowych. Nic przeto dziwnego, że nie mogła się ona pogodzić z istniejącą sytuacją. Ciągłe ponawiała swoje prośby, apele i żądania aż do wybuchu wojny.

*
* *

Bezpośrednio przed wybuchem pierwszej wojny światowej i przede wszystkim w pierwszej jej fazie z powiatów wschodnich, należących później do województwa lubelskiego, dużą część ludności ukraińskiej przesiedlono w głąb Rosji. Po zakończeniu działań wojennych zaczęła ona masowo powracać do swoich dawnych gospodarstw. Charakteryzując ten proces stwierdzano, że „codziennie przejeżdżają przez Chełm wozy

podobne do taborów cygańskich”¹. Władze powiatowe wprawdzie interesowały się tym zagadnieniem, ale z uwagi na rozmiary, mogły je określać jedynie na podstawie ogólnych szacunków. Między innymi w pierwszych dniach kwietnia 1920 r. starosta w Hrubieszowie ocenił, że na teren tego powiatu powróciło ok. 40 tys. osób². Ogólne rozmiary repatriacji były bardzo duże. Świadczył o tym odsetek osób, które powróciły w czasie od 1 VI 1921 r. do 31 XII 1922 r. w stosunku do ogółu ludności z dnia 30 IX 1921 r. W poszczególnych powiatach wynosił on: Biała Podlaska 14,3%, Biłgoraj 3,8%, Chełm 15%, Hrubieszów 7,8%, Krasnystaw 0,8%, Tomaszów 4,3%, Włodawa 11,9%, Zamość 3,4% (w powiatach centralnych i zachodnich był on zdecydowanie mniejszy, m.in. w garwolińskim 0,6%, lubartowskim 0,5%, sokołowskim 0,8%, węgrowskim 0,2%)³. W miarę upływu czasu liczba repatriantów systematycznie malała. Nawet w powiecie białskim, gdzie proces ten występował bardzo silnie, już w 1923 r. przybrał on charakter jednostkowy. Między innymi w sprawozdaniu sytuacyjnym starosty za miesiąc grudzień tegoż roku odnotowano, że „przybyłych z Rosji zarejestrowano 16 osób”⁴.

Ludność, która powracała do swoich dawnych domostw zastawała je najczęściej w zupełnej ruinie. Zniszczeniu uległy mieszkania i zabudowania gospodarskie, a pola uprawne leżały odłogiem. Mimo braku środków szybko przystępowano do odbudowy. Niewielkiej pomocy udzielało państwo (w celu uruchomienia produkcji rolnej dostarczano część ziarna siewnego). Dzięki dużemu wysiłkowi mieszkańców gospodarstwa te szybko zaczynały względnie normalnie funkcjonować. Wraz z postępującą stabilizacją społeczność ukraińska dążyła do unormowania podstawowych kwestii dotyczących życia religijnego i oświatowego. Powyższe problemy stały się przedmiotem nieustannych zabiegów Ukraińców w całym dwudziestoleciu międzywojennym i – co trzeba jednoznacznie podkreślić – nigdy nie doczekały się rozwiązania zgodnego z życzeniami oraz rzeczywistymi potrzebami ludności. 30 września 1919 r. grupa działaczy chełmskich (reprezentowana przez Antoniego Wasyńczuka, Tomasza Kulgawca i Piotra Grycaja) skierowała do Prezesa Rady Ministrów „Memoriał w sprawie sytuacji ukraińskiej ludności na Chełmszczyźnie”. Przedstawiono w nim podstawowe postulaty mieszkających tam Ukraińców (zezwoleń na posługiwanie się w urzędach własnym językiem, utrzymania odpowiedniej liczby czynnych cerkwi, zabezpieczenia właściwego udziału przy realizacji reformy rolnej). Wiele z nich dotyczyło kwestii oświatowych. Przede wszystkim podkreślano, że „szkoła winna być szkołą narodową z językiem wykładowym ukraińskim”, w której obowiązkowo powinno się nauczać języka polskiego i historii Polski. Zwracano się z prośbą o „otwarcie ukraińskich szkół ludowych tam, gdzie wymaga tego potrzeba”, a sieć takich szkół winny ustalić władze oświatowe przy udziale przedstawicieli społeczności ukraińskiej. Domagano się także zezwoleń na powołanie w Chełmie prywatnego gimnazjum ukraińskiego⁵. Wojewoda lubelski uznał za stosowne wyrażenie swojej opinii wobec postulatów przedstawionych w „Memoriale” i przesłał ją do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Pismo to świadczyło o braku jednoznacznego stanowiska władz woje-

¹ „Ziemia Lubelska”, 1919, nr 411.

² Archiwum Państwowe w Lublinie (dalej APL), Urząd Wojewódzki Lubelskie (dalej UWL), Wyd. Społ. Polit., 1733, s. 10.

³ M. Fałski, *Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 r. w zastosowaniu do badania potrzeb szkolnictwa powszechnego*, Warszawa 1928, s. 33.

⁴ APL, UWL, Wyd. Społ. Polit., 419, s. 5.

⁵ „Ziemia Lubelska”, 1919, nr 411, nr 412; G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie kulturalno-oświatowe na Chełmszczyźnie i Południowym Podlasiu w latach 1918–1926*, „Rocznik Chełmski”, 1.1, Chełm 1995, s. 198.

wódkich wobec żywotnych interesów ludności ukraińskiej. Równocześnie wyrażało negatywną postawę w stosunku do zgłaszanych wniosków. Zakładano wprawdzie, że „na żądanie wyrażone przez dostateczną liczbę ludności rusińskiej należałoby zakładać państwowe szkoły ludowe z językiem rusińskim”, ale podkreślano także, iż „otwieranie szkół wyższych – na razie bezpodstawne. Stąd wynika, że na otwarcie gimnazjum w Chełmie dzisiaj zezwalać nie należy”⁶. Z racji wagi problemu, w perspektywie przewidywano potrzebę zebrania ścisłych informacji odnoszących się do liczby dzieci ukraińskich uczęszczających do szkół polskich⁷.

Wojewoda lubelski Stanisław Moskalewski po objęciu stanowiska odbywał spotkania z przedstawicielami różnych grup zawodowych, społecznych i narodowościowych. W ramach tych kontaktów 20 lutego 1920 r. przyjął delegację ludności ukraińskiej pod przewodnictwem Antoniego Wasyńczuka. W jej skład wchodził ponadto: Szymon Lubarski (nauczyciel z pow. tomaszowskiego), I. Woźniak (rolnik z pow. włodawskiego), M. Gałas (rolnik z pow. hrubieszowskiego), J. Wasilczuk (nauczyciel gimnazjalny z Chełma), T. Petruszak (rolnik z pow. krasnostawskiego). W toku spotkania delegacja podkreśliła, że stoi ona na gruncie państwowości polskiej oraz deklaruje poszanowanie obowiązków i praw obowiązujących w państwie. Równocześnie oświadczone, iż społeczność ukraińska oczekuje od władz pełnoprawnego poszanowania jej tożsamości. Wysunięto szereg życzeń i postulatów, których realizacja mogłaby doprowadzić do normalizacji stosunków oraz potwierdzałaby rzeczywiste intencje administracji wobec Ukraińców mieszkających w obrębie województwa lubelskiego. Wśród zgłoszonych propozycji za najważniejsze uznawano: zatwierdzenie statutu Towarzystwa Dobroczynności „Ridna Chata”, wyrażenie zgody na zjazd przedstawicieli ludności ukraińskiej, przyznanie koncesji na wydawanie tygodnika „Nasze Żyttia”. Wiele postulatów dotyczyło również kwestii oświatowych. Zwracano się więc z prośbą o otwarcie szkół z językiem wykładowym ukraińskim, wyrażenia zgody władz centralnych na uruchomienie ukraińskiego gimnazjum w Chełmie, zorganizowania kursów języka polskiego dla nauczycieli Ukraińców, otoczenia opieką oraz zapewnienie godnych warunków bytowych dla emerytowanych nauczycieli. Wymienione spotkanie nie przyniosło znaczących rezultatów. Ustosunkowując się do zgłoszonych życzeń wojewoda przyrzekł jedynie zatwierdzenie statutu Towarzystwa Dobroczynności „Ridna Chata” i wyrażenie zgody na zjazd przedstawicieli ludności ukraińskiej w Chełmie. W sprawach najważniejszych, a więc oświatowych, przyznał jedynie enigmatycznie, iż będzie dążyć do słusznego zaspokojenia potrzeb ludności ukraińskiej⁸. Stwierdzenie powyższe nie stanowiło żadnego przyrzeczenia i zobowiązania, nie rokowało także najlepiej przy rozwiązywaniu tego najistotniejszego problemu w dalszej perspektywie.

Niezależnie od kontaktów z przedstawicielami administracji terenowej, działacze ukraińscy starali się przedstawiać swoje postulaty na forum ogólnokrajowym. W dniach 6–7 czerwca 1920 r. w gmachu sejmowym odbyło się spotkanie czołowych przedstawicieli polskiego życia politycznego centrowych i lewicowych ugrupowań parlamentarnych (PPS, Wyzwolenie, Piast, NPR) z udziałem m.in. Ignacego Daszyńskiego, Ireny Kosmowskiej oraz 20-osobowej delegacji ludności ukraińskiej z Chełmszczyzny, Podlasia,

⁶ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 417, s. 13.

⁷ Ibidem, s. 14.

⁸ „Głos Lubelski”, 1920, nr 52; W. Kozłowska, *Administracja wojewódzka wobec mniejszości ukraińskiej na Lubelszczyźnie w latach 1919–1939*, w: *Pogranicze. Studia z dziejów stosunków polsko-ukraińskich w XX wieku*, pod red. Z. Mańkowskiego, Lublin 1992, s. 21.

Polesia i Wołynia (uczestniczył w niej m.in. Antoni Wasyńczuk)⁹. Delegacja ukraińska na spotkanie to przygotowała obszerny materiał, zwany memoriałem, który stanowił podstawę do dyskusji nad kwestią unormowania stosunków narodowościowych w państwie, uwzględniających potrzeby ludności ukraińskiej. W poszczególnych rozdziałach omawiano problemy funkcjonowania administracji i samorządu oraz zagadnienia gospodarcze (odbudowa kraju, aprowizacja, reforma rolna) i wyznaniowe. Jeden z nich dotyczył spraw oświatowych. Uznawano w nim jako niezbędne powołanie szkół narodowych z własnym językiem, a sieć takich szkół winny ustalić władze państwowe przy udziale ukraińskich organizacji oświatowych. Domagano się też utworzenia już w 1921 r. gimnazjów ukraińskich w Kowlu, Łucku, Włodzimierzu, Brześciu i Chełmie, a w celu kształcenia kadr pedagogicznych – seminariów nauczycielskich (w Brześciu, Chełmie, Kowlu, Łucku). W dalszej perspektywie zakładano także uruchomienie odpowiedniej liczby szkół rolniczych i zawodowych. W ramach opieki nad dzieckiem przewidywano organizowanie ogródków dziecięcych i kolonii letnich, a dla dorosłych – kursów doszkalających i specjalnych szkół. Pozaszkolną pracę oświatową miały prowadzić wyspecjalizowane organizacje. Uznawano za konieczne zabezpieczenie przez państwo wszelkich środków niezbędnych do utrzymania szkół ukraińskich, łącznie z wydaniem podręczników szkolnych. Przedstawione dezyderaty przez polityków polskich zostały przyjęte ze zrozumieniem. Zgodnie podkreślali oni, że istnieje konieczność spełnienia postulatów ludności ukraińskiej. Niektórzy argumentowali, że odradzające się z niewoli państwo polskie, pamiętające krzywdy z czasu rozbiorowego, w żadnym przypadku nie może stosować ucisku narodowego i w różny sposób traktować swych obywateli. Stanowisko takie delegacja ukraińska przyjęła z dużym uznaniem. Wyrażane pozytywne opinie stwarzały dużą szansę na dalszą korzystną współpracę w ramach działalności parlamentarnej¹⁰.

Zgodnie z przyrzeczeniem wojewody, wyrażonym podczas spotkania z delegacją ukraińską, 4 czerwca 1921 r. w Chełmie odbył się pierwszy zjazd przedstawicieli ludności ukraińskiej z całej Lubelszczyzny. Obradował pod kierownictwem prezydium, w skład którego weszli: Antoni Wasyńczuk, Józef Skrzypa, Jakub Wojtiuk, Filip Kandyba. Od początku towarzyszyła mu atmosfera powagi i podniosłości – był pierwszym takim zgromadzeniem, na którym spotykali się przedstawiciele ze wszystkich powiatów. Problematyka zjazdu dotyczyła spraw związanych z położeniem ludności ukraińskiej. W przyjętych rezolucjach wyrażano swój stosunek wobec kwestii ustrojowych, repatriantów, rewindykacji mienia, spraw wyznaniowych i swobody funkcjonowania cerkwi, rejestracji organizacji oświatowych. Na zakończenie obrad wybrano delegację, która miała przedłożyć w Sejmie wszystkie zgłoszone postulaty¹¹.

Drugi zjazd przedstawicieli ludności ukraińskiej (18 kwietnia 1922 r.) odbywał się w przededniu wyborów do Sejmu, dominowały w nim zagadnienia związane z prowadzeniem kampanii wyborczej, ale oprócz tego omawiano również kwestie cerkiewne, kulturalno-oświatowe, dobroczynne. Jednym z podstawowych punktów porządku dziennego stały się sprawy szkolne, a referował je Józef Skrzypa. Podał on zdecydowanej krytyce postawę władz, które nie podejmowały żadnych decyzji zmierzających do roz-

⁹ Z dotychczasowych prób rozwiązania problemu polsko-ukraińskiego, „Biuletyn Polsko-Ukraiński”, 1938, nr 2, s. 10.

¹⁰ Ibidem, s. 11.

¹¹ APL, UWŁ, Wyd. Społ. Polit. 2070, s. 38; G. Kuprianowicz, *Ukraińcy na Chełmszczyźnie i Podlasiu Południowym w dwudziestolecie międzywojennym (1918–1939)*. Praca doktorska, maszynopis, biblioteka UMCS w Lublinie, Lublin 1997, s. 471.

wiązania problemów oświatowych. Stanowisko społeczności ukraińskiej przedstawił następująco: „by nie było krzywdy dla nas i Polaków, musimy domagać się, aby tam, gdzie jest większość ukraińska była szkoła ukraińska z wykładowym językiem ukraińskim i z przedmiotami wykładanymi po polsku, jak język polski, historia Polski, geografia. Tam, gdzie jest mniejszość ukraińska winna być szkoła z wykładowym językiem polskim i z przedmiotami wykładanymi po ukraińsku, jak język ukraiński, literatura, historia. Nad szkołami tymi winna być kontrola w ręku Ukraińców posiadających odpowiednie kwalifikacje. W szkołach ukraińskich powinni być nauczyciele ukraińscy”¹². Uważał on, że życzenia powyższe mogą być zrealizowane pod warunkiem zdecydowanej postawy ludności i dlatego nawoływał do podejmowania uchwał o otwarciu szkoły ukraińskiej przez każdą wieś¹³. W przyjętej rezolucji wyrażono również żądanie przyznania koncesji na utworzenie w Chełmie szkoły średniej¹⁴.

Kolejny, trzeci już zjazd przedstawicieli ludności ukraińskiej z województwa lubelskiego (28 maja 1923 r.) zgromadził bardzo liczne grono uczestników (293 delegatów rzeczywistych, 28 delegatów z głosem doradczym, 41 gości) i odbywał się przy udziale własnych parlamentarzystów (ci ostatni złożyli informacje o najważniejszych pracach podejmowanych przez Sejm). Podobnie jak na dwu poprzednich, tak i na tym omawiano wszystkie kwestie związane z położeniem Ukraińców na Lubelszczyźnie. Posłów zobowiązano do konsekwentnego bronięcia ich interesów na forum parlamentarnym. Problemy oświatowe referował Sergiusz Chrucki. Oskarżył on zarówno władze państwowe, jak i administrację terenową o systematyczne łamanie praw ludności ukraińskiej, zarzucał im brak postępu w rozwiązywaniu spraw szkolnych i nagminne niezatrudnianie nauczycieli ukraińskich. Na zakończenie przyjęto rezolucję, w której „zjazd domaga się obowiązkowego założenia na koszt państwa narodowych szkół, biorąc jako podstawę do otwarcia szkoły minimum 20 dzieci”. Oprócz tego żądano powołania szkół średnich, zawodowych i seminariów nauczycielskich z ukraińskim językiem wykładowym oraz zapewnienia pełnej swobody przy tworzeniu szkolnictwa prywatnego¹⁵.

Stanowisko władz wojewódzkich wobec postulatów i żądań oświatowych społeczności ukraińskiej zaprezentował wojewoda Stanisław Moskalewski. Po drugim zjeździe delegatów opracował on i przesłał do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (30 V 1922 r.) specjalną informację, w której charakteryzował postawy i zachowania Ukraińców. Podkreślał w niej, że należy podejmować odpowiednie działania, by „paraliżować [...] akcję za odrębną szkołą ukraińską z wykładowym językiem ukraińskim, badając wszelkie w tym kierunku żądania i uchwały ludności rusińskiej, wprowadzając tam, gdzie zajdzie tego potrzeba wykład języka rusińskiego jako oddzielnego przedmiotu”¹⁶. Równocześnie uważał za konieczne znaczne poszerzenie pracy przy udziale polskich organizacji oświatowych, takich jak harcerstwo, uniwersytety ludowe, Polska Macierz Szkolna. Nadrzędnym celem tak pojętej działalności powinno stać się dążenie przyciągnięcia Ukraińców do wspólnych z Polakami organizacji gospodarczych, kulturalnych i oświatowych. Wzajemnemu zbliżeniu i zwiększonemu oddziaływaniu ze strony ludności polskiej miały sprzyjać wspólne uroczystości, imprezy i zabawy ludowe oraz prowadzona akcja odczytowa, odpowiednie wydawnictwa i organizacja bibliotek. W integracji całej społeczności i w minimalizowaniu wystąpień Ukraińców szczególnie dużą rolę

¹² APL, UWŁ, Wydż. Społ. Polit. 437, s. 23.

¹³ Ibidem, s. 25.

¹⁴ Ibidem, s. 24.

¹⁵ APL, UWŁ, Wydż. Społ. Polit. 438, s. 37.

¹⁶ APL, UWŁ, Wydż. Społ. Polit., 437, s. 63.

mieli odgrywać nauczyciele. Dlatego uznawano za konieczne „wszystkie szkoły we wsiach z prawosławną ludnością rusińską obsadzać wyborowymi i taktownymi nauczycielami Polakami”¹⁷.

Niezależnie od oficjalnych wystąpień działaczy i organizatorów życia społecznego czy politycznego, działania w sprawie powołania własnych szkół podejmowała również ludność. Z początkiem 1920 r. starosta w Hrubieszowie przyjął delegację z okolic Dubienki. Złożyła ona prośbę o zaprowadzenie w szkołach języka ukraińskiego¹⁸. W tymże czasie z podobną prośbą wystąpił sołtys ze wsi Chylin w powiecie chełmskim¹⁹. Pod koniec 1921 r. bardzo aktywną działalność na rzecz utworzenia własnych szkół rozpoczął Gabriel Korobczuk – proboszcz prawosławny we wsi Kulno (gm. Potok) w powiecie biłgorajskim. Władze powiatowe oskarżały go o to, że „z ambony namawia ludność prawosławną, by nie posyłała dzieci swoich do szkół polskich. Pod wpływem jego agitacji ludność parafii Kulno nie tylko nie posyła swych dzieci do szkół polskich, lecz wzbrania się przed wydzierżawianiem domów dla prowadzenia zajęć szkolnych”²⁰. Wkrótce za przykładem Gabriela Korobczuka w tymże powiecie poszli byli nauczyciele ukraińscy pozostający bez zatrudnienia. W poszczególnych wsiach akcję taką prowadzili: Józef Gach i Szawała (Kulno), Gumieła i Bystrzycki (Biszczka), Konstanty Pierścionka (Harasiuki), Omeraniuk (Łazów), Bazyli Chlopko (Potok Górny), Wincenty Siemiaszko i Michał Kuźmiański (Tamogród). Najbardziej aktywną postawę zajmowała ludność wsi: Biszczka, Kulno, Łazów i Zamch. W wyniku licznych wystąpień i na podstawie złożonych podań MWRiOP z początkiem 1922 r. zezwoliło na prowadzenie zajęć języka ukraińskiego (jako nadobowiązkowego w wymiarze 2 godz. tygodniowo) w szkołach polskich we wsiach Kulno i Łazów. W tej ostatniej miejscowości mieszkańcy sami zrezygnowali z zaproponowanej im formy nauki²¹. Na podstawie indywidualnych wystąpień podobną zgodę na prowadzenie nadobowiązkowych zajęć z języka ukraińskiego uzyskały w tym czasie także niektóre inne wsie, m.in. Sielec w pow. chełmskim²².

Bardziej ożywioną działalność agitacyjną rozpoczęto w następnym roku. 18 stycznia 1923 r. delegacja mieszkańców wsi Horostyta (gm. Krzywowierzba) złożyła do Starostwa Powiatowego we Włodawie prośbę o wyrażenie zgody na zorganizowanie zebrania, na którym miano podjąć decyzję o utworzeniu szkoły ukraińskiej. Podanie jej zostało jednak załatwione negatywnie²³. Duże zainteresowanie zorganizowaniem własnych szkół wykazywała ludność powiatu hrubieszowskiego. 28 stycznia 1923 r. odbyły się w tej sprawie zebrania w Mirczu i Modryniu (gm. Mircze)²⁴. W tymże miesiącu agitację na terenie swojej parafii prowadził proboszcz z Moniatycz Włodzimierz Leśniobrodzki²⁵. Do podjętej akcji włączył się poseł Szymon Lubarski. Podczas spotkań (m.in. w Białopolu) przekonywał ludność, że powinna ona występować do władz z żądaniem otwarcia nieczynnych cerkwi oraz utworzenia szkół²⁶. Podobną działalność na terenie

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 1733, s. 2.

¹⁹ S. P y s z k o, *Oświata chełmska w latach 1916–1925*, „Rocznik Chełmski”, t. III, Chełm 1997, s. 295.

²⁰ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 700, s. 7.

²¹ Ibidem, s. 30, 37.

²² Archiwum Państwowe w Lublinie, Oddział w Chełmie, Inspektorat Szkolny w Chełmie, 778, Akta osobowe Józefa Suchanka.

²³ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2306, s. 39.

²⁴ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2320, s. 26.

²⁵ Ibidem, s. 9.

²⁶ Ibidem, s. 8.

powiatu konstantynowskiego prowadził senator Jan Pasternak. W organizacji spotkań z mieszkańcami i prowadzeniu agitacji pomagali mu brat Leon Pasternak w Pawłowie Nowym, Stefan Jaroszuk w Borsukach i Mikołaj Franczuk we wsi Gnojno²⁷. Pod wpływem agitacji prowadzonej przez Jana Korzeniowskiego oraz senatora Jana Pasternaka w powiecie bialskim ludność z Zabłocia wystąpiła do starostwa z podaniem domagając się nauczania w języku ukraińskim²⁸.

Mieszkańcy wsi Bereś (gm. Mołodiatycze) w powiecie hrubieszowskim, nie widząc możliwości na zrealizowanie ich dążeń oświatowych podjęli działania we własnym zakresie. W lutym 1923 r. w mieszkaniu Bazylego Krawczuka uruchomili prywatną szkołę ukraińską, a do prowadzenia zajęć sprowadzili byłego nauczyciela rosyjskiego Delendę (na stałe mieszkał we wsi Żuków, gm. Miączyn w powiecie zamojskim)²⁹. Wkrótce sprawa stała się znana w okolicy, także władzom powiatowym. Na polecenie starosty jej kontroli dokonał zastępca inspektora szkolnego Michał Jaguszewski. Podczas swojej obecności stwierdził on, że do szkoły tej zostało zapisanych 21 dzieci, a podczas kontroli w zajęciach uczestniczyło 18 uczniów. Po przeprowadzeniu dochodzenia i wysłuchaniu wyjaśnień podjął on decyzję o natychmiastowym przerwaniu zajęć i zlikwidowaniu szkoły (nad wykonaniem decyzji czuwała policja). Wkrótce całą sprawę przekazano sądowi w celu pociągnięcia do odpowiedzialności karnej organizatorów nielegalnej szkoły³⁰. Ludność tej wsi nie mogła się pogodzić z decyzją władz i 11 stycznia 1924 r. podczas zebrania podjęła uchwałę o wysłaniu do MWRiOP podania, w którym domagano się nauczania w czynnej szkole zarówno języka polskiego, jak też ukraińskiego. Równocześnie zadeklarowano wybudowanie własnym nakładem nowego budynku dla przyszłej szkoły ukraińskiej³¹.

W tymże czasie bardzo zaawansowane były prace nad powołaniem szkół prywatnych w powiecie biłgorajskim, m.in. w Obszy, Księżpolu, Biszczy i Łazowie. W dalszej perspektywie zamierzano je uruchomić w Chmielku, Korchowie i kilku innych miejscowościach. Podobne próby podejmowano również w powiecie hrubieszowskim³².

Władze administracyjne konsekwentnie odmawiały realizacji wszystkich postulatów zgłaszanych przez ludność ukraińską. Starły się neutralizować wszelkie jej zbiorowe wystąpienia i podejmowane próby dochodzenia swych interesów na drodze legalnej. Specjalny niepokój Urzędu Wojewódzkiego w Lublinie wywołała sprawa utworzenia prywatnej szkoły w Bereściu, uznana jako fakt zbiorowego pozaprawnego działania. Nadano jej charakter specjalnego znaczenia – zebrano pełny materiał dokumentacyjny i następnie upowszechniono, a w celu niedopuszczenia do powtórzenia się podobnych przypadków wyciągnięto surowe konsekwencje. 4 grudnia 1923 r. wojewoda lubelski skierował do wszystkich starostów powiatowych specjalne pismo. Zobowiązał ich do wykorzystania podległych im służb oraz urzędów gminnych i policji w celu dokładnej obserwacji ludności ukraińskiej. Zadaniem tak podjętych czynności było stwierdzenie, czy na ich terenie nie próbuje się tworzyć nielegalnych szkół bądź też nie jest organizowane tajne nauczanie. W odpowiedzi na powyższe polecenie napłynęły wyczerpujące informacje z powiatów. Tylko w jednej donoszono, że „w Sosnowicy (pow. Włodawa) u księdza Brodkiewicza mieszka były pułkownik rosyjski Konstanty Lipowiecki, który

²⁷ Ibidem, s. 9.

²⁸ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 1658, s. 4.

²⁹ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2306, s. 41, Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 84, s. 45.

³⁰ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2320, s. 34; 1839, s. 34, Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 84, s. 48.

³¹ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2255, s. 191; 2320, s. 26.

³² G. Kuprianowicz, *Ukraińskie życie kulturalno-oświatowe...*, s. 202.

jest tam nauczycielem domowym jego dzieci. Nie ujawniono, by do Lipowieckiego przechodziły dzieci ze wsi, lub by on sam udawał się do wsi celem tajnego nauczania dzieci ukraińskich³³. W innych powiatach podobnych faktów nie stwierdzano, a cała sprawa prywatnych szkół została znacznie wyolbrzymiona. Chodziło jednak o specjalne uczulenie i wywołanie atmosfery zagrożenia nielegalnością działań ze strony społeczności ukraińskiej, a w związku z tym i koniecznością stałej oraz wnikliwej penetracji tego środowiska.

Doniosłym wydarzeniem akcentującym aktualną sytuację oświatową i wyrażającym dążenia ludności stał się zjazd nauczycielstwa ukraińskiego, który odbył się 18 marca 1923 r. w Chełmie (obrady toczyły się w sali kinoteatru „Polonia”). Przy jego organizacji od początku napotymano na duże utrudnienia. W myśl wcześniej przyjętych ustaleń miał to być zjazd nauczycieli Ukraińców z całego byłego zaboru rosyjskiego, ale władze wyraziły zgodę na jego zasięg ograniczony tylko do województwa lubelskiego (ostatecznie brali w nim udział także delegaci z Wołynia i Polesia, ale podczas obrad jako zaproszeni goście nie mogli zabierać głosu i występować z wnioskami). Starano się zakłócić jego przebieg. W przeddzień zjazdu Związek Strzelecki rozplakatował po mieście odezwy, w których nawoływał swoich członków oraz sympatyków do zgromadzenia się w dniu 18 marca przed budynkiem teatru, gdzie miały się toczyć obrady. W dniu zjazdu policja od godzin rannych przewencyjnie obstawiała dworzec kolejowy w Chełmie i legitymowała przybyszów – pięciu nauczycieli pod pretekstem braku dokumentów tożsamości zatrzymano. Dopiero w wyniku zdecydowanej postawy i interwencji posłów Stefana Makówki i Pawła Wasyńczuka zostali oni uwolnieni i mogli wziąć udział w obradach³⁴.

W zjeździe tym uczestniczyło 163 nauczycieli z Lubelszczyzny, 69 z Wołynia i Polesia, 29 gości spośród ludności ukraińskiej i kilku Polaków z Chełma. Brali w nim udział wszyscy parlamentarzyści ukraińscy z regionu, tj. 6 posłów (Stefan Makówka, Sergiusz Chrucki, Stefan Kozicki, Józef Skrzypa, Antoni Wasyńczuk, Paweł Wasyńczuk) i senator Jan Pasternak. Władze reprezentowali: szef Bezpieczeństwa Publicznego przy Urzędzie Wojewódzkim w Lublinie Bolesław Międzybłocki i starosta chełmski Stanisław Fijałkowski. Podstawę do dyskusji stanowiły referaty wygłoszone przez Mikołaja Wawrysiewicza („Życie a ukraińska szkoła”), Józefa Skrzypę („Polskie ustawodawstwo szkolne a ukraińska szkoła”), Stefana Makówkę („Nauczycielski związek zawodowy”). Zarówno w referatach, jak też podczas dyskusji dokonano gruntownej oceny sytuacji oświatowej ludności ukraińskiej. Podkreślano, że wbrew prawnym ustaleniom konstytucyjnym nie może ona korzystać z zagwarantowanych swobód obywatelskich, a administracja szkolna, mimo ciągle ponawianych próśb, nie dopuszcza do utworzenia własnych szkół. W przyjętej rezolucji postanowiono, że na drodze prawnej (przy udziale swoich posłów) należy dążyć do zdecydowanej zmiany dotychczasowego stanu. W tym celu żądano: a) utworzenia na ziemiach zamieszkiwanych przez ludność ukraińską narodowej szkoły, b) zorganizowania na koszt państwa wszystkich typów szkół (powszechnych, średnich i wyższych), c) wprowadzenia w tych szkołach wykładowego języka ukraińskiego z równoczesnym obowiązkowym nauczaniem języka polskiego, d) opracowania sieci ukraińskich szkół powszechnych (przy udziale nauczycielstwa ukraińskiego) i ich uruchomienie już w 1923 r., e) zatrudnienia w tych szkołach nauczycieli ukraińskich,

³³ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2321, s. 16.

³⁴ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 435, s. 26, 42.

f) zezwolenia na nieskrępowane otwieranie prywatnych szkół ukraińskich wszystkich typów, g) swobodnego tworzenia organizacji kulturalno-oświatowych³⁵.

W toku obrad dużo miejsca poświęcono kwestii nauczycieli ukraińskich, którym odmawiano zatrudnienia w czynnych szkołach polskich. Krytykowano władze oświatowe za stosowanie wobec nich polityki dyskryminacyjnej. Wysuwane zastrzeżenia o braku ich kwalifikacji miały charakter tylko częściowo zasadny i dotyczyły w jednakowym stopniu nauczycieli polskich, jak i ukraińskich (z czym należało się zgodzić)³⁶. Równocześnie zgadzano się, że osoby bez dostatecznych, kwalifikacji należy objąć kształceniem na specjalnych kursach organizowanych na koszt państwa. Stefan Kozicki wygłosił na ten temat referat („Ukraińsko-polskie kursy nauczycielskie”). Wobec braku zorganizowanego kształcenia pedagogów zdaniem referenta dla dzieci ukraińskich „jednak lepszy jest nauczyciel bez kwalifikacji, lecz z powołaniem niż kwalifikowany nauczyciel polonizator”³⁷.

Zjazd zajął się też problemem konsolidacji nauczycielstwa ukraińskiego – powołano Ukraińską Profesjonalną Spółkę Nauczycielską (z siedzibą w Chełmie) i wybrano jej władze. Wyrażano również duże zainteresowanie udziałem Ukraińców w organach samorządu terytorialnego i szkolnego. Uznano za konieczne wprowadzenie własnych przedstawicieli do rad gminnych i sejmików oraz do rad okręgowych, dozorów i opiek szkolnych – organów, które miały istotny wpływ na kształtowanie polityki oświatowej w terenie i sprawowały nadzór nad istniejącymi szkołami³⁸.

Głównymi rzecznikami dążeń oświatowych społeczności ukraińskiej byli parlamentarzyści. Już w okresie kampanii wyborczej kandydaci organizowali spotkania ludności, na których omawiano wszystkie problemy dotyczące Ukraińców. Po korzystnym zakończeniu akcji wyborczej i wyłonieniu własnych posłów ludność ta znalazła w nich rzeczywistych i w pełni zaangażowanych przedstawicieli. Do tradycji weszły ich stałe spotkania z wyborcami, podczas których składali informacje z przebiegu prac sejmowych, wysłuchiwali zgłaszane postulaty i dezyderaty. Już pod koniec 1922 r. komisja szkolna Ukraińskiej Reprezentacji Parlamentarnej skierowała do swych sekretariatów ankietę dotyczącą organizacji szkolnictwa na terenach zamieszkiwanych przez Ukraińców. Zebrany materiał statystyczny wykorzystano później jako dokumentację przy zgłaszanych żądaniach otwarcia szkół ukraińskich³⁹.

Dużą aktywność wykazywali posłowie ukraińscy w pracach komisji sejmowych, często byli ich sprawozdawcami i wnioskodawcami. 27 kwietnia 1923 r. na plenarnym posiedzeniu Sejmu w imieniu Komisji Oświatowej wystąpił Sergiusz Chrucki. Stwierdził on, że komisja ta rozpatrywała wniosek Klubu Ukraińskiego w sprawie wprowadzenia szkolnictwa ukraińskiego na terenie województwa lubelskiego. Ostatecznie postanowiła

³⁵ Ibidem, s. 45.

³⁶ W roku szkolnym 1918/19 na terenie pięciu województw centralnych i wschodnich, w tym lubelskiego, stan kwalifikacji nauczycieli w szkołach powszechnych kształtował się następująco: a) mający ukończone seminarium nauczycielskie lub kurs 3–4-letni, względnie wyższe studia pedagogiczne – 31,9%; b) z ukończonym kursem pedagogicznym trwającym od 5 miesięcy do 2 lat – 10,9%; c) posiadający ukończony kurs pedagogiczny trwający mniej niż 5 miesięcy – 18,6%; d) bez żadnych studiów pedagogicznych (tj. odpowiednich kursów) – 38,6%. Do ostatniej, najliczniejszej grupy należały osoby, które legitymowały się ukończoną szkołą elementarną, świadectwem nauczyciela domowego lub początkowego, względnie ukończyły mniej niż 4 klasy szkoły średniej. (Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania na obszarze 5 województw: warszawskiego, łódzkiego, kieleckiego, lubelskiego i białostockiego oraz m. st. Warszawy, pod red. M. F a l s k i e g o, Warszawa 1921, s. 58).

³⁷ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 435, s. 47.

³⁸ Ibidem, s. 37.

³⁹ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 2305, s. 5.

ona rozszerzyć jego treść o wszystkie mniejszości narodowe w państwie i wniósł w tej sprawie projekt uchwały. Podkreślił „iż pomyślnemu i normalnemu rozwojowi szkolnictwa narodowościowego przeszkadza brak odpowiedniej ustawy”. Komisja oświatowa jednogłośnie uchwaliła w myśl art. 109 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej rezolucję, która brzmi: „Sejm wzywa Rząd do najrychlejszego przedłożenia w myśl art. 18 ustawy z dnia 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych, ustawy, która unormuje zakładanie i utrzymywanie publicznych szkół narodowościowych, tudzież do wniesienia podobnej ustawy o szkolnictwie średnim i zawodowym”⁴⁰. Zaproponowana rezolucja została przyjęta w niezmienionej treści. Zobowiązywała ona rząd do zdecydowanego intensyfikowania prac nad przygotowaniem ustawy, która miała definitywnie rozwiązać sprawę szkolnictwa dla mniejszości narodowych.

Swój stosunek do przyjętej rezolucji na tymże posiedzeniu Sejmu przedstawił wiceminister MWRiOP Tadeusz Łopuszański. Odpowiadał również na inne zarzuty i pytania. Uznał on, że i przy aktualnie obowiązującym stanie prawnym istnieje możliwość zorganizowania szkół mniejszościowych na żądanie ludności, a podania rozpatrywane są przez władze oświatowej pierwszej instancji (inspektoraty szkolne). Natomiast z Chełmszczyzny w ciągu ostatniego roku wpłynęły trzy takie podania [!] i aktualnie są one badane. Na zarzut pomijania w zatrudnianiu w czynnych szkołach polskich nauczycieli ukraińskich odparł, iż nie posiadają oni wymaganych kwalifikacji (uczyli w najniższych szkołach rosyjskich – gramotnych i cerkiewnych) oraz nie znają w dostatecznym stopniu języka polskiego⁴¹. Tak więc pod presją poselską przedstawiciel rządu musiał przyznać, że powołanie szkół z językiem ukraińskim na terenie Lubelszczyzny leżało w gestii terenowej administracji szkolnej. Władze oświatowe, zarówno centralne, jak też lokalne, wykorzystywały jednak brak jednoznacznych uregulowań prawnych i drogą różnych manipulacji oraz zabiegów zajmowały w tej kwestii zawsze negatywne stanowisko.

Uchwalenie rezolucji sejmowej także niczego nie zmieniło. Wobec takiego stanu rzeczy 27 lipca 1923 r. w imieniu Klubu Ukraińskiego i Białoruskiego na plenarnym posiedzeniu Sejmu ponownie wystąpił Sergiusz Chrucki. Zgłosił on wniosek, by ministerstwo nie czekając na uchwalenie ustawy oświatowej już w roku szkolnym 1923/24 uruchomiło szkoły powszechne oraz średnie na terenach zamieszkiwanych przez Ukraińców i Białorusinów. W uzasadnieniu podkreślił, „iż ukraińska część województwa lubelskiego [...] mimo licznych starań ludności nie ma ani jednej państwowej powszechnej szkoły ukraińskiej, a również nie ma ani jednej państwowej szkoły średniej. Sejm Rzeczypospolitej powziął 27 kwietnia r.b. uchwałę, na mocy której wzywa się Rząd do najrychlejszego przedłożenia Sejmowi ustawy, która by unormowała szkolnictwo dla mniejszości narodowych. Przy tej okazji Ministerstwo Oświaty i W. R. oświadczyło, iż ustawa o szkolnictwie dla mniejszości narodowych już jest na ukończeniu i w krótkim czasie będzie wniesiona do Sejmu. Lecz zakończyły się kilkumiesięczne obrady sejmowe, a zapowiedzianej ustawy nie zgłoszono. W nowoczesnym państwie demokratycznym nie może przez kilka lat istnieć taki stan rzeczy, ażeby jeden milion obywateli w Chełmszczyźnie, na Polesiu i Podlasiu nie miał ani jednej szkoły powszechnej w języku ojczystym, a przeszło 2 i pół miliona obywateli na Chełmszczyźnie, na Polesiu i Podlasiu – ani jednej szkoły średniej. Tak traktaty międzynarodowe, jak i Konstytucja Rzeczypo-

⁴⁰ Sejm RP, Okres I. Sprawozdanie stenograficzne z 36 posiedzenia Sejmu z dnia 27 kwietnia 1923 r, XXXVI/42.

⁴¹ Ibidem, XXXVI/43–44.

spolitej Polskiej, zabezpieczają mniejszościom narodowym rozwój ich szkolnictwa w języku ojczystym”⁴². Pomimo w pełni uzasadnionej argumentacji, żadnej uchwały w tej sprawie nie podjęto, a w związku z tym i nie uruchomiono żądanych szkół.

W środowiskach ukraińskich przez cały czas z dużymi nadziejami oczekiwano na przygotowywaną w ramach ustaw kresowych⁴³ ustawę oświatową. Zakładano, że rozwiąże ona w sposób jednoznaczny i korzystny kwestię szkolnictwa. U podstaw uchwalonej 31 lipca 1924 r. ustawy zawierającej niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa⁴⁴ legły tendencje nacjonalistyczne. Nie ukrywał tego jej twórca Stanisław Grabski uzasadniając, że „szkoła państwowa w państwie polskim musi wychowywać młodzież niepolską jak polską na dobrych obywateli polskich, a więc dać jej polską kulturę ducha, wykształcić w niej zamiłowanie polskiej literatury, sztuki, kult polskich bohaterów, dumę z przynależności do państwa polskiego”⁴⁵.

Ustawa ta określała zasady organizacyjne szkolnictwa państwowego dla mniejszości ukraińskiej, białoruskiej i litewskiej. Obowiązywała na terytorium województw: lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego, wołyńskiego, poleskiego, nowogródzkiego, wileńskiego oraz powiatów grodzieńskiego i wołkowyskiego w województwie białostockim. W myśl zawartych w niej postanowień prawo do szkoły powszechnej z ojczystym językiem nauczania przysługiwało dopiero przy liczbie 40 dzieci w jednym obwodzie szkolnym i pod warunkiem złożenia przez ich rodziców deklaracji pisemnych (urzędowo potwierdzonych). Natomiast jeśli w tej samej szkole rodzice co najmniej 20 dzieci żądali nauki w języku polskim, wtedy nauczanie odbywało się w dwu językach, tzn. niektórych przedmiotów nauczano w języku ukraińskim (białoruskim, litewskim), a pozostałych w polskim. Jeżeli w jednym obwodzie szkolnym istniały dwie odrębne szkoły państwowe – z językiem wykładowym polskim i językiem wykładowym niepolskim – stosownie do postanowień ustawy łączono je w jedną wspólną szkołę dwujęzyczną.

Praktyczne korzystanie z postanowień ustawy sprawiało wiele kłopotów. Stwarzano różne bariery formalne i biurokratyczne. „W komentarzu do omawianej ustawy podkreślano konieczność stwierdzania własnoręczności podpisów obywateli [...] przez notariaty, sądy, urzędy gminne lub starostwa. Pominęto więc najłatwiej osiągalnego we wsi sołtysa i zmuszano chłopów do przedstawienia swych żądań w urzędach, których z różnych powodów bezpieczniej było unikać. Równocześnie zalecano inspektorom szkolnym, aby bardzo skrupulatnie badali złożone deklaracje pod względem formalnym i protokołarnie przesłuchiwali osoby, które te deklaracje złożyły. Stosowano pisemne wzywanie obywateli do przybycia do inspektoratu, często oddalonego o dziesiątki kilometrów, przy czym wezwania doręczała policja. Utrudnień tych nie było przy przyjmowaniu deklaracji z żądaniem polskiego języka nauczania – nie domagano się w ogóle stwierdzenia własnoręczności podpisów, robił to sam inspektor szkolny i to bez wzywania podpisanych obywateli do inspektoratu”⁴⁶.

⁴² Sejm RP, Okres I. Sprawozdanie stenograficzne z 58 posiedzenia Sejmu z dnia 27 lipca 1923 r., LVIII/82–83.

⁴³ W ramach tzw. ustaw kresowych, których głównym twórcą był Stanisław Grabski (stąd później uszczypliwie nazywanych „lex Grabski”) przygotowano, a następnie uchwalono: 1) ustawę o języku państwowym i języku urzędowania rządowych i samorządowych władz administracyjnych, 2) ustawę o języku urzędowania sądów i urzędów prokuratorskich i notariatu, 3) ustawę zawierającą niektóre postanowienia o organizacji szkolnictwa.

⁴⁴ „Dz. Ust. R. P.”, 1924, nr 79, poz. 766.

⁴⁵ S. Grabski, *Szkoła na ziemiach wschodnich. W obronie ustawy szkolnej z 31 lipca 1924 r.*, Warszawa 1927, s. 8.

⁴⁶ S. Maersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918–1939*, Wrocław 1968, s. 74.

Uchwalona 31 lipca 1924 r. ustawa szkolna nie zaspokajała nikogo. Jej zaletą było jedynie to, że ostatecznie normowała sytuację prawną szkolnictwa mniejszościowego (dotyczyła również szkół średnich). Kończyła okres jego tymczasowości oraz likwidowała praktykę doraźnych rozstrzygnięć dokonywanych przez administrację szkolną. Intencją jej twórców było stworzenie warunków do bezkonfliktowego współżycia zróżnicowanej narodowościowo ludności, a w praktyce stała się jeszcze jednym elementem niezgody między Polakami i Ukraińcami⁴⁷. Od początku spotkała się z krytyką polskiej radykalnej lewicy społecznej oraz posłów stronnictw ludowych i socjalistycznych (żądano jej zmiany). Z negatywną oceną spotkała się w literaturze historycznej⁴⁸. Jej wdrażanie doprowadziło do znacznego zmniejszenia liczby państwowych szkół z językiem nauczania ukraińskim – masowo przekształcano je na szkoły dwujęzyczne (równocześnie z konieczności zwiększała się liczba prywatnych szkół ukraińskich). Utrakwizację szkolnictwa szczególnie negatywnie oceniano w środowiskach ukraińskich. Traktowano ją jako jeden z podstawowych elementów polonizacyjnych, prowadzących do wynarodowienia. Dlatego też w najbardziej zdecydowany sposób krytykowana była w Sejmie przez posłów ukraińskich, najostrzej 22 października 1925 r. przez Sergiusza Chruckiego⁴⁹ oraz 14 grudnia 1926 r. przez Pawła Wasyńczuka⁵⁰.

Omaawiana ustawa szkolna wymieniająca jednostki administracyjne, w których miała obowiązywać, pomijała województwo lubelskie. Oznaczało to, że mieszkający tutaj Ukraińcy nie mogli korzystać z jej postanowień. Ten dziwny i sztuczny podział ludności ukraińskiej na lepszą – ze wschodniej części kraju i gorszą z Lubelszczyzny – budził zastrzeżenia nawet wśród czynników oficjalnych⁵¹. Z takim stanem rzeczy przede wszystkim nie mogła się pogodzić społeczność ukraińska. Już w drugiej połowie 1925 r. zaczęto organizować zebrania i wiece, które później przerodziły się w falę ogólnych protestów i żądań – wszędzie domagano się utworzenia szkół z językiem ojczystym⁵². W początkowej fazie organizatorami całej akcji byli głównie parlamentarzyści, a prowadzili ją podczas spotkań z ludnością. Między innymi w lipcu na terenie powiatu włodawskiego zebrania takie we wsiach Hola, Sosnowica i Kodeniec zorganizował Stefan Makówka, w sierpniu we wsi Gnojno senator Jan Pasternak. 21 IX Stefan Makówka i Samuel Podhinski (z Brześcia) uczestniczyli w wielkim wiece w Włodawie (brało udział ok. 1 tys. osób), a później odbyli jeszcze spotkanie w mniejszym gronie we wsi Stulno. 14 X we wsi Sosnowica odbyło się zebranie z udziałem Stefana Makówki i przybyłego z Brześcia Wasyla Dmitriuka. 28 XI w Janowie Podlaskim miał miejsce wiece, w którym brali udział Szymon Lubarski i Jan Pasternak⁵³.

⁴⁷ R. Torzecki, *Kwestia ukraińska w Polsce w latach 1923–1929*, Kraków 1989, s. 97.

⁴⁸ M. Papierzyńska-Turek, *Sprawa ukraińska w II Rzeczypospolitej 1922–1926*, Kraków 1979, s. 224; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości...* s. 69–74; R. Torzecki, *Kwestia ukraińska...*, s. 96 i n.

⁴⁹ Sejm RP, Okres I. Sprawozdanie stenograficzne z 244 posiedzenia Sejmu z dnia 22 października 1925 r., CCXLIV/73.

⁵⁰ Sejm RP, Okres I. Sprawozdanie stenograficzne z 309 posiedzenia Sejmu z dnia 14 grudnia 1926 r., CCCIX/70.

⁵¹ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości...*, s. 71.

⁵² M. Iwanicki, *Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918–1939*, Siedlce 1975, s. 104; G. Kuprianowicz, *Ukraińcy na Chełmszczyźnie i Podlasiu Południowym...*, s. 477.

⁵³ APL, UWŁ, Wyd. Społ. Polit., 228, s. 30–47.

Zapoczątkowana w 1925 r. akcja na rzecz utworzenia szkół z własnym językiem wykładowym jeszcze intensywniej była prowadzona w roku następnym. O jej nasileniu donosiły liczne meldunki starostów ze wszystkich powiatów, gdzie mieszkała ludność ukraińska. Podobnie jak poprzednio, tak i teraz wielką rolę odgrywali parlamentarzyści. Agitację podczas spotkań prowadzili m.in. Paweł Wasyńczuk w powiecie biłgorajskim, chełmskim, lubartowskim i tomaszowskim, Stefan Makówka w tomaszowskim i włodawskim, Jan Pasternak w hrubieszowskim i tomaszowskim⁵⁴. Niezwykle istotne znaczenie (z uwagi na zasięg i poczytność) w upowszechnianiu dążeń oświatowych odegrał tygodnik „Nasze Żyttia”. 1 sierpnia 1926 r. na tytułowej stronie zamieszczony został artykuł redakcyjny S. Kozickiego pt. *Szkoły*. Autor uzasadniał w nim konieczność masowego podejmowania wysiłków oraz działań prowadzących do powołania własnych szkół⁵⁵. W następnym numerze (8 sierpnia) instruował jak należy formułować podania i gdzie należy je kierować⁵⁶. „Nasze Żyttia” systematycznie zamieszczało również informacje o zebraniach ludności i podejmowanych rezolucjach, m.in. we wsi Łukówek (pow. Biłgoraj)⁵⁷, w Sosnowicy (pow. Włodawa)⁵⁸. Zainicjowało całą akcję w powiecie chełmskim (22 VIII), następnie donosiło o podejmowanych uchwałach (m.in. w Horodyszczu)⁵⁹ i na bieżąco informowało o złożonych podaniach przez mieszkańców wsi Horodyszcze, Serebryscze, Pokrówka, Strupin, Parypse, Wólka Tarnowska, Stołpie, Depułytycze Ruskie, Lipinki, Sielec⁶⁰. Tygodnik ten systematycznie zamieszczał także bieżące doniesienia z rozwoju całej akcji we wszystkich powiatach. Przez cały czas spełniał zadania informacyjne i instruktażowe, aktywizował oraz mobilizował społeczność ukraińską. Niezwykle ważną rolę we wszystkich podejmowanych działaniach odegrało również Towarzystwo „Ridna Chata”. Filie tej organizacji przygotowywały zebrania ludności. Mężowie zaufania, członkowie zarządów i aktywiści prowadzili agitację w ramach kontaktów sąsiedzkich, zajmowali się zbieraniem podpisów na podaniach do władz. Dzięki tej jednoznacznej postawie wszystkich lokalnych środowisk i czynników ukształtował się wspólny powszechny front walki o własną szkołę.

Największe nasilenie akcji propagandowej miało miejsce w miesiącach letnich 1926 r. Wtedy to we wsi Dereczanka (pow. Biała Podl.) zbieraniem podpisów zajmował się Grzegorz Kopeć, a w Łazowie (pow. Biłgoraj) czynił to psalmista parafii z Kulna Józef Gach.

Najintensywniejszą działalność rozwinęto w powiecie chełmskim, gdzie w poszczególnych miejscowościach agitację prowadzili: we wsi Kulik – ks. prawosławny Włodzimierz Artocki, w Depułytyczach Ruskich – sekretarz Sel-Sojuza Wasyl Gul, w Pokrowce – miejscowi rolnicy Marcyniuk i Nowosad, Serebrysczu – b. nauczyciel z Chełma Zdun, Strupinie Dużym – rodzina Nowosadów, Horodyszczu – Łukasz Stepaniuk i Jan Gałan, Parypse – b. nauczyciel Jan Rudnik i jego brat Tomasz, Stołpiu – Szymon Szeroluk, Teodor Droń, Michał Grzesiuk i Paweł Oleszczuk, Syczynie, Tar-

⁵⁴ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 433, s. 19–20; „Głos Lubelski”, 1926, nr 314; „Nasze Żyttia”, 1926, nr 27.

⁵⁵ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 31.

⁵⁶ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 32.

⁵⁷ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 27.

⁵⁸ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 32.

⁵⁹ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 34.

⁶⁰ „Nasze Żyttia”, 1926, nr 35.

nowie i Wólce Tarnowskiej – b. nauczyciel Sumaj, Czerniejowie i Pławanicach – Szymon Pawluk, Dymitr Gołowski i Konstanty Soszyński, Sielcu – b. nauczyciel Artem Waszczuk, Żmudzi i Pobołowicach – b. oficer rosyjski Roman Nowosad, Hnyszowie – Daniel Bartoszewicz i Jan Gratiuk, Rudce – Kisiel (b. burmistrz z Dubienki) i Drabik (inwalida wojenny). W powiecie hrubieszowskim pionierami ruchu byli: Grzegorz Koźluk z Bereścia, Stefan Kidyba z Mołodiatycz, Piotr Nowosad z Masłomęcza, Filip Marko ze Strzelec, Mateusz Modryński i Mikołaj Zacharczuk ze Strzyżowa oraz Bazyli Bensz z Łuszkowa. W pow. Krasnystaw akcję we wsi Wierzchowiny prowadzili b. nauczyciele rosyjscy zamieszkali w tej miejscowości, w lubartowskim na terenie gminy Ludwiń, tj. we wsiach Dratów i Kamionka – Paweł Wasyńczuk, w tomaszowskim (w gminach Poturzyn i Telatyn) – posłowie Paweł Wasyńczuk, Stefan Makówka i senator Jan Pasternak, a we włodawskim – Stefan Makówka, b. nauczyciele rosyjscy i mężowie zaufania z filii Towarzystwa „Ridna Chata”⁶¹.

W wyniku tak szeroko prowadzonej działalności już pod koniec lata i na początku jesieni 1926 r. mieszkańcy wielu wsi skierowali do MWRiOP podania (poparte podpisaniami). We wszystkich zwracali się z prośbą o otwarcie w ich miejscowości szkoły z ukraińskim językiem nauczania. Podania takie wysłano m.in. z następujących wsi: Strupin, Serebryszcze, Pokrówka, Depułytycze Ruskie, Parypse, Horodyszcze, Stołpie, Rostoka, Wólka Tarnowska, Lipinki, Chylin, Pniewno, Sielec (pow. Chełm), Bereś, Masłomęcz, Mołodiatyczne, Moniatyczne, Hrebenne, Husynne, Kobło, Horyszów Ruski, Ubrodowicze (pow. Hrubieszów), Horbów, Lachówka (pow. Biała Podl.), Górki, Orzechów Nowy, Horostyta, Zahajki, Kosyń, Wytyczno (pow. Włodawa), Wierzchowiny (pow. Krasnystaw), Suszów pow. Tomaszów), Kamionka, Dratów (pow. Lubartów), Łazów (pow. Biłgoraj)⁶². Całą akcję wysyłania podań nasilono jesienią i do listopada 1926 r. skierowano do różnych władz 106 pism z 4559 podpisami⁶³. Następnie wysyłano jeszcze w grudniu. W niektórych miejscowościach ludność uciekała się do wymuszeń. We wsiach Bereś i Bohutycze (pow. Hrubieszów) mieszkańcy zastosowali bierny opór wobec szkoły polskiej. Wraz z rozpoczęciem roku szkolnego (1926/27) przez sześć tygodni nie posyłali swoich dzieci na zajęcia szkolne (w lekcjach uczestniczyło zaledwie 3–4 uczniów). Dopiero pod groźbą zastosowania kar administracyjnych i wymierzeniem grzywny zmienili swoją postawę, a ich dzieci podjęły naukę szkolną⁶⁴.

Pomimo tak szeroko prowadzonej akcji i powszechnego nacisku społecznego ze strony ludności ukraińskiej wszystkie podania załatwiano negatywnie. Ministerstwo niezmiennie stało na stanowisku, że nie ma podstaw prawnych, które pozwalałyby na utworzenie szkół z językiem wykładowym ukraińskim na terenie województwa lubelskiego. Stanowiska swojego nie zmieniło do końca Drugiej Rzeczypospolitej.

O tym, że żądania ludności ukraińskiej domagającej się szkoły z własnym językiem wykładowym były w pełni zasadne potwierdził spis dzieci w obowiązku szkolnym dokonany w czerwcu 1926 r.

⁶¹ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 433, s. 13–20.

⁶² Ibidem, s. 29030, 41; 1741, s. 1255; Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 81, s. 139; „Nasze Żytia”, 1926, nr 35.

⁶³ G. Kuprianowicz, *Ukraińcy na Chełmszczyźnie i Podlasiu Południowym...* s. 478.

⁶⁴ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 433, s. 41.

Dzieci w obowiązku szkolnym w 1926 r. według języka ojczystego

Powiat	Dzieci w obowiązku szkolnym						
	ogółem	w tym z językiem ojczystym					
		polskim		ukraińskim		innym	
		Liczba	%	liczba	%	liczba	%
Biała Podlaska	19271	12903	66,9	2897	15,1	3471	18,0
Biłgoraj	30849	23140	75,0	4035	13,0	3674	12,0
Chełm	42670	27288	63,9	6071	14,2	9311	21,9
Hrubieszów	32811	17559	53,5	11076	33,7	4176	12,8
Krasnystaw	36884	32814	89,0	721	2,0	3349	9,0
Lubartów	31217	27581	88,3	243	0,7	3393	11,0
Tomaszów Lub.	31165	21692	69,6	5868	18,8	3605	11,6
Włodawa	26819	14645	54,6	7021	26,2	5153	19,2
Zamość	39762	35045	88,1	282	0,7	4435	11,2

Źródło: M. Falski, *Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 r.*, s. 72.

Spis ten potwierdził duże zróżnicowanie dzieci według języka ojczystego. W miastach i osadach bardzo znaczny odsetek stanowiły dzieci żydowskie z językiem hebrajskim lub jidisz. Oprócz tego reprezentowany był w niewielkich rozmiarach język rosyjski, niemiecki, litewski. Na terenie 7 powiatów do najliczniejszej grupy mniejszościowej zaliczały się dzieci ukraińskie. W powiecie hrubieszowskim stanowiły one trzecią część, a we włodawskim nieco ponad czwartą część. Z wyjątkiem powiatów lubartowskiego, krasnostawskiego i zamojskiego, gdzie istniały tylko pojedyncze wsie z ludnością ukraińską, we wszystkich pozostałych odsetek dzieci, których językiem ojczystym był język ukraiński wahał się od 13% do 18,8%⁶⁵. Wyliczenia te w pełni nie odzwierciedlały jednak stanu rzeczywistego. Otóż w powiatach: hrubieszowskim, tomaszowskim i włodawskim istniała stosunkowo duża liczba wsi ukraińskich, gdzie ludność tej narodowości stanowiła niemal 100% mieszkańców. Zarówno w tych powiatach, jak też w białskim, biłgorajskim oraz chełmskim były także wsie narodowościowo mieszane, ale Ukraińcy stanowili w nich znaczny odsetek, czasami przekraczający nawet 50%. Tak więc wiele miejscowości spełniało warunki do powołania w nich szkół z ukraińskim językiem wykładowym lub przynajmniej dwujęzycznych, określonych ustawą oświatową z 1924 r. O tym, że do tego nie doszło decydował jedynie początkowy jej zapis odnoszący się do ustalonego w niej zasięgu terytorialnego. Nic przeto dziwnego, że ludność ukraińska nie rozumiała sensowności uregulowań prawnych, które na pierwszym miejscu stawiały kryterium miejsca zamieszkania, a nie uwzględniały innych podstawowych czynników. Z takimi rozwiązaniami nie mogła się pogodzić przez cały czas. Rodziło to u niej poczucie krzywdy i stanowiło zarzewie nieustannych konfliktów z władzami.

Problem walki o narodową szkołę ukraińską zaistniał ponownie podczas parlamentarnej kampanii wyborczej zapoczątkowanej w 1927 r. Wedle oceny władz wojewódzkich prowadzono ją pod hasłem „precz ze szkołą polską”⁶⁶. Koordynatorem prac wyborczych był wybrany na zjeździe przedstawicieli ludności (22 maja 1927 r.) Komitet Naro-

⁶⁵ M. Falski, *Wyniki spisu dzieci z czerwca 1926 r.*,... s. 72.

⁶⁶ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN), Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (dalej: MSW), mikr. 25532, s. 288.

dowy Chełmszczyzny i Podlasia⁶⁷. Komitet ten na swoim posiedzeniu w dniu 23 listopada 1927 r. podjął specjalną uchwałę, w której stwierdzano, że będący u władzy „rząd nie dotrzymał swych przyrzeczeń i sprawy szkolne znajdują się obecnie w stanie, w jakim znajdowały się za rządów poprzednich”⁶⁸. Nie mogło być zresztą inaczej, skoro przez cały czas realizowano koncepcję wychowania narodowego i w sposób jednoznaczny eksponowano interesy ludności polskiej, negując równocześnie potrzeby oświatowe innych narodowości mieszkających w Polsce⁶⁹.

Kampania wyborcza drugiej kadencji w zasadniczy sposób różniła się od tej, jaka miała miejsce w 1922 r. Wtedy w ramach Bloku Mniejszości Narodowych konsekwentnie realizowano wspólny program obrony interesów narodowych każdej społeczności. Same wybory zakończyły się dużym sukcesem ludności ukraińskiej – we wszystkich okręgach wyborczych wybrano własnych posłów. Posłowie ci piastując później swoje mandaty odegrali niezwykle ważną rolę na forum sejmowym i stali się rzeczywistymi obrońcami praw swoich rodaków. Przez cały czas utrzymywali stałe kontakty z ludnością, a ich wiece i zebrania przyczyniały się do ożywienia społecznego oraz politycznego społeczności ukraińskiej. Rozpoczęta w 1927 r. kampania wyborcza odbywała się już w zupełnie innych warunkach. Rozgrywała się w atmosferze rywalizacji partyjnej, gdzie obok wspólnych interesów narodowych eksponowano programy ugrupowań, stronnictw i partii politycznych, często niezrozumiałych dla zwykłych obywateli. W tej skomplikowanej sytuacji wybory, które odbyły się 4 marca 1928 r. zakończyły się pełnym niepowodzeniem – we wszystkich okręgach wyborczych kandydaci ukraińscy nie uzyskali mandatów poselskich. Podobna sytuacja zaistniała również podczas wyborów w 1930 r. oraz w 1935 r. Niepowodzenia wyborcze i brak własnych przedstawicieli w parlamencie spowodował zdecydowane ograniczenie w działalności publicznej przywódców ukraińskiego ruchu narodowego i wpłynął na znaczne osłabienie aktywności społeczności ukraińskiej.

W 1928 r. został zlikwidowany tygodnik „Nasze Żyttia”. Ukazywał się od 1920 r. i posiadał utrwaloną pozycję. Jako jedyne pismo w języku ukraińskim na Lubelszczyźnie, cieszył się dużą popularnością, a co za tym idzie, również powszechną poczytnością. W miarę upływu czasu stał się głównym źródłem informacji i wzajemnego komunikowania. Na jego łamach zamieszczano publikacje dotyczące wszystkich sfer życia ludności ukraińskiej. Obok doniesień bieżących, aktywnie uczestniczył w podejmowaniu wszystkich ważniejszych przedsięwzięć społecznych i politycznych. Wielką rolę odgrywał w mobilizowaniu całej społeczności ukraińskiej do wspólnej obrony jej praw i interesów. Spełniał podstawowe zadania w popularyzowaniu dążeń oświatowych i podejmowanych działań na rzecz utworzenia szkoły narodowej. Po jego likwidacji podejmowano wprawdzie kroki w celu powołania innych wydawnictw, ale zakończyły się one niepowodzeniem. Brak własnego pisma spowodował zmniejszenie czytelnictwa oraz doprowadził do ograniczenia w posługiwaniu się językiem ojczystym. Przede wszystkim została zlikwidowana jedyna możliwość upowszechniania zorganizowanych akcji społecznych.

Kolejnym krokiem, który pomniejszał aktywność społeczną ludności ukraińskiej była likwidacja w 1930 r. Towarzystwa „Ridna Chata”. Spełniało ono wielką rolę w krzewieniu własnej kultury i języka, odegrało ogromne znaczenie w kultywowaniu

⁶⁷ APL, UWŁ, Wydz. Społ. Polit., 439, s. 1.

⁶⁸ AAN, MSW, mikr. 25532, s. 260.

⁶⁹ S. G r a b s k i, Szkoły dwujęzyczne, „Muzeum”, 1927, z. 1–2, s. 48, 53.

tradycji, zwyczajów i folkloru. W ciągu całego okresu swojej działalności dopracowało się znacznych osiągnięć w zakresie oświaty pozaszkolnej, upowszechnienia teatru amatorskiego. W końcu, co było niezwykle ważną sprawą, poszczególne ogniwa organizacji wykreowały wielu niezwykle zaangażowanych aktywistów i działaczy, którzy stali się autentycznymi przywódcami lokalnych społeczności. Ich doświadczenie, autorytet i aktywność decydowały o powodzeniu wszystkich podejmowanych akcji. „Ridna Chata” rozwijała swoją działalność we wszystkich powiatach, zamieszkałych przez ludność ukraińską. Poszczególne filie utrzymywały stałe kontakty z centralą w Chełmie, będącym głównym ośrodkiem ukraińskiego ruchu narodowego oraz rozwijały współpracę i dokonywały wymiany doświadczeń. Towarzystwo to było jedyną legalną i masową organizacją, które bez względu na pewne zróżnicowania (religijne, polityczne) konsolidowało całą ludność ukraińską, mobilizowało ją do wspólnych działań. Po jego likwidacji niektóre zadania realizowane przez tę organizację próbowała kontynuować spółdzielczość. Z uwagi na znacznie ograniczony zasięg (liczba spółdzielni nigdy nie była duża) i stosunkowo skromne środki finansowe poszczególnych spółdzielni, działalność taka miała zazwyczaj charakter skromny.

Wszystkie przytoczone wydarzenia i decyzje doprowadziły do zaniku zorganizowanej działalności społecznej. Przy pomocy zakazów administracyjnych wyeliminowano z życia publicznego instytucje, które inspirowały oraz przeprowadzały wszelkiego rodzaju akcje. Ludność ukraińska, spotykająca się z ciągłymi restrykcjami, często nie widziała możliwości zmiany swojego położenia. Pogodzona ze swoim losem nie uczestniczyła już w masowych wystąpieniach podobnych do tych, jakie miały miejsce w 1926 r., kiedy to ukształtował się powszechny front walki o narodową szkołę.

Pomimo tak niekorzystnej sytuacji społeczność ukraińska nie wyrzekła się swoich aspiracji i dążeń oświatowych. Podejmowane działania miały jednak zasięg niewielki i były one dziełem pojedynczych osób. W marcu 1929 r. w Czerniczynie (pow. Hrubieszów) języka ukraińskiego uczył Wasyl Groma, a w zajęciach uczestniczyło ok. 40 dzieci. Ponieważ wcześniej odbywał on karę więzienia za działalność komunistyczną, sprawę skierowano do sądu i nielegalne lekcje zlikwidowano⁷⁰. Od 17 VI 1929 r. w Horyszowie Ruskim w tymże powiecie przy pomocy miejscowej filii „Ridnej Chaty” zorganizowano zajęcia szkolne, w których brało udział 10 dzieci. Prowadził je w mieszkaniu swojej matki Roman Juszczak (poprzednio także odbywał karę czteroletniego więzienia za działalność komunistyczną). Również i one zostały zabronione⁷¹. W grudniu 1936 r. czterej mieszkańcy wsi Zabcze (pow. Tomaszów) Dymitr Kozak, Jan Traczk, Piotr Klimkiewicz i Płaton Kliszcz przeprowadzili agitację za wprowadzeniem nauki języka ukraińskiego w miejscowej szkole. Wysłaniu w tej sprawie podania (z podpisami) do Inspektora Szkolnego w Tomaszowie sprzeciwił się sołtys i Zarząd Gminy w Poturzymie⁷².

W 1936 r. duchowni z powiatu hrubieszowskiego zaczęli organizować wyjazdy młodzieży do szkół ukraińskich. Ks. prawosławny z Horodła Józef Teodoryk doprowadził do wysłania trojga dzieci (2 z Matcza i 1 z Horodła), a ks. grekokatolicki z Grabowca, Mitrofan Hryniewicz, do wyjazdu 6 osób z tej miejscowości. Dziewczęta rozpoczęły naukę w Prywatnym Gimnazjum ss. Bazylianek w Jaworowie, a chłopcy w seminarium

⁷⁰ APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 356, s. 66.

⁷¹ APL, Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 81, s. 187.

⁷² APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 182, s. 264.

nauczycielskim we Lwowie⁷³. Latem 1938 r. organizowano wakacyjne wyjazdy młodzieży w celu przygotowania jej do podjęcia dalszej nauki w szkołach średnich. W lipcu tegoż roku wyjechało do Lwowa 9 uczniów z gminy Mołodiatycze (pow. Hrubieszów). Podczas pobytu u wybitniejszych działaczy ukraińskich (duchowni prawosławni, lekarze) zapewniano im bezpłatne utrzymanie oraz możliwość pogłębienia umiejętności językowych⁷⁴. Na terenie gm. Werbkowice podobną akcję przeprowadził były nauczyciel Mikołaj Hołoduchy. Dzięki posiadanym osobistym kontaktom 3 września tegoż roku z wymienionej gminy zorganizował wyjazd 8 absolwentów szkół powszechnych (7 z Terebiń i 1 z Gozdowa). Wszyscy oni podjęli naukę w ukraińskim gimnazjum w Jaworowie⁷⁵.

Pod koniec lat trzydziestych, w czasie nasilonej działalności polonizacyjnej podejmowano kroki, które miały na celu zachowanie i upowszechnienie języka ojczystego. Jesienią 1938 r. na terenie niektórych miejscowości w powiecie chełmskim ludność zaczęła używać tylko języka ukraińskiego, nawet przy pozdrowieniach (wcześniej w większości posługiwała się językiem polskim). Przypadki takie odnotowano we wsiach: Busówno, Helenów, Olchowiec, Syczyn, Wierzbica⁷⁶. Podobne zachowania miały miejsce również i w innych miejscowościach. Z początkiem 1939 r. w Syczynie zorganizowano w domach prywatnych naukę języka ojczystego dla starszej młodzieży szkolnej. Zajęcia popołudniowe prowadził Włodzimierz Radczuk – nauczyciel, który studiował w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie⁷⁷.

Przytaczane przykłady charakteryzowały niezwykle trudną sytuację społeczności ukraińskiej. Równocześnie potwierdzały one jej nieustanne dążenia oraz ukazywały podejmowane działania zmierzające do zachowania własnej tożsamości narodowej.

⁷³ APL, Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 81, s. 289.

⁷⁴ APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 183, s. 73.

⁷⁵ APL, UWL, Wydz. Społ. Polit., 432, s. 92–93.

⁷⁶ APL, Starostwo Powiatowe w Hrubieszowie, 914, s. 78.

⁷⁷ Ibidem, s. 98.

LECH WYSZCZELSKI
Warszawa

OŚWIATA I PROPAGANDA W WOJSKU POLSKIM W LATACH 1935–1939

W połowie lat trzydziestych zachodziły istotne zmiany w Europie i polityce wewnętrznej Polski. Wzrastało zagrożenie wojenne spowodowane agresywną polityką hitlerowskich Niemiec. Uchwalona w kwietniu 1935 r. nowa konstytucja Polski odchodziła w wielu miejscach od modelu państwa demokratycznego, wprowadzając elementy autorytarnego rządzenia krajem. Znamiennym wydarzeniem była śmierć 12 maja 1935 r. marszałka Józefa Piłsudskiego i następująca po niej dekompozycja, do tej pory formalnie jednolitego obozu sanacyjnego.

W drugiej połowie lat trzydziestych w państwie lansowano hasło *Naród pod bronią*. Teoretyczną wykładnię tej koncepcji przedstawił Alfons M. Wodziński w wydanej w 1937 r. broszurze *Naród pod bronią a wychowanie*, twierdząc, że *Nie ten naród wyjdzie zwycięsko z totalnej wojny, który ma silne armie na froncie i tylko w nich pokłada całe swoje zaufanie, lecz naród, który posiada wewnętrzną dojrzałość, potęgę ducha, a w którym – co najważniejsze – każdy człowiek posiada żołnierską strukturę*¹. Na wojsko nałożono zadanie oddziaływania nie tylko na żołnierzy, ale i społeczeństwo cywilne na rzecz jego konsolidacji wokół idei zagrożonego bytu państwowego i narodowego. Wojsko przejęło wówczas pełną odpowiedzialność za edukację obronną społeczeństwa. Odpowiadało za politykę asymilacji mniejszości narodowych Kresów Wschodnich. Czynnie wspierało politykę rządu, a zwłaszcza obóz skupiony wokół marszałka Śmigłego-Rydza. Centralne władze wojskowe uznały do tego, iż w zmienionych warunkach inne winny być priorytety w dotychczas prowadzonych kierunkach działalności oświatowo-wychowawczej. Podjęto dużą batalię dla zneutralizowania oddziaływania na wojsko wrogiej propagandy oraz kolejną na rzecz przyspieszenia asymilacji mniejszości narodowych zamieszkujących obszar II Rzeczypospolitej.

¹ A.M. W o d z i ń s k i, *Naród pod bronią a wychowanie*, Łódź 1937, s. 15.

Centralne władze wojskowe w połowie lat trzydziestych uznały za niezbędne nadanie działalności oświatowo-wychowawczej znacznie większej rangi, między innymi poprzez utworzenie centralnej instytucji koordynującej działalność oraz określającej kierunki i formy jej prowadzenia. 8 listopada 1934 r. ukazał się rozkaz ministra spraw wojskowych *O organizacji pracy kulturalno-oświatowej w wojsku*². Nazwa *praca kulturalno-oświatowa* była dość myląca. Na czoło stawianych zadań zdecydowanie wysuwana była działalność wychowawcza, w tym propagandowa, a najniżej szeregowana była działalność kulturalna. Intencją dokonywanej zmiany miało być [...] *podniesienie oświaty, kultury ogólnej i uświadamiania obywatelskiego żołnierza*.

Wymieniony rozkaz powoływał nową instytucję centralną, odpowiedzialną za kierowanie działalnością oświatowo-wychowawczą w wojsku – Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy (WINO). Odpowiadać on miał nie tylko za koordynowanie pracy oświatowo-wychowawczej w wojsku, ale i promowanie problematyki wojskowej w środowisku cywilnym. Pomysłodawcom utworzenia Wojskowego Instytutu Naukowo-Oświatowego chodziło bowiem o skupienie w jednej instytucji całej działalności oświatowo-kulturalnej i naukowo-wydawniczej, a przede wszystkim szeroko rozumianego wychowania obywatelskiego. Głównym zadaniem nowo powstałej instytucji było opracowanie zasad pracy oświatowo-wychowawczej w wojsku i merytoryczne kierowanie jej prowadzeniem.

Obok komórek bezpośrednio wchodzących w skład Wojskowego Instytutu Naukowo-Oświatowego zostały mu podporządkowane i inne instytucje. Podlegały mu: Centralna Biblioteka Wojskowa, Główna Księgarnia Wojskowa, a od 1935 r. Korpusy Kadetów.

Minister spraw wojskowych określił dla szefa Wojskowego Instytutu Naukowo-Oświatowego następujący zakres zadań:

- *prowadzenie pracy kulturalno-oświatowej w wojsku w myśl ogólnych wytycznych I wiceministra spraw wojskowych;*
- *propaganda idei i zagadnień obrony państwa wśród wojska, przedpoborowych, rezerwistów i najszerzej masy ludności;*
- *współdziałanie w przeciwdziałaniu w propagandzie wywrotowej w wojsku;*
- *prowadzenie akcji bibliotecznej w wojsku;*
- *prowadzenie prasy i publicystyki wojskowej;*
- *kierowanie wojskową akcją naukowo-wydawniczą w wojsku oraz administracja budżetem wydawnictw naukowych wojskowych I i II wiceministra spraw wojskowych, szefa sztabu głównego*³.

Z zestawu powyższych zadań wynika, że działalność oświatowo-wychowawcza w wojsku koncentrować się miała na prowadzonym w dużej skali urabianiu propagandowym żołnierzy, czyli na z góry określonej działalności wychowawczej. Co więcej, miała ona dotyczyć nie tylko wojska, ale także być kierowana w sposób nieco skryty – na społeczeństwo cywilne. Określone zostały także zadania szczegółowe, jakie instytucja ta miała wykonywać. Były to:

- *wychowywać żołnierzy zgodnie z zasadami wychowania obywatelskiego;*
- *uodparniać na oddziaływanie propagandy komunistycznej i nacjonalistycznej prowadzonej przez skrajne partie mniejszości narodowych;*
- *rozwijanie i utrwalanie u żołnierzy miłości do ojczyzny, a także przywiązania do własnego państwa;*

² „Dziennik Rozkazów MSWojsk. Dodatek Tajny”, 1934, nr 5.

³ Tamże.

- umacnianie dumy narodowej z przynależności do państwa o aspiracjach mocarstwowych;
- kult dla twórcy niepodległości marszałka Józefa Piłsudskiego;
- wyposażenie żołnierzy w podstawową wiedzę o Polsce i jej sąsiadach oraz przygotowanie ich do aktywności w życiu cywilnym;
- kształtowanie pożądanych cnót żołnierskich;
- popularyzowanie idei przodownictwa i szlachetnej rywalizacji⁴.

Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy uznany został za koordynatora i kierownika działalności oświatowo-wychowawczej w skali całego wojska. Na szczeblu Dowództw Okręgów Korpusów występowały Samodzielne Referaty Oświatowe. Kierowane one miały być przez jednoosobowych kierowników oświatowych. Kierownik Samodzielnego Referatu Oświatowego miał w swej pracy wykorzystywać *wszelkie wiadomości mogące być dla jego pracy przydatnymi i ze swej strony uzupełniać je własnymi uwagami oraz spostrzeżeniami, stosując się do zasady, że w dziedzinie wychowania wojskowego nie ma zjawisk, które można lekceważyć*⁵. Na szczeblu tym usytuowane były Okręgowe Biblioteki Wojskowe. Niższym ogniwem organizacyjnym miały być komórki oświatowe w garnizonach. Za kierowanie działalnością oświatowo-wychowawczą w garnizonie odpowiadał jego komendant poprzez komendy miast lub placów – tam, gdzie istniały. Bezpośrednim organizatorem tego typu pracy miał być oficer oświatowy jednego ze stacjonujących oddziałów, wyznaczony przez komendanta garnizonu. W garnizonach usytuowane mogły być *Domy Żołnierza Polskiego* oraz biblioteki garnizonowe. Podlegały one poprzez komendantów garnizonów dowódcom Okręgów Korpusów.

Za działalność oświatowo-wychowawczą w związkach taktycznych, oddziałach i pododdziałach odpowiadali dowódcy poprzez nieetatowych oficerów oświatowych. Do podstawowych obowiązków oficerów oświatowych oddziału należało:

- organizowanie i kierowanie funkcjonowaniem Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego, a także kursów dokształcania ogólnego i zawodowego oraz układanie programów nauczania i dokształcania;
- przedstawianie dowódcy oddziału wniosków w zakresie pracy oświatowo-wychowawczej;
- wskazywanie dowódcom pododdziałów metod prowadzenia pracy oświatowo-wychowawczej, dostarczanie im podstawowych materiałów dydaktycznych oraz sprawowanie pieczy nad tokiem tej pracy w skali całego oddziału;
- przeciwdziałanie wrogiej propagandzie;
- organizowanie czytelnictwa oraz opieka nad funkcjonowaniem bibliotek żołnierskich;
- odpowiedzialność merytoryczna za organizację uroczystości świąt państwowych i wojskowych;
- nadzór nad funkcjonowaniem świetlic żołnierskich;
- opieka nad życiem kulturalnym w oddziale;
- organizowanie wycieczek krajoznawczych;
- opracowywanie sposobu wykorzystywania oraz dystrybucji materiałów edukacyjnych i propagandowych dostarczanych przez WINO⁶.

⁴ Cele do osiągnięcia w pracy oświatowo-wychowawczej, załącznik nr 3, CAW, DOKI, sygn. I. 371. 1. 57.

⁵ Wytyczne pracy kulturalnej i oświatowej i wychowawczej na okres jesienno-zimowy 1936/1937, CAW, WINO, sygn. I. 300. 68. 80.

⁶ Tamże.

Brak etatowych stanowisk oficerów oświatowych był krytycznie oceniany przez część kadry zawodowej. Donosiła o tym prasa i periodyki wojskowe. Oto wypowiedź mjr. J. Emisarskiego zamieszczona na łamach *Bellony*. *Co do oficerów oświatowych, to należy stworzyć dla nich etat w pułkach, przewidując użycie ich w wypadku wojny jako oficerów wywiadowczych.[...] Oficer liniowy, na którego spada zaszczyt być oficerem oświatowym w pułku, nie jest w stanie podolać tej pracy, którą się wkłada na jego barki*⁷.

W maju 1936 r., z inicjatywy ministra spraw wojskowych gen. Tadeusza Kasprzyskiego, powstał Centralny Komitet Koordynacyjny przy WINO. Celem jego działalności miało być koordynowanie poczynań propagandowych służących popularyzowaniu hasła obrony państwa. Zamierzał on zrealizować następujące zadania:

- *opracować ramowy program prac kulturalno-oświatowych i organizować imprezy propagandowe;*
- *współdziałać przy organizowaniu wystąpień zewnętrznych;*
- *rozpowszechniać prasę i wydawnictwa wojskowe;*
- *realizować zadania powierzone przez władze wojskowe;*
- *zapewnić potrzebne środki finansowe;*
- *pozyskać zrzeszenia inteligencji w instytucjach państwowych i zawodach wolnych*⁸.

Centralny Komitet Koordynacyjny przy WINO skupiał organizacje paramilitarne i kombatanckie oraz zajmujące się wychowaniem proobronnym. W jego skład wchodziły: Związek Strzelecki, Związek Oficerów Rezerwy, Związek Rezerwistów, Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Straży Pożarnych Rzeczypospolitej Polskiej, Związek Młodzieży Ludowej i inne. Wszystkie one zaliczały się do organizacji prorządowych. Komitety Koordynacyjne tworzone były przy DOK, w powiatach i większych garnizonach. 30 listopada 1936 r. w ramach Centralnego Komitetu Koordynacyjnego powołano Sekcję Wychowania Obywatelskiego, która na początku 1937 r. wydała *Wytyczne wychowania obywatelskiego*⁹. Ich celem miało być kształtowanie sylwetki żołnierza-obywatela. Idea przejęcia przez wojsko akcji konsolidacji całego społeczeństwa na płaszczyźnie działalności oświatowo-wychowawczej realizowanej wokół idei obrony ojczyzny nie powiodła się wskutek animozji politycznych i dużego zróżnicowania ideologicznego uczestników tej akcji. Ingerencja wojska była zbyt duża, powodując niechęć włączania się do tej działalności licznych stronnictw politycznych, zwłaszcza opozycyjnych oraz organizacji społecznych i to ona spowodowała kryzys tej inicjatywy ostatecznie powodujący zaniechanie tej działalności pod koniec 1938 r.

Centralne władze wojska przygotowywały projekt szeroko zakrojonej reformy wychowania wojskowego. Założono w nim realizację między innymi następujących celów: [...] *My wojskowi musimy wpoić w społeczeństwie przekonanie, że synów naszej Ojczyzny potrafimy wychować na prawdziwych obywateli Polaków. Z drugiej strony musimy wykazać, że dorośliśmy do zadania wychowawców. Armia nasza musi być pierwszą w świecie i prześcignąć wszystkie inne pod każdym względem. Z tą chwilą będziemy zwycięzcami nie tylko na polu bitwy, lecz i na polu kultury*¹⁰. Przyznać trzeba, iż wytyczenie tak ambitnych celów przekraczało praktyczne możliwości ich zrealizowania. Bra-

⁷ J. Emisarski, *Przymusowe nauczanie a oficerowie oświatowi w oddziałach*, „Bellona” 1929, t. XXXIII, z. 2, s. 347.

⁸ Regulamin Komitetu Koordynacyjnego przy DOK I, CAW, *akta WINO*, sygn. I. 300. 68. 25.

⁹ Pismo kpt. Tadeusza Kruka-Strzeleckiego, sekretarza CKK, do I wiceministra spraw wojskowych, CAW, *WINO*, sygn. I. 300. 68. 20.

¹⁰ Projekt reformy wychowania wojskowego, CAW, *akta WINO*, sygn. I. 300. 8. 72.

kowało ku temu możliwości finansowych, a także fachowo przygotowanego personelu. Brak etatowego aparatu oświatowego uniemożliwiał realizację tak szerokiego programu wychowania w Wojsku Polskim.

Prace nad wprowadzeniem nowego modelu wychowania w wojsku zakończone zostały w marcu 1938 r. W dniu 23 marca 1938 r. ukazał się rozkaz I wiceministra spraw wojskowych gen. Janusza Głuchowskiego wprowadzający nowy program wychowania w Wojsku Polskim¹¹. Preferował on działalność propagandową jako najważniejszą formę wychowania żołnierza, a w niej gotowość do ofiar na rzecz obrony niepodległości i suwerenności kraju.

Struktury organizacyjne pionu oświatowego oraz zakres realizowanych zadań nie uległy w analizowanym czasie większym zmianom w odniesieniu do szczebla związku taktycznego, garnizonu i oddziału. Działalność oświatowo-wychowawcza prowadzona była na tych szczeblach przez nieetatowych oficerów oświatowych. Na czoło realizowanych przez nich zadań wysunięto sprawowanie merytorycznej kontroli nad prowadzeniem pogadek wychowawczych, funkcjonowaniem Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego, zabezpieczeniem przebiegu uroczystości państwowych i wojskowych, czy nadzór nad organizacją życia kulturalnego i działalnością bibliotek wojskowych oraz upowszechnianiem czytelnictwa.

Za zasadniczy cel prowadzonej w Wojsku Polskim działalności oświatowo-wychowawczej w drugiej połowie lat trzydziestych obrano kształtowanie pożądanych postaw obywatelskich żołnierzy. Podporządkowane to było bieżącej polityce państwa. Kolejnym zadaniem było uodpornienie żołnierzy na oddziaływanie wrogiej propagandy. Dążono ponadto do inspirowania żołnierzy, by doskonalili rzemiosło wojskowe. Znaczenie mniej uwagi niż w poprzednich latach przywiązywano do edukacji żołnierzy. Za priorytet działalności wychowawczej w wojsku w drugiej połowie lat trzydziestych uznano wychowanie żołnierza-obywatela o wysokich walorach moralnych, zdolnego do życia na poziomie nowoczesnych wymagań, odpowiedzialnego za siebie i przyszłość kraju oraz gotowego w razie potrzeby złożyć nawet daninę życia za swą ojczyznę¹².

Celem działalności oświatowo-wychowawczej było kształtowanie miłości do ojczyzny, wykazywanie, że pierwszym obowiązkiem wobec niej jest służba wojskowa jako najwyższa i najzaszczytniejsza powinność obywatelska.

Postawy patriotyczne starano się kształtować między innymi przez przybliżanie czynów żołnierskich. Wyrażano pogląd, że w każdym czynie bojowym wyróżniają się naraz prawie wszystkie czynności żołnierza. Prowadzący pogadankę starał się tylko podawać fakty odnoszące się do omawianego czynu, natomiast ocenę starano się uzyskać od słuchaczy.

Systematycznie spadała natomiast ranga walki z analfabetyzmem. Było to wynikiem z jednej strony mniejszej liczby analfabetów trafiających do wojska, a z drugiej nałożeniem na Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego obowiązku prowadzenia tej formy edukacyjnej w szeregach poborowych zanim trafiają oni do wojska. Jesienią 1934 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozpoczęło akcję nauczania elementarnego tych analfabetów, którzy uzyskali wiek przedpoborowy i posiadali kategorię zdrowia „A” – Tym samym wojsko zostało poważnie odciążone od zwalczania analfabetyzmu w swych szeregach, chociaż Żołnierskie Szkoły Nauczania

¹¹ Rozkaz I wiceministra spraw wojskowych z 23 III 1938 r., *Tamże*, sygn. I. 300. 68. 85.

¹² Wytoczne prace oświatowo-kulturalnej i wychowawczej w wojsku na okres zimowy 1935/1936, CAW, DOK III, sygn. I. 371. 3. 13.

Początkowo funkcjonowały nadal, ale usytuowane już były przy oddziałach i *Domach Żołnierza Polskiego*. Wojsko zainteresowane było zwalczaniem analfabetyzmu wśród poborowych¹³. W końcu 1936 r. nauczanie to prowadzone było na obszarze administrowanym przez DOK Grodno, Brześć nad Bugiem, Lwów, Kraków i Lublin. Wojsko sprawowało jednak kontrolę nad tym nauczaniem poprzez programy nauczania zatwierdzane przez Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy oraz wizytacje przedstawicieli DOK. O skali tej działalności niech świadczy to, że w roku szkolnym 1936/1937 prowadzono 3 820 kursów skupiających ponad 51 tys. słuchaczy¹⁴. Od 1938 r. planowano rozszerzenie tej akcji na wszystkich przedpoborowych z wyjątkiem absolwentów szkół 7-klasowych i uczniów szkół i kursów. Planowano objęcie tą formą edukacyjną około 100 tys. młodzieży przedpoborowej trzech roczników. Duży zasięg powyższej formy edukacyjnej wyraźnie odciążał wojsko od realizacji obowiązku zwalczania analfabetyzmu w swych szeregach. Mimo tego nadal zachodziła potrzeba funkcjonowania Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego.

W działalności propagandowej ważną funkcję spełniały pogadanki wychowawcze. Służyć one miały:

- utrwalaniu wśród żołnierzy najważniejszych faktów z dziejów Polski, zwłaszcza walk narodowowyzwoleńczych i osobistych dokonań Piłsudskiego;
- uświadomieniu żołnierzom wartości i znaczenia państwa dla funkcjonowania narodu i życia obywateli;
- ukazywaniu zmian w położeniu zewnętrznym Polski oraz znaczenia sił zbrojnych w zapewnieniu obrony państwa;
- zapoznawaniu żołnierzy z najważniejszymi funkcjami państwa, jego organów oraz funkcjonowaniem partii i organizacji społecznych;
- przekazywaniu podstawowych informacji o życiu wewnętrznym kraju;
- wykazaniu roli oświaty w życiu pojedynczego obywatela i państwa;
- uświadamianiu obowiązku zwalczania komunizmu oraz innej działalności wywrotowej;
- przyswajaniu wskazań wychowawczych głoszonych przez Piłsudskiego¹⁵.

Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy opracował i wydał zbiory gotowych pogadanek wychowawczych. Wśród nich największą popularnością cieszył się zbiór pt. *Nauka obywatelska – tematy do pogadanek*. Został on wydany w 1936 r. zastępując zdeaktualizowany już częściowo podręcznik Stanisława Sosabowskiego pt. *Wychowanie żołnierza-obywatela*. Popularność jego była tak duża, że rozkazem I wiceministra spraw wojskowych z 10 marca 1938 r. zalecono go jako materiał podstawowy w prowadzeniu pogadanek wychowawczych z żołnierzami¹⁶. Cytowany zbiór zawierał 69 konspektów pogadanek wychowawczych o tematyce historycznej, społecznej, kulturalnej i wojskowej, dostosowanych do percepcji żołnierzy oraz podporządkowanych nowej, przyjętej po 1935 r. doktrynie wychowawczej. Powyższy zbiór drukowany był w postaci zeszytów tematycznych. Materiałem wykorzystywanym w prowadzeniu pogadanek wychowawczych było też wydawnictwo *Żołnierz-obywatel*, zawierające cykl czytanek, opowiadań itp. przystosowanych do poziomu umysłowego przeciętnego żołnierza.

¹³ Pismo dowódcy Okręgu Korpusu I z 10 X 1935 r., *Tamże*, sygn. I. 371. I. 68.

¹⁴ J. O d z i e m k o w s k i, *Armia i społeczeństwo II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1996, s. 97.

¹⁵ Cele do osiągnięcia w pracy oświatowo-wychowawczej. Załącznik nr 3, CAW, DOK I, sygn. I. 371. I. 57.

¹⁶ Nauka obywatelska. Rozkaz wprowadzający I wiceministra spraw wojskowych z 10.03.1938 r., CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 78. 97.

O roli pogadek wychowawczych niech świadczy to, że w *Tymczasowych wytycznych pracy oświatowo-wychowawczej i propagandowej* wydanych w 1938 r. przez DOK VIII nakazywano, by w trakcie prowadzonych pogadek wychowawczych: [...] *Podkreślać obowiązek żołnierza-obywatela wobec państwa, który należy wypełniać z pełnym zrozumieniem, sumiennie, według najlepszych chęci i z entuzjazmem. Wpajać stale znajomość i poczucie praw oraz obowiązków obywatelskich, a potępiać i piętnować obojętność. Uświadamiać i nastawiać żołnierzy w duchu ideowym i państwowo-twórczym, zaznajamiać ich z ustrojem państwa i systemem rządzenia w myśl obowiązującej konstytucji*¹⁷.

W związku z powyższym na czoło pracy oświatowo-wychowawczej wysunięto pogadanki wychowawcze oraz uroczystości patriotyczne wspomagające wychowanie obywatelskie żołnierzy. Mniej uwagi koncentrowano na promowaniu oświaty. Co prawda funkcjonowały nadal Żołnierskie Szkoły Nauczania Początkowego, ale liczba żołnierzy uczestniczącej w tej formie edukacyjnej stale malała, z uwagi na przejście od końca 1934 r. zadania zwalczania analfabetyzmu wśród przedpoborowych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

W 1935 r. zmieniono zasady funkcjonowania Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego rezygnując z prowadzenia nauki na stopniu II i III. Ograniczono się do stopnia I, dzieląc go na dwie Grupy „A” i „B”¹⁸. Do pierwszej grupy kierowano analfabetów, do drugiej także analfabetów, posiadających jednak pewną umiejętność czytania i pisania po polsku oraz wtórnych analfabetów. Dokumentem normatywnym określającym nowe zasady funkcjonowania Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego był *Komunikat WINO* nr 8 z uzupełnieniami zawartymi w kolejnym numerze. Generalnie wojsko przesuwając swe zainteresowania z priorytetu nadawanemu działalności oświatowej na rzecz propagandowej oddawało tę sferę w ręce władz cywilnych i Polskiego Białego Krzyża. MSWojsk. zwróciło się do MWRiOP o pomoc w prowadzeniu tych szkół. Sprowadzać się to miało do udostępniania pomieszczeń dla odbywania nauki oraz kierowaniu cywilnych nauczycieli dla jej prowadzenia¹⁹. W tej sytuacji subwencje finansowe przeznaczone przez wojsko na prowadzenie tych szkół stale malały ograniczając się jedynie do zakupu i konserwacji pewnych środków dydaktycznych²⁰.

Co prawda brakuje całościowych danych odnoszących do zjawiska analfabetyzmu w wojsku dla drugiej połowy lat trzydziestych, poza dotyczącymi wiosny 1939 r., kiedy to do Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego uczęszczało 20 064 żołnierzy zakwalifikowanych jako analfabeci²¹, ale dane odnoszące się tylko do DOK I obejmujące rok 1937 r. wykazują, iż naukę pobierało jeszcze 2 136 żołnierzy, a do egzaminu końcowego przystąpiło – 1 775 żołnierzy²². Szacować więc można, że ilość analfabetów w wojsku w tym roku znacznie przekraczała 20 tys., a do tego blisko 20% z nich nie ukończyło szkoły, czyli nadal pozostało analfabetami. Wśród tych analfabetów był szczególnie duży procent żołnierzy rekrutujących się z mniejszości narodowych. W analizowanym DOK I w grupie żołnierzy przystępujących do egzaminu na zakończenie nauki w Żołnierskiej Szkole Nauczania Początkowego 46% stanowili Polacy, Białorusini – 20%, Ukraińcy –

¹⁷ Tymczasowe wytyczne pracy oświatowo-wychowawczej i propagandowej DOK VIII, Toruń 1938.

¹⁸ Wytyczne pracy kulturalno-oświatowej na rok 1935/1936, CAW, DOKI, sygn. I. 371. 1. 57.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Szkoły początkowe 1939 r. CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 68. 75.

²² Zestawienie statystyczne z 1938 r. DOK I. Żołnierska szkoła początkowa, CAW, akta WINO, sygn. I. 371. 1.60.

15,5%, Litwini – 8,3% i Żydzi – 7%. Świadczyło to nie tylko o rzeczywistej skali analfabetyzmu, co o koncentracji wysiłku organizatorów akcji zwalczania analfabetyzmu na polonizacji mniejszości narodowych.

Analizując malejący nieco w drugiej połowie lat trzydziestych stopień analfabetyzmu w wojsku i pamiętając, iż wynikał on z prowadzonej akcji zwalczania go już u przedpoborowych prowadzonej przez MWRiOP, to konkludować można, że skala analfabetyzmu w społeczeństwie była nadal duża i obejmowała ona znaczny odsetek młodzieży. Potwierdza to zestawienie statystyczne przedstawione przez DOK X w Przemysłu za rok 1938/1939, z którego wynika, iż naukę pobierało 1 419 żołnierzy, z których 1 179 przystąpiło do egzaminu końcowego, zdało go zaś 1 026²³.

Wojsko nawet u schyłku lat trzydziestych miało znaczący – chociaż nie wyłączny, jak wcześniej – udział i zasługi w likwidacji tej jakże dokuczliwej plagi społecznej. Resort MWRiOP, organizacje społeczne, zwłaszcza Polski Biały Krzyż oraz wojsko zespoliły wysiłki dla walki z analfabetyzmem kierując się zasadą: *Praca nad oświeceniem szerokich mas ludności, aby dała jak największe owoce, musi być prowadzona zgodnym wysiłkiem wszystkich. Czynią to poza państwem najrozmaitsze towarzystwa oświatowe, wreszcie szlachetne jednostki, dla których dobro ojczyzny jest najświętszym obywatelskim obowiązkiem*²⁴.

Finansowanie kosztów związanych z prowadzeniem Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego pod koniec lat trzydziestych niemal całkowicie przejął Polski Biały Krzyż. Stał się on najważniejszym stowarzyszeniem społecznym upoważnionym do współpracy z wojskiem. W drugiej połowie lat trzydziestych Polski Biały Krzyż wydatnie wspierał wojsko w walce z analfabetyzmem. Czynił to przez finansowanie działalności Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego oraz przez kierowanie instruktoerek oświatowych prowadzących nauczanie. Organizacja ta była także autorem programów nauczania oraz udzielała niezbędnej pomocy merytorycznej w samym procesie nauczania. O zaangażowaniu Polskiego Białego Krzyża w analizowanej problematyce świadczyć mogą następujące dane. W Okręgu Grodzieńskim PBK w roku szkolnym 1935/1936 prowadzono 76 grup nauczających analfabetów, do których uczęszczało 2 500 słuchaczy. W Okręgu Lubelskim PBK analogicznie 44 szkoły dla 1 346 żołnierzy. Zaś w najbardziej prestiżowym Okręgu Warszawskim PBK prowadziło 97 szkół, do których uczęszczało 2 611 żołnierzy²⁵. Już tylko te przytoczone liczby świadczą o skali zaangażowania Polskiego Białego Krzyża w pomoc wojsku przy zwalczaniu analfabetyzmu.

W programach nauczania w ramach Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego w drugiej połowie lata trzydziestych nastąpiły dość znaczące zmiany. Wprowadzone one zostały jesienią 1936 r. Informował o tym *Komunikat WINO* nr 11 z dnia 1 listopada 1936 r.²⁶. Zmniejszono liczbę godzin przeznaczonych na przedmioty podstawowe (język polski, matematyka) po to, by zwiększyć czas na przedmioty bezpośrednio służące wychowaniu, a szczególnie urabianiu ideologicznemu (historia, wiadomości o Polsce współczesnej i inne). Program nauczania języka polskiego na I stopniu poziomu „A” zakładał nauczanie podstawowych zasad czytania i pisania prostych tekstów użytecznych w życiu cywilnym. Na kolejnym poziomie żołnierz miał nauczyć się sprawnego czytania, opowiadania i prowadzenia dyskusji, a także napisania listu,

²³ Pismo szefa sztabu DOK X z 24.07.1939 r., CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 68. 75.

²⁴ Książka pod mundurem, *Żołnierz Polski* 1935, nr 24.

²⁵ PBK. Sprawozdanie z lat 1935/1936.

²⁶ „Komunikat WINO” nr 11 z 1 XI 1936 r.

podania i wypełnienia druków urzędowych. Co prawda nowy program nauczania w Żołnierskich Szkołach Nauczania Początkowego określono jako tymczasowy i eksperymentalny, ale przetrwał on do września 1939 r. Za obowiązujący uznano podręcznik autorstwa Mariana Falskiego pt. *Elementarz powiastkowy dla żołnierza*. Określono nowe cele nauczania początkowego w wojsku, uznając iż jest nim nauczyć żołnierza techniki czytania, pisania oraz rachunków, a także poprawnego i logicznego wyrażania swoich myśli w mowie i piśmie.

Szczególną uwagę zwracano na to, by nauka czytania i pisania nie stanowiła celu samego w sobie, lecz była środkiem pomocniczym do samodzielnego zdobywania wiedzy. Stąd na pierwszym miejscu podczas prowadzonej lekcji stawiano wprowadzenie w formie pogadanki o problematyce bliskiej żołnierzowi oraz użytecznej dla niego. Pogadanki stanowić miały podstawę do dalszego prowadzenia lekcji. Podczas ćwiczeń praktycznych zalecano nauczanie żołnierza pisania podstawowych dokumentów użytecznych, takich jak: telegramy, pokwitowania, listy, podania i inne. Za sprawdzian stopnia opanowania programu uznano opanowanie umiejętności czytania wolnego, ale wyraźnego, z poprawnym akcentem, tekstu drukowanego, a także umiejętność pisania (adresu listu, podpisania się i napisania zajmowanego stanowiska oraz przydziału służbowego). W analizowanym *Komunikacie WINO* nr 11 podawano jeszcze wiele innych wskazówek metodycznych dla prowadzenia nauczania początkowego w wojsku.

Stąd też cechą szczególną programu Żołnierskich Szkół Nauczania Początkowego, od połowy lat trzydziestych, był coraz bardziej postępujący przerost treści wychowawczych nad edukacyjnymi. Zalecano koncentrowanie uwagi na aspekcie praktycznym z myślą o przekazie żołnierzom więcej wiedzy z problematyki społecznej i gospodarczej państwa. Było to zgodne z lansowanym modelem wychowania żołnierza-obywatela. Temu celowi miał też służyć nowo opracowywany podręcznik, będący rodzajem elementarza żołnierskiego. Pracę nad nim podjął Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy wspólnie z Polskim Białym Krzyżem. Projekt takowego podręcznika powstał na początku 1938 r. Nie został on jednak przyjęty przez Ministerstwo Spraw Wojskowych z powodu, jak to określono, jego zbyt *cywilnego* charakteru²⁷.

Przymusowe zwalczanie analfabetyzmu w Wojsku Polskim od drugiej połowy lat trzydziestych schodziło coraz bardziej na dalszy plan działalności oświatowo-wychowawczej. Jednak nadal było ono problemem, a nie zjawiskiem incydentalnym.

W drugiej połowie lat trzydziestych w znacznym stopniu ograniczono zorganizowane formy kształcenia ogólnego i zawodowego kadry zawodowej oraz żołnierzy pochodzących z poboru. Zgodnie z obowiązującymi uregulowaniami z formalnego punktu widzenia prowadzone miały być w wojsku, w godzinach pozasłużbowych, następujące rodzaje kształcenia ogólnego i zawodowego:

- kursy kształcące z zakresu 7-klasowej szkoły powszechnej, przeznaczone dla podoficerów, uczniów orkiestr wojskowych oraz tych szeregowych, którzy legitymowali się ukończeniem III stopnia Żołnierskiej Szkoły Nauczania Początkowego;
- kursy na poziomie gimnazjum dla podoficerów zawodowych;
- różnego rodzaju kursy kształcenia zawodowego dla szeregowych.

Jak wcześniej podawaliśmy, od 1935 r. za podstawową formę działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku uznano pogadanki wychowawcze. Uważano, że pogadanki wychowawcze winny być tak prowadzone pod względem formy oraz przekazywanej treści, by *działały na serce i rozum*. Nakazywano, by stosowano formę gawędy, a nie

²⁷ Tamże.

odczytywania tekstu. Prowadzący pogadanki winien mieć dużą wiedzę z poruszanej problematyki oraz stosować atrakcyjne formy przekazu treści. Dużą wagę przywiązywano także do miejsca i czasu prowadzenia pogadek. Zalecano odpowiednie przygotowanie pomieszczeń (widne, ciepłe, z wentylacją). Pogadanki wychowawcze prowadzone były tylko w czasie służbowym, z takim wyliczeniem, by jeden temat nie był realizowany dłużej jak przez 35–40 minut.

Dużą wagę zwracano na formę i sposób prowadzenia pogadek. Miały być prowadzone żywo, barwnie i w przywiązaniu do tematu. Pogadanka miała się składać z trzech faz:

- powtórka z nawiązaniem do tematyki poprzedniej pogadanki;
- właściwa pogadanka;
- powtórka zasadniczych treści z omawianej problematyki²⁸.

Proces modyfikacji programu pogadek wychowawczych zapoczątkowany został od wydania przez Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy zbioru *Nauka obywatelska – tematy do pogadek*. Zakończony został na początku 1938 r. W dniu 10 marca 1938 r. rozkazem I wiceministra spraw wojskowych wprowadzono go jako podstawowy materiał w prowadzeniu jednogodzinnych, obowiązkowych zajęć służbowych z żołnierzami²⁹. Ostateczne zamknięcie tej sprawy nastąpiło w dniu 23 marca 1938 r., kiedy to ukazał się cytowany już rozkaz I wiceministra spraw wojskowych wprowadzający nowy program wychowania żołnierzy, który obowiązywał w całym wojsku³⁰. Kładł on między innymi jeszcze większy nacisk na podniesienie wiedzy społeczno-politycznej. Dokonano także podziału okresu edukacyjnego żołnierzy pierwszego rocznika na trwający od 15 marca do 15 września i od 15 września do 15 marca. Żołnierze drugiego rocznika naukę odbywali od 15 marca do 15 września. Zastosowano także nowe, atrakcyjniejsze formy oddziaływania na świadomość żołnierzy. Szczególnie trafnym pomysłem było po odbyciu służby wojskowej wręczanie wyróżniającym się żołnierzom egzemplarza pt. *Książka rezerwisty* w charakterze upominku i pamiątki³¹.

W dalszym ciągu w procesie wychowywania żołnierzy uczestniczyli kapelani wojskowi. Prowadzili oni między innymi pogadanki moralno-religijne. Spośród 58 tego typu pogadek, których teksty znajdują się w zbiorach Centralnego Archiwum Wojskowego lub też zostały zamieszczone w *Rozkazach Wewnętrznych do Katolickiego Duchowieństwa Wojskowego w Polsce*, aż 54 ilustrowane były przykładami z dziejów Polski i Europy, hasło *Bóg i Polska* powtarzało się w 38 tekstach, zaś postulat religijności żołnierza w pięćdziesięciu. Władze wojskowe przywiązywały znaczenie do roli tego typu pogadek w działalności wychowawczej prowadzonej wśród żołnierzy. Przykładem może być stanowisko zajęte przez dowództwo Okręgu Korpusu I w Warszawie, w którym znalazło się stwierdzenie, iż właściwie opracowana, ciekawa pogadanka [...] *to potężna broń w ręku kapelana. Wpaja miłość do Ojczyzny, kształtuje charaktery, a najskuteczniej działa, gdy jest osobistym przykładem poparta*³².

²⁸ Załącznik nr 2 do wytycznych pracy oświatowo-wychowawczej i propagandowej, CAW, DOK I, sygn. I. 371. I. 57.

²⁹ Rozkaz I wiceministra spraw wojskowych z 10 III 1938 r. o wprowadzeniu zbioru pogadek *Nauka obywatelska* jako stałej czynności służbowej w wojsku, CAW, akta WINO, sygn. I. 300. 68. 85.

³⁰ Rozkaz I wiceministra spraw wojskowych z 23 III 1938 r., Tamże.

³¹ Tamże.

³² Referat o pracy wychowawczej z żołnierzami w DOK I z 11 I 1938 r., CAW, akta DOK I, sygn. I. 371. I. 182.

Postawy żołnierzy, ich cechy charakteru, a także zalety moralno-bojowe były przedmiotem dużej troski marszałka Śmigłego-Rydza i najwyższego kierownictwa wojska oraz wszystkich oficerów. Stąd wynikała ich troska o ukształtowanie pożądaných postaw żołnierzy. Podejmowali oni próby normatywnego określenia cech i walorów, jakimi powinien się charakteryzować żołnierz polski. Panowała zgodność co do tego, iż powinna go cechować miłość do kraju ojczystego, gotowość do poświęceń, poczucie obowiązku i odpowiedzialności za bezpieczeństwo granic. Marszałek Śmigły-Rydz zawarł to w następującym stwierdzeniu: *Paść na polu chwały, w obronie Ojczyzny jest największym obowiązkiem i najwyższym zaszczytem żołnierza. Lecz tylko ten potrafi umrzeć po rycersku, kto po rycersku żyć potrafi*³³.

Stopniowo poprawiało się wyposażenie oddziałów w sprzęt audiowizualny. Dążono do tego, by w każdej jednostce wojskowej znajdował się aparat filmowy. Obok filmów fabularnych – za niedozwolone do upowszechniania w wojsku uznano filmy erotyczne i sensacyjne – na coraz większą skalę starano się wyświetlać filmy dydaktyczno-wychowawcze. Sprawę doboru repertuaru dla kin garnizonowych i oddziałowych określał *Komunikat WINO* nr 11. Uznano, że wymienione kina powinny dla żołnierzy wyświetlać wyłącznie filmy szkoleniowe, wychowawcze i rozrywkowe. Z uwagi na duże zainteresowanie żołnierzy pokazami filmowymi Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy opracował w 1935 r. zasady współdziałania wojska w realizacji filmów fabularnych³⁴. Wojsko zapewniało między innymi nieodpłatny udział żołnierzy w realizacji wybranych filmów, za co mieli oni mieć zniżki w biletach wstępu na te filmy.

Wraz z rozwojem radiofonii wojsko zabiegało o wyposażanie jednostek wojskowych w odpowiednią liczbę odbiorników radiowych. Dążono do tego, by odbiornik radiowy znajdował się w każdej kompanii. Centralne władze wojskowe, zwłaszcza Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy, koncentrowały uwagę na efektywniejszym wykorzystaniu radia do przekazu zaplanowanych z góry treści propagandowych. Przygotowywano więc odczyty radiowe, felietony, audycje żołnierskie czy specjalistyczne wiadomości wojskowe. Audycje te były nadawane przez Polskie Radio. Od 1935 r. wojsko zagwarantowało sobie codziennie w godzinach wieczornych (18.30–19.00), z wyjątkiem niedziel, nadawanie specjalistycznych audycji radiowych. Cieszyły się one dużą popularnością nie tylko wśród żołnierzy, ale i osób cywilnych. Ścisłemu nadzorowi służbowemu poddano możliwość słuchania przez żołnierzy audycji zagranicznych. Nadzór ten sprawowali oficerowie i podoficerowie specjalnie do tego celu wyznaczani przez dowódców oddziałów³⁵. Czyniono to z myślą o niedopuszczeniu do szerzenia w wojsku wrogiej propagandy.

Ważną rolę w prowadzonych w drugiej połowie lat trzydziestych formach działalności oświatowo-wychowawczej w wojsku wyznaczano czytelnictwu. W dniu 27 stycznia 1937 r. ukazał się *Komunikat WINO* nr 12 wprowadzający nową organizację bibliotek wojskowych³⁶. Wykazać należy szczególną rolę Polskiego Białego Krzyża przy wspieraniu działalności bibliotek wojskowych. W 1936 r. sprawował on opiekę nad 352 bibliotekami żołnierskimi, 110 bibliotekami wartowniczymi i 130 bibliotekami ruchomymi. Organizacja ta zakupiła w tym tylko roku 3 004 tytuły książek³⁷. Kierownikami bibliotek żołnierskich najczęściej były pracownicy Polskiego Białego Krzyża.

³³ R. Mironowicz, *Edward Rydz-Śmigły*, Warszawa 1988, s. 130.

³⁴ „Komunikat Naukowy WINO” nr 9, *Tamże*, sygn. I. 300. 68. 80.

³⁵ „Komunikat WINO” nr 11 z 1 XI 1936 r., s. 12.

³⁶ „Komunikat WINO” nr 12 z 27 I 1937 r.

³⁷ Sprawozdanie Wydziału Oświatowego Zarządu Naczelnego Polskiego Białego Krzyża za rok 1936/1937, op. cit.

Obok czytelnictwa książek centralne władze wojska wiele uwagi przywiązywały do czytelnictwa prasy wojskowej. Sprawie tej poświęcony został *Komunikat WINO* nr 10 z 5 lutego 1936 r. Zalecano przede wszystkim czytanie *Polski Zbrojnej*, *Żołnierza Polskiego* i *Wiarusa*. Prasą bezpłatną, przeznaczoną dla szeregowych, był *Żołnierz Polski*. Drugim pismem, przeznaczonym dla szeregowych, była gazetka plakatowa *Nowiny*. Ukazywała się dwa razy w tygodniu i była przede wszystkim przeznaczona dla świetlic żołnierskich. Za cel wydawania tego pisemka uznano: pogłębianie wychowania obywatelskiego, przeciwdziałanie wrogiej propagandzie, wnoszenie do szeregów wojska czynnika oświaty i kultury, a także przyzwyczajanie żołnierzy, poprzez przystępną formę przekazu treści, do korzystania z usług prasy wojskowej.

Zaostrzająca się sytuacja międzynarodowa spowodowana rewizjonistycznymi planami Hitlera łamiącego układy międzynarodowe i rozpoczynającego drogą faktów dokonanych cesji terytorialnych (zajęcie zdemilitaryzowanej strefy Nadrenii w marcu 1936 r., przygotowywanie anszlusu Austrii) miała wpływ na zmiany zachodzące w działalności oświatowo-wychowawczej w Wojsku Polskim. Uznano, że w powstałych uwarunkowaniach priorytet winna mieć działalność propagandowa. Początkowo koncentrowała się przede wszystkim na zwalczaniu propagandy komunistycznej. Uznano wówczas, iż należy ją prowadzić nawet na najniższych szczeblach dowodzenia. Zdaniem kpt. M. Wintera: *Akcja przeciwkomunistyczna wymaga starannie przemyślanego postępowania, i to przede wszystkim od dowódcy pododdziału jako odpowiedzialnego wychowawcy*³⁸. Początkowo działalność propagandowa prowadzona była pod szyldem działalności oświatowo-wychowawczej, a nawet kulturalnej. Od połowy lat trzydziestych zaczęła ona przybierać formę działalności samodzielnej. Z uwagi na niemożliwość podołania stale rosnącym wymaganiom intensyfikowania oddziaływania propagandowego przez istniejący pion oświatowy – był on nieetatowy w związkach taktycznych i oddziałach i do tego nieliczny, w 1937 r. utworzono specjalistyczną służbę propagandowo-prasową. Zaliczona ona została, obok służby duszpasterskiej i służb pocztowych (pocztą polową), do nowo powstającego pionu *opieki nad stanem moralno-politycznym*³⁹.

Głównym zadaniem służby propagandowo-prasowej było zwalczanie wywrotowych haseł głoszonych głównie przez komunistów i radykalne partie mniejszości narodowych, uzasadnianie obowiązku służby wojskowej i konieczności posiadania silnej armii.

Po 1935 r. zmianie uległa polityka rządu polskiego wobec mniejszości narodowych, zwłaszcza na Kresach Wschodnich, związana z uaktywnieniem się radykalnych partii skupiających tę ludność oraz uznaniem potrzeby przyspieszonej polonizacji tych ziem.

Do czasu zintensyfikowania polonizacji Kresów Wschodnich wobec żołnierzy rekrutujących się z mniejszości narodowych stosowano zróżnicowane formy oddziaływania propagandowo-wychowawczego. Wobec Białorusinów przyjmowano założenie poddawania ich intensywnej polonizacji. W czasie pogadanek wychowawczych wykazywano nieistnienie odrębnej kultury białoruskiej, a tym samym brak podstaw do ubiegania się o samodzielność narodową, nie mówiąc już o państwowej. Wobec żołnierzy pochodzenia ukraińskiego akcent kładziony był na dominację czynnika państwowego nad narodowym. Od żołnierzy pochodzenia niemieckiego wymagano lojalności wobec państwa polskiego i jego sił zbrojnych.

Minister spraw wojskowych, gen. Tadeusz Kasprzycki, przemawiając 2 lipca 1936 r., na odprawie dowódców Okręgów Korpusów stwierdził, że państwo polskie musi dążyć

³⁸ M. W i n t e r, *Wychowanie żołnierza-obywatela*, „Bellona” 1935, z. 1, s. 89.

³⁹ T. Z a k r z e w s k i, *Organizacja siły zbrojnej w państwie*, Warszawa 1938, s. 155.

do [...] *poddania wyznawców poszczególnych wyznań pod asymilacyjny wpływ polskiej kultury w duchu państwowym, a tam, gdzie to możliwe, jak np. na terenie życia religijno-kościelnego, otoczyć wyraźną i zdecydowaną opieką. Należy pójść jak najdalej na rękę wszelkim ujawniającym się samorodnym tendencjom w tym kierunku ze strony czy to duchowieństwa wyznań niekatolickich, czy samych wyznawców-żołnierzy, jak np. w sprawie przyjmowania języka polskiego jako podstawowego w modłach, nabożeństwach, kazaniach, naukach, wydawnictwach o charakterze religijno-wychowawczym itp. [...] w odniesieniu do mniejszości słowiańskiej, proces spolszczenia się na terenie życia religijno-kościelnego otoczyć wyraźną i zdecydowaną opieką*⁴⁰. Był to sygnał do rozpoczęcia tzw. akcji rewindykacyjnej, służącej spolonizowaniu znacznych połaci Kresów Wschodnich. Polegało to na promowaniu i wspieraniu akcji tzw. szlachty zagrodowej i inicjatyw na polu wyznaniowym. Zdaniem władz wojskowych, szlachta zagrodowa stanowić miała około 10% ludności Kresów Wschodnich⁴¹.

WINO opracował też specjalny materiał instruktażowy pt. *Wytyczne propagandy w czasie pobytu wojska w obozach i na koncentracji*⁴². Zalecano upowszechnianie wśród społeczeństwa:

- szacunku i uznania dla wojska;
- zrozumienia potrzeby istnienia silnej i dobrze wyposażonej armii;
- *podniesienie kulturalne kraju* pod kątem potrzeb wojska;
- konieczności ponoszenia wysiłku całego społeczeństwa dla wzmocnienia obronności państwa.

Jednym z ważnych kierunków oddziaływania propagandowego na żołnierzy, mocno akcentowanego przez centralne władze wojskowe, było przeciwdziałanie propagandzie prowadzonej przez skrajnie nastawione mniejszości narodowe. Dążeniem władz państwowych i wojskowych było, by służba wojskowa przyczyniała się do asymilacji mniejszości słowiańskich przez przybliżanie im przykładów integracyjnej, a zarazem dominującej misji kultury polskiej. Cel ten zamierzano osiągnąć przez odpowiednio dobrane formy działalności propagandowej i oświatowo-wychowawczej. Mając na względzie niejednolite, a często wręcz błędne treści przekazywane w ramach tej działalności, Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy wydał broszurę pt. *Zadania polityczne pracy kulturalno-oświatowej w terenach o ludności mieszanej*⁴³. Zawarte w niej zostały wytyczne dla dowódców, dotyczące postępowania z mniejszościami narodowymi. Wychodziły one z generalnej polityki rządu wobec mniejszości słowiańskich – przyspieszona asymilacja prowadzona środkami przymusu – oraz szczególnej roli, jaką w niej odgrywać miało wojsko – używane jako instrument siły. Dużą inwencję w tym względzie wykazywali dowódcy Okręgów Korpusów usytuowanych na wschodzie kraju.

Dokumentem normatywnym, chociaż nieformalnym, kierującym działalność propagandową w Wojsku Polskim, był wydany na początku 1937 r. przez Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy *Komunikat WINO nr 17 O propagandzie*. Określono w nim, że działalność propagandowa winna być traktowana jako jedna z głównych form

⁴⁰ Odprawa dowódców Okręgów Korpusów z 02.07.1936 r., CAW, MSWojsk., DOK VIII, sygn. I. 371. 8. 570.

⁴¹ P. Stawicki, *Następcy Komendanta. Wojsko a polityka wewnętrzna II Rzeczypospolitej w latach 1935–1939*, Warszawa 1969, s. 180.

⁴² Wytyczne propagandy w czasie pobytu wojska na obozach i na koncentracji, CA W, Gabinet Ministra, sygn. I. 300. I. 531.

⁴³ J. Lewandowski, *Ministerstwo Spraw Wojskowych o polityce narodowościowej wojska w latach trzydziestych*, Zeszyty Naukowe WAP 1963, nr 8, s. 90.

nie tylko działalności wychowawczej, ale i szkoleniowej wojsk. Określono nowe zadania w tym względzie dla dowódców oddziałów i pododdziałów. Zwiększono w ramach czasu służbowego liczbę godzin przeznaczonych na działalność propagandową, rozumianą jako główna forma działalności oświatowo-wychowawczej. Za najważniejsze cele prowadzonej działalności propagandowej w wojsku uznano:

- rozbudzanie i podtrzymywanie wśród społeczeństwa przyjaznych nastrojów wobec wojska;
- urabianie psychiki zarówno wojskowych, jak i ogółu narodu, na rzecz gotowości bojowej;
- wykrywanie i zwalczanie przeciwników wojska, państwa oraz przeciwników politycznych⁴⁴.

Oddziaływanie propagandowe od 1937 r. stanowiło więc naczelne zadanie działalności oświatowo-wychowawczej. W hierarchii poszczególnych członów wchodzących w zakres pracy oświatowo-wychowawczej występowało następujące ustawienie:

- praca propagandowa;
- praca wychowawcza;
- praca oświatowa;
- praca kulturalna.

Praca propagandowa w wojsku koncentrowała się wokół rozwijania i umacniania kultu:

- narodu;
- państwa;
- wodza.

W działalności propagandowej preferowano przedsięwzięcia natury politycznej podporządkowane aktualnej polityce zagranicznej i wewnętrznej, z coraz większym kładzeniem akcentu na wzrost zagrożenia zewnętrznego. Starano się w czasie dyskusji z żołnierzami poruszać problemy związane z rolą sojuszy (sojusze polityczne i wojskowe Polski z Francją i Rumunią), kwestie ustroju społecznego, poddawano krytyce założenia programowe i doktrynalne ruchu komunistycznego i socjalistycznego oraz nacjonalistyczne tendencje występujące w programach skrajnych ugrupowań mniejszości narodowych.

Na początku 1938 r. Ministerstwo Spraw Wojskowych zapowiedziało utworzenie stanowisk oficerów propagandowych⁴⁵. Miały one występować od szczebla pułku wzwyż. Obowiązki oficerów propagandowych mieli pełnić odpowiednio przygotowani oficerowie. Nie przewidywano jednak stanowisk etatowych, lecz podobnie jak w przypadku oficerów oświatowych nieetatowe. Zakładano, że na szczeblu oddziału i samodzielnego pododdziału utworzone zostaną stanowiska oficera-referenta spraw obcych i oficera-referenta propagandy wizualnej. Wykonujący tę funkcję oficerowie mieli prowadzić działalność propagandową w swej jednostce wojskowej zgodnie z wytycznymi jej dowódcy.

Oficer-referent spraw obcych obarczony był odpowiedzialnością za zwalczanie propagandy zewnętrznej osłabiającej obronność kraju oraz za neutralizowanie propagandy wewnętrznej prowadzonej przez komunistów i nacjonalistów, wywodzących się z mniejszości narodowych.

⁴⁴ Komunikat Informacyjny WINO „O propagandzie” nr A, CAW, WINO, sygn. I. 302. 4. 1634.

⁴⁵ Tymczasowe wytyczne pracy oświatowo-wychowawczej i propagandowej, Warszawa 1938, wyd. WINO, s. 16.

Obok stanowiska oficera-referenta spraw obcych na szczeblu oddziału i samodzielne pododdziału przewidywano utworzenie jeszcze jednego stanowiska oficera propagandy – oficer-referent propagandy wizualnej. Nazwa tego stanowiska była dość myląca w zestawieniu z faktycznie wykonywanymi zadaniami. Pełniący te obowiązki oficerowie odpowiadać mieli przede wszystkim za prowadzenie propagandy słownej, a dopiero w następnej kolejności propagandy wizualnej. Faktycznie odpowiedzialni byli za urabianie propagandowe żołnierzy w duchu propagandy propaństwowej i proobronnej.

W okresie narastającego bezpośredniego zagrożenia wojennego – od jesieni 1938 r. – nie tylko starano się w wojsku intensyfikować działalność propagandową, lecz coraz częściej uciekano się do stosowania agitacji. Ta forma oddziaływania wychowawczego nasiliła się szczególnie od wiosny 1939 r., kiedy zagrożenie wojenne ze strony Niemiec nie było już tajone przez najwyższe władze państwowe przed narodem. Wówczas to postawiono na masową propagandę. Prowadzona była nie tylko przez oficerów propagandowych, oświatowych i dowódców, ale starano się włączyć do tego tzw. przodowników oświatowych⁴⁶. Rekrutowali się oni spośród żołnierzy służby zasadniczej, pochodzących z poboru. Zachęcali oni żołnierzy do przodownictwa w dyscyplinie i szkoleniu. Dodatkowo wypełniali wyznaczone przez dowódców pododdziałów poufne zadanie obserwowania nastrojów w przydzielanej im grupie żołnierzy.

Od wiosny 1938 r. Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy, z inicjatywy Ministerstwa Spraw Wojskowych, zalecał wprowadzenie do zajęć służbowych i planu szkolenia wojsk jednogodzinnych, cotygodniowych informacji politycznych, tzw. aktualiów. W tej sytuacji dwie godziny tygodniowo przeznaczane były na prowadzenie pogadek wychowawczych i aktualiów. Usankcjonowane to zostało decyzją centralnych władz wojskowych, które w roku szkoleniowym 1938/1939 wyznaczyły po dwie godziny tygodniowo czasu służbowego na prowadzenie powyższej problematyki⁴⁷. Pogadanki z tzw. aktualiów koncentrowały się na trzech obszarach informacji obejmujących:

- problemy aktualne z życia pododdziału i oddziału;
- problematykę społeczno-gospodarczą i polityczną Polski;
- zagadnienia międzynarodowe.

Prowadzeniem pogadek wychowawczych i informacji politycznych obarczeni zostali dowódcy kompanii. Do ich obowiązków należało także:

- zbieranie, aktualizowanie i ciągłe uzupełnianie materiałów pomocniczych potrzebnych do prowadzenia pogadek;
- przygotowanie konspektów pogadek;
- zbieranie informacji od kadry pododdziału o nastrojach i problemach nurtujących żołnierzy⁴⁸.

W działalności oświatowo-wychowawczej prowadzonej w latach 1935–1939 doszukiwać się można następujących uogólnień:

- utworzono komórkę centralną – WINO – o znacznych uprawnieniach i dość wysoko usytuowaną w hierarchii wojska, której powierzono koordynację wszelkich poczynań w nadzorowanym obszarze odpowiedzialności;

⁴⁶ Tamże, s. 32.

⁴⁷ L. Wyszczelski, *Wojskowy Instytut Naukowo-Oświatowy (1934–1939)*, „Zeszyty Naukowe WAP” 1990, nr 2, s. 21–22.

⁴⁸ Tymczasowe wytyczne pracy oświatowo-wychowawczej i propagandowej, CAW, DOK VIII, sygn. I. 371. 8. 202.

- występuje dążenie do centralnego sterowania całokształtem analizowanej działalności;
- wysunięto funkcję propagandową na pierwsze miejsce kosztem ograniczenia oddziaływań oświatowych i kulturalnych;
- jednoznacznie preferowano model wychowania propaństwowego;
- podejmowanie przez wojsko próby przejmowania wpływu na kształtowanie postaw społeczeństwa cywilnego oraz polonizacji Kresów Wschodnich;
- podtrzymywanie zasady – mimo zwiększonych zadań, narastającego zagrożenia wojennego i wielu negatywnych doświadczeń – że bezpośrednią działalność oświatowo-wychowawczą prowadzą wszyscy oficerowie z pomocą nieetatowego aparatu oświatowego;
- rozdziew między stawianymi zadaniami a środkami wydzielanymi na ich realizację;
- niewypracowanie spójnego i do tego dopasowanego do charakteru wojny, modelu prowadzenia tego typu działalności w warunkach wojennych;
- brakowało koncepcji objęcia tego typu działalnością kadry zawodowej.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

NIEKTÓRE ASPEKTY KONCEPCJI OŚWIATOWYCH RZĄDU POLSKIEGO W CZASIE DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ

Druga wojna światowa była, jak powszechnie wiadomo, trudnym okresem w historii naszego kontynentu, zwłaszcza zaś w dziejach tych krajów, które najdłużej znajdowały się pod okupacją, niszczącą wielowiekowy dorobek gospodarczy i kulturalny. W środkowej i wschodniej części Europy następstwa największego w dziejach świata zbrojnego konfliktu wywołały szczególny wpływ na życie materialne i duchowe kilku pokoleń ludzi. Działania wojenne, połączone z zapowiedziami zmian lub modyfikacji ustrojów państwowych i społecznych, ze zmaganiem się idei totalitarnych wywołały potrzebę zajęcia na nowo stanowiska wobec nadchodzących wydarzeń we wszystkich dziedzinach życia gospodarczego, politycznego, społecznego i kulturalnego państw naszego regionu, kontynentu. W Polsce kwestie te ze szczególną ostrością wystąpiły w deklaracjach i działaniach politycznych wszystkich ugrupowań i struktur legalnej władzy państwowej w kraju i na emigracji. Polska bowiem od początku wojny znalazła się w centrum działań wojennych i na głównej, decydującej linii frontu między nazistowskimi Niemcami i komunistycznym Związkiem Socjalistycznych Republik Radzieckich.

Z tego też względu wraz z upływem czasu i toczącymi się wydarzeniami na frontach wojennych, a głównie na froncie wschodnim, troska i towarzyszące jej obawy o przyszłe losy Polski nabierały wśród społeczeństwa coraz to nowego wymiaru.

W dziedzinie oświaty sprawa ta ma szczególne znaczenie. Obok bowiem rozwijania konspiracyjnej pracy w wydatnie rozbudowanym tajnym nauczaniu, w miarę upływu czasu, pilnym stało się przygotowanie jak najlepszej koncepcji odbudowy polskiego systemu oświatowego ze zniszczeń wojennych i poddanie go większym lub mniejszym przeobrażeniom, bez wyjątku zmierzającym ku doskonalszym, bardziej demokratycznym rozwiązaniom. Wszystkie liczące się siły polityczne zamierzały podjąć, na gruncie swoich deklaracji programowych, trud reformy struktury ustroju szkolnego, rozmieszczenia

szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, kształcenia kadr nauczycielskich, rozwoju szkolnictwa wyższego, różnorodnych formach dokształcania zawodowego, walki z analfabetyzmem i oświaty pozaszkolnej.

Niektóre partie i organizacje nauczycielskie łączyły doskonalenie oświaty ze zmianami społecznymi, politycznymi i gospodarczymi. W ciężkich czasach okupacji propozycje odbudowy i reformy systemu oświatowego opracował rząd polski w Londynie i jego delegatura w kraju, organizacje nauczycielskie, ugrupowania narodowe, chrześcijańskie, stronnictwa demokratyczne i ludowe oraz ruch socjalistyczny. Ogólne hasła odbudowy oświaty formułowała Polska Partia Robotnicza.

Z koncepcją reaktywowania szkolnictwa po wojnie wystąpił rząd polski na emigracji jako kontynuator władzy i reprezentant Polski. Rząd zdawał sobie sprawę, że w powojennej rzeczywistości ustrój szkolny musi być nie tylko odbudowany, ale także zreformowany, dostosowany do wymagań dyktowanych przez ogólny postęp cywilizacyjny i rozwój Polski. Problematyka wychowawcza będzie stanowić jedno z głównych zagadnień w szybko przeobrażającym się świecie. Chociaż więc rządowi od samego początku działalności na emigracji przyszło zmagać się z zasadniczymi problemami dotyczącymi istnienia, a następnie kształtu, wielkości i ustroju państwa polskiego, to jednak spraw oświaty nie zostawiał na uboczu. Świadczy o tym zakrojona na szeroką skalę praca zarówno na emigracji, jak i w kraju.

Początkowo problematyką oświatową na emigracji zajmowało się Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, Sekcja Opieki Kulturalno-Oświatowej pod kierownictwem Eugeniusza Cękałskiego, stanowiąca część składową Komitetu Obywatelskiego Pomocy Uchodźcom Polskim, a następnie Urząd kierowany przez generała Józefa Hallera, przekształcony 1 maja 1941 roku w Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych¹. W ramach działalności nowo utworzonej instytucji Józef Haller powołał do życia Komisję Odbudowy Szkolnictwa.

„Jednym [bowiem] ze statutowych zadań utworzonego w 1941 roku Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych [...] było przygotowanie odbudowy szkolnictwa w Polsce po wojnie. W wykonaniu tego, począwszy od jesieni 1941 roku, Urząd powierzał nauczycielom pozostającym poza szeregami wojskowymi, jak również nauczycielom w tym celu zwolnionym z wojska, opracowania różnych zagadnień w zakresie ich specjalności. W szczególności nauczycielom tym zalecano studium organizacji i osiągnięć różnych działów szkolnictwa angielskiego i szkockiego. Materiały w ten sposób zebrane miały

¹ Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie (dalej: AZG ZNP), zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 9; ks. Z. K a c z y Ń s k i, *Ministerstwo Oświaty i Wychowania w latach 1943–1944*, bez paginacji; J. H a l l e r, *Pamiętniki. Z wyborem dokumentów i zdjęć*, Londyn 1964, Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, Setny tom „Biblioteki Polskiej”. Serii czerwonej, tom 61, s. 324–328. T. S u l i m i r s k i, *Nauka polska na obczyźnie 1939–1954 (Zarys historyczny)*, Nauka polska na obczyźnie 1939–1960, zeszyt 1, Londyn 1955, s. 4; *Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej*, tom II, czerwiec 1940 – czerwiec 1941 r., Kraków 1995, Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”, s. 124, 326, 329; J. D r a u s, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin 1993, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Źródła i Monografie 124, s. 37–40; B. P l e ś n i a r s k i, *Koncepcje oświaty powojennej w programach polskiej konspiracji 1939–1945*, Warszawa 1982, PWN, s. 44. Opiekę nad uczonymi, artystami i pisarzami sprawował od października 1939 r. Fundusz Kultury Narodowej, który został reaktywowany przy Prezydium Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej. Nadzór nad Funduszem pełnił najpierw minister prof. Stanisław Stroński, a następnie wicepremier prof. Stanisław Kot. Kierownikiem Funduszu był początkowo prof. Kazimierz Wodzicki, a następnie doc. Jan Hulewicz. Zob. J. D r a u s, R. T e r l e c k i, *Polskie szkoły wyższe i instytucje naukowe na emigracji 1939–1945*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1984, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, s. 4–5; T. R a d z i k, *Polskie instytucje oświatowe w Wielkiej Brytanii w latach II wojny światowej (1940–1945)*, „Rocznik Polonijny” 1980, nr 1, s. 10.

być wyzyskane przy odbudowie szkolnictwa polskiego”². Celem realizacji tych zamierzeń w Edynburgu utworzono Komisję Studiów pod kierunkiem dra Jana Konopnickiego, pracującą intensywnie do jesieni 1943 roku. W pracach Komisji, w różnym okresie, uczestniczyło około 30 nauczycieli.

W Edynburgu został zorganizowany w listopadzie 1942 roku czteromiesięczny kurs pedagogiczny, który ukończyło 32 słuchaczy. Celem kursu było przygotowanie nauczycieli przedmiotów pedagogicznych do zakładów kształcenia nauczycieli w wyzwolonej Polsce. Realizacja tego zadania była o tyle ważna, że już przed wrześniem 1939 roku istniały w szkolnictwie nauczycielskim znaczne braki w tym zakresie, a po wojnie kwestia ta mogła występować jeszcze dotkliwiej. Zajęcia z pedagogiki prowadzili: dr J. Konopnicki, prof. sir G. Thomson, dr W.B. Inlis; z psychologii: mgr R. Niewiakowski, mgr W. Szomek, A. Lothian; z logiki, filozofii i historii wychowania – dr J. Bocheński, prof. Z. Kukulski i prof. sir G. Thomson³.

W 1943 roku kwestii kształcenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych nadano wyższą formę edukacyjną – tworząc Studium Pedagogiczne, które przetrwało do 1946 roku⁴.

W dniu 14 lipca 1943 roku powołano do życia na emigracji Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na czele z ministrem, księdzem prałatem Zygmunt Kaczyńskim. Ministerstwo zostało zorganizowane na wzór przedwojennego, z uwzględnieniem specyfiki emigracyjnej. Włączono do niego również departament wyznań religijnych, który dotychczas na obczyźnie był w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych.

W Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego utworzono wydziały zajmujące się nauką, szkolnictwem wyższym, średnim, zawodowym i powszechnym. Bliskimi współpracownikami Z. Kaczyńskiego byli: doc. Jan Hulewicz – zajmujący się Wydziałem Nauki i Szkół Wyższych oraz prowadzący nadal Fundusz Kultury Narodowej, doc. dr Marian Książkiewicz – koordynujący sprawy związane ze szkołami wyższymi, prof. Tadeusz Sulimirski – kierujący Wydziałem Ogólnym Ministerstwa.

Wielką troską, zarówno Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, jak i Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na obczyźnie, było przygotowanie wysoko wykwalifikowanych kadr polskich, specjalistów potrzebnych na emigracji, a następnie w wyzwolonym kraju. Jako pierwszy w 1941 roku został utworzony przy Uniwersytecie w Edynburgu Polski Wydział Lekarski. Naukę pobierało na nim 336 studentów. Dyplomy lekarskie uzyskało 227 osób. W 1942 roku powstała w Liverpoolu, przy tamtejszym Uniwersytecie, Polska Szkoła Architektury, w której naukę pobierało 65 studentów.

W Edynburgu utworzono w 1943 roku studium weterynaryjne przy Royal (Dick) Veterinary College. Nazwa jego brzmiała: Komisja Akademickich Studiów Medycyny Weterynaryjnej. Przy Uniwersytecie w Oxfordzie powołano natomiast do życia w 1944 roku Polski Wydział Prawa, na którym naukę podjęło 150 osób. W Londynie zorganizowaną szkołę politechniczną – jedyną samodzielną polską wyższą uczelnię, znaną szerzej jako Rada Akademicka Szkół Technicznych (RAST).

Wykładowcami w tych szkołach wyższych byli głównie polscy naukowcy skupieni w licznych towarzystwach naukowych. W szczególności należy tu wymienić Stowarzysze-

² T. Sulim irski, *Studium pedagogiczne w Edynburgu (1943–1946)*, Nauka polska..., op. cit., s. 50.

³ Op. cit.

⁴ Op. cit., s. 50–51; J. Draus, R. Terlecki, *Polskie...*, op. cit., s. 34.

nie Ekonomistów Polskich w Zjednoczonym Królestwie, Zrzeszenie Profesorów i Docentów Polskich Szkół Akademickich w Wielkiej Brytanii i Stowarzyszenie Techników Polskich⁵.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego roztaczało także opiekę nad młodzieżą polską studiującą na innych uczelniach brytyjskich, a także w Szwajcarii (600 studentów), Johannesburgu (20 studentów), Teheranie, Bejrucie, Jerozolimie i Tel Awiwie⁶.

Stosunkowo prężnie rozwijało się polskie szkolnictwo na obczyźnie. Średnie szkoły ogólnokształcące zawodowe i powszechne znajdowały się na Bliskim Wschodzie, w Persji, Indiach, Afryce (Algier, Egipt, Kenia, Tanganika, Rodezja), Meksyku, Nowej Zelandii, Francji, Włoszech i Wielkiej Brytanii. Tylko w 1944 roku rząd polski na uchodźstwie pokrył koszty związane z kształceniem około 25 000 dzieci i młodzieży polskich.

W celu usprawnienia zarządzania szkołami znajdującymi się w różnych częściach świata utworzone zostały delegatury Ministerstwa w Jerozolimie, Bombaju, Teheranie, Nairobi, Nowej Zelandii i Meksyku.

W Londynie i Jerozolimie zorganizowano ośrodki wydawnicze podręczników szkolnych. Pokonując wiele trudności i ograniczeń wydano własnym sumptem wiele podręczników, książek pomocniczych, czytanek itp.

Tysiące egzemplarzy tych wydawnictw zmagazynowano na Bliskim Wschodzie i w Londynie z myślą o zaspokojeniu potrzeb w tym zakresie w wolnej Polsce. Z tą myślą wykonano również matryce wszystkich książek celem zapewnienia szybkiego wznowienia produkcji, gdy zaistnieje taka potrzeba.

Szczególnie dobre rezultaty w pracy edytorskiej i organizacyjnej osiągnął kierownik polskiej Placówki Wydawniczej w Jerozolimie w latach 1943–1945 doc. dr Łukasz Kurdybacha.

Kierowane przez ks. Z. Kaczyńskiego Ministerstwo WRiOP zakupiło znaczną ilość książek i czasopism naukowych ukazujących się w Wielkiej Brytanii i USA z przeznaczeniem dla bibliotek uniwersyteckich w Polsce po zakończeniu wojny. Na przekazanie do kraju czekało także kilkanaście tysięcy dzieł naukowych otrzymanych od British Council, a także pokaźne zbiory książek i prasy, zebrane głównie wśród Polonii w USA⁷.

Podejmując szereg doniosłych inicjatyw w zakresie koordynowania bieżących spraw oświaty polskiej na emigracji, Ministerstwo nie traciło z pola widzenia priorytetowych zagadnień związanych z przygotowaniem projektu odbudowy tej ważnej dziedziny życia narodowego i państwowego po zakończeniu działań wojennych. W zakresie szkolnictwa powszechnego, średniego i wyższego Ministerstwo nie tyle zamierzało w sposób „mechaniczny” przywrócić stan przedwojenny, co raczej planowało przygotować okres przejściowy reaktywowania ustroju szkolnego, a następnie tak skonstruować system

⁵ Szerzej: J. Draus, R. Terlecki, *Polskie...*, op. cit.; T. Sulimirski, *Nauka polska...*, op. cit., s. 5; AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 9; Z. Kaczyński, *Ministerstwo Oświaty...*; porównaj: B. Pleśniarski, *Koncepcje...*, op. cit., s. 54–55; Z. Kaczyński, *Oświata i nauka na obczyźnie*, op. cit. 1945, nr 5, s. 4.

⁶ Op. cit., zob. J. Draus, R. Terlecki, *Polskie...*, op. cit., s. 12–25.

⁷ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 9; Z. Kaczyński, *Ministerstwo Oświaty...*, op. cit.; B. Pleśniarski, *Koncepcje...*, op. cit., s. 44, 54–55; Z. Kaczyński, *Oświata i nauka na obczyźnie*, op. cit.; zob. J. Knapik, *Działalność oświatowo-wychowawcza wśród skupisk polskich w Afryce Północnej w czasie wojny światowej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2000, nr 3–4, s. 85–93; J. Draus, *Działalność oświatowa Łukasza Kurdybachy w latach 1940–1946*, „Rozprawy z dziejów oświaty”, tom XXVI 1984, s. 220–227; F. Lenczowski, *Szkolnictwo polskie na obczyźnie w czasie drugiej wojny światowej (zarys)*, „Nasza Przyszłość”, 1967, tom XXVIII, k. 235–257.

oświaty, aby usunąć zaległości, będące wynikiem wojny i braki stanowiące rezultat niedociągnięć reformy oświaty wprowadzonej w 1932 r. przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Janusza Jędrzejewicza i praktycznej jej realizacji przez jego następców na urzędzie ministerialnym: Wacława Jędrzejewicza i Wojciecha Świątosławskiego⁸.

W celu jak najlepszego przygotowania koncepcji odbudowy i reformy ustroju szkolnego, Z. Kaczyński powołał przy Ministerstwie, Komisję Odbudowy Szkolnictwa i Reformy Ustroju Szkolnego, zwaną również Komisją Odbudowy Szkolnictwa w Polsce po Wojnie⁹, której kierownictwo powierzył sekretarzowi generalnemu Ministerstwa, bliskiemu współpracownikowi, profesorowi Antoniemu Skąpskiemu. W swej pracy nawiązywała ona do działalności Komisji Odbudowy Szkolnictwa powołanej przez generała Józefa Hallera¹⁰.

„Pragnieniem Ministra było, aby korzystając z najlepszych wzorów i doświadczeń za granicą, zagadnienia szkolne przygotować, przepracować i przywieźć do kraju projekt nowego ustroju szkolnictwa. Prace nad projektem reformy, obejmującym wszystkie działy szkolnictwa, przy pomocy szeregu podkomisji i stowarzyszeń mających punkty stykowe ze szkolnictwem stanowiły trzon prac Ministerstwa i były przedmiotem mej (ks. Z. Kaczyńskiego – przyp. W.Ch.) szczególnej uwagi”¹¹. Zbiór dokumentów z tej dziedziny, poczynając od schematu organizacji szkolnictwa w Polsce, programów nauczania, a kończąc na szkicach architektonicznych nowoczesnych szkół, zgromadzono i zabezpieczono wówczas w Londynie na potrzeby okresu powojennego¹². Niestety tymi cennymi materiałami kierownictwo Resortu Oświaty, a następnie Ministerstwo Oświaty nie interesowało się po wojnie prawie zupełnie.

Mając na uwadze potrzebę stworzenia materialnych podstaw funkcjonowania przyszłego systemu oświatowego, Ministerstwo WRiOP opracowało i przedstawiło także alianantom wykaz znanych ówczesznie strat materialnych w szeroko rozumianej kulturze i propozycje pomocy finansowej dla zrekonstruowania zniszczonej nauki i oświaty w kraju.

Prace nad programem odbudowy oświaty powojennej postanowiono prowadzić z uwzględnieniem opinii społecznej Polaków przebywających na emigracji oraz informacji nadchodzących z kraju. W tym celu, biorąc także pod uwagę postulat Rady Narodowej w Londynie, Z. Kaczyński postanowił stworzyć Radę Wychowania, składającą się z przedstawicieli środowisk nauki, nauczycieli, harcerzy, a także z imiennie powołanych reprezentantów społeczeństwa, w tym również mniejszości narodowych¹³.

Rezultaty wysiłków podejmowanych na rzecz opracowania projektu odbudowy i reformy oświaty przedstawił ks. Z. Kaczyński w przemówieniu wygłoszonym na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 lutego 1944 r. w Londynie. Zauważył on, że po wojnie

⁸ W. Jędrzejewicz, *Wspomnienia*, opracował i posłowiem opatrzył J. Cisek, Wrocław, Warszawa, Kraków 1993, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, s. 216.

⁹ Z. Kaczyński, *Oświata i nauka na obczyźnie...*, op. cit., s. 6; T. Radzik, *Polskie instytucje...*, op. cit., s. 21.

¹⁰ *Oświata i kultura w Polsce powojennej. Wytyczne polityki kulturalno-oświatowej ministerstwa WRiOP według exposé wygłoszonego przez ministra WRiOP, ks. pralata Zygmunta Kaczyńskiego na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 14 lutego 1944*, Londyn 1944, „Nauka i Wychowanie”, zeszyt 5, s. 18.

¹¹ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 9; Z. Kaczyński, *Ministerstwo Oświaty...*, op. cit.

¹² Z. Kaczyński, *Oświata i nauka na obczyźnie...*, op. cit., s. 4.

¹³ *Oświata i kultura w Polsce...*, op. cit., s. 18.

należy nie tylko odbudować, ale także zreformować szkolnictwo, aby mogło ono sprostać wymaganiom przyszłego rozwoju Polski.

Cele stojące przed Ministerstwem, nakreślone przez ks. Z. Kaczyńskiego, zmierzały do wychowania Polaka świadomego, odpowiedzialnego za losy ojczyzny, stawiającego dobro narodu ponad interes partyjny, kochającego Polskę, ale także szanującego i darzącego przyjaźnią inne narody zamieszkałe w Rzeczypospolitej. Polak powinien odznaczać się zdrowiem moralnym i fizycznym, zdyscyplinowaniem oraz odwagą. Powinien potrafić „[...] nie tylko umierać, ale i żyć dla Polski [...] szanować każdego nic według stanowiska, jakie zajmuje ani według tzw. »urodzenia«, ale wedle sposobu, w jaki wykonuje swe obowiązki”¹⁴.

Starając się określić ideał wychowawczy w powojennej Polsce Minister stwierdził: „Nie dążę zatem do [...] narodowego ideału wychowania czysto państwowego dobrze nam znanego z okresu jędrzejewiczowskiego – ale przyjmując zasadę: »nic przeciw naturze«, a więc i »nic przeciw naturze człowieka«, dążę do wyciągnięcia maksimum najlepszych cech z charakteru naszego Narodu i mniejszości współżyjących z nami [...]”¹⁵. Ideał wychowawczy proponowany przez ks. Z. Kaczyńskiego łączył w sobie elementy wychowania państwowego z koncepcjami wychowawczymi, wysuwanymi przez ugrupowania narodowe¹⁶. W wychowaniu młodego pokolenia powinien tkwić pierwiastek religijno-moralny oparty na głębokim chrystianizmie i kulturze grecko-rzymskiej, stanowiącej także podstawę cywilizacji zachodniej, łańskiejskiej. Wdrażanie tych zasad w wychowaniu oznacza również brak aprobaty dla bezbożnictwa, nienawiści klasowej, rasizmu, totalitaryzmu i uprzywilejowania społecznego. Zdaniem Ministra „religia jako ostoja ducha i dobra jest nieocenionym sprzymierzeńcem dla nauczyciela przy formowaniu charakterów młodzieży”¹⁷.

Kształtowanie narodowego modelu wychowawczego należy realizować na podstawie przykładów i wzorów godnych do naśladowania z odleglejszych dziejów Rzeczypospolitej. Szkoła polska powinna posiadać charakter na wskroś demokratyczny, zapewniający wszystkim obywatelom elementarną edukację i umożliwiającą uzyskanie średniego i wyższego wykształcenia każdemu człowiekowi w Polsce. Szkoła powinna być obowiązkowa i „[...] bezpłatna w najszerszym ujęciu, tj. bezwzględnie bezpłatna w szkole powszechnej, a w miarę możliwości również na szczeblu szkoły średniej różnych typów”¹⁸.

¹⁴ Op. cit., s. 8.

¹⁵ Op. cit., s. 8–9.

¹⁶ Zob.: J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętnika i pism*, Londyn 1972, Oficyna Poetów i Malarzy; W. Adamski, *Wychowanie państwowe*, Poznań 1933, S.A. „Ostoja”, Księgarnia i Drukarnia; H. Pohoska, *Wychowanie obywatelsko-państwowe*, Warszawa 1931, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Biblioteka „Poradnika”, nr 1. Skład Główny: „Nasza Księgarnia”. Sp. Akc.; K. Sośnicki, *Podstawy wychowania państwowego*, Lwów–Warszawa 1933, Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna pod redakcją prof. dr. Z. Mysłakowskiego, nr 11, „Księżnica-Atlas”; R. Dmowski, *Kościół, naród, państwo*, Dachau, Treimann, Monachium, Dillingen 1946, Wydawnictwo „Słowo Polskie”; Z. Balićki, *Zasady wychowania narodowego*. Referat przedstawiony na Polskim Kongresie Pedagogicznym we Lwowie 1 listopada 1909 roku, Warszawa 1909. Druk Edwarda Nicza i S-ki, Nowy Świat 70; Lucjan Zaręcki, *O wychowaniu narodowym*, Warszawa–Lublin–Łódź 1915, Nakładem Gebethnera i Wolffa; tenże, *O idei naczelnej polskiego wychowania*, Poznań 1919, Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

¹⁷ *Oświata i kultura w Polsce...*, op. cit., s. 12; por. B. Pleśnarski, *Koncepcje...*, s. 47–48.

¹⁸ Op. cit., s. 11.

Projekt Z. Kaczyńskiego przewidywał utworzenie odpowiedniej liczby przeszkoli, szkół specjalnych dla dzieci niepełnosprawnych i szkół o charakterze uzdrowiskowym dla dzieci wymagających długotrwałego leczenia po przebytych trudach wojny.

Szkoła powszechna powinna trwać 7 lat. W najstarszych klasach proponowano wprowadzenie nauczania obcego języka nowożytnego. W trudnej sytuacji ekonomicznej zaraz po wojnie szkoła powszechna miała posiadać jednak stopnie organizacyjne. Stopień pierwszy obejmował klasy I–IV. Przejście ucznia do szkoły powszechnej wyższego stopnia, zwanej zbiorczą, z klasami V, VI i VII odbywałoby się na podstawie testów. Powinno to zapewnić wyselekcjonowanie do szkół zbiorczych dzieci uzdolnionych więcej niż przeciętnie. Planowano stworzenie, w razie potrzeby, oprócz pełnych szkół powszechnych także szkół zbiorczych, obejmujących tylko klasy V–VII. Zalecano również organizowanie, w miarę istniejących możliwości, podobnych szkół zbiorczych z klasami V–VII przy wszystkich prowincjonalnych średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych¹⁹.

Szkołom średnim ogólnokształcącym zostało wyznaczone zadanie wychowania szerokiej rzeszy inteligencji polskiej i przygotowania kandydatów na studia wyższe. Postulowano, aby szkoły średnie kształciły młodzież w dwóch kierunkach: humanistycznym (z łaciną) i matematyczno-przyrodniczym. W celu zachowania demokratycznych reguł dostępności do średniej szkoły zakładano urzędowe zapewnienie możliwości dostania się do wszystkich tego typu szkół uzdolnionym dzieciom, pochodzącym z rodzin o niskim statusie materialnym.

Średnie szkoły zawodowe miały składać się z gimnazjów i dwu- lub trzyletnich liceów z przedmiotami zawodowymi. Planowano także stworzenie, w razie potrzeby szkół zawodowych niższego stopnia, w których nauka trwałaby rok lub dwa lata²⁰. Szkolnictwo zawodowe miało odznaczać się dużym zróżnicowaniem, zmierzającym do zapewnienia wszystkim zawodom odpowiednio wykwalifikowaną kadrę.

Dużo uwagi Minister WRiOP poświęcił zagadnieniom kształcenia nauczycieli. Przewidując duży brak kadry nauczającej dla szkół powszechnych po wojnie oprócz przygotowywania nauczycieli w systemie przedwojennym dopuszczano możliwość zatrudnienia w szkołach w zawodzie nauczycielskim osób niewykwalifikowanych oraz tworzenie rocznych ośrodków kształcenia nauczycieli, a także kursów wakacyjnych²¹. W przygotowaniu nowej kadry nauczycielskiej istotną funkcję miałyby do spełnienia bursy. Powinny one być nie tylko miejscem zamieszkania, ale przede wszystkim stanowić placówki wychowania i kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli. Nowatorskim sposobem zastępowania brakujących nauczycieli była koncepcja stosowania w pracy dydaktyczno-wychowawczej radiofonizacji szkół. Wysokie wymagania stawiano nauczycielom szkół średnich, a zwłaszcza zawodowych.

Wykształcenie wyższe proponowano uzyskiwać na uniwersytetach i w uczelniach technicznych. Kwestia odbudowy po wojnie zniszczonego szkolnictwa akademickiego stanowiła przedmiot zainteresowań podkomisji Studiów Akademickich Komisji Odbudowy Szkolnictwa i Reformy Ustroju Szkolnego²². Zwracano także uwagę na konieczność upowszechniania różnorodnych form edukacyjnych dla dorosłych i oświaty pozaszkolnej.

¹⁹ Op. cit., s. 21–23; por. B. P l e ś n i a r s k i, *Koncepcje...*, s. 49–50.

²⁰ *Oświata i kultura w Polsce...*, op. cit., s. 26.

²¹ Op. cit., s. 21.

²² Op. cit., s. 15.

Poprzez organizowanie kursów dokształcających widziano jedną z głównych możliwości uzupełniania wykształcenia przez młodzież chłopską i robotniczą.

Ks. Z. Kaczyński kładł nacisk na wzmocnienie demokratycznego charakteru przyszłej szkoły polskiej. Uważał on, że system naboru uczniów i studentów do wszystkich form kształcenia powinien dawać jednakowe szanse całej „[...] młodzieży bez względu na warstwę społeczną i środowisko, z którego pochodzi, a za jedyne kryterium przy wyższych szczeblach kształcenia (w szkole średniej lub uczelni – przyp. W. Ch.) uznaje zdolności sprawdzone na podstawie naukowej selekcji”²³.

Propozycje oświatowe ks. Z. Kaczyńskiego starały się odzwierciedlić dążenia partii i stronnictw politycznych, tworzących rząd polski na uchodźstwie w kwestii rozwoju oświaty. Spotykały się one jednak z krytyką części nauczycielskich środowisk lewicowych w kraju, a także działaczy prawicowych²⁴.

Idee odbudowy i modernizacji polskiej oświaty postulowane przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na uchodźstwie w czasie wojny nie mogły być z przyczyn politycznych realizowane w kraju. Dorobek rządu polskiego w Londynie w tej dziedzinie został zaprzepaszczone. Niektóre propozycje z czasów wojny, zwłaszcza te dotyczące koncepcji ideowej wychowania znalazły swój wyraz w publicystyce „Tygodnika Warszawskiego”, którego redaktorem był ks. Z. Kaczyński²⁵.

Wraz z nasilającą się ofensywą ideologiczną w Polsce dziennikarze związani z „Tygodnikiem Warszawskim”, poddawani byli jednak szykanom, a niektórych nawet aresztowano. Ostatni numer „Tygodnika Warszawskiego” ukazał się 5 września 1948 roku. Ks. Z. Kaczyński został aresztowany. Zmarł w mokotowskim więzieniu na atak serca w dniu 13 maja 1953 roku²⁶.

Ze znacznie odmienną koncepcją odbudowy oświaty powojennej w Polsce od propozycji Ministerstwa Oświaty i Wyznań Religijnych na uchodźstwie, wystąpiło przedstawicielstwo tego samego rządu w okupowanej Polsce – Departament Oświaty i Kultury (DOiK) Delegatury Rządu Rzeczypospolitej Polskiej na Kraj. Koncepcje te także uwzględniały problemy zawarte w głównych dokumentach programowych członków tak zwanego „czwórporozumienia”, tworzących wówczas rząd emigracyjny, to jest: Stronnictwa Narodowego, Polskiej Partii Socjalistycznej – WRN, Stronnictwa Pracy, a szczególnie Stronnictwa Ludowego (które przybrało nazwę konspiracyjną w okupowanym kraju – „ROCH”)²⁷.

Pracami DOiK kierował od 1940 roku Czesław Wycech – członek centralnej piątki Tajnej Organizacji Nauczycielskiej. Sekretarzem generalnym został w grudniu 1941 roku Wacław Schayer – przed wojną dyrektor pierwszej średniej szkoły świeckiej Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci na Żoliborzu w Warszawie.

²³ Op. cit., s. 11.

²⁴ Ks. S. B e ł c h, *O prawdę i treść wychowania polskiego*. Ekspozé Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego ks. Z. Kaczyńskiego wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej w dniu 17 II 1944 wobec zasad i postulatów katolickich (nakładem autora), Londyn 1944, s. 18.

²⁵ A. P o p ł a w s k i, *Dookoła reformy szkolnej*, „Tygodnik Warszawski” 1946, nr 38, s. 6; A. K m i t - P i o r u n o w a, *Książka najmilsza i najbliższa. Podręcznik szkolny odradza się w powojennej Polsce*, op. cit., 1946, nr 39, s. 5; D. M o r a w s k i, *Młodzież katolicka wobec rzeczywistości polskiej*, op. cit., 1947, nr 3, s. 6; *Problem wychowania*, op. cit., 1947, nr 26, s. 2; A. M a d e j, *Spór o światopogląd*, op. cit., 1947, nr 35, s. 1; B. T u m a ł a, *Z zagadnień szkolnictwa*, op. cit., 1948, nr 36, s. 8.

²⁶ J. W i s z n i e w s k i, „Tygodnik Warszawski” (1945–1948), „Chrześcijanin w świecie”, zeszyt ODiSS, 1988, nr 188, s. 63.

²⁷ Cz. W y c e c h, *Z dziejów tajnej działalności oświatowo-kulturalnej. Departament Oświaty i Kultury*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 3, s. 360.

Już w 1940 roku z ramienia władz Rzeczypospolitej przystąpiono do projektowania zmian w programach i ustroju szkolnym po wojnie. To niełatwe zadanie zlecono do wykonania Antoniemu Czekalskiemu – członkowi Stronnictwa Narodowego, jednemu z głównych działaczy podziemnych struktur nauczycielskich i oświatowych. Biorąc za podstawę działania organizację szkolnictwa przed wojną, przygotował on obszerne opracowanie, w którym między innymi uznał za niezbędne: objęcie nauczaniem powszechnym wszystkich dzieci zarówno ze wsi, jak i z miasta, umożliwiając im w ten sposób równy start i jednakowe przygotowanie do życia. A. Czekalski zaproponował także zlikwidowanie dwuletnich klas i istniejących różnic pomiędzy stopniem organizacyjnym szkół powszechnych; zmodyfikowanie małej matury. Dalsze szczegóły przygotowanych wówczas propozycji są nieznane, ponieważ „[...] obszerna ta praca, przesłana czynnikom politycznym, utonęła w czyimś biurku”²⁸.

W działalności DOiK, oprócz bieżących prac związanych z funkcjonowaniem podziemnej oświaty, ważne miejsce zajmowało przygotowanie kierunków przyszłej polityki oświatowo-kulturalnej w odrodzonej Polsce. W celu opracowania wytycznych w tym zakresie powołano pod koniec maja 1941 r. Główną Komisję Planowania (Programową). Kierownictwo Komisji powierzono Władysławowi Radwanowi, znanemu pedagogowi i działaczowi oświatowemu, krytykowi ustawy z marca 1932 roku, zwolennikowi jednolitego ustroju szkolnego²⁹. W jej skład weszli profesorowie: Bogdan Suchodolski, Stanisław Ossowski, Józef Zawadzki, byli pracownicy Ministerstwa WRiOP Jan Firewicz i Maria Dzierzbicka, nauczycielka dr Stefania Mazurkówna i Wacław Schayer. Prace Komisji prowadzone były w oparciu o wytyczne opracowane przez W. Radwana³⁰. Zakładano, że w okresie przejściowym praca w oświacie opierać się będzie na zmodyfikowanych przepisach sprzed wojny. Główna Komisja Planowania przygotowywała projekty dokumentów z zakresu systemu kształcenia i organizacji działalności oświatowej na okres przejściowy, do czasu wprowadzenia kompleksowej reformy³¹.

Jednym z ważniejszych opracowań DOiK dotyczących funkcjonowania szkolnictwa powojennego były *Główne wytyczne wznowienia działalności szkolnictwa i oświaty*³². Dokument zawiera dziesięć rozdziałów na temat podstawowych zagadnień z zakresu polityki kulturalno-oświatowej w wyzwolonej w przyszłości ojczyźnie. We wstępnej części dokumentu zaznaczono, że „Polski demokratycznej pragnie cały kraj i jego prawowity rząd, czego wyraz znajdujemy w »Deklaracji Zasad Rządu Rzeczypospolitej Polski«. »Deklaracja Zasad« jest podstawą, na której opierają się wytyczne polskiej polityki kulturalnej. Nie może być demokracji bez demokratyzacji kultury [...] Demokracja kulturalna jest naczelnym postulatem państwowości demokratycznej Polski. Aby zbudować nowe demokratyczne państwo, musimy wychować nowego człowieka. Nowe demokratyczne wychowanie winno zapewnić każdej jednostce pełny rozwój osobowości i ukształtować postawę obywateli w duchu głównych ideałów demokracji – wolność, równość i braterstwo”³³. *Główne*

²⁸ TNSW w latach wojny 1939–1945. Fragment z większej pracy zbiorowej wykonanej pod redakcją M. Tażbira, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3–4, s. 77.

²⁹ Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej działalności...*, op. cit., s. 354–355.

³⁰ J. Krasuski, *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1977, PWN, s. 347.

³¹ TNSW w latach wojny..., op. cit., s. 79; porównaj: *Polski Słownik Biograficzny*, tom XXX/1, zeszyt 124, 1987, s. 15.

³² AZG ZNP zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 12. Fragmenty tego dokumentu opublikował Czesław Wycech w artykule pt.: *Praca oświatowa w kraju w czasie wojny*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1947, nr 3–4, s. 87. W artykule tym autor podaje również, że referat pt.: *Główne wytyczne wznowienia szkolnictwa i oświaty* osobiście wygłosił w 1942 roku.

³³ Cz. Wycech, *Praca oświatowa...*, op. cit., s. 88.

wytyczne... zwracały także uwagę na zagrożenie polityczne wynikające z położenia geograficznego Polski³⁴. Uwzględniając te okoliczności i potrzeby uznano za niezbędne kształtowanie u młodzieży postaw niezwykle ambitnych, odważnych, odznaczających się heroiczną aktywnością i rzetelnością. Wskazywano na konieczność wyrobienia umiejętności podporządkowania interesów osobistych ogólnemu dobru społecznemu, zwalczania wad narodowych, wzmacniania dyscypliny i kształtowania silnej osobowości.

Uznając za podstawę odbudowy oświaty ustawę z 11 marca 1932 roku, stwierdzono, że trzeba usunąć wynikające z niej „wady strukturalne szkolnictwa” i podkreślano, że „[...] w organizowaniu szkolnictwa powszechnego w ciągu dziesięciolecia ścierały się dwie tendencje: a) pierwsza zmierzała do tworzenia gęstej sieci szkół (hasło: w każdej wsi szkoła), lecz o mniejszej wartości, b) druga dążyła do rzadkiej sieci szkół, ale pełnych, siedmioklasowych”³⁵. Uznano, że po wojnie nie można wybrać ani pierwszej, ani drugiej drogi. Pozostała więc trzecia droga, pośrednia, polegająca na „tworzeniu, możliwie największej ilości szkół wyżej zorganizowanych, realizujących pełny program szkoły siedmioklasowej”³⁶. Postanowiono również zachować programy przedwojenne w szkołach, dokonując jedynie niezbędnych zmian w zakresie nauki języków polskiego i niemieckiego, historii, nauki o Polsce i geografii. Uznano, że należy niezwłocznie obniżyć liczbę dzieci przypadających na jednego nauczyciela w szkołach wiejskich do 40–50.

Jednym więc z najważniejszych problemów, wymagającym kompleksowego rozwiązania, było zapewnienie powojennemu szkolnictwu odpowiedniej liczby kadry nauczycielskiej. Według zawartych w *Głównych wytycznych...* ustaleń DOiK liczba nauczycieli będąca do dyspozycji polskich władz podziemnych wynosiła wówczas 55 000. Braki nauczycieli na terytorium Polski z sierpnia 1938 roku szacowano na około 30 000. Liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego (po odliczeniu dzieci żydowskich i niemieckich) wynosiła na rok 1943 – 5 101 000. Gdyby więc przyjąć przeciętne obciążenie jednego nauczyciela 50 uczniami, to należałoby natychmiast zatrudnić w szkołach około 102 000 nauczycieli, czyli więcej niż przed wojną³⁷. Powstało więc bardzo istotne pytanie: w jaki sposób zapewnić wystarczającą liczbę kadry nauczycielskiej dla odradzającego się powojennego szkolnictwa w zniszczonym kraju? Rozwiązanie tej kwestii starano się przedstawić w *Głównych wytycznych...* dosyć obszernie, chociaż jak pokazała przyszłość – nazbyt optymistycznie³⁸.

Sprawą o ważnym znaczeniu, podniesioną w *Głównych wytycznych...* była rozbudowa szkolnictwa zawodowego i doksztalającego. Problem nabierał tym większego znaczenia, że masowe wymordowanie Żydów w Polsce spowodowało brak fachowców w niektórych dziedzinach rzemiosła. Postulowano, aby uniknąć sytuacji przedwojennej – kiedy to Polak w warsztacie rzemieślniczym był przeważnie tylko płatnym robotnikiem najemnym – tworzenie po wojnie warsztatów wytwórczo-szkoleniowych, w których fachowiec (sprowadzany z zagranicy) byłby jedynie instruktorem, a nie właścicielem. W wyniku tak prowadzonej polityki doksztalania i kształcenia zawodowego powinno powstać wiele nowych warsztatów rzemieślniczych. Przewidywano także wznowienie pracy zwiększonej liczby dziennych liceów zawodowych, zorganizowanie wieczorowych liceów zawodowych dla absolwentów szkół doksztalających lub gimnazjów, którzy podejmą

³⁴ Op. cit.

³⁵ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 12; *Główne wytyczne wznowienia działalności szkolnictwa i oświaty*, bez paginacji.

³⁶ Op. cit.

³⁷ Op. cit.

³⁸ Z uwagi na to, że problem kształcenia nauczycieli podejmowano także w innych dokumentach i publikacjach DOiK zagadnienie to będzie omówione w dalszej części niniejszego szkicu.

pracę oraz szybki rozwój szkół kształcących kandydatów na majstrów i kadrę kierowniczą niższego szczebla.

Jeśli chodzi o szkolnictwo średnie ogólnokształcące, to w *Głównych wytycznych...* stwierdzono, że nie należy w jego strukturach dokonywać istotnych zmian. Nie odnoszono się do rezultatów reformy jędrzejewiczowskiej w szkolnictwie średnim, uznając, że działało ono zbyt krótko w nowej strukturze i w związku z tym ocena jego byłaby niepełna i przedwczesna³⁹.

Proponowano natomiast lepsze dostosowanie sieci szkół średnich ogólnokształcących do potrzeb poszczególnych środowisk i regionów, mając jednocześnie na uwadze zwiększenie dostępności średniego wykształcenia dla różnych warstw społecznych, a zwłaszcza dla chłopstwa. Młodzież, która przerwała naukę w szkołach średnich w czasie wojny powinna mieć możliwość kształcenia się na kursach gimnazjalnych i licealnych, wieńczonych małymi oraz dużymi maturami. Zalecano upowszechnienie małej matury i tworzenie szkół średnich dla dorosłych – trzyletnich gimnazjów bez łaciny.

W celu jak najsprawniejszego uruchomienia średniego szkolnictwa ogólnokształcącego po wojnie postulowano:

- „1) opracować programy nauczania zarówno dla szkół normalnych, rozwojowych, jak kursów skróconych,
- 2) ustalić zakres wymagań małej i dużej matury (normalny i skrócony),
- 3) przygotować podręczniki szkolne, ze szczególnym uwzględnieniem podręczników obejmujących całkowity kurs wiedzy dla gimnazjum i liceum,
- 4) przygotować wykazy najniezbędniejszej lektury uzupełniającej i książek do bibliotek szkół średnich, które po wojnie należy niezwłocznie wydać,
- 5) przygotować projekty upaństwowienia i usamorządowienia części szkół średnich prywatnych,
- 6) przygotować projekty przekształcenia części szkół średnich na szkoły zawodowe (np. w krakowskim, lwowskim),
- 7) zaprojektować sieć i program pewnej ilości gimnazjów dla dorosłych”⁴⁰.

W dziedzinie szkolnictwa wyższego postanowiono skoncentrować się na zmianie zasad rekrutacji na studia, sprawach kadr naukowych na uczelniach i zasadach konstytuowania się władz akademickich. Punktem wyjścia do proponowanych zmian miała być ustawa z 15 marca 1933 roku, znowelizowana ustawami z 29 marca i 2 lipca 1937 roku. W interpretacji i realizacji tych aktów prawnych zamierzano jednak wprowadzić pewne korekty. Dotyczyły one między innymi „[...] powrotu w trybie uproszczonym profesorów usuniętych przez Ministra WRiOP”⁴¹ i sposobu ukonstytuowania się władz szkół wyższych po zakończeniu wojny. W szczególności chodziło tu o wybieranie delegatów do senatów

³⁹ Porównaj: J. Jędrzejewicz, *W służbie...*, op. cit., s. 142–149.

⁴⁰ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Oświaty i Wychowania, sygn. 12; *Główne wytyczne...*, op. cit.

⁴¹ Jedną z bardziej widocznych i szeroko komentowanych decyzji politycznych podjętych na podstawie ustawy o szkołach wyższych z 15 marca 1933 roku było zwiniecie 52 katedr w szkołach akademickich. Katedr pozbawiano wielu znanych zasłużonych profesorów. W jednym z komentarzy do wydanych w 1972 roku wspomnień Janusza Jędrzejewicza jego brat, Wacław, starał się wyjaśnić kwestię pozbawienia profesorów katedr pisząc, że: „[...] swego czasu głośną była sprawa likwidacji przez Ministerstwo [WRiOP] 52 katedr uniwersyteckich. Potocznie mówiono o zwolnieniu 52 profesorów, kierowników tych katedr. To nie odpowiadało rzeczywistości, bowiem ogromna większość tych katedr nie była obsadzona, często od szeregu lat, a warunki budżetowe wymagały redukcji wydatków. Zaledwie około dziesięciu profesorów istotnie zostało przeniesionych w stan nieczynny. Byli to profesorowie, którzy w opinii Ministerstwa więcej zajmowali się polityką wśród młodzieży akademickiej, niż pracą naukową w swej specjalności”. Cyt. za: J. Jędrzejewicz, *W służbie...*, op. cit., s. 167.

uczeln i wyłanianie zastępców rektorów, powoływanie przez rady wydziałowe dziekanów, obsadzanie wakujących katedr, zakładów naukowych oraz komisji egzaminacyjnych.

Ponadto planowano utworzyć „[...] komisje weryfikacyjne celem określenia stanowiska wobec pracowników, przeciwko którym podniesiono zarzuty w okresie okupacji”⁴². W szczególności miano na względzie występujące tu i ówdzie przypadki współpracy z okupantem niemieckim.

Pod koniec rozważań kwestii oświatowych w *Głównych wytycznych...* stwierdzono, że przejście Polski, po długiej i krwawej wojnie do upragnionego przez większość społeczeństwa ustroju demokratycznego nie będzie ani łatwe, ani proste. Procesowi temu mogą towarzyszyć duże przeżycia indywidualne i wstrząsy w życiu zbiorowym. Wymagać to będzie natychmiastowych działań wychowawczych całego systemu oświatowego. Z tego też względu należy w społeczeństwie polskim upowszechnić kulturę, inwestować w rozwój człowieka, dążyć do wyrabiania nawyków prowadzenia życia na wysokim poziomie moralnym. W dokumencie zapisano: „Musimy pamiętać, że Polska winna stać się ogniskiem kultury krajów słowiańskiego międzymorza środkowo-europejskiego, a misję tę, może spełnić tylko o tyle, o ile sama osiągnie dość wysoki poziom kulturalny”⁴³.

Najpełniej koncepcja odbudowy oświaty po wojnie, w okresie przejściowym została przedstawiona przez DOiK w powszechnie znanym dokumencie pt.: *System kształcenia, wychowania i upowszechniania kultury*⁴⁴. Opracowanie to jest rezultatem trudu – wspomnianej już – Głównej Komisji Planowania, której kierownikiem był Władysław Radwan⁴⁵. Przemyslenia zawarte w tym dokumencie w całości dotyczą przyszłości. Nie zawierają konkretnych wskazań związanych z kształtowaniem ideału wychowawczego, nie dokonują oceny przedwojennego ustroju szkolnego, jako punktu wyjścia do przedstawienia propozycji. Wiele z tez zawartych w *Głównych wytycznych...*, charakterystycznych dla ducha narodu polskiego pominięto lub wyrażono mniej jednoznacznie w *Systemie kształcenia...* Skoncentrowano się w nim nie na idei, nie na celach ogólnocywilizacyjnych, wynikających z przynależności Polski do określonej kultury, a głównie na ustroju i sieci szkolnej. Sprecyzowane cele w *Systemie kształcenia...* są reminiscencją jasno nakreślonego stanowiska ideowego w *Głównych wytycznych...*

W *Systemie kształcenia...* widoczna jest wyraźna troska o upowszechnienie oświaty wśród szerokich kręgów polskiego społeczeństwa. Za jeden z głównych celów stawiano sobie zlikwidowanie skutków wojny we wszystkich sferach życia umysłowego kraju⁴⁶.

⁴² AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Oświaty i Wychowania, sygn. 12, *Główne wytyczne...*

⁴³ Op. cit.

⁴⁴ Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939–1944*, Warszawa 1964, „Nasza Księgarnia”, s. 218–234. Wydaje się, że początkowo dla Czesława Wycecha spośród dwóch dokumentów: *Główne wytyczne...* i *System kształcenia...* ważniejsze znaczenie w określeniu przyszłości oświaty w powojennej sytuacji posiadał ten pierwszy. Świadczy o tym chociażby fakt, że publikując w 1947 roku duży artykuł pt.: *Praca oświatowa...*, op. cit. w części poświęconej odbudowie oświaty powojennej zamieścił obszernie fragmenty *Głównych wytycznych...*, w których wyeksponowane były istotne treści ideowe, polityczne, wychowawcze i niektóre zagadnienia ustroju szkolnego. *System kształcenia...* był wprawdzie ogłoszony w czasie wojny w pierwszym numerze tajnego pisma DOiK „Oświata i Kultura” z 1944 roku, jednakże nie był on prawdopodobnie szerzej znany Polakom. Dopiero w kilka lat po październikowej „odwilży”, został on rozprogowany jako jeden z głównych dokumentów DOiK w dziedzinie odbudowy oświaty i koncepcji ustroju szkolnego. Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej działalności oświatowo-kulturalnej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 3, s. 360–364. Do *Głównych wytycznych...*, zawierających sformułowania o charakterze ideowym i politycznym wracano w okresie PRL w niewielkim stopniu.

⁴⁵ B. Pleśniarski, *Koncepcje...*, op. cit., s. 38.

⁴⁶ Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji...*, op. cit., s. 218–220.

W porównaniu do *Głównych wytycznych...* więcej uwagi zwrócono na pewne działy oświaty, a zwłaszcza na wychowanie przedszkolne, niektóre zagadnienia szkolnictwa powszechnego i średniego, przedstawiając szczegółowe propozycje rozwiązań⁴⁷.

W dziedzinie wychowania przedszkolnego proponowano wzrost liczby przedszkoli w miastach. Sądono bowiem, że „[...] większy niż przed wojną udział kobiet w pracy zarobkowej spowoduje potrzebę udzielenia licznym rodzinom pomocy w wychowaniu dzieci. Na wsi ta sama potrzeba wysunie się ze wzmoczoną siłą w związku z przebudową ustroju rolnego, powrotem wysiedlonych na własny zagon [...]. Na ziemiach zachodnich, zwłaszcza na Śląsku i Pomorzu [...] polskie przedszkola odegrają doniosłą rolę w akcji przywrócenia i pogłębienia kultury narodowej”⁴⁸. Postulowano, aby główną rolę w organizowaniu i prowadzeniu przedszkoli spełniały samorządy gminne i powiatowe.

W zakresie szkolnictwa powszechnego, zwanego też początkowym, zamierzano objąć nauczaniem wszystkie dzieci. Ustalono, że zaraz po zakończeniu wojny sieć szkolnictwa powszechnego będzie oparta o przedwojenny system organizacji i rozmieszczenia szkół. Dążeniem władz oświatowych będzie jednak systematyczne ograniczanie liczby szkół niepełnych. Istniejące jeszcze, w koniecznych sytuacjach, szkoły o jednym nauczycielu będą realizować program czterech klas szkoły podstawowej, a szkoły o dwóch nauczycielach program sześciu klas szkoły siedmioklasowej. Pozostałe klasy, to znaczy: piąta, szósta i siódma po szkole czteroklasowej i klasa siódma po szkole sześcioklasowej powinny być realizowane w najbliższej szkole siedmioklasowej. Szczegółowo określono też liczbę dzieci przypadających na jednego nauczyciela w zależności od stopnia organizacyjnego szkoły⁴⁹.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym nie przewidywano większych zmian w porównaniu z 1939 rokiem. Zastanawiano się nad wprowadzeniem trzyletniego cyklu kształcenia w gimnazjum i w liceum (3 + 3), zamiast dotychczasowego czteroletniego i dwuletniego. Kontynuowano też plany upowszechnienia zmodyfikowanej małej matury.

Podstawową formą kształcenia w szkolnictwie zawodowym miało być praktyczne zdobywanie umiejętności w warsztatach rzemieślniczych. Postulowano także znaczną rozbudowę zawodowych szkół dokształcających, systemu kursów kształcących fachowców, różnorodnych form przysposobienia do pracy, zawodowych szkół gimnazjalnych i liceów.

Interesujące propozycje celów i sposobów realizacji polityki kulturalnej i oświatowej po wojnie sformułowano w publikacji, składającej się z ośmiu rozdziałów, którą zamieszczono w „Oświacie i Kulturze” nr 2. W rozdziale pierwszym tej publikacji pt. *Ogólne założenia i cele polityki kulturalnej* stwierdzono, że wojna, która przyniosła ogromne straty w ludziach i spustoszenie w kulturze wywarła także „[...] wkład pozytywny, którym jest olbrzymi zasób sił moralnych, gromadzących się w narodzie w wyniku walk i ofiar bezprzykładnych w historii. W programach odbudowy kultury doniosłą rolę odegra pełne wykorzystanie tych nowych sił oraz doświadczeń, które nam daje ogniowa próba idei i programów, odbywająca się nie tylko w zasięgu naszych spraw, ale i w skali

⁴⁷ Op. cit., s. 218–232, 235–247.

⁴⁸ Op. cit., s. 221; porównaj: op. cit., s. 58–59; tenże, *Z dziejów tajnej działalności...*, op. cit., s. 361; M. P o l l a k, *Działalność Biura Szkolnego Ziem Zachodnich w czasie okupacji hitlerowskiej*, „Studia i materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1958, t. IV, zeszyt 2, s. 312; J. K r a s u s k i, *Tajne szkolnictwo...*, op. cit., s. 352; B. P l e ś n i a r s k i, *Koncepcje...*, s. 39. Prawie identyczny tekst na temat przedszkoli jak zacytowany znajduje się w publikacji zamieszczonej w „Oświacie i Kulturze” z lipca 1939 (faktycznie z 1944 r.), nr 2, s. 6–7.

⁴⁹ Cz. W y c e c h, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji...*, op. cit., s. 223; porównaj: B. P l e ś n i a r s k i, *Koncepcje...*, op. cit., s. 40.

ogólnoświatowej”⁵⁰. W oparciu o te myśli i wnioski, poszerzone o doświadczenia nabyte w okresie dwudziestolecia międzywojennego, opowiadano się za sprecyzowaniem zadań w zakresie odbudowy i zreformowania szeroko rozumianego życia oświatowego oraz kulturalnego. Uznano, że realizacja tych zadań powinna spowodować demokratyzację kultury, likwidację głębokich różnic kulturalnych, pomiędzy warstwami i grupami społecznymi. Różnice te bowiem przyniosły Polsce w przeszłości wiele szkody i niesprawiedliwości. Wyprowadzono wniosek, że właśnie „zacofanie kulturalne wsi i warstw pracujących fizycznie w stosunku do poziomu kulturalnego inteligencji pozwoliło o b u n a s z y m w r o g o m [podkreślenie – W.Ch.] liczyć na unicestwienie narodu drogą wyępienia inteligencji”⁵¹.

Celem więc zachowania bytu narodowego i państwowego, aby móc dotrzymać kroku rozwojowi cywilizacji i raz na zawsze zerwać z błędami popełnianymi w przeszłości, należało wspólnym wysiłkiem odbudować i zreformować życie kulturalno-oświatowe. Zadania te zamierzano osiągnąć poprzez realizację trzynastu podstawowych problemów. Uwzględniały one między innymi respektowanie celów wychowawczych w ustawodawstwie, w działalności administracyjnej i samorządowej, a także zapewnienie rodzinie, jako głównej sile moralnej i biologicznej narodu, jak najlepszych warunków rozwoju. Zakładano, że dzieci i młodzież będą otrzymywać bezpłatne wykształcenie i wychowanie w zakresie programu siedmioletniej szkoły powszechnej oraz trzy lub czteroletniej obowiązkowej szkoły doksztalcającej. Stworzona będzie możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zgodnie z predyspozycjami indywidualnymi młodzieży i zapotrzebowaniem społecznym. Postulowano, aby najzdolniejszej młodzieży udostępnić wszystkie poziomy kształcenia, tworząc odpowiednie systemy stypendiów i burs⁵². Ogniwa władzy państwowej i samorządowej powinny natomiast dołożyć wysiłku na rzecz poszerzania kształcenia zawodowego i oświaty pozaszkolnej. Sposób realizacji tych ogólnych założeń wspierano propozycjami szczegółowych rozwiązań.

W rozdziale zatytułowanym *Wychowanie* podkreślano, że „przy przygotowaniu pracy w szkolnictwie po wojnie szczególną troską należy otoczyć sprawy wychowawcze. Pracy w tym zakresie winna przyświecać idea zapewnienia wychowaniu stałego, ogólnego kierunku, zgodnego z ideałami narodowymi, rolą narodu polskiego w chrześcijańskiej wspólnotie kulturalnej i ideałami demokracji.

Polska myśl wychowawcza musi podjąć pracę nad ustaleniem programu wychowawczego dostosowanego do wartości psychiki, a zmierzającego do usuwania wad tej psychiki i rozwijania jej zalet”⁵³. Tak sformułowane cele wychowawcze nie pozostawiały wątpliwości odnośnie zamierzeń w zakresie kierunków pracy dydaktyczno-wychowawczej w powojennej szkole polskiej. Wyraźnie zaakcentowano narodowy i chrześcijański aspekt wychowania młodego pokolenia Polaków. Realizacji tych celów wychowawczych służyć miał system oświatowy i ustrój szkolny w powojennej Polsce.

W rozdziale *Kształcenie ogólne i wychowanie* uznano, że podstawowym czynnikiem realizacji nakreślonego ideału wychowawczego i przeobrażenia szkolnictwa powszechnego będzie zmniejszenie obciążenia nauczyciela uczniami. W ten sposób zamierzano, choć w części, zbliżyć polskie szkolnictwo do zachodnioeuropejskiego. Przyjęto założenie, że w szkolnictwie powszechnym będzie obowiązywał „jednakowy program”,

⁵⁰ „Oświata i Kultura” nr 2, op. cit., s. 1.

⁵¹ Op. cit., s. 2.

⁵² Op. cit., s. 5.

⁵³ Op. cit., s. 6.

nawet gdy w okresie przejściowym, z konieczności, będzie istniało zróżnicowanie organizacyjne szkół. W ten sposób zamierzano definitywnie zrezygnować ze szczebli programowych dostosowanych do stopni organizacyjnych poszczególnych szkół, tak charakterystycznych dla znacznej części jędrzejewiczowskiej szkoły powszechnej⁵⁴.

Zaplanowano, aby w obwodzie posiadającym liczbę dzieci w wieku obowiązku szkolnego od 40 do 50 tworzyć niepełną szkołę o jednym nauczycielu i czterech klasach (I–IV) jednorocznych. W obwodzie szkolnym z liczbą dzieci od 51 do 80 zamierzano organizować niepełną szkołę sześcioklasową o sześciu klasach (I–VI) jednorocznych. Uczniowie, którzy ukończyli niepełne szkoły powszechne z klasami I–IV i I–VI mieli możliwość kontynuowania nauki w najbliższej, pełnej, siedmioklasowej szkole powszechnej, nazywanej wówczas zbiorczą. W obwodach, w których liczba dzieci w wieku szkolnym przekraczała 80 projektowano uruchomienie pełnych siedmioklasowych szkół powszechnych. W szkole liczącej od 81 do 120 uczniów planowano zatrudnienie 3 nauczycieli, w szkole od 121 do 180 uczniów – 4, w szkole od 181 do 250 uczniów – 5, w szkole od 251 do 300 uczniów – 7. W szkole mającej więcej niż 350 uczniów jeden nauczyciel powinien przypadać na 50 dzieci. W szczególnych okolicznościach związanych np. z trudnościami w dotarciu uczniów do szkoły dopuszczano możliwość tworzenia pełnych jednorocznych szkół siedmioklasowych o 2 nauczycielach dla liczby dzieci do 60 i o 3 nauczycielach dla liczby dzieci od 61 do 80. W całym tak skonstruowanym systemie organizacji szkolnictwa powszechnego na jednego nauczyciela przypadałoby około 39 uczniów⁵⁵. Wprowadzenie w życie tej koncepcji ustroju szkolnego miało zapewnić dzieciom równy dostęp do dobrej szkoły tak na wsi, jak i w mieście.

Przedstawione propozycje organizacji szkolnictwa powszechnego zawarte w piśmie „Oświata i Kultura” nr 2 różnią się wyraźnie od dość znanej propozycji organizacji szkolnictwa powszechnego ujętej w *Systemie kształcenia, wychowania i upowszechniania kultury*.

Realizacja tak pomyślanej koncepcji organizacji szkolnictwa wymagałaby zapewnienia 100 000 izb lekcyjnych. Wysłunięto więc śmiały postulat, aby „w ramach odbudowy kraju [...] podjąć akcję budowy około 10 000 izb rocznie w ciągu 10 lat”⁵⁶.

Przewidywano, że duże zadania stojące przed oświatą i kulturą wymagać będą olbrzymich środków finansowych. Celem zaspokojenia tych potrzeb wysunięto postulat utworzenia Funduszu Obudowy Kultury i Oświaty.

Realizację zamierzeń w szkolnictwie słusznie łączono z zagadnieniem kształcenia kadr nauczycielskich. Opowiadano się za jak największą liczbą nauczycieli posiadających wyższe studia⁵⁷. Kwestia zapewnienia kadr dla szkolnictwa znalazła obszerne odzwierciedlenie w przytaczanych powyżej opracowaniach DOiK, a także w *Wytocznych pracy w dziedzinie kształcenia nauczycieli*⁵⁸.

⁵⁴ Porównaj: W. G a r b o w s k a, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, s. 52–53; Zjazd Stowarzyszeń Społecznych i Oświatowych w Warszawie w dniu 8 stycznia 1936 r., *W obronie oświaty powszechnej*, Warszawa 1936, Nakładem Związku Nauczycielstwa Polskiego, s. 16–18. Stanisław Machowski w wygłoszonym na tym zjeździe referacie pt. *Katastrofa oświaty powszechnej w Polsce* stwierdził, że w rezultacie założeń reformy jędrzejewiczowskiej w szkołach powszechnych istniały, co prawda, tylko trzy stopnie organizacyjne szkoły powszechnej, ale aż „16 różnych wariantów nauczania”, op. cit.

⁵⁵ „Oświata i Kultura” nr 2, op. cit., s. 8–10.

⁵⁶ Op. cit., s. 11.

⁵⁷ Op. cit., s. 8.

⁵⁸ Cz. W y c e c h, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji...*, op. cit., s. 268–270.

Biorąc za punkt wyjścia stan kadry nauczającej w Polsce na dzień 1 września 1939 roku⁵⁹ i uwzględniając straty wśród nauczycieli spowodowane wojną i okupacją przewidywano, że w ciągu kilku lat po wojnie potrzeba będzie przynajmniej 10 000 wychowawczyń przedszkoli. Liczba nauczycieli, których należałoby zatrudnić po wojnie przedstawiała się następująco:

Nauczyciele publicznych szkół powszechnych

Rok szkolny	Dzieci w wieku szkolnym (7–13 lat) w tys.	Nauczyciele z kadr nauczycieli przedwojennych		Nauczyciele nowo zatrudnieni			Ogółem nauczycieli na początku roku szkolnego (rubryki 3 i 6)	Liczba dzieci przypadających na jednego nauczyciela
		Stan na początku roku szkoln.	Roczny ubytek nauczycieli	Nauczyciele zatrudnieni na początku roku szkolnego	Stan na początku roku szkolnego	Roczny ubytek nauczycieli		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1944/45	4550	53000	2000	15000	15000	1000	68000	67
45/46	4450	51000	2000	6000	20000	1000	71000	63
46/47	4400	49000	2000	10000	29000	2000	78000	56
47/48	4300	47000	2000	10000	37000	2000	84000	51
48/49	4200	45000	2000	9000	44000	3000	89000	47
49/50	4100	43000	2000	8000	49000	3000	92000	45
50/51	3900	41000	2000	7000	53000	3000	94000	41
51/52	3700	39000	2000	3000	53000	3000	92000	40
52/53	3600	37000	2000	3000	53000	3000	90000	40
53/54	3500	35000	2000	3000	53000	3000	88000	40
54/55	3500	33000	2000	5000	55000	3000	88000	40
55/56	3600	31000	2000	7000	59000	3000	90000	40

Źródło: „Oświata i Kultura”, lipiec 1939 [faktycznie 1944], nr 2, s. 11.

Według niektórych koncepcji zakładano konieczność zwiększenia w ciągu 15 lat kadr nauczycielskich do 120 tysięcy⁶⁰. Przedwojenny system kształcenia nauczycieli, gdyby nawet funkcjonował z najwyższą sprawnością, nie byłby w stanie zaspokoić owych potrzeb, zważywszy, że co roku, jak przewidywano, ubywać będzie, z różnych przyczyn, od 6 000 do 8 000 nauczycieli. Proponowano więc, obok dotychczasowych form edukacji przyszłych nauczycieli, stosować rozwiązania pośrednie i doraźne. Między innymi opowiedziano się za zatrudnianiem nauczycieli niewykwalifikowanych, posiadających małą maturę i przeszkolonych na 2–3-miesięcznych kursach przygotowujących do podjęcia pracy w szkole. Osoby te mogłyby w przyszłości uzupełnić wykształcenie ogólne i pedagogiczne na trwających przez okres 5–6 lat kursach wakacyjnych. Zamierzano też szukać kandydatów do pracy w szkolnictwie wśród absolwentów innych szkół.

Zgłoszono propozycję werbowania do różnych form kształcenia nauczycieli młodej wywodzącej się ze środowisk robotniczych i wiejskich. Przewidywano, że przez najbliższe lata po wojnie podstawową formą kształcenia nauczycieli szkół powszechnych

⁵⁹ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 12; *Główne wytyczne...*, op. cit.; M. P o l l a k, *Działalność Biura Szkolnego Ziem Zachodnich...*, op. cit., s. 312–323.

⁶⁰ Cz. W y c e c h, *Z dziejów tajnej działalności...*, op. cit., s. 362.

będą licea pedagogiczne (niektóre z własnymi gimnazjami). Zalecono podjęcie już w warunkach okupacyjnych przygotowania kadr nauczycielskich dla szkół powszechnych i średnich. Zadanie to zamierzano realizować drogą tworzenia tajnych kompletów pod kierownictwem dyrektorów, przełożonych i nauczycieli przedwojennych zakładów kształcenia nauczycieli. Kompletów takich organizowano również w miejscowościach, które nie posiadały tradycji w tym zakresie, ale dysponowały odpowiednimi możliwościami kadrowymi i lokalowymi⁶¹.

W podejmowaniu ambitnego zadania przygotowywania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa uczestniczyła między innymi Maria Grzegorzewska, Helena Radlińska, Henryk Rowid, Stefan Baley, Albin Jakiel, Bronisław Chróścicki, Stanisław Kwiatkowski, Feliks Korniszewski i wielu innych nauczycieli i przyjaciół szkoły. Tajne komplety liceów pedagogicznych powstały między innymi w Kielcach, Radomiu, Warszawie, Krakowie, Skierniewicach, Piotrkowie Trybunalskim, Mariówce koło Opatowa, Lublinie. Podziemne pedagogia zorganizowano w Warszawie i Częstochowie. Inne konspiracyjne zakłady kształcenia nauczycieli utworzono w Warszawie, Krakowie i hitlerowskich obozach jenieckich⁶².

Praca DOiK nad kształtem powojennej oświaty była intensywna, rozległa i przynosiła duże rezultaty w postaci dobrze opracowanych koncepcji. Widać też było zmieniające się (ale w określonych granicach) stanowisko części kierownictwa DOiK wobec zagadnień natury politycznej, ideowej i wychowawczej.

Rezultatem działalności DOiK było przygotowanie projektów wielu dekretoów, instrukcji i wytycznych, niezbędnych dla przywrócenia normalnej pracy szkolnictwa. Cały ten obszerny wachlarz inicjatyw podejmowano po to, aby zniwelować spustoszenie poczynione w szkolnictwie przez wojnę i jej następstwa. Jak bowiem trafnie zauważył Czesław Wycech „wojna i propaganda totalizmów podważyła podstawowe zasady moralne, nadwerżyła hamulce moralne, a ujemne skutki tego zaważą na naszym (polskim – przyp. W.Ch.) życiu powojennym. Szerokie masy społeczeństwa trzeba będzie wyrwać z tej atmosfery [...]”⁶³.

Właśnie realizację tego celu – choć różnymi sposobami – miały na uwadze działania podejmowane przez doświadczonych i światłych ludzi skupionych w Urzędzie Oświaty i Spraw Szkolnych, Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na ob-

⁶¹ Cz. Wycech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji...*, op. cit., s. 269–270.

⁶² Cz. Wycech, *Praca oświatowa...*, op. cit., s. 58–60; M. Pollak, *Działalność Biura Szkolnego...*, op. cit., s. 326; M. Maj, *Tajne Liceum Pedagogiczne w Radomiu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, nr 4, s. 554–560.

⁶³ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badań Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 12; *Główne wytyczne...*, op. cit.

czyźnie oraz Departamencie Oświaty i Kultury w okupowanym i gnębionym również w dziedzinie oświaty kraju⁶⁴.

Aczkolwiek nie istniała bezpośrednia współpraca pomiędzy rządowymi instytucjami kierującymi sprawami oświaty na emigracji i w kraju, to jednak podejmowane przez obydwie ośrodki interesujące inicjatywy zmierzały nie tylko do odbudowy, ale także do zreformowania szkolnictwa polskiego.

⁶⁴ AZG ZNP, zespół: Komisja do Badania Dziejów Oświaty i Wychowania, sygn. 12; *Polityka szkolna okupanta*, X 1942; op. cit., *Informacja kulturalno-oświatowa. Nr 3, Dział A*, 1 XI 1943; op. cit., *Informacja kulturalno-oświatowa. Nr 4, Dział A*, 15 XI 1943; op. cit., *Informacja kulturalno-oświatowa. Nr 4, Dział B (Nie wolno rozpowszechniać i podawać w prasie)* 15 XI [1943]; op. cit., *Informacja kulturalno-oświatowa, Nr 5, Dział A*, 1 XII 1943; op. cit., *Informacja kulturalno-oświatowa. Nr 5, Dział B (Nie wolno rozpowszechniać i podawać w prasie)* 1 XII 1943, bez paginacji.

SYLWETKI

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

ZYGMUNT WIATROWSKI
Włocławek

90 LAT ŻYCIA I 66 LAT PRACY NAUKOWO- -DYDAKTYCZNEJ PROFESORA TADEUSZA W. NOWACKIEGO

Profesor Tadeusz W. Nowacki trwale zapisał się w dziejach nauki polskiej XX wieku, a w szczególności w dorobku polskiej pedagogiki, w której problematyce kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz nowej dyscyplinie pedagogicznej – pedagogice pracy – nadał rangę teorii uznawanych nie tylko w Polsce.

Urodził się 25 listopada 1913 roku w Łodzi. Publiczną Szkołę Powszechną ukończył w 1927 roku w miejscu urodzenia, a w 1933 roku otrzymał świadectwo dojrzałości w Państwowym Gimnazjum im. Stanisława Staszica w Zgierzu. Jako stypendysta w 1933 roku rozpoczął studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, a w 1937 roku ukończył je z wyróżnieniem. Podstawę do nadania stopnia magistra filozofii stanowiła praca pt.: *Rozwój świadomości społecznej dziecka robotniczego w Łodzi*, która w 1939 roku ukazała się drukiem. *Uniwersytet Jagielloński* – stwierdza T. Nowacki w wywiadzie w 2000 roku, opublikowanym w zbiorze pod tytułem: *Pedagodzy o sobie i o pedagogice* (wydanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2003 r. pod redakcją Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego, s. 124) – *pozwolił mi na zetknięcie się z pracownikami naukowymi dużego formatu. Do takich zaliczam filozofa i psychologa Władysława Heinricha, biologa Emila Godlewskiego, językoznawcę Kazimierza Nitscha, historyka literatury Stanisława Pigonia i młodszego odeń Kołaczковского, historyka wychowania Stanisława Kota, wytrwałego badacza Stefana Szumana i mojego bezpośredniego opiekuna, uprawiającego filozoficzną pedagogikę, Zygmunta Mysłakowskiego.*

Początki pracy zawodowej i naukowo-badawczej Tadeusza Nowackiego przypadają na rok 1937. We wrześniu tego roku rozpoczął pełnienie obowiązków asystenta w Katedrze Pedagogiki Ogólnej u prof. Zygmunta Mysłakowskiego. W roku szkolnym 1938/39 rozpoczął pełnienie obowiązków nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w Państwowym Pedagogium w Łodzi, a jednocześnie pracował naukowo przygotowując, pod kie-

runkiem Z. Mysłakowskiego, rozprawę doktorską nt.: *Samopoczucie dziecka przewlekłe chorego*. Rękopis tej pracy ukończył w czasie wakacji 1939 roku.

Druga wojna światowa i pierwsze lata powojennej Polski to czas wyjątkowo burzliwy dla Profesora, ale i pracowity. Po wybuchu wojny, poszukując przydziału wojskowego, wędrował na wschód, by w końcu zamieszkać u stryja we Lwowie. Stamtąd został wywieziony wraz z siostrą i przyszłą żoną Marią Majerek i skazany – na mocy zaocznego wyroku NKWD – na dożywocie w obozie pracy w Kumie (Republika Maryjska). W 1941 roku (podczas pobytu w obozie) zawarł związek małżeński z Marią Majerek. Uwolniony na mocy umowy Premiera Sikorskiego z rządem sowieckim przeszedł wraz z żoną i siostrą przez front bolszewicko-niemiecki w okolicach Donu i znalazł się w Krakowie, gdzie zaangażował się w prace konspiracyjnych ZOR (Związek Odrodzenia Rzeczypospolitej). W 1942 roku urodził się syn Jacek. Żona w sześć tygodni po porodzie została aresztowana przez gestapo i przebywała przez pół roku w więzieniu Montelupich. Sam Profesor ukrywał się na terenie Kielecczyny i tam włączył się do tajnego nauczania. Natychmiast po wyzwoleniu udał się do Lublina, skąd jako delegat Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego został wysłany do Łodzi dla organizowania szkolnictwa na terenie Łodzi i województwa łódzkiego. Po zorganizowaniu władz oświatowych pełnił do września 1946 roku funkcję naczelnika wydziału kształcenia nauczycieli w kuratorium. Uczestniczył też w organizacji Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego. *Przez wojnę i po wojnie* – pisze Profesor (patrz wywiad) – *interesowały mnie ciągle nowe tematy poszukiwań badawczych, których „dojrzałe owoce” miały się ujawnić dopiero po wielu latach* (s. 124).

Szczególnie wyróżnić tutaj należy rok 1946, gdy wraz z prof. Natalią Gąsiorowską, prof. Józefem Chałasińskim i dr. Tadeuszem Kupczyńskim organizował Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi, w której został wykładowcą pedagogiki i opiekunem grupy przedmiotów pedagogicznych. Jednocześnie brał udział w organizacji i pracach Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego oraz w organizacji Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego. W tej ostatniej Uczelni, dzięki staraniom Profesora, powstał Wydział Agromonii Społecznej i Studium Pedagogiczne dla Nauczycieli Szkół Zawodowych. W obu tych jednostkach organizacyjnych od chwili powstania pełnił funkcje kierownicze (dziedzina wydziału i dyrektora studium). Niestety, niedługo, bowiem w niedługim czasie dopatrzone się w badaniach i kontaktach ludzkich T. Nowackiego działań nie-sprzyjających marksizmowi. *Zostałem nagle bez pracy* – stwierdza Profesor w cytowanym już wywiadzie – *a jeden z sekretarzy partyjnych zakomunikował mi, że nie znajdę pracy ani w szkole średniej, ani powszechnej. Zrozumiałem, że stałem się „liszeńcem” i że owe badania były tylko pretekstem, rzeczywisty powód musiał być inny. Najomiennie unikałem jak zadżumionego i ja sam zacząłem unikać ludzi, zerwałem wszystkie możliwe stosunki, aby nie obciążać niczyjej hipoteki znajomością z „liszeńcem”* (s. 128). Jedynie przyjaznym pozostał prof. T. Kotarbiński.

Tadeusz Nowacki, pomimo ogromnego zaangażowania organizacyjnego na rzecz oświaty, a szczególnie szkolnictwa wyższego, nie zaniedbywał działalności naukowo-badawczej. Zrekonstruował skonfiskowany przez gestapo maszynopis pracy doktorskiej, przystąpił do jej obrony i na tej podstawie uzyskał w 1946 roku, pierwszy na Uniwersytecie Łódzkim, dyplom doktora filozofii. Ówczesny Rektor Uniwersytetu Łódzkiego, prof. Tadeusz Kotarbiński, po wyróżniającej obronie zaproponował dr. Tadeuszowi Nowackiemu objęcie katedry psychologii. Tadeusz Nowacki nie uważał się za przygotowanego do tej funkcji i wskazał na Profesora Józefa Pietera.

W kolejnych latach powojennych Tadeusz Nowacki coraz intensywniej skupiał swoje zainteresowania nad szkolnictwem zawodowym. W tym czasie powstały, między innymi, następujące opracowania: *Szkolnictwo zawodowe w nowej Polsce* (1947), *Zadania kształcenia zawodowego* (1947), *Zadania kształcenia dorosłych* (1948).

30 kwietnia 1949 roku urodziła się córka Małgorzata. Sytuacja materialna państwa Nowackich z dwojgiem małych dzieci była trudna.

W 1950 roku rozpoczął pracę w Centralnym Urzędzie Szkolenia Zawodowego, gdzie do 1954 roku kierował Wydziałem Kształcenia i Doskonalenia Kadr Pedagogicznych. Właśnie wtedy powstały interesujące opracowania z zakresu kształcenia politechnicznego i kształcenia zawodowego, w których punktem wyjścia były prace poświęcone Stanisławowi Staszicowi. W szczególności chodzi o opracowania: *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne Staszica* oraz *Materiały do działalności pedagogicznej Stanisława Staszica* – stanowiące po dzień dzisiejszy ważne źródło dla historii wychowania w okresie Księstwa Warszawskiego. Powstały one między innymi dzięki poważnej pomocy żony, która w archiwum odnajdywała wiele cennych materiałów źródłowych.

W tych też latach prof. T. Nowacki owocnie współpracował z profesorami: Tadeuszem Kotarbińskim, Wincentym Okoniem, Ryszardem Wroczyńskim, a wcześniej z Sergiuszem Hessenem (promotorem Jego pracy doktorskiej) i z Heleną Radlińską. W tej znakomitej grupie nie zabrakło też Aleksandra Kamińskiego oraz wielu innych postaci znaczących w owych czasach. *Czy zresztą mogę wyliczyć wszystkich ludzi, którzy byli dla mnie ważni jako przedstawiciele pewnych myśli czy reprezentanci sposobów postępowania i rozwiązywania trudnych sytuacji? To niemożliwe, gdyż osób tych było wiele. Miał rację Bogdan Nawroczyński, pisząc o szczęściu spotykania osobistości, promieniujących swą mądrością. Myślę, że od większości osób, z którymi się spotykamy, możemy się wiele nauczyć, pod warunkiem, że są oni otwarci na kontakt wzajemny i że sami jesteśmy otwarci na doświadczenia innych* (wywiad, op. cit., s. 130).

W 1954 roku Tadeusz Nowacki otrzymał stałe zatrudnienie w Instytucie Pedagogiki, uzyskując w ten sposób po raz pierwszy warunki do normalnej pracy naukowej. Życzliwa opieka najpierw prof. Tadeusza Tomaszewskiego, a następnie prof. Wincentego Okonia sprawiły, że Profesor – kierując Zakładem Kształcenia Politechnicznego – rozwinął rozległą działalność w danym nurcie problemowym, a także współpracę ze szkołami eksperymentalnymi. W Zakładzie byli też Kazimiera Korabiowska oraz Konstanty Lech.

Rok 1963 jest szczególny, gdyż wtedy Profesor tworzy w Instytucie Pedagogiki Zakład Kształcenia Zawodowego. Pełni tam również przez pewien czas funkcję wicedyrektora. Prawie 20-letni okres działalności naukowej w Instytucie Pedagogiki zaowocował między innymi takimi opracowaniami i publikacjami książkowymi, jak:

- *Kształcenie politechniczne*, Warszawa 1956, wyd. 2 – 1957;
- *Wybieramy zawód. Książka dla rodziców*, Warszawa 1958;
- *Teczka biograficzna ucznia. Osobowy arkusz obserwacyjny*, Warszawa 1960 i 1974;
- *Zarys psychologii*, Warszawa 1960 i dalszych siedem wydań, wyd. 8 – 1975;
- *Wychowanie a cywilizacja techniczna. Szkice o wychowaniu politechnicznym*, 1964;
- *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964;
- *Treść i proces kształcenia politechnicznego*, Warszawa 1966;
- *Szkice z dziejów kształcenia zawodowego – do początków XIX wieku*, Warszawa 1967;

- *Dydaktyka wojskowa*, Warszawa 1966;
- *Elementy psychologii*, Wrocław 1969 oraz dalsze trzy wydania;
- *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971 i dalsze trzy wydania (także wydanie w jęz. rosyjskim).

Tę ostatnią pozycję Profesor cenił sobie i ceni nadal bardzo wysoko. Miałem zaszczyt być pierwszym recenzentem tej szczególnej pracy twórczej, uznanej powszechnie jako swoiste kompendium wiedzy w dziedzinie teorii i praktyki kształcenia zawodowego.

Sytuacja wielce charakterystyczna i zadziwiająca zarazem, bowiem w okresie ogromnego wysiłku twórczego Profesor T. Nowacki przeżywał wielkie tragedie w życiu rodzinnym. 5 grudnia 1962 roku umarł jedyny syn – Jacek, student II roku Politechniki Warszawskiej, a 9 lipca 1966 roku umarła żona – Maria. W grudniu 1967 roku Profesor ożenił się powtórnie – z Kazimierą Korabiowską.

Naukowy i osobisty awans Tadeusza Nowackiego wyznaczają następujące daty i mianowania:

- rok 1957 – mianowanie na docenta (w tym okresie nie było habilitacji),
- rok 1960 – mianowanie na profesora nadzwyczajnego,
- rok 1971 – mianowanie na profesora zwyczajnego.

W 1972 roku zostaje powołany na organizatora, a następnie zostaje dyrektorem Instytutu Kształcenia Zawodowego. Jednak każde kolejne miejsce pracy i każde stanowisko T. Nowacki uznawał przede wszystkim jako miejsce swej wzmożonej zawsze działalności naukowej.

Trudno tu wymienić wszystkie prace, które powstały w okresie dyrektorowania w IKZ (1972–1983), ale nie można nie zaakcentować takich jak:

- *Przewodnik encyklopedyczny. Zawody i specjalności szkolnictwa zawodowego*, 1973;
- *Opracowania metodyczne. Wskazówki dla autorów*, Warszawa 1973;
- *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976;
- *Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych*, Wrocław 1976;
- *Metodologia pedagogiki pracy* (red.), Warszawa 1978;
- *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980;
- *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1983.

O tej ostatniej z okresu aktywności zawodowej Profesor (w wywiadzie na stronie 133) mówi: *Z moich książek cenię „Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy” – gdyż uważam ją za podsumowanie wieloletnich poszukiwań na terenie pedagogiki pracy.*

Już z przytoczonych tytułów wynika, że zakres zainteresowań naukowych i badawczych Tadeusza Nowackiego jest rozległy i dotyczy: problematyki psychologicznej, historii kształcenia i wychowania zawodowego, wychowania przez pracę i kształcenia ogólnotechnicznego, teorii i praktyki kształcenia zawodowego, dydaktyki zawodowej i wojskowej, nauczania programowanego i maszyn dydaktycznych, teorii i praktyki doskonalenia zawodowego, oddziaływań wychowawczych i działań edukacyjnych w zakładach pracy, problematyki pedeutologicznej, zagadnień ogólnopedagogicznych oraz teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki pracy.

Przejęcie Profesora na zasłużoną emeryturę w 1983 roku wprawdzie wyłączyło Go z działalności zawodowej i kierowniczej, lecz nie przerwało rozległej działalności naukowej i twórczej. Nadal uczestniczył i uczestniczy w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, tj. od chwili powstania przez 50 lat oraz był i jest związany z wieloma

instytucjami i organizacjami naukowymi. Opracował i opublikował kolejne pozycje naukowe, w tym:

- *Słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 1986 (współredaktorzy – Z. Wiatrowski i L. Koczniewska-Zagórska);
- *ZET w walce o niepodległość i budowę państwa* (1996), która to pozycja wg prof. A. Geysztora odsłania nowy rozdział historii Polski;
- *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000 (wspólnie z K. Korabiowską-Nowacką B. Baraniak);
- *Zawodownawstwo*, Radom 1999, wyd. 2 – 2001;
- *Z Polską w sercu. Rzecz o Wiktorze Ambroziewiczu*, 2001 oraz
- prace poświęcone Helenie Spoczyńskiej, Zygmuntowi Mysłakowskiemu i innym wybitnym pedagogom z przeszłości;
- i w roku Jubileuszowym (2003) – *Leksykon pedagogiki pracy*.

Bilans działalności naukowo-badawczej i organizacyjnej Profesora jest imponujący. W przypadku pisarstwa naukowego jedynie zsumowanie publikacji pozwala wyróżnić:

- ponad 40 prac autorskich zwartych, w tym wiele w kilku wydaniach,
- ponad 100 pozycji redakcyjnych, w tym w ramach Biblioteki Kształcenia Zawodowego,
- ponad 500 rozpraw, studiów i artykułów publikowanych w kraju i za granicą.

Piśmiennictwo naukowe to główna, lecz nie jedyna sfera działań naukowych prof. T. Nowackiego. Do istotnych i znaczących należy działalność na rzecz kształcenia młodej kadry naukowej. Przez 20 lat kierował (współ z prof. Z. Wiatrowskim) legendarnym już Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy, wypromował ponad 40 doktorów, licznie recenzował prace habilitacyjne i wnioski na tytuły profesorskie, uczestniczył i uczestniczy nadal w gremiach naukowych towarzystw naukowych i komitetów redakcyjnych, w liczących się w kraju oraz za granicą konferencjach naukowych, wreszcie jest autorem licznych ekspertyz i raportów w sprawach oświatowych. Utrzymywał rozległe kontakty zagraniczne, występując zawsze i wszędzie jako wysokiej rangi autorytet w dziedzinie edukacji zawodowej, a także w wielu dziedzinach nauki, kultury i techniki.

„*Dokowania Profesora* – pisze prof. Tadeusz Lewowicki w opracowaniu Jubileuszowym pt. *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy – a przede wszystkim Jego prace naukowe i poczynania w zakresie organizacji nauki i kształtowania środowisk naukowych, stanowią źródło inspiracji dla licznych teoretyków i praktyków edukacji. Dzisiaj jeszcze dobitniej niż w przeszłości ujawniają się fundamentalne racje Jego poglądów, nader aktualne i istotne stają się formułowane od lat przesłania*” (...) – i dalej:

„*Profesor Tadeusz Nowacki powszechnie kojarzony jest – i słusznie – z pedagogiką pracy, edukacją zawodową, kształceniem ustawicznym. Niezależnie jednak od kolejnych zainteresowań naukowych i spełnionych ról zawodowych pozostawał i pozostaje ponad wszystko Humanistą, Osobą przekonaną o primacie idei humanistycznych. Ideom tym jest niezmiennie wierny*”.

Jest zatem Profesor Wielkim Humanistą, Wspaniałym Organizatorem nauki polskiej i polskiej edukacji, Człowiekiem spolegliwym, traktujący innych zawsze podmiotowo.

Na uwagę zasługuje też wypowiedź prof. Stanisława Kaczora i prof. Jerzego Niemca, którzy podkreślają, że dla Tadeusza Nowackiego najważniejszą cechą człowieka jest kreatywność. Człowiek jest twórcą: *Homo creator*.

Dla prof. Wincentego Okonia „*Jubilat jest dodatkowo, a może przede wszystkim świetnym historykiem. Swoim kompetencjom jako historyk daje wyraz bodaj we wszystkich swoich pracach, ale w pracach o cywilizacji technicznej, o kształceniu zawodowym, o kształceniu politechnicznym, a tym bardziej w świetnej monografii o Wiktorze Ambroziewiczu jest już historykiem czystej wody, a więc nie tylko skrupulatnym badaczem faktów, ale i pisarzem wrażliwym na sprawy ludzkie, zadumanym nad filozofią życia*” (O pracach naukowych Tadeusza Nowackiego – w zbiorze Jubileuszowym).

Nic zatem dziwnego, że od ponad 30 lat jest bardzo kompetentnym i aktywnym Redaktorem „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

Prof. T. Nowacki za swoją bogatą i twórczą działalność naukowo-badawczą, a także dydaktyczną i społeczną był wielokrotnie wyróżniany wysokimi odznaczeniami państwowymi i społecznymi, w tym Krzyżem Kawalerskim (1961) i Krzyżem Komandorskim (1983) Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i innymi. Posiada też liczne odznaczenia i wyróżnienia ogólnopolskie, resortowe i regionalne, a także zagraniczne.

Ogólnie stwierdzić można, że liczni teoretycy i praktycy zaliczają osobę Profesora Tadeusza W. Nowackiego do grona najwybitniejszych pedagogów XX wieku. Jest twórcą nowej dyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy, a zarazem twórcą swoistej szkoły naukowej, odpowiadającej tej dyscyplinie.

W kwestii własnych najpoważniejszych osiągnięć Profesor pisze: „*Myślę, że wzbogaciłem polską pedagogikę kilkoma ważnymi pojęciami. Do takich należy zaliczyć termin kwalifikacje oraz nowy wyraz zawodoznawstwo na miejsce dawnej wiedzy o zawodach. Wreszcie termin: pedagogika pracy. Był używany incydentalnie przez Zbigniewa Radwana, ale w moim rozwinięciu stał się nazwą dyscypliny, gdy określiłem jej przedmiot i obszary badawcze, zarysowałem odmienności metodologiczne. Jest to oryginalna polska dyscyplina, gdyż w krajach niemieckich używa się tej nazwy w nawiązaniu do szkoły pracy. Teoretycy kształcenia zawodowego powołali pedagogikę rolniczą, przemysłową, gospodarczą i inne. W polskiej koncepcji są one tylko gałęziami pedagogiki pracy. Przez tę swoją rozszerzoną treść stała się ona nie tylko pomysłem oryginalnym w skali międzynarodowej, ale zyskała jednocześnie naświetlenie światopoglądowe. Staje się niezbędna w rozwoju osobowości czy po prostu w rozwoju zawodowym człowieka. Pedagogika pracy ma swoją szeroką podstawę filozoficzną*” (wywiad – op. cit, s. 134).

Przy opracowywaniu powyższej relacji biograficznej licznie odwoływano się do wcześniejszych opracowań tego typu. W szczególności są to noty biograficzne ustalone przez Stanisława Kaczora i Zygmunta Wiatrowskiego – z okazji 65-lecia Profesora oraz materiały życiorysowe opracowane przez prof. T. Nowackiego i wywiad z ww., opublikowany w zbiorze pt.: *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*, pod redakcją Andrzeja Bogaja i Stefana M. Kwiatkowskiego (Warszawa 2003, IBE). Hasło wywiadu: Droga do nowoczesnej pedagogiki pracy. Ale także odwołano się do wydania Jubileuszowego WSP TWP w Warszawie z 2003 r. pod tytułem: *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej* (pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki i H. Bednarczyka).

BARBARA MAZUR

UCZONY I NAUCZYCIEL (W 90. ROCZNICĘ URODZIN PROFESORA WINCENTEGO OKONIA)

Niemoc pedagogiki wzrasta w miarę, jak pedagogika oddala się od edukacyjnej rzeczywistości – ta opinia Wincentego Okonia, wyrażona w jednym z wywiadów zdaje się dobrze ilustrować ideę, leżącą u podstaw jego działalności naukowej. Wskazuje – w jakiejś mierze – obszar zainteresowań i sposób uprawiania przez Profesora nauki. Chciałabym tu przypomnieć pokrótce zakres i hierarchię tych zainteresowań, aczkolwiek jest rzeczą oczywistą, że w szkicu, jaki przedstawiam, niemożliwe jest rzetelne zobrazowanie dorobku naukowego Profesora, i to nie tylko z powodu rozmiaru prac (napisał ponad 20 książek oraz kilkaset rozpraw i artykułów), ale przede wszystkim ich zawartości merytorycznej. Chciałabym także wspomnieć o warsztacie naukowym Profesora, i wreszcie o Profesorze jako nauczycielu młodych pracowników nauki.

Wincenty Okoń jest twórcą powojennej dydaktyki polskiej. Wykorzystując dane empiryczne stworzył on zwartą konstrukcję teoretyczną, obejmującą twierdzenia dotyczące wyznaczonych elementów systemu pedagogicznego i opisującą prawdopodobne, skomplikowane relacje między tymi elementami. Centralne miejsce w jego systemie zajmuje teoria wielostronnego kształcenia – wychowania, uwzględniająca „trzy podstawowe rodzaje działalności ludzkiej, a więc i działalności ucznia, które w konsekwencji mają wywoływać oczekiwane zmiany w nim samym. Te podstawowe trzy rodzaje to przede wszystkim aktywność intelektualna, dalej aktywność o charakterze emocjonalnym, dotycząca stosunku człowieka do wartości i wreszcie aktywność praktyczna, która polega na jego osobistym udziale w przekształcaniu rzeczywistości” (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 209). Aktywność intelektualna może przybrać postać procesu przyswajania gotowej wiedzy bądź też samodzielnego jej zdobywania poprzez rozwiązywanie problemów.

Wymienionym powyżej rodzajom aktywności przyporządkowane zostały sposoby uczenia się (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie) oraz odpowiadające im metody nauczania (podające, problemowe, eksponujące i praktyczne). Jako drugie kryte-

rium konstrukcji systemu metod nauczania – uczenia się przyjęto rodzaj treści kształcenia (opisowe, wyjaśniające, oceniające i normatywne). Relacje pomiędzy wymienionymi sposobami uczenia się, metodami nauczania, składnikami treściowymi i postawami uczniów, prezentowanymi w trakcie procesu edukacyjnego, wyznaczają cztery strategie działania: informacyjną, problemową, emocjonalną i operacyjną.

W systemie pedagogicznym przedstawionym tu przeze mnie w sposób nad wyraz lapidarny i niepełny, zredukowanym w zasadzie do zbioru pojęć uwikłanych w teorię wielostronnego kształcenia, szczególne miejsce zajmują zagadnienia: problemowego uczenia się i nauczania, emocjonalnej strategii kształcenia oraz uczenia się w grupach rówieśniczych. Postulując rozwijanie samodzielnego i twórczego myślenia uczniów jako jednego z podstawowych zadań szkoły, już w latach 50. zainicjował Profesor badania nad nauczaniem problemowym, w którym nauczyciel ma organizować warunki do samodzielnego wytwarzania informacji przez ucznia w toku rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Dzisiaj, gdy w pedagogice posługujemy się w tym obszarze terminologią Piageta powiedzielibyśmy, że uczeń może sam konstruować wiedzę, że nie musi poznawać świata w mało aktywny intelektualnie sposób, korzystając jedynie z dokonywanej przez nauczyciela transmisji gotowych do wchłonięcia informacji. W latach 50., kiedy w szkołach dominowała właśnie transmisyjna strategia nauczania, a ważniejsze od rozwoju indywidualnego stało się podporządkowanie narzuconym przez państwo celom, działania W. Okonia były wyrazem postawy niezależnej i niepokornej.

Opisany w systemie Profesora wszechstronny rozwój wychowanka obejmuje także – zanedbywany w dydaktyce – emocjonalny i społeczny wymiar osobowości ucznia. Kładzenie nacisku na rozwój uczuć wyższych i wyrabianie umiejętności wartościowania jest nie do przecenienia w naszym świecie o rozchwianych wartościach i rozmytych normach moralnych.

Powstaje pytanie: w jaki sposób tworzył Profesor swój system dydaktyczny, jakie przyjął założenia metodologiczne?

Pedagogika Wincentego Okonia to pedagogika empiryczna, wyrosła z badania rzeczywistości edukacyjnej. Poznawanie tej rzeczywistości rozpoczął w latach 1950–1957 od zdiagnozowania stanu polskiej oświaty w nowych, powojennych warunkach. Za wskaźniki tego stanu przyjął – z jednej strony – efektywność szkoły, z drugiej zaś – przebieg procesu edukacyjnego. Efektywność szkoły określał na podstawie badania osiągnięć szkolnych uczniów, natomiast aby opisać proces nauczania-uczenia się zarejestrował, wraz ze współpracownikami, przebieg kilkuset lekcji z różnych przedmiotów nauczania. Analiza stenogramów tych lekcji dostarczyła danych, które zostały wykorzystane przez Profesora przy opracowywaniu jego teorii pedagogicznej.

Cechą charakterystyczną podejścia metodologicznego Profesora był także fakt nie ograniczania się do badań opisowych, ale ingerencja w badane zjawiska, czyniona z zamiarem ustalenia związków między nimi. Wszystko to robił nie tylko w celach poznawczych. Przyświecała mu zarazem troska o jakość edukacji, o wykorzystywanie teorii w praktyce pedagogicznej. Zależało mu szczególnie na przebudowie myślenia pedagogicznego nauczycieli oraz na zaszczepieniu polskiej młodzieży potrzeby samodzielnego i twórczego myślenia.

Kiedy zastanawiam się nad charakterystyką stylu uprawiania przez Profesora od ponad pół wieku nauki, nasuwa mi się określenie: nowoczesny (z punktu widzenia obecnych kryteriów). Wskazuje na to m.in. utrzymywanie przez całe naukowe życie kontaktów międzynarodowych, zarówno ze Wschodem, jak i Zachodem. I zapewne nie względy ideologiczne decydowały o nich, ponieważ Profesor nigdy nie należał do żadnej partii. Jednocześnie, w przeciwieństwie do tak często występującej u nas postawy redukcji

i minimalizowania wszystkiego, co polskie, obserwujemy u Profesora brak uzależnienia i fascynacji tym, co obce, przeciwnie – propaguje za granicą osiągnięcia polskich uczonych (wydanie w Niemczech *Wizerunków sławnych pedagogów polskich*). Propaguje także własne teorie, wiele jego książek zostało przetłumaczonych i wydawanych w innych krajach.

O ocenie tych książek przez ośrodki zagraniczne może świadczyć nie tylko sam fakt przekładów i ich liczba, ale także wielokrotne ich wznawianie (*Proces nauczania* miał w Japonii kilkanaście wydań). Książki Profesora tłumaczono także na j. rosyjski (*Proces nauczania*, *U podstaw problemowego uczenia się*, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*), niemiecki (*Proces nauczania*, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*), czeski (*U podstaw problemowego uczenia się*), rumuński (*Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*), węgierski (*Elementy dydaktyki szkoły wyższej*), bułgarski (*U podstaw problemowego uczenia się*). Oprócz przekładów ukazywały się we Francji, Niemczech i Japonii rozprawy pisane na zamówienie tamtejszych ośrodków naukowych. Ponadto współpracował W. Okoń z uczonymi Stanów Zjednoczonych, Szwecji, Anglii oraz różnymi międzynarodowymi organizacjami naukowymi.

Profesor Okoń jest nie tylko uczonym, jest także nauczycielem kadry naukowej, twórcą szkoły naukowej, zwanej warszawską szkołą dydaktyczną. Oto kilka suchych faktów. Pod patronatem Profesora uzyskała doktorat imponująca liczba osób – 70, połowa z nich osiągnęła kolejny szczebel kariery naukowej – habilitację. Spośród doktorantów 15 osób zostało profesorami zwyczajnymi, 20 – nadzwyczajnymi. Ta umiejętność gromadzenia wokół siebie ludzi wiązała się nie tylko z wartościami umysłu Profesora. Młodzi pracownicy nauki znajdowali u niego życzliwość, autentyczne zainteresowanie, przyjazną pomoc.

Znaczną rolę w kształceniu pracowników naukowych odegrało ogólnopolskie Seminarium Dydaktyczne stworzone i prowadzone przez Profesora w latach 1950–1985 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W comiesięcznych spotkaniach uczestniczyło po kilkadziesiąt osób z różnych ośrodków akademickich (w tym z UJ, UAM, WSP Kraków), reprezentujących różne dyscypliny naukowe. W seminarium – oprócz pedagogów – brali udział m.in. socjologowie, historycy, językoznawcy, matematycy, biologowie, fizycy. To interdyscyplinarne forum umożliwiało wymianę poglądów, merytoryczną ocenę prezentowanych koncepcji, pomoc przy rozwiązywaniu własnych problemów badawczych uczestników seminarium.

W roku 1984 przeszedł Wincenty Okoń na emeryturę, będąc w pełni sił twórczych. W latach 1985–2000 wydał siedem nowych książek, w tym tak znaczących, jak: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, *Zabawa a rzeczywistość*, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, czy *Dziesięć szkół alternatywnych*. Nie prowadzi Profesor od czasu emerytury zajęć dydaktycznych, ale – jak zawsze – poproszony o radę czy intelektualne wsparcie, życzliwie ich udziela. Niezmiennie młode pozostało usposobienie Profesora.

JÓZEF GOŚCIEJ
Marcinkowice pod Nowym Sączem

IRENA KALENKIEWICZ Z ERDMANÓW (1908–1994). SZKIC DO PORTRETU ZASŁUŻONEJ POLONISTKI SZKÓŁ ROLNICZYCH



Dziesięć lat temu zmarła Irena Kalenkiewiczowa. Zebrane od tego czasu ślady pamięci pozwalają lepiej oświetlić jej sylwetkę na tle historycznym właściwym jej pokoleniu, które przeżyło dwie wojny i dwa spotkania z odzyskaną wolnością.

Irena Zofia Erdman urodziła się 14 października 1908 roku w Grobicach w powiecie grójeckim jako córka Jana i Olgi ze Staszkieviczów.

Ojciec, urzędnik, w Niepodległej objął posadę w Ministerstwie Rolnictwa i Reform Rolnych, ale zmarł wcześniej (1926) i wychowywaniem pięciorga dzieci zajmowała się matka.

W 1925 Irena Erdmanówna zdała maturę w cenionym gimnazjum Jadwigi Kowalczykówny w Warszawie. Następnie podjęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim kończąc je w 1932 obroną pracy magisterskiej pt. „Kwestia kobieca i typy kobiet w *Emancypantkach* Prusa”.

Jednocześnie w 1926 ukończyła Kursy Katechetyczne Archidiecezji Warszawskiej i zaczęła uczyć religii w szkołach podstawowych w wymiarze 36 godzin tygodniowo.

Ukończywszy w 1934 Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego zyskała prawo nauczania w szkołach średnich i z tym szkolnictwem związała swoje zawodowe życie.

W tym samym 1934 roku wyszła za mąż za Macieja Kalenkiewicza (ur. 1 lipca 1906 roku w Pacewiczach na Białorusi), oficera Wojska Polskiego, późniejszego Kotwicą, w czasie II wojny światowej współtwórcę wojsk spadochronowych-cichociemnych.

Z tego małżeństwa urodziły się dwie córki: Danuta i Agnieszka (zwana Jagą), które osiągnęły stopnie naukowe i pracują na uniwersytetach.

W 1935 rodzina przeniosła się do Modlina, gdzie Maciej Kalenkiewicz był instruktorem Szkoły Podchorążych Rezerwy Saperów, a Irena została polonistką w Liceum i Gimnazjum Humanistycznym Rodzin Wojskowych (1IX 1935–31 VIII 1938). Ostatni rok przed wybuchem wojny związany był znów z Warszawą, gdzie mąż pani Ireny kontynuował studia, a ona zaś była polonistką w szkołach podstawowych.

Wybuch wojny całkowicie zmienił życie rodziny. Mąż w randze kapitana walczył w kampanii wrześniowej, później nie zdejmując broni podjął walkę w pierwszym oddziale partyzanckim majora Hubala, następnie na Zachodzie, skąd powrócił z rozkazu Naczelnego Wodza jako cichociemny i przebywał konspiracyjnie w Warszawie (XI 1941–11 1944). Zginął pod Surkontami 21 sierpnia 1944, dowodząc walką z Armią Czerwoną o wolność Ziemi Nowogródzkiej, będąc już bez prawej ręki.

Równie skomplikowane stały się losy Ireny, która w gromadzie uciekinierów, poprzez Krzemieniec, dotarła z córkami do Białegostoku, będącego pod okupacją radziecką. Tam pracowała jako nauczycielka Gimnazjum dla Dorosłych (15 X 1939–15 V 1940). W obawie przed deportacją przedostała się wraz z dziećmi przez zieloną granicę do Warszawy i uczyła w szkołach podstawowych (15 V 1940–31 VIII 1944). Spotykała się wtedy także z mężem, nie wtajemniczając jednak dzieci (dla ich bezpieczeństwa) ani wtedy, ani w latach PRL, w sprawy polityczne ojca, kwitując ten temat surowo: „ojciec zaginął na wojnie” (w dokumentach szkolnych zaś: „mąż zaginął na wojnie”).

Podczas Powstania Warszawskiego przebywała na wsi. W Warszawie straciła całe mienie, przede wszystkim mieszkanie, a siostra i matka trafiły po powstaniu do Ravensbrück, gdzie matka zmarła.

Po wojnie, jak wielu polskich inteligentów, trafiła do Torunia.

Była polonistką w Liceum i Gimnazjum Ogrodniczym w Toruniu, przekształconym później w Technikum Melioracji Wodnych (20 VIII 1946–31 VIII 1972). Przez czas jakiś była również wicedyrektorem szkoły, a w latach 1957–1972 kierowała Ośrodkiem Metodycznym Przedmiotów Humanistycznych woj. bydgoskiego.

W szkole toruńskiej stworzyła wzorcową pracownię języka polskiego, bibliotekę, prowadziła kronikę szkolną i wiele zajęć pozalekcyjnych.

Po przejściu na emeryturę zamieszkała z rodziną córki Agnieszki we Wrocławiu, gdzie kontynuując pracę pedagogiczną na kawałku etatu w Technikum Mechanizacji Rolnictwa w Pracach, doczekała półwiecza służby pedagogicznej. Została uhonorowana licznymi dyplomami i odznaczeniami, m.in. Złotym Krzyżem Zasługi (1971).

Żywo zaangażowana w Związku Nauczycielstwa Polskiego, zajmowała się sprawami nauczycieli szkół rolniczych. Przewodniczyła Ognisku Humanistycznemu woj. bydgoskiego. Organizowała ciekawe i pożyteczne konferencje, lekcje koleżeńskie. Krytyczne uwagi wyrażała w cztery oczy, obficie rozgłaszała natomiast pochwały pod adresem koleżanek i kolegów nauczycieli.

Z pasją uczestniczyła w ruchu metodycznym szkolnictwa rolniczego pod kierunkiem Antoniego Piotrowskiego z wrocławskich Prac i we współpracy z licznymi nauczycielami, m.in. z Jadwigą Harasimowicz, Janem Pieńkowskim, niżej podpisanym i wielu innymi.

Doczekała czasów, gdy także w Polsce można było swobodnie przeczytać wydaną wcześniej na emigracji książkę o Kotwiczu pt. *Droga do Ostrej Bramy*, autorstwa jej brata, Jana Erdmana (1906–1986), przedwojennego dziennikarza, prywatnie ożenionego z Martą Wańkowicz, więc zięcia Melchiora Wańkowicza. Ukazały się w już wolnej Polsce liczne jej i innych autorów artykuły o Kotwiczu, wywiady i prace magisterskie pisane

z jej pomocą. Szkoła Podstawowa nr 5 w Kętrzynie obrała za patrona imię Kotwicz-Kalenkiewicza.

Jeszcze w latach siedemdziesiątych przedstawiono żołnierza Kalenkiewicza w filmie *Hubal* w reżyserii Bohdana Poręby. W postać tę wcielił się doskonale Tadeusz Janczar, mimo braku fizycznego podobieństwa do pierwowzoru.

Irena Kalenkiewiczowa zadbała, by w Surkontach powstał cmentarz wojskowy, poświęcony 8 września 1991 roku. Do tej daty przez 47 lat pisała historię mogiły w tej miejscowości.

W jej głównym nurcie zawodowej aktywności znalazła się humanistyka. Jako doświadczonej polonistka, studentka profesora Józefa Ujejskiego (1883–1937) na Uniwersytecie Warszawskim, obdarzona była niewątpliwym talentem literackim. Napisała sporo ciekawych i użytecznych prac przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej w kręgu humanistów szkół rolniczych. Dzięki temu krąg ten zaczął tworzyć autonomiczny ruch twórczy, cementowany następnie przyjaźniami, więc i owocnie stymulujący wiele inicjatyw, zwłaszcza w kierunku pobudzania, poznawania i pielęgnowania regionalizmu. Między innymi zachęcony przez nią napisałem artykuł *Wartości wychowawcze folkloru*, który znalazł się w książce z cyklu *Z moich doświadczeń* wydanej w 1975 pod tytułem *Regionalizm w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Ruch ten skupiony był w Ministerstwie Rolnictwa i w Brwinowie-Pszczelinie, gdzie w siedzibie jednej z najstarszych szkół rolniczych znakomicie prosperował Ośrodek Doskonalenia Kadr Pedagogicznych (późniejsza nazwa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli Szkół Rolniczych).

Nauczyciele byli w pewnym stopniu zobligowani także formalnie do ciągłego doskonalenia się i pisania o swoich osiągnięciach i przemyśleniach. Jej dorobek w tym nurcie jest ponadprzeciętny. Napisała więc książkę *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w Zasadniczej Szkole Zawodowej* (PZWS 1970), była współautorką publikacji *Współczesne życie literackie* (PZWS 1971, zbiór prac pod red. A. Piotrowskiego), współtworzyła antologię *Wybór wierszy* (*Dodatek do Biuletynu Pedagogicznego*, Pszczelin 1972).

Pierwsza z wymienionych pozycji jest ze wszech miar godna szerszego spopularyzowania jako samodzielna i nowoczesna. Znajdują się w niej propozycje lekcji z wykorzystaniem *Przedwiośnia*, *Niemców*, *Nocnego lotu*, wierszy współczesnych. Obszernie został potraktowany dział ćwiczeń w mówieniu i pisaniu (opis, charakterystyka, plan, przemówienie). Dużo uwagi poświęciła metodyce nauczania języka i ortografii oraz pracowni języka polskiego, gromadzeniu pomocy naukowych przy udziale młodzieży. Do poradnika dołączony został przykładowy rozkład materiału z języka polskiego.

W drugiej książce pomieściła dwa artykuły: *Niech życie nie przepływa obok nas* (o poszukiwaniach i eksperymentowaniu polonistów) i *Sięgnijmy po wiersz współczesny* (o trudnościach interpretacyjnych nowej poezji).

Trzecia pozycja, wydana przez Pszczelin, była dziełem wspólnym z Janem Pieńkowskim i Aleksandrą Żuchowską. Rzeczą była podręczną antologią liryki naszych czasów.

Omawiana autorka zamieściła też liczne odważne, nowatorskie i niejednokrotnie bardzo osobiste artykuły w *Biuletynie Pedagogicznym* i w różnych dodatkach do *Biuletynu Pedagogicznego*.

W artykule o lekcji poświęconej *Antygonie* Sofoklesa proponowała podać najpierw informację o teatrze greckim, a dopiero później przejść do kwestii moralnych, np. konfliktu między prawem religijnym (także osobistym) a prawem państwowym, między racją jednostki a racją zbiorowości. Przy ocenie bohaterów proponowała przedstawić Antygo-

nę jako symbol poświęcenia i ofiarności, a szczególnie podkreślić obowiązek pogrzebania poległego na wojnie brata.

Drugą lekturę, jaką opracowała, był *Nocny lot* A. de Saint-Exupéryego.

Przy tej powieści francuskiego lotnika zwróciła uwagę na opis twardej i tragicznej walki człowieka z naturą, na bohatera będącego męczennikiem odpowiedzialności, na heroizm walki, na zwycięstwo. Równocześnie akcentowała w artykule przegraną (*w której walce jej nie ma?*). Tylko na dalszym planie majaczyła sylwetka Simone Fabien, młodej żony lotnika. Autor *Nocnego lotu* walczył podczas II wojny światowej w obronie ojczyzny, przekroczył lotniczą granicę wieku. Niedowład lewej ręki skazywał go na częściowe inwalidztwo, a jednak na własną, gorącą prośbę latał. Zginął 31 lipca 1944 roku na służbie. W obu tekstach można dojrzeć analogie z tragicznymi polskimi losami, które stały się udziałem jej męża.

Ciekawe artykuły poświęciła opowiadaniu *Meter* M.J. Wielopolskiej i *Losowi człowieka* M. Szolochowa. Zwróciła uwagę na nagromadzenie nieszczęść i tragicznych faktów w życiu głównego bohatera, dodając: *ileż polskich rodzin przeżywało analogiczne dramaty*.

We wszystkich propozycjach Irena Kalenkiewicz kładła nacisk na moralną stronę treści, na wartości artystyczne i na wykorzystanie pomocy naukowych (plansze, portrety, ilustracje, nagrania tekstów). W kilku artykułach poruszyła sprawę egzaminów maturalnych z języka polskiego, krytykując nazbyt socjologiczne, by nie rzec doraźne tematy egzaminu pisemnego, które winny być przede wszystkim literackie. Zwracała też uwagę, by przy powtarzaniu materiału do matury przestrzegać zasad psychologii (powtarzanie, utrwalanie, praca w grupach).

Parę artykułów dotyczyło pobudzaniu życia kulturalnego wśród wychowanków poprzez konkursy recytatorskie, wycieczki po swoim mieście, spektakle, recenzje teatralne, śledzenie nowości filmowych i in.

Pisywała sprawozdania z konferencji pedagogicznych, kursów polonistycznych, które obok właściwej jej rzetelności, wyróżniały się jako obrazki obyczajowe okraszone humorem. Poświęciła też szkic swojej toruńskiej szkole pt. *Tragedia optymistyczna, czyli droga przez mękę* (*Biuletyn Pedagogiczny* nr 1/47 z 1969). W tymże *Biuletynie Pedagogicznym* napisała kilka recenzji książek przydatnych polonistom, jak m.in. *Od czystej formy do literatury faktu* A. Hutnikiewicza, *Na tropach szkolnej polonistyki* St. Bortnowskiego (*Cześć mu za to*) czy *SOS dla ucznia* J. Rudniańskiego.

Sporo artykułów poświęciła sprawom wychowawczym, bowiem była także (a może przede wszystkim) wychowawczynią w toruńskiej szkole. O tym, jak pojmowała rolę polonistki i wychowawczyni napisała w artykule *Szkola i ja* (nr 3 z 1964).

Pisała też na inne tematy, m.in. życiorysy, ostatnio artykuły dotyczące jej męża, wiele wywiadów, listów i rozmów.

Wspomagała szkoły polskie na bezkresach b. ZSRR, otrzymując godność Honorowej Członkini Fundacji Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie.

Po wydarzeniach sierpniowych, których skutkiem był także powrót do ruchu samokształceniowego w uniwersytetach ludowych i odrodzenie w 1981 roku Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych (utworzonego w 1919) humaniści szkół rolniczych znaleźli nowego mecenasa w samoorganizowaniu się i wzajemnym wspieraniu w kierunku przekształcania urzędowych instytucji oświatowych w ośrodki kulturalnego zaczyunu. W ogniu tych zdarzeń była zawsze Irena Kalenkiewicz. Przyjechała ona na przykład w lipcu 1987 roku na IV Sesję TUL do Opalenia koło Kwidzyna, podsuwając myśl zorganizowania Humanistycznej Komisji przy Zarządzie Krajowym TUL. Dyskutowała na

ten temat długo z Zofią Solarzową (zm. w 1988), nestorką ruchu UL-owskiego, wyjaśniając cele i zadania tej nowej inicjatywy. W następstwie tych wysiłków i gorących dyskusji, również w kręgach pedagogów, Komisja Humanistycznych Inicjatyw Edukacyjnych przy ZK TUL została formalnie zatwierdzona w 1989 roku, a wśród jej założycieli były nazwiska: profesorów Janusza Gajdy, Zbigniewa Kwiecińskiego, Czesława Opalińskiego oraz nauczycieli (b. metodyków): Bożeny Antoszczyk, Jana Pieńkowskiego, Barbary Wikło, Henryka Milanowicza, Jadwigi Harasimowicz i Józefa Gościeja oraz Ireny Kalenkiewicz, aktywnej w Komisji do końca swoich dni.

MATERIAŁY

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2004, nr 1–2

PL ISSN 0033-2178

BOGDAN SZYSZKA

Zamość

ZWIĄZKI KULTURALNO-OŚWIATOWE LWOWA I ZAMOŚCIA

Współpraca kulturalna Lwowa z Zamościem rozpoczęta na przełomie XVI i XVII w. w epoce Zamoyskiego – Moranda – Szymonowica i uwieńczona budową najcenniejszych zabytków, utworów poetyckich – sielanek (bez Zamościa nie byłoby sielanek – twierdził Aleksander Brückner), utworzeniem Akademii Zamojskiej – kontynuowana była w okresie „budowy nowego Zamościa” po odzyskaniu niepodległości w 1918 r.

Lwów już w okresie Renesansu był promieniującym ośrodkiem życia umysłowego. Z relacji Jerzego Doussy, humanisty holenderskiego, dowiadujemy się, o istnieniu w szesnastowiecznym Lwowie salonów artystyczno-literackich. Tworzyła je elita kulturalna miasta, światły patrycjat. O głębokich korzeniach humanizmu we Lwowie świadczą też m.in. zachowane wiadomości na temat księgozbioru kapitulnego i prywatnych bibliotek mieszczańskich. Do literatury ogólnopolskiego Renesansu najwięcej spośród lwowian wnieśli P. Ciekliński, A. Czachorowski i Sz. Szymonowie (poeta lwowsko-zamojski).

We Lwowie 1 lipca 1578 r. Jan Zamoyski zawarł z włoskim architektem Bernardo Morando umowę na budowę nowej rezydencji. Około 1586 r. poznaje fundator miasta młodego, zdolnego grezystę Szymona Szymonowica, lwowianina. Rozpoczyna się nowy etap w życiu poety, który zaowocuje wkrótce przyjaźnią z kanclerzem i nobilitacją społeczną. Już w 1589 r. poeta wydaje swój *Aelinopean* opiewający zwycięstwo Zamoyskiego nad Tatarami. Utwór ten wraz z powstałymi wcześniej we Lwowie a sławiącymi wiktoryę byczyńską dają Szymonowicowi akt nobilitacji (herb szlachecki „Kościeszka”), którym na prośbę kanclerza Zamoyskiego 18 IV 1590 r. wyróżnił go król Zygmunt III wraz z zaszczytnym tytułem poeta królewski (poeta reginis). Narastający konflikt pomiędzy królem i kanclerzem powoduje odsunięcie się Zamoyskiego z życia politycznego i koncentrację jego myśli i działań w tworzonej „nowym mieście Zamościu”.

Na powstanie w Zamościu aktywnego ośrodka życia umysłowego, odznaczającego się różnorodnością form oddziaływania na środowisko, złożyła się przeszłość naukowa miasta i dążenie do jej kontynuacji.

Po upadku państwowości i likwidacji zamojskiego ośrodka kulturalno-oświatowego tradycje te, w ograniczonym zakresie, kontynuowało tajne szkolnictwo, towarzystwa oświatowe i amatorski ruch teatralny.

W wyniku strajku w zamojskich progimnazjach rosyjskich w r. 1902 i po wydarzeniach rewolucyjnych w 1905 r. w Zamościu, podobnie jak w innych ośrodkach guberni lubelskiej, rozwinęły działalność towarzystwa oświatowe: Polska Macierz Szkolna¹ i Lubelskie Towarzystwo „Światło”². Z inicjatywy miejscowego Koła Macierzy Szkolnej 15 października 1906 r. w Zamościu powstała biblioteka. Zorganizowano też szkołę elementarną i teatr amatorski, który funkcjonował „dla pokrzepienia serc”, inspirując poczynania, będące formą walki z rusyfikacją. Znaczne ożywienie kulturalne nastąpiło po odzyskaniu niepodległości.

W kręgu twórców życia umysłowego spotykamy ludzi różnych zawodów: nauczycieli, prawników, lekarzy, księgarzy i wydawców. Atmosferę tych lat, zapał i entuzjazm wspominał Stefan Pomarański, pisząc m.in., iż „przy pomocy światłych kierowników zamojskich uczelni – Kazimierza Lewickiego, Tadeusza Mikułowskiego i inspektora szkolnego Ignacego Pytlakowskiego powstała w 1917 r. «Księgarnia Polska», która miała wskrzesić tradycje wydawnicze słynnych zamojskich drukarni”³. Najważniejszym czynnikiem w procesie odbudowy życia kulturalnego okazali się ludzie o szerokich horyzontach i ambicjach dorównania dużym ośrodkom miejskim. Wyrazem tych dążeń była współpraca z ośrodkami akademickimi Lwowa i Warszawy, m.in. powszechne wykłady uniwersyteckie, rozpoczęcie badań regionalnych, działalność wydawnicza w postaci biblioteczki historycznej i dydaktycznej. Ponadto rozwijał się ruch bibliofilski, życie literackie, teatralne i muzyczne. Zapoczątkowano również renowację zabytkowego kompleksu Starego Miasta. Intensywne życie kulturalno-umysłowe obejmowało zespół zagadnień znacznie wykraczających poza możliwości miasta powiatowego.

Zasadniczy ton pracy kulturalno-oświatowej nadawały 3 szkoły średnie, a głównie Gimnazjum Męskie im. Jana Zamoyskiego. Grono nauczycielskie tej szkoły kontynuowało tradycje byłej Akademii Zamojskiej zarówno w dziedzinie pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak i w zakresie upowszechniania wiedzy w środowisku. Jeszcze trwały działania wojenne i na arenie międzynarodowej rozważano sprawę polską, a już 12 maja 1917 r. zwołano w gimnazjum zebranie organizacyjne, podczas którego powołano Zamiejscowy Wydział Powszechnych Wykładów Uniwersytetu i Politechniki Lwowskiej⁴. Zebraniu przewodniczył dr A. Cieszyński, profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza (UJK) we Lwowie, inicjatorem zaś idei powszechnych wykładów w Zamościu był dyrektor K. Lewicki. Nowo powołany Wydział określił ramy organizacyjno-programowe tej instytucji. Utworzenie w Zamościu Wydziału szybko spotkało się z aprobatą władz UJK we Lwowie. Jej wyrazem było pismo gratulacyjne z 24 lipca 1917 r., nadesłane na ręce

¹ J. Stemler, *Polska Macierz szkolna. Szkic historyczno-sprawozdawczy dwudziestolecia działalności 1905–1925*, Warszawa 1926.

² W. Romanowski, *Działalność lubelskiego Towarzystwa „Światło” na polu oświaty*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1960, t. III, s. 170–171.

³ J. Stemler, op. cit., s. 26–27, 184; S. Pomarański, *Wspomnienia sprzed lat dwudziestu*, „Te-ka Zamojska” (dalej TZ) 1938, z. 1, s. 44–51.

⁴ Archiwum I Liceum Ogólnokształcącego w Zamościu (dalej A I LO), Sprawozdanie z działalności Zamiejscowego Wydziału Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich i Politechnicznych.

przewodniczącego Wydziału, w którym Zarząd Powszechnych Wykładów we Lwowie prosił o zorganizowanie jubileuszowego wykładu o Kościuszcze, połączonego ze śpiewem i deklamacją⁵. Program wykładów, opracowany wspólnie z miejscowymi nauczycielami szkół średnich, uwzględniał problematykę z różnych dziedzin wiedzy.

Pracę odczytową rozpoczęli miejscowi nauczyciele i lwowscy profesorowie cyklem powszechnych wykładów naukowych. Zainaugurował je T. Antonowicz (męskie seminarium nauczycielskie) wystąpieniem „Arianie w Polsce”. Następnie Pieszko (gimnazjum męskie) mówił o wojnie polsko-rosyjskiej w 1831 r. i o rozbiorach Polski. Lewicki wygłosił kilka wykładów na temat historii języka polskiego, a dyrektor seminarium męskiego dr Mikułowski analizował problematykę *Popiołów* Żeromskiego⁶.

Zamojscy nauczyciele nie zamykali tej pracy w granicach miasta i powiatu. Wyjeżdżali do innych ośrodków. W Chełmie z odczytem „Dogmat patriotyzmu jako cecha polskiej literatury” wystąpił Lewicki. Prelekcje „O Śląsku Cieszyńskim” w Krasnymstawie wygłosił Mikułowski. Podobne tematy referowali profesorowie UJK, m.in. dr E. Kipa miał wykład „Sprawa Polski po kongresie wiedeńskim”, dr K. Nitsch „Język mówiony a język pisany – poprawność a rozwój języka”, dr L. Zubrzycki „O stylach w odbudowie kraju”. Treścią wykładu dra K. Niklewskiego było „Znaczenie doświadczeń rolnych dla rolnictwa”, a dra J. Weinfeldta – „Kooperatywa w Polsce”. W omawianym okresie jeden z tematów poświęcony został fizyce. Była to, ilustrowana obrazami, prelekcja „Rodzime i obce ciała promieniotwórcze”, którą wygłosił dr T. Godlewski.

Niezależnie od wykładów organizowanych przez Wydział Zamiejscowy, także Koło Polskiej Macierzy Szkolnej starało się rozwijać działalność oświatową w formie odczytów. Zwróciło się do Zarządu we Lwowie z odpowiednim projektem. Zarząd nie omieszczał wyrazić uznania dla tak dużego ożywienia kulturalno-oświatowego w Zamościu i 17 października 1917 r. przesłał do Koła pismo, w którym stwierdził, iż „obywatele Zamościa z zapałem i zarazem już z góry oznaczonym planem przystępują do pracy oświatowej” i deklarował „o ile będzie to w naszej mocy, starać się będziemy Kołu Macierzy pracę tę ułatwiać”⁷.

W pracach Zamojskiego Koła Polskiej Macierzy Szkolnej obok autentycznych działaczy oświatowych brali udział nauczyciele. W styczniu 1918 r. koordynacją pracy odczytowej zajął się Lewicki jako sekretarz Wydziału Zamiejscowego. Uważał on publiczne wykłady za formę edukacji nie tylko dorosłego społeczeństwa, lecz i młodzieży gimnazjalnej. Z jego inicjatywy w męskim gimnazjum powołano Oddział Młodzieżowy Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. Tematyka spotkań obejmowała wiele dziedzin wiedzy i dostosowana była do możliwości intelektualnych i zainteresowań uczniów. Począwszy od cyklu pogadanek E. Kopcińskiego „O zachowaniu się przy stole i w miejscach publicznych”, poprzez prelekcje S. Millera – „Moja wyprawa na Mont Blanc”, „Szwajcaria jako kraj wysokich gór” czy „Ewolucja w przyrodzie”, po „Malarstwo renesansowe” (P. Gajewski), „Miłość Ojczyzny w naszej literaturze” (Lewicki) czy „Skarby naszej ziemi” (Pieszko). Program wykładów zawierał ponadto elementy wiedzy z kultury i historii literatury, sięgające starożytności, by w ten sposób „przeprowadzić myśl *ab prima origine ad nostra tempora*”⁸.

⁵ A I LO, Pismo Zarządu Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich – Lwów ul. Zielona L-5a z dn. 24 VII 1917 r.

⁶ „Kronika Powiatu Zamojskiego” (KPZ) 1918, nr 19, s. 39, 102, nr 21–22, s. 39, nr 23–24, s. 69.

⁷ A I LO, Pismo Zarządu Powszechnych Wykładów..., 17 V 1917 r.

⁸ A I LO, Sprawozdanie opiekuna F. Niecia z sobotnich pogadanek dla młodzieży z dn. 22 III 1920 r.

Przy tak zorganizowanej edukacji gimnazjum mogło nawiązać do tradycji humanistycznych akademickiego Zamościa, wykraczając w klasach starszych poza program szkoły średniej.

Dzięki staraniom K. Lewickiego w roku akademickim 1918/19 zostały wznowione wykłady powszechne Uniwersytetu Jana Kazimierza i Politechniki we Lwowie. Wykłady naukowe prowadzili specjaliści z różnych dziedzin. Zainaugurował je 31 października dr Stefan Bryła, docent politechniki, wykładem o Chinach, ilustrowanym obrazami świetlnymi.

Duże zainteresowanie wzbudziły trzy wykłady dra Ignacego Drexlera, docenta lwowskiej politechniki, zatytułowane: „Skarby Zamościa”, również ilustrowane przezroczami. Prelegent omówił „arcydzieła architektury zamojskiej, wskazując na wpływy francuskie, włoskie i nakreślił sylwetkę duchową Jana Zamoyskiego założyciela miasta”. I. Drexler zwrócił uwagę również na aspekty współczesnego rozwoju miasta, podając szereg wskazówek praktycznych. Sugerował powołanie Towarzystwa Opieki nad Zabytkami Miasta Zamościa.

Na zaproszenie organizacji nauczycielskich 8 V 1918 r. gościł w Zamościu w Oddziale Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, Prezes Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie dr Ludwik Jaksa Bykowski. Podczas spotkania profesor UJK wygłosił odczyt pt. „Gminy szkolne”.

Zygmunt Pomarański w „Kronice Powiatu Zamojskiego” pisał m.in. „W znakomicie przygotowanym odczycie podał dzieje instytucji szkolnych..., skreślił zasługi... dra Franciszka Majchrowicza i ustrój pierwszej gminy szkolnej w Przemyślu. Z... zainteresowaniem zebrani wysłuchali ciekawych szczegółów o gminach szkolnych im. Jędrzeja Śniadeckiego, Stanisława Staszica, Mariana Łomnickiego. Zakończył stwierdzeniem iż gmina szkolna nie jest uniwersalnym środkiem pedagogicznym, ale bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym⁹.”

Historii poświęcone były dwa wykłady dra Emila Kipy: „Henryk Dąbrowski” i „Rozbiory Polski”. Tematykę historyczną kontynuowali profesorowie zamojskiego gimnazjum: K. Lewicki: „Konstytucja Trzeciego Maja 1791”, którą nazwał „owocem miłości Ojczyzny”, T. Antoniewicz: „Arianie w Polsce”. O wykładzie T. Antoniewicza na łamach Kroniki Powiatu Zamojskiego nr 21/22 (1918 r.) pisano: „Na tle powszechnego rozkładu obyczajów i demoralizacji wieku XVI ukazał prelegent zdrowe, krzepkie idee braci polskich, którą niewłaściwie uczeni do dziś dnia arianami zowią, wskazując jak idee te realizowały się w dziele Rakowa, które sto lat z górą przetrwało. Następnie wskazał prelegent, iż te same idee wygnanych z Polski braci wytryskują w twórczości Towiańskiego, Mickiewicza, Słowackiego, Norwida, Cieszkowskiego, Treszłowskiego, Leonarda Sowińskiego, Włodzimierza Zagórskiego, współcześnie u Kasprowicza i Mićńskiego¹⁰.”

Z tej dziedziny godne odnotowania są inne prelekcje: M. Pieszki „O Łukasińskim i powstaniu listopadowym”, dra T. Mikułowskiego „Walka o ziemię w zaborze pruskim”, M. Gawrońskiego: „Sejm w dawnej Polsce”, dra F. Rydla: „Żywioły Polskie w Galicji Wschodniej”.

Również Jan Hirschler – profesor UJK przyjechał do Zamościa z wykładem na temat: „Hodowla zwierząt a problemy biologii”. Prelekcję zilustrował obrazami. Problematyce społeczno-gospodarczej poświęcony był odczyt Jana Weinfeldta pt. „Gospodarka

⁹ KPZ, 1918, nr 3–4, s. 58–59.

¹⁰ KPZ, 1918, nr 21–22, s. 39.

społeczna po wojnie”. Spotkanie z zamojską inteligencją (ponad 400 osób) odbyło się w auli gimnazjum.

W domu ludowym 26 marca 1918 r. profesor Politechniki Lwowskiej T. Godlewski przedstawił ilustrowany obrazami świetlnymi i doświadczeniami wykład na temat: „Radium i innych ciał promieniotwórczych”. Mówiąc o istocie pierwiastka, historii odkryć w solach uranowych, podkreślił prace badawcze i zasługi Marii Skłodowskiej. „Wyraził przekonanie – relacjonował na łamach „Kroniki Powiatu Zamojskiego” – Stefan Miller, że pierwiastek ten w niedalekiej przyszłości będzie nowym źródłem energii, którą ludzkość zużytkuje dla swych celów”¹¹.

Zamość w dwudziestolecie międzywojennym należał do unikalnych ośrodków wydawniczych w Polsce. Redagowano tu i tłoczono w drukarni sejmikowej kilkanaście czasopism regionalnych. Były to kwartalniki, miesięczniki i tygodniki. W działalności tej aktywnie uczestniczyli zamojscy nauczyciele. Terenem integracji ich pracy był organizowany w 1917 r. Zamojski Oddział Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (SNP)¹². W roku 1918 Oddział SNP liczył 18 członków, rekrutujących się z 3 szkół średnich. Już w pierwszym okresie zorganizował bibliotekę (w r. 1918 liczyła 398 tomów) i czytelnię dysponującą 46 tytułami czasopism. Księgozbiór, ujęty w działy, zawierał podręczniki szkolne, opracowania metodyczne, książki z zakresu filozofii, socjologii, literatury polskiej, obcej, historii, geografii, matematyki i językoznawstwa. Ponadto oddział SNP rozwijał życie umysłowe wśród nauczycieli, organizując odczyty i posiedzenia naukowe. Podczas zebrania składano sprawozdania z kursów wakacyjnych i omawiano sprawy bieżące organizacji. Na posiedzeniach naukowych referowano tematy ustalane w programie odczytów. Oprócz wymienionych prac zamojski oddział: SNP prowadził kursy przygotowawcze dla kandydatów do seminarium nauczycielskiego¹³.

Delegaci Oddziału Zamojskiego SNP – 19–20 maja 1918 r. uczestniczyli w zjeździe TNSW we Lwowie. Zamość reprezentowali: ks. dr Stefan Jerin – prefekt gimnazjum i Kazimierz Lewicki – dyrektor gimnazjum.

Podczas zebrania oddziału 22 maja złożyli sprawozdanie ze zjazdu. Ks. dr S. Jerin „omawiając wrażenia osobiste, stwierdził rzucającą się w oczy polskość Lwowa, podał charakterystykę nauczycielstwa galicyjskiego, które zdaniem jego cechują: szlachetne dążenia społeczne, wysoki poziom naukowy i wyteżona praca nad podniesieniem stanu ekonomicznego nauczycieli i podniósł fakt, iż dla nawiązania ściślejszych stosunków z Królestwem wybrano dyrektora Lewickiego członkiem Zarządu Głównego TNSW”¹⁴.

Ważną rolę w doskonaleniu pracy nauczycieli i popularyzacji literatury pedagogicznej spełniła działalność wydawnicza prowadzona przez SNP. Na uwagę zasługuje wydawana przez „Księgarnię Polską” w Zamościu i adresowana do nauczycieli „Biblioteczka dydaktyczna”, redagowana przez L. Kobierzyckiego, nauczyciela języka łacińskiego w Państwowym Gimnazjum Męskim im. Jana Zamoyskiego. To interesujące i oryginalne wydawnictwo w kolejnych tomikach popularyzowało najważniejsze zagadnienia dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania. O zainteresowaniu wspomnianym wydawnictwem świadczyły kierowane do redakcji listy nauczycieli. Między innymi na temat pracy Ko-

¹¹ KPZ, 1918, nr 1–2, s. 21–22.

¹² L. Kobierzycki, *Oddział Zamojski Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego*, KPZ, 1918, nr 3–4, s. 45–47.

¹³ Archiwum Państwowe w Zamościu (dalej APZ). Zespół I Liceum Ogólnokształcącego (dalej I LO) sygn. 64. Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego.

¹⁴ Oddział Zamojski SNP. KPZ, 1918, nr 7, s. 15.

bierzycznego „O nauczaniu języka łacińskiego na stopniu najniższym” tak pisano w liście do redakcji.

[...] książeczka ta zasługuje na tym większe rozpowszechnienie, iż rzeczy podobnych mało mamy w literaturze dydaktycznej. Dla nowo wstępujących do zawodu będzie świetną wskazówką, jak stawiać pierwsze kroki na śliskiej posadzce nauczania... starszym umożliwi porównanie poglądów w niej zawartych z własnym postępowaniem¹⁵.

W serii „Biblioteczki dydaktycznej” ukazało się kilkanaście opracowań metodycznych i pedagogicznych. Poszczególne tomiki prezentowały wybrane zagadnienia dydaktyczne w ujęciu różnych autorów, m.in. K. Sochaniewicza *Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*, T. Zielińskiego *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, M. Handelsmana *O praktycznym znaczeniu nauki historii*, B. Orłowskiego *O roli podręcznika w nauczaniu języków nowożytnych*, konspekty lekcji W. Witwickiego *Obraz pierwszej lekcji psychologii w klasie VIII* i opracowania, tomiki z metodyki języków obcych: L. Kobierzyckiego *O nauczaniu języka łacińskiego na stopniu najniższym* i *Propedeutyka dziejów języka*, T. Antoniewicza *Projekt programu nauki historii literatury w szkołach średnich* (Gimnazjum i Seminarium Nauczycielskie), K. Jareckiego *Metodyczne ukształtowanie nauki języka francuskiego*, E. Petzolda *O szyku wyrazów w języku niemieckim*¹⁶. „Biblioteczka dydaktyczna” była wyrazem twórczej myśli zamojskiego środowiska nauczycielskiego i znacznie przyczyniła się do upowszechniania nowości pedagogicznych.

Pod koniec 1919 r. SNP przekształcone zastało w Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW). Nowo powołana organizacja kontynuowała tradycje byłego Oddziału Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. W dalszym ciągu utrzymywano współpracę ze środowiskami naukowymi Lwowa i Warszawy. Z wielu interesujących przedsięwzięć oświatowych i kulturalnych koła TNSW wyróżniły się uroczyste posiedzenia naukowe poświęcone Szymonowicowi, Sienkiewiczowi, Konarskiemu i 190. rocznicy powołania Komisji Edukacji Narodowej (KEN). Szczególny charakter miała uroczystość jubileuszu KEN, określona jako święto szkolnictwa polskiego. Podczas posiedzenia naukowego 19 października 1923 r. wygłoszono 3 referaty, m.in. „Nauczyciel – wychowawca na tle ustaw KEN” – K. Lewicki, „Tradycje polskie w dziele Komisji” – M. Pieszko, „Oświata ludowa w ujęciu KEN” – J. Ender. Towarzyszyła uroczystości wystawa książek, na której eksponowano ponad 1500 druków, od najstarszych z XVI w. do współczesnych¹⁷.

Zamojskie koło TNSW przejmowało pewne wzory i formy działalności z Zarządu Głównego we Lwowie, którego członkiem był Lewicki. Zwrócono uwagę na upowszechnianie wiedzy w środowisku, systematycznie organizowano wykłady zaproszonych prelegentów i miejscowych nauczycieli gimnazjów i seminariów. Tematyka wykładów była różnorodna. Obok zagadnień regionalnych, referowanych głównie przez Pieszkę: „A. Zamojski w dobie powstania listopadowego” czy „Zamojszczyzna w czasie potopu szwedzkiego (1655–1660)”, prezentowano wiele innych. Z dziedziny literatury omówiono twórczość C.K. Norwida (Gajewski), polską pieśń ludową (Lewicki), pierwiastek tragizmu w życiu i literaturze (ks. dr F. Bytowski). Tematyki filozoficznej dotyczyła prelekcja F. Niecia „Filozofia Odrodzenia”. Z innych wykładów wymienić należy „Mi-

¹⁵ KPZ, 1918, nr 14, s. 31.

¹⁶ KPZ, 1918, nr 10, s. 54, nr 13, s. 15.

¹⁷ „Ziemia Zamojska” (dalej ZZ) 1923, nr 33–34, s. 3–5, nr 35–36, s. 3, 7, 9, 19.

tologię starożytnych Słowian” (Nieć), „Tajemnice radu” (S. Oszczakiewicz), „Epokę lodową w dziejach Ziemi” (S. Miler), „Wśród słońce i mgławic” (J. Madler).

W sumie w roku szkolnym 1922/1923 miejscowi nauczyciele wygłosili kilkadziesiąt prelekcji. Pracę tę rozwijano w latach następnych, nadając jej różne formy. Ponadto Zarząd Koła zapraszał w charakterze prelegentów profesorów wyższych uczelni. Tylko w analizowanym roku szkolnym do Zamościa przybyli z wykładami m.in. dr J. Czekański („Stosunki antropologiczne w Polsce”), dr L.J. Bykowski („Darwin”), dr E. Kucharski („Rosja w poezjach A. Mickiewicza”) i dr J. Siemiradzki („Bogactwa kopalne Polski”) ¹⁸.

Wkrótce zarząd zamojskiego TNSW zaakceptował propozycję inspektora szkolnego Gajewskiego powołania powszechnego Uniwersytetu Regionalnego. Projekt spotkał się z aprobatą Komisji Oświaty Sejmiku Zamojskiego. Oficjalnego otwarcia nowej instytucji oświatowej dokonano 10 grudnia 1922 r., powierzając jej kierownictwo Nieciowi ¹⁹. Zorganizowanie w Zamościu Regionalnego Uniwersytetu powszechnego było odbiciem zainteresowania ruchem regionalnym I Zjazdu Przedstawicieli Nauki Polskiej, obradującego w maju 1920 r. w Warszawie. Wśród delegatów na zjazd znaleźli się nauczyciele-regionalisci ²⁰. Ustalono w toku obrad zadania związane z badaniami regionalnymi w Zamościu realizowano wcześniej, bo już w latach 1917–1918. Dowodem są liczne artykuły opublikowane w miejscowej prasie. Prace te, prowadzone w dwudziestoleciu międzywojennym, dały obfity plon w postaci licznych opracowań, szkiców i rozpraw historycznych. Ponadto problematyka regionalna znalazła miejsce w programach nauczania, w pozaszkolnej pracy szkół i na kursach nauczycielskich. Regionalizm uwzględniony był w programie uniwersytetu powszechnego, obejmującym także zagadnienia dotyczące prawa, ustroju państwa, centralnych organów władzy, polityki rolnej i ekonomiki. Tematy te referowali zapraszani prawnicy, głównie Bajkowski i Zubowicz. Sporo miejsca zajmowały odczyty przyrodnicze, głównie Milera, m.in. tworzenie ciepła w organizmie, kwiaty, z życia roślin, kopaliny, lodowce czy pasożyty ciała ludzkiego. Ważną rolę spełniały wykłady z zakresu oświaty, kultury ludowej i pradziejów Polski: „Lud górnośląski” (Bergerówna), „Państwo i oświata” (Zubowicz), „Jak powstały narody i ich mowa” (F. Nieć), „Krajoznawstwo” (P. Kusyk), „Oświata dźwignią narodów” (M. Pieszko), „Dom a szkoła” (S. Litwin), „Początki życia na Ziemi” (Malinowski), „Dziedziczność” (S. Bauer) czy „Mikołaj Kopernik” (M. Paszkowski). Odrębny cykl stanowiły prelekcje z historii literatury, m.in. o pierwszych utworach piśmiennictwa polskiego, literaturze okresu Zygmuntońskiego, Złotego Wieku (M. Jasiński), twórczości literackiej Konopnickiej (O. Baley), idei wolności w dziejach Polski (L. Badzian) ²¹.

Zamojski Uniwersytet Regionalny im. Walerego Łukasińskiego rozwijał wśród nauczycielstwa zainteresowania naukowo-badawcze, umacniał wpływy organizacji nauczycielskich w środowisku, upowszechniał ciekawe formy zajęć, doskonalił umiejętności pedagogiczne. Doświadczenia tych placówek są wciąż aktualne i mogą być wykorzystane w stowarzyszeniach upowszechniających wiedzę.

W dwudziestoleciu międzywojennym obserwujemy duży udział nauczycieli, zwłaszcza szkół średnich, w pracach towarzystw lokalnych. W roku 1923 w Zamościu

¹⁸ A I LO, rękopis: Sprawozdanie z odczytów wygłoszonych w r. 1922/23.

¹⁹ A I LO, Sprawozdanie Wydziału Powiatowego Sejmiku Zamojskiego z działalności Uniwersytetu Regionalnego za okres grudzień 1922 – grudzień 1923. „Przegląd Pedagogiczny” 1921, nr 2–3, s. 49. „Głos Nauczycielski” 1925, nr 15–16–17, s. 370–381, 1926, nr 16, s. 18, 1928, nr 27–28, s. 112, 1929, nr 17, s. 28.

²⁰ „Nauka Polska” 1920, s. 229–238.

²¹ A I LO, Sprawozdanie Wydziału Powiatowego Sejmiku Zamojskiego...

powstało, trzecie w kraju (po Krakowie i Warszawie), Koło Miłośników Książki (KMK). Koło jako stowarzyszenie bibliofilskie dążyło do upowszechniania wiedzy o książce. W jego szeregach, obok założyciela i prezesa, znanego bibliofila Zygmunta Klukowskiego, znaleźli się nauczyciele; *Poczet członków Polskich Towarzystw Bibliofilskich* za r. 1928 wymienia 17 członków, w tym 6 nauczycieli. Liczba ta w latach następnych rosła. Państwowe Gimnazjum Męskie im. Jana Zamoyskiego w KMK reprezentowali: T. Gajewski, E. Kopciński, K. Lewicki, M. Pieszko. Z grona nauczycielskiego Gimnazjum Żeńskiego im. Marii Konopnickiej członkami koła byli: W. Madlerowa i W. Mickiewicz²².

KMK prowadziło działalność wystawową, odczytową i wydawniczą. Wystawy stanowiły stały element sesji lub posiedzeń naukowych, np. z okazji 150 rocznicy powstania KEN (1923 r.) czy „Miesiąca Książki” w marcu 1927 r. Uroczysty charakter nadano wystawie urządanej we wrześniu 1929 r. na Zjazd Naukowy upamiętniający 300 rocznicę śmierci Szymonowica. Prezentowano na niej pamiątki, książki i rękopisy poety wypożyczone z Biblioteki Zamoyskich w Warszawie i z Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. W roku 1933, podczas obchodów „Tygodnia Książki”, zamojscy bibliofile pokazali polską książkę współczesną i druki zamojskie od XVI do XIX w. Piątą wystawę KMK przygotowało w czerwcu 1939 r. Był to przegląd druków akademickiej drukarni i dorobku zamojskiego drukarstwa z okresu po odzyskaniu niepodległości²³.

Równolegle wiedzę o książce popularyzowano poprzez odczyty, m.in. Pieszko mówił „O dziejach drukarni zamojskiej” i „O bibliofilstwie Jana Zamoyskiego”, Lewicki o „Stuletnich dziejach Ossolineum”, S. Młodożeniec o „Syntezie twórczości Żeromskiego i Reymonta”. W latach 1936–1939 w akcji odczytowej brali udział nowo przyjęci członkowie KMK, a wśród nich A. Szczerbowski (dyrektor męskiego gimnazjum) wygłosił prelekcję o *Łące* B. Leśmiana, a T. Sarnecki (polonista ze Szkoły Handlowej) przedstawił odczyt „KMK w obliczu nowych zadań”. Ciekawy cykl gawęd bibliofilskich wygłosił W. Mickiewicz (matematyk z żeńskiego gimnazjum), przed I wojną członek Towarzystwa Bibliofilów w Rosji, kolekcjoner starych biblii. Ponadto wśród miłośników książek znaleźli się: A. Ciskówna (dyrektor seminarium nauczycielskiego), M. Bojarczuk (polonista w gimnazjum żeńskim), T. Smółka (nauczyciel fizyki w męskim gimnazjum)²⁴. Szeregi nauczycieli szkół powszechnych w KMK reprezentowali: S. Lewicka i S. Przybyłowicz (kierownik szkoły nr 3).

Dominowała w pracach KMK działalność wydawnicza. Pierwsze prace wydano w związku z udziałem zamojskich miłośników książek w ogólnopolskim ruchu bibliofilskim. Na zorganizowany w r. 1925 w Krakowie I Zjazd Bibliofilów Polskich KMK przygotowało tomik poezji S. Młodożeńca *Kwadraty*. Starannie wydany zbiorek o barwnej okładce autorstwa żony poety – Wandy (nauczycielki rysunków w żeńskim gimnazjum), przyjęty został w kręgach bibliofilskich z dużym uznaniem. O *Kwadratach* prezes KMK dr Klukowski pisał:

Chcieliśmy nadać naszemu wydawnictwu wszystkie cechy druku regionalnego i to nam się udało. Autor, nauczyciel zamojskiego gimnazjum, był członkiem naszego koła. [...] druk wykonał na ręcznej maszynie R. Ostrowski. Wiele godzin spędziliśmy razem

²² *Poczet członków Polskich Towarzystw Bibliofilskich* w r. 1928, Nakładem Towarzystwa Bibliofilów Polskich w Warszawie, Warszawa 1928, s. 39.

²³ K. K o w a l c z y k, Katalóg wystaw „Zamościana” – druki XX wieku, Zamość 1980, s. 1.

²⁴ B. K r ó l i k o w s k i, Z dziejów Koła Miłośników Książki w Zamościu (1923–1939), „Roczniki Biblioteki Narodowej” 1966, t. II, s. 405, 419–420.

z nim i Młodożeńcem nad ułożeniem graficznym każdej strony, pamiętając, że to są Kwadraty, a ponieważ czcionek, jakie wybraliśmy, było mało, więc trzeba było każdy arkusz parę razy brać pod prasę²⁵.

Udział zamojskiego stowarzyszenia bibliofilskiego w krakowskim zjeździe został odnotowany w prasie i okolicznościowych wydawnictwach. Na II ogólnopolski zjazd bibliofilów w r. 1926 w Warszawie Lewicki przygotował referat „Szkoła jako teren propagandy bibliofilskiej”. Opracowanie to, wydane jako druk bibliofilski, zostało zaprezentowane na III Zjeździe Bibliofilów Polskich we Lwowie: Wśród druków bibliofilskich znalazła się także praca T. Gładycha (ucznia klasy VIII męskiego gimnazjum) *Książeczko moja*, ze wstępem Lewickiego. Wydawnictwa bibliofilskie spopularyzowały działalność członków KMK, a stowarzyszenie zyskało opinię jednego z najaktywniejszych w kraju.

Największym wydarzeniem naukowym w Zamościu był niewątpliwie, zorganizowany w r. 1929, Zjazd Szymonowiczowski. To swoiste „święto nauki polskiej” spotkało się z zainteresowaniem kilku ośrodków uniwersyteckich i Polskiej Akademii Umiejętności (PAU)²⁶. Przystępując do organizacji ogólnopolskiej sesji naukowej Lewicki zaprosił do współpracy w charakterze konsultanta i redaktora wydawnictwa Stanisława Łempickiego, profesora UJK we Lwowie. Równocześnie organizatorzy (Klukowski, Lewicki, Pieszek) zwrócili się do miejscowego społeczeństwa z odezwą zachęcającą do udziału w „święcie kultury polskiej”:

Zjazd ten – czytamy w niej – zaszczycony obecnością reprezentantów najwyższych instytucji naukowych, szkół akademickich, przedstawicieli nauki, literatury i oświaty, ma być nie tylko uczczeniem pamięci wielkiego poety i jego znakomitego mecenasa, ale zarazem nawiązaniem dni dzisiejszych do świetnych chwil kulturalnej przeszłości.

Do uroczystości jubileuszowych włączyła się aktywnie młodzież Państwowego Gimnazjum Męskiego im. Jana Zamoyskiego, Szkolne Koło Bibliofilów przygotowało inscenizację *Sielanek* i specjalne wydanie czasopisma „Nasza Myśl”. W artykule redakcyjnym pisano, iż „obchód szymonowiczowski [...] jest jakby odzwierciedleniem naszej starej kultury narodowej. Szymonowicz to [...] zaledwie jedno ogniwo tej wspaniałej przeszłości”. Ponadto opublikowano kilka artykułów, analizujących twórczość poety, m.in. *Szymonowicz jako sielankopisarz, bibliofil i protoplasta Mickiewicza w „Panu Tadeuszu”*. Zamieszczono, też fragmenty prac Szymonowicza: *Żacy*, *Do Mecenasza*, *Bicz Nienawiści*, *Pentesilea*²⁷.

Ogólnopolskie Sympozjum było szczytowym osiągnięciem Koła Miłośników Książki. Wydane bardzo starannie z jego okazji prace naukowe, ozdobione godłem KMK (stylizowany sygnet byłej drukarni akademickiej), upiększał ciekawy materiał ikonograficzny i ilustracyjny. Wśród publikacji książkowych znalazły się m.in. *Szymon Szymonowicz i jego czasy. Rozprawy i studia*, pod redakcją S. Łempickiego (Zamość 1929), tego autora *Medyceusz polski XVI w. Rzecz o mecenacie Jana Zamoyskiego* (Zamość 1928), S. Kota *Helmsted i Zamość. Z dziejów kultury humanistycznej* (Zamość 1929), J. Królińskiej *Szymon Szymonowicz. W trzechsetną rocznicę zgonu autora „Sielanek”* (Zamość 1929), T. Cieślowskiego *Zamość, siedem drzeworytów* (Zamość 1929),

²⁵ Ibid., s. 407–408.

²⁶ Szerzej na temat zjazdu zob. B. S z y s z k a, Zjazd Naukowy im. Sz. Szymonowicza – szkic złożony jako publikacja problemu węzłowego w Zakładzie Historii Literatury Realizmu i Młodej Polski UMCS w Lublinie.

²⁷ „Nasza Myśl. Pismo periodyczne młodzieży Gimnazjum im. Jana Zamoyskiego” 1929, nr 1. Na obchód Szymonowiczowski, s. 1.

Pamiętnik Zjazdu Naukowego im. Szymona Szymonowica w Zamościu we wrześniu 1929 (Zamość 1930). Organizatorzy opublikowali wszystkie prace, oprócz *Pamiętnika*, przed Zjazdem. Pozwoliło to zredukować czas wystąpień poszczególnych autorów rozpraw do zwięzłych referatów, ogłoszonych następnie w *Pamiętniku*... Sympozjum, dając przegląd badań nad twórczością współorganizatora Akademii Zamojskiej, stało się w nich istotną cezurą.

Ocenę Zjazdu zawiera fragment wspomnień prezesa Koła dr. Klukowskiego:

[...] obchód w całości wypadł być może nawet lepiej, aniżeliśmy sami się tego spodziewali. Był to kolosalny wysiłek z naszej strony, świadczący o naszej żywotności, inicjatywie i zdolnościach organizacyjnych. Naprawdę byliśmy dumni²⁸.

Integralną część uroczystości stanowiły wystawa pamiątek po Akademii Zamojskiej i Szymonowicu oraz odsłonięcie na frontonie gmachu byłej Akademii tablicy pamiątkowej ku czci twórcy *Sielanek*. Miłym akcentem obchodu i wyrazem więzi duchowej wawelskiego grodu z kanclerskim miastem była praca S. Kota *Publikacje nowych uniwersytetów w XVI w. Królewiec i Zamość*, opatrzona dedykacją: „Bibliofilom zamojskim, święcącym pamięć Szymona Szymonowica, przesyła autor i Towarzystwo Miłośników Książki w Krakowie”. W toku prac przygotowawczych do sesji, 5 maja 1928 r., w rocznicę śmierci poety, w męskim gimnazjum odbyła się uroczysta akademicka z referatami Lewickiego „Twórczość Szymona Szymonowica” i Klukowskiego „Szymon Szymonowicz – lekarz, humanista”.

Przy ocenie tego najpoważniejszego wydarzenia w życiu umysłowym Zamościa nie można pominąć faktu, iż jego inicjatorami i organizatorami byli ludzie oddaleni od centrów naukowych. Zjazd był i pod tym względem ewenementem w skali ogólnopolskiej i odbił się głośnie echem w prasie²⁹.

Znaczny był udział elity intelektualnej UJK – w zorganizowaniu w Zamościu uroczystości jubileuszowych upamiętniających 300-lecie śmierci Sz. Szymonowica. Rozprawy naukowe o wartościach poznawczych, aktualnych do dziś przygotowali najlepsi humaniści Wilhelm Bruchnalski, Stanisław Lempicki (redaktor wydawnictwa „Szymon Szymonowicz i jego czasy”), Kazimierz Hartleb i inni lwowscy badacze: Aleksander Czołowski, Janina Królińska, Bronisław Nadolski, Kazimierz Sochaniewicz, Józef Skoczek i Ryszard Skulski. Większość publikacji stanowiących pokłosie zjazdu wydano w oficynach Lwowa.

²⁸ Z. Klukowski, *Wspomnienia z Zamojszczyzny*, Maszynopis RXXI, Biblioteka KUL w Lublinie.

²⁹ K. Lewicki, *Zamość Szymonowiczowi*, ZZ 1928, nr 86; i d., *Szymonowicz zmartwychwstały*, „Słowo Zamojskie” 1929, nr 1; J. Kađen-Bandrowski, *Wspaniała inicjatywa Zamościa*, „Głos Prawdy” 1928, nr 253; S. Lempicki, *Święto zamojskie*, „Słowo Polskie” 1929, nr 282.

ANNA HARATYK
Uniwersytet Wrocławski

UDZIAŁ SPOŁECZEŃSTWA KRAKOWSKIEGO W NIESIENIU POMOCY DZIECIOM W DRUGIEJ POŁOWIE XIX I NA POCZĄTKU XX WIEKU

Kraków jako jedno z dwóch największych miast galicyjskich stał się skupiskiem zarówno ludzi zamożnych, jak i nędzarzy. Kontrast między tymi dwoma grupami społecznymi, ich stylem, sposobem i poziomem życia uwidaczniał się i zaostrzał wraz z ogólnym rozwojem gospodarki i przemysłu. Pojawiające się wciąż nowe możliwości pomnażania majątków nie pozbawiały jednak ludzi bogatych współczucia, litości i chęci niesienia pomocy chorym, ubogim i potrzebującym. Przykład mieszkańców Krakowa końca XIX i początków XX wieku może najlepiej świadczyć o czynnym zainteresowaniu losem innych ludzi. Druga połowa XIX w. to czas sprzyjający rozwojowi dobroczynności chociażby ze względu na szybko rozwijającą się wówczas nie tylko na ziemiach polskich, ale i w całej Europie, działalność społeczną. Dla Polaków był to okres szczególnie, związany z szeroko pojętym wprowadzaniem w życie hasła pracy organicznej i pracy u podstaw, które ewidentnie wiązały się z działalnością nie tylko edukacyjną, ale i charytatywną. Przejawem aktywności całego społeczeństwa krakowskiego na rzecz ubogich i zaniedbanych dzieci stały się wszelkiego rodzaju towarzystwa pomocowe.

Wśród organizacji i instytucji dobroczynnych, działających w Krakowie w XIX w., na szczególne uznanie zasługiwało najstarsze, bo liczące wówczas 300 lat Arcybractwo Miłosierdzia i Banku Pobożnego (AMiBP). Jego historia sięga roku 1584, kiedy 10-osobowa grupa duchownych i obywateli krakowskich poparła pomysł ks. P. Skargi w sprawie założenia towarzystwa miłosierdzia dla wstydzących się żebrac. Zgodnie z założeniami statutowymi bractwo było organizacją religijną, czysto katolicką¹. Opiekę ze strony kościoła zapewniali bractwu kolejni biskupi krakowscy pełniący funkcję „starszych”. Pieczę nad finansami sprawował natomiast zarząd bracki. Zgromadzone fundu-

¹ Statut opracowany przez ks. P. Skargę 28 X 1584 r. przyjęty przez braci i zatwierdzony przez Stolicę Apostolską, wydany drukiem w 1588 r.

sze przeznaczano na zapomogi i jałmużny dla ubogich wstydzących się żebrać, bez względu na ich stan społeczny, wyznanie i miejsce urodzenia, a także na posagi dla biednych dziewcząt, nabożeństwa, pomnażanie kapitału brackiego oraz wszystkie inne cele określone w zapisach fundacyjnych.

Jak sama nazwa wskazuje, omawiana organizacja składała się z dwóch instytucji: wspomnianego Arcybractwa Miłosierdzia oraz Banku Pobożnego, który powstał kilka lat później. Jego pierwowzorem stały się rzymskie „mons pietatis”, czyli tzw. „komory potrzebnych”, udzielające ludziom ubogim nieoprocentowanych pożyczek pieniężnych. Pomysł zorganizowania takiego banku dał wizytujący Arcybractwo w maju 1586 r. prowincjał jezuitów w Polsce Jan Paweł Campanus, przeznaczając osobiście na pierwsze pożyczki 10 zł. Zachęcone do działalności w tym kierunku bractwo dołożyło 200 zł, a P. Skarga w r. 1587 opracował przepisy określające ramy funkcjonowania tej instytucji. Majątek Banku Pobożnego służył wypożyczaniu pieniędzy pod zastaw bez procentów osobom potrzebującym, bez względu na pochodzenie, wyznanie i miejsce urodzenia. Statut określał ściśle zasady pożyczek pod zastaw, jak również czas zwrotu pieniędzy². Członkami bractwa mogły być wszystkie osoby obojga płci, religii chrześcijańskiej z kraju lub z zagranicy, a że w krótkim czasie stało się ono instytucją znaczącą, garnęli się do niej ludzie wszystkich stanów – skromni mieszczaństwo, rzemieślnicy, kupcy, dostojnicy świeccy i duchowni, ludzie zasłużeni w dziedzinie nauki, polityce i obronności kraju, a nawet królowie Zygmunt III i Michał Korybut Wiśniowiecki. Świadczyć to może niezbieżnie o pozytywnym odbiorze przez społeczeństwo tej organizacji, a także o potrzebie jej istnienia.

Rozwijająca się prężnie działalność charytatywna została zahamowana w XVII wieku, kiedy to w wyniku najazdów szwedzkich członkom zabrakło gorliwości do pracy, beczynni urzędnicy doprowadzili do chaosu w dokumentacji funduszy, a finanse uległy znacznemu zmniejszeniu. Dla poprawy tego stanu z początkiem XVIII w. nowo powołana komisja wydała dekret reformacyjny, lecz pogarszające się wciąż stosunki polityczne i gospodarcze kraju wpływały na niekorzyść bractwa, doprowadzając nawet do pociągnięcia domów brackich do opłat podatkowych. Kryzys udało się przezwyciężyć dopiero w I połowie XIX w. po zatwierdzeniu w 1817 r. ostatecznych przepisów określających zasady funkcjonowania bractwa i po uwolnieniu za sprawą Konstantego Hosiowskiego (delegat do senatu rządzącego na sejm Rzeczypospolitej Krakowskiej) w r. 1844 wszystkich instytucji dobroczynnych od płacenia podatków.

Na przestrzeni wieków popularność bractwa rosła, a wraz z nią powiększała się również liczba członków wspomagających jego działalność. Rosły jednak i potrzeby organizacji, pociągające za sobą stałą rozbudowę zarządu kierującego jej pracami. Nad losem potrzebujących czuwał protektor (biskup krakowski), radcy, sekretarz, kasjer i wizytatorzy, których zadaniem było wyszukiwanie i przedstawianie na posiedzeniach kandydatów do zapomóg.

Do podstawowych powinności przyjmowanych i wypełnianych dobrowolnie przez członków bractwa należały: modlitwa codzienna, nabożeństwa (raz w miesiącu), spowiedź i komunie św. (dwa razy w roku), jałmużny do skrzynki ubogich (składane nie tylko przygodnie, ale też obowiązkowo jeden raz w tygodniu), codzienne spotkania, rozdawanie jałmużny w szpitalach i więzieniach, organizowanie zbiórek pieniężnych.

² Statut Arcybractwa Miłosierdzia z r. 1817 i Urządzenie Banku Pobożnego z r. 1817 i Urządzenie Banku Pobożnego z r. 1850; w: J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich*, Kraków 1852, s. 71 i 76.

Roznoszący jałmużny mieli obowiązek pocieszania ubogich słowem, a więc dbali nie tylko o poprawę warunków materialnych, ale również o stan ducha żyjących w biedzie. Należy zwrócić uwagę na to, że w ciągu wieków zmieniał się charakter bractwa i przeważająca niegdyś religijność oraz nabożeństwa ustąpiły miejsca dobroczynności i wspieraniu materialnemu. Podstawową więc czynnością stało się niezaprzeczalnie rozdawanie jałmużny. Podobnie jak u progu istnienia bractwa były to jałmużny, miesięczne zasiłki lub wsparcia dla wstydzących się żebrac ludzi „tutejszych”, czyli zamieszkujących Kraków i ewentualnie jego najbliższe okolice, uczciwych, starych, cieszących się dobrą opinią wśród znajomych. Często w grupie tej byli ludzie chorzy, osamotnieni, nie radzący sobie samodzielnie w życiu i nie mający znikąd pomocy. Wysokość wsparć i czas ich przydzielania zależały od potrzeb i sytuacji ubogiego. Osoby obdarowane co jakiś czas wizytowano a ich sytuację omawiano na posiedzeniach w celu podjęcia decyzji o przedłużeniu lub zniesieniu zapomogi.

Stały fundusz jałmużn wzbogacany był przez liczne zapisy fundacyjne, z których dochody na określone cele wypłacano zazwyczaj raz w roku, np. w rocznicę śmierci fundatora jednej ubogiej wdowie, samotnie wychowującej dzieci czy też osobom ubogim, pozostającym bez jakiegokolwiek wsparcia, a wychowującym dzieci. Z ogólnego funduszu przeznaczano także corocznie pewne sumy pieniężne na bezpłatne wydawanie leków ubogim, nad zdrowiem których czuwali zjednani sobie przez bractwo lekarze. Od początku działalności starano się również wspomagać ubogie dziewczęta tworząc dla nich fundusz posagowy. Służyła temu celowi tzw. skrzynka św. Mikołaja (dokładnie nie wiadomo, kiedy ją założono, ale pisano o niej już w r. 1610), do której wszyscy chętni mogli składać ofiary. Chciano w ten sposób dobrze wychowane, uczciwe dziewczęta uchronić od „niebezpieczeństwa utraty cnoty i czystości”³ z powodu ubóstwa i braku posagu umożliwiającego godziwe zamążpójście. Podobnie jak na jałmużny, tak i w tym przypadku organizowano zbiórki datków podczas nabożeństw oraz czyniono zapisy fundacyjne. Dziewcząt chcących wyjść za mąż lub wstępujących do zakonu, a kwalifikujących się do uzyskania tego rodzaju pomocy było tak wiele, że spośród zapisanych na listę kandydatek organizowano raz w roku, w styczniu losowanie w celu wyłonienia tych, którym zostaną przydzielone określone kwoty pieniężne.

Z grupy wielu innych funduszy, jakimi dysponowało AMiBP wymienić należy kilka, z których największymi były: fundusz na podrzutki Jakóba Kirchmajera z r. 1815 przeznaczony dla podrzutek obu płci wychowywanych w szpitalu św. Łazarza na ul. Wesołej, udających się na służbę, do rzemieślników lub do szkół; fundusz Jana Tarły z r. 1750 na szpitalu krakowskie i dla leczonych tam ubogich pacjentów; fundusz Potockich z r. 1840 dla młodzieży rzemieślniczej, z którego opłacano naukę u majstrów i ubiór 6 chłopcom, a także przydzielano zapomogi dla 4 krakowskich czeladników, uczciwych, a nie mogących stać się majstrami z powodu swego ubóstwa. Pozostali ubodzy zaopatrywani byli z funduszy pochodzących z zapisów przeznaczonych na ogólne cele dobroczynne.

Specjalne grupy złożone z najbardziej zaangażowanych i oddanych społeczników powoływano do prac nad tworzeniem ochron. Społeczne komitety, stowarzyszenia czy towarzystwa ochron pełniły funkcje jedynych inicjatorów, twórców i głównych opiekunów tych placówek, nawet po wprowadzeniu w r. 1873 ustawy szkolnej, w myśl której obowiązek zakładania i utrzymywania ochron jako zakładów wychowawczych dla dzieci niedoszłych do wieku szkolnego spoczął na gminach. Ogromną rolę w tej dziedzinie

³ J.T. Głębocki, op. cit., s. 46.

odegrało również bractwo. Grupa osób prywatnych przejętą sytuacją włączających się po ulicach bezdomnych nieletnich zawiązała pierwszy w Krakowie „Komitet domów ochrony”, powołując w kwietniu 1846 r. tymczasowy dom ochron przy ul. Wesołej z zamiarem wspierania moralnego wychowania uboższych warstw społeczeństwa. Celem, jaki przyświecał komitetowi było: *„chronić dzieci od złego, na które przez rodziców niemoralnych, niedbałych lub nie mogących dla zarobkowania dojrzeć należyte dzieci były wystawione, wpoić pierwsze zasady religii, moralności, obyczajności, posłuszeństwa, pracy, rozwijać władze umysłowe i pojęcia oraz udzielać pierwszych potrzebnych wiadomości, sposobem rozmów i zabawy, przy stosownych ćwiczeniach ciała, słowem prowadzić dzieci tak, jak prowadzone byłyby przez rozsądnych i obyczajnych rodziców”*⁴. Powstały zatem dom miał zastąpić zaniedbanym dzieciom rodziców i dać w miarę możliwości podstawy wychowania domowego. Do dodatkowych zadań komitetu należało, w związku z finansami, staranie się o nowe wpływy, pozyskiwanie dobroczyńców oraz właściwy obrót kapitałami, a także wyposażanie domu w niezbędne do pracy wychowawczej przedmioty i pomoce dydaktyczne.

W krótkim czasie krakowskiemu komitetowi udało się powołać do życia w sumie 4 ochrony: I – św. Kajetana na ul. Wesołej, II – św. Stanisława na Kleparzu, III – św. Józefa na ul. Krowoderskiej i IV – św. Elżbiety na Kazimierzu. Zasób środków finansowych upoważniał władze komitetowe do powiększania liczby ochronek bądź zawieszania czasowego, a nawet zamknięcia zupełnego już istniejących placówek. Statut dopuszczał możliwość rozszerzenia działalności w przypadku stwierdzenia dużej liczby opuszczonych i osieroconych dzieci. Dysponując odpowiednimi środkami finansowymi i miejscem komitet mógł otwierać przytulki dla najmłodszych w wieku 3–12 lat. Pobyt w takim zakładzie miał być jedynie tymczasowy, gdyż ostatecznie dążono każdorazowo do oddania wychowanków pod opiekę rzemieślników lub innych osób prywatnych. Jednocześnie zabezpieczano byt dzieci w przypadku rozwiązania krakowskich domów ochron zastrzegając sobie ulokowanie wszelkiej pozostałej gotówki należącej do tych zakładów w kasie oszczędności lub w innej podobnej instytucji pozostającej pod zarządem Arcybractwa, aż do chwili takiego wzrostu kapitału, który umożliwi ponowne otwarcie ochrony.

Źródła dochodu komitetu, według zapisu statutowego, stanowiły zapisy na fundusz stały i dary jednorazowe, składki od osób będących członkami towarzystwa, a także zyski ze sprzedaży biletów na przedstawienia publiczne, loterie, koncerty, odczyty itp. Oprócz ofiar pieniężnych równie ceniono dary rzeczowe, pochodzące od znanych lub anonimowych darczyńców. Bezsprzecznie osobą najdłużej i najhojniej wspierającą prace komitetu była wieloletnia opiekunka ochron hr. Katarzyna z Branickich Adamowa Potocka.

Spółeczne towarzystwa ochraniarskie bardzo często podejmowały współpracę z zakonami żeńskimi. Wspomagano w ten sposób od strony finansowej siostry różnych zgromadzeń prowadzących działalność wychowawczo-opiekuńczą. Krakowski Komitet Ochron współpracował w ten sposób z siostrami miłosierdzia i felcjanekami.

O przyjęciu do ochrony decydowali opiekunowie komitetowi, którym przedstawiano kandydatury spełniające podstawowe warunki przyjęcia, czyli wiek od 3 do 8 lat, dobre zdrowie oraz odbytą lub zaszczepioną ospę. Rodzice bądź opiekunowie nie mogący sprostać wychowaniu dziecka zobowiązani byli do wniesienia tygodniowej opłaty w wysokości 10 groszy, każdego dnia z wyjątkiem świąt przyprowadzać rano po śniadaniu dziecko umyte, uczesane, jak najczystiej ubrane, okazując przy tym kartę przyjęcia.

⁴ Zapisy na podrzutki i sieroty, WAP w Krakowie, Fasc. XII, AMB 1286.

Pobyt w ochronie trwał do wieczora, bowiem przed zachodem słońca każdy wychowanek musiał być odebrany przez swych prawnych opiekunów. W ciągu dnia dzieci otrzymywały jeden ciepły posiłek, a ich dietę uzupełniała dodatkowo żywność dostarczana przez dobroczyńców. Bardzo skrupulatnie przestrzegano systematyczności uczęszczania dzieci do ochrony, zwalniając z uczestnictwa w zajęciach tylko w przypadku choroby. O poważniejszych dolegliwościach rodzice zobowiązani byli powiadamiać komitet, który wysyłał do domu wychowanka bezpłatnego lekarza, zapewniając tym samym pomoc medyczną.

Znaczącym źródłem wspomagania nieletnich pozostających pod opieką AMiBP była fundacja J. Kirchmajera. Pochodzące z niej dochody przeznaczano raz w roku dla ubogich wstydzących się żebrać oraz dla podrzutków z zakładu ss. miłosierdzia przy ul. Wesolej. Podrzutki mogły otrzymać wsparcie z fundacji wówczas, gdy przechodziły na służbę lub podejmowały dalszą naukę w szkołach bądź u rzemieślników. W r. 1880, gdy zakład ss. miłosierdzia dla położnic i podrzutków przestał funkcjonować jako samodzielna miejska instytucja i został wcielony do krajowego szpitala św. Łazarza, Rada AMiBP podjęła postanowienie, w myśl którego, jeśli zostałby utworzony miejski zakład dla podrzutków fundacji dr. T. Kitowskiego pod opieką krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności, to wychodzące z niego podrzutki będą miały pierwszeństwo w otrzymywaniu zapomogi z fundacji Kirchmajera (przed dziećmi – podrzutkami ze szpitala św. Łazarza). Wychowankowie domów podrzutków trafiali najczęściej do rzemiosła lub na służbę. O uzyskanie zapomogi starali się już zazwyczaj majstrowie, którzy przyjęli do swego zakładu sieroty. Prośbę o wsparcie wraz z potwierdzeniem ze szpitala św. Łazarza i św. Ducha o zabranie dziecka do terminu przedkładało radzie bractwa. Często czyniono to za pośrednictwem i z poparciem dyrekcji szpitala, zwłaszcza zaś wówczas, gdy bractwo odrzuciło pierwszą prośbę złożoną przez majstra i o przyznanie pieniędzy starano się po raz drugi. Każda pozytywna bądź negatywna decyzja była w pełni uzasadniona, bowiem przed jej podjęciem przedstawiciel bractwa czuwający nad rozdziałem funduszy, udawał się na wizytację do zakładu, w którym naukę pobierało dane dziecko. Na podstawie sprawozdania kontrolnego potwierdzającego pobyt ucznia w warsztacie, jego dobre zachowanie i odpowiednie starania wychowawcze majstra, rada decydowała się na przyznanie zapomogi. Sporządzano jednocześnie spis i wycenę rzeczy, jakie miały być zakupione w ramach wypłaconych każdemu podrzutkowi 60 zł. W przyznanej kwocie zawierały się przede wszystkim opłaty związane z nauką zawodu, zakupem odzieży oraz wyposażenia osobistego (kołdry, poduszki, sienniki). Przekazania pieniędzy majstrowi, od którego pobierano pokwitowanie odbioru, dokonywano zawsze w obecności dziecka.

AMiBP obejmowało swą działalnością szerokie kręgi społeczne i starało się pomóc wielu osobom dysponując jedynie własnymi funduszami. Mimo przejściowych kryzysów bractwo zdołało przetrwać wieki, co może świadczyć o jego użyteczności, przydatności a także o oddaniu ludzi dobrej woli, chcących przychodzić z pomocą swoim ubogim współbraciom. Starano się obejmować opieką jak największą ilość osób, lecz niestety nigdy nie zdołano w pełni zadowolić wszystkich. Z każdym rokiem rosły potrzeby bractwa, gdyż w mieście stale wzrastała liczba ubogich.

Bractwo jako instytucja nie szukało rozgłosu i nie oczekiwało pochwał, lecz jedynie starało się działać zabiegając wciąż o nowych dobroczyńców, którzy mogliby swymi datkami powiększać fundusze brackie, umożliwiając tym samym wspomaganie nie tylko osób prywatnych, ale także udzielanie zapomóg instytucjom zajmującym się wychowywaniem sierot, jak np. radzie opiekuńczej, tercjarzom, ss. felicjankom, zakładowi ks. Siemaszki, zakładowi p. Żurowskiej, ochronce i zakładowi sierot w Łobzowie itd., przy-

pominając jedynie mieszkańcom Krakowa o swej wielowiekowej tradycji w obchodach rocznicowych urządzanych co 25 lat, podczas których odświętne pochody łączyły ubogich, sieroty i ludzi spieszących im z pomocą. Kontynuacja działalności Arcybractwa Miłosierdzia w Krakowie przy ul. Siennej w czasach nam współczesnych świadczy o przydatności tej instytucji, o której sto lat temu pisano, iż „była to jedyna w naszej przeszłości świetnej instytucja, jaka pozostała utrzymując tradycję polskiej pobożności i ofiarności”⁵.

W swej działalności na rzecz ubogich AMiBP nie było osamotnione. Zarówno do- rośli, jak i dzieci mogli liczyć również na pomoc Towarzystwa Dobroczynności, które podobnie jak bractwo skupiało znaczne grono zamożnych mieszkańców Krakowa chcą- cych wspierać materialnie osoby potrzebujące. Towarzystwo to powstało z połączenia w r. 1816 funduszy 12 źle zaopatrzonych szpitali krakowskich.

Przystępując energicznie do pracy władze Towarzystwa wystosowały 16 XI apel do ludności Krakowa i okęgu. Informowały w nim o zamiarze utworzenia Domu Schronie- nia, przeznaczonego przede wszystkim dla ubogich starców, kalek i sierot. Propozycja spotkała się z pozytywną reakcją społeczeństwa, które zorganizowało zbiórki licznych darów, jak odzież, pościel, sprzęty gospodarstwa domowego oraz żywność. Pozytywnie ustosunkował się również rząd krajowy zezwalając na pobieranie 5 groszy od biletów na przedstawienia teatralne i widowiska publiczne oraz asygnując 6 000 złp jednorazowego zasiłku z przeznaczeniem na cele Towarzystwa. Poparcie finansowe wyraziły także dwory państw zaborczych, sprawujących kontrolę nad Rzeczpospolitą Krakowską. Franciszek II przekazał 4 200 złp, Aleksander II 6 666 złp i 20 gr, a Fryderyk Wilhelm III 3 672 złp⁶.

W skład dochodów Towarzystwa wchodziły dobrowolne ofiary, składki członkow- skie, 20-groszowe dopłaty do biletów teatralnych, kary policyjne, udziały z loterii i po- kazów zwierząt, datki składane do skarbon umieszczonych w kościołach, cukierniach, klubach bilardowych, hotelach, a nawet prywatnych domach, kwesty na targowiskach i odpustach, dochody z koncertów, drobne sumy składane do skarbon u wójtów gmin, dobrowolne składki krakowskich wolnomularzy, anonimowe ofiary, fundacje możnych, prowizje z dochodów szpitalnych, nadwyżki ze sprzedaży Rocznika Towarzystwa Do- broczynności wydawanego w latach 1817–1918, dobrowolne świadczenia cechów rze- mieślniczych, np. krawieckiego, kowalskiego, tokarskiego, szewskiego. Do swojego utrzymania przyczyniali się również podopieczni zakładu zyskami z prac takich, jak np. darcie pierza. Niemale wpływy przynosiły Towarzystwu imprezy dobroczynne, m.in. loterie fantowe, bale kostiumowe czy amatorskie przedstawienia teatralne, organizowa- ne przez Komitet Dam. Do utrzymania zakładu w poważnej mierze przyczyniały się także liczne zapisy na cele ubogich, czynione głównie przez osoby zamożne i przedsta- wicieli duchowieństwa. Większość z nich przeznaczana była ogólnie dla podopiecznych zakładu, ale nie brakowało i takich, które czyniono wyłącznie dla utrzymania zakłado- wych sierot. Pierwszą z ofiar dla dzieci stanowiła kwota 13 462 złp, 24 gr zapisana w 1817 r. przez księdza Bernarda Bittnera. Towarzystwo Dobroczynności swój byt opie- rało więc przede wszystkim na dobrej woli członków i ofiarności całego społeczeństwa.

Działający przy towarzystwie dom schronienia służyć miał wedle założeń ubogim starcom, kalekom i sierotom. Jednakże dzieci nie stanowiły dużej grupy podopiecznych tego domu. Opiekę nad nimi traktowano jako działalność uboczną. Najmłodszych pod-

⁵ Sprawozdanie z czynności Arcybractwa Miłosierdzia i Banku Pobożnego za r. 1891.

⁶ J.T. Głębocki, *Zakłady ku ulżeniu cierpieniom bliźnich obecnie w Krakowie istniejące*, Kraków 1852, s. 99.

opiecznych Domu Schronienia starano się jednak zawsze w miarę możliwości otaczać jak najlepszą opieką. Dbano o ich zdrowie, higienę, wychowanie i edukację. 16 III 1817 r. otworzono przyzakładową szkółkę, w której początkowo pod nadzorem zakładowych staruszków uczono dzieci pisania, czytania, rachunków i robót ręcznych. Dopiero 18 VI 1818 r. zatrudniono pierwszego stałego nauczyciela. Mimo to jeszcze do r. 1820 starcy pełnili funkcje nauczycieli, a młodsze sieroty uczyły się także pod kierunkiem starszych kolegów. Do tego też roku nauka odbywała się we wspólnych salach, gdzie sieroty mieszkwały z innymi pensjonariuszami domu, nierzadko nieuleczalnie chorymi, niemymi, epileptykami, gruźlikami itp. Wygospodarowanie nowej sali szkolnej znacznie ułatwiło więc zdobywanie podstaw wiedzy dzieciom i pracę nauczycielowi.

Początkowo sieroty całkowite mogły korzystać z opieki zakładu do 12 r.ż. jednakże z uwagi na to, iż Kraków nie posiadał wówczas żadnej placówki wychowawczej (bo- wiem szpital św. Łazarza przyjmował wyłącznie podrzutki) okres pobytu przedłużono chłopcom do 14, a dziewczętom do 18 r.ż. Niestety już pierwsza fala napływowa ludności z okolicznych wsi, spowodowana otwarciem w mieście manufaktury wyrobów wełnianych w 1820 r., wywołała znaczny wzrost liczby podrzutek i dzieci bezdomnych. Chcąc otoczyć opieką jak największą grupę nieletnich zarząd towarzystwa uchwalił z 26 VII 1821 r. ostatecznie postanowił utrzymywać chłopców do 12 r.ż., a dziewczęta zaledwie do 10, kierując je potem do rzemiosła i na służbę. 25 XII 1819 r. wprowadzono do statutu poprawki pozwalające na przyjmowanie jedynie nieletnich pochodzących z Krakowa. Dopiero w r. 1833 oddzielono ostatecznie dzieci od starszych, lokując oddzielnie chłopców i dziewczęta. Pomieszczenia dla sierot były duże i widne, a dozór troskliwy. Wszyscy, czyli przeszło 70 wychowanków otrzymali własne łóżka z pościelą i nową bielizną. Sale dziecięce miały dziesiętników dbających o czystość pomieszczeń i ich mieszkańców. Obok sal znajdowała się szkoła, w której prowadzono różnicowany system nauczania oparty na „większych” i „mniejszych” książeczkach polskich dla szkół parafialnych⁷.

W szkole zakładowej nauczano również religii na kursach dla początkujących i zaawansowanych w oparciu o katechizm ks. Fleury. Podczas nauki czytania zwracano uwagę głównie na płynność, jasność, dobitność, umiejętność wyrażania treści własnymi słowami, uczenie się na pamięć. Korzystano z najnowszych podręczników oraz bajek, np. S. Jachowicza. Arytmetyka obejmowała oczywiście podstawowe 4 działania, zaś geografia ogólną znajomość świata i Europy, a przede wszystkim Polski. Dzieci uczono także kaligrafii, w programie której mieściło się obok nauki pisania liter, doskonalenie pisma oraz kopiowanie tekstów. Ponadto uczono języka niemieckiego, a także zasad moralnych i „rysunku linearnego”. W czasie wolnym od nauki chłopcy doskonalili swe umiejętności w pracach ręcznych, a dziewczęta w robótkach – szyciu, cerowaniu, robieniu pończoch i sakiewek. Co pół roku organizowano kontrolę wyników nauczania w postaci egzaminu sprawdzającego. Po ukończeniu nauki szkolnej przeważającą ilość dzieci kierowano do rzemiosła lub na służbę. Jedynie szczególnie zdolni mieli możliwość kształcenia się w wyższych szkołach publicznych na koszt Towarzystwa. Starając się zabezpieczyć sieroty trafiające na służbę lub do rzemiosła przed wyzyskiem bądź złym traktowaniem, żądano od biorących dzieci pod swą opiekę złożenia w zarządzie odpowiedniej deklaracji. Wydział Spisu interesował się losami wychowanków także po opuszczeniu przez nie zakładu. W sprawozdaniach z działalności Towarzystwa podkreślano, że mieszkańcy

⁷ Rocznik Towarzystwa Dobroczynności, Kraków 1833, s. 22.

Krakowa i okolic chętnie ubiegali się o sieroty zakładowe zarówno do służby, jak i do warsztatów.

Dalszy wzrost liczby dzieci osieroconych wymógł na władzach towarzystwa wprowadzenie w r. 1839 kolejnej poprawki do statutu. Określała ona w sposób wyraźny, że przyjmowane na wychowanie będą jedynie dzieci do 10 r.ż., których rodzice korzystali z opieki Towarzystwa. Można więc wnioskować, że oprócz sierot zupełnych przyjmowano na wychowanie także półsieroty i dzieci rodziców ubogich. Na wniosek Rady Ogólnej od r. 1840 sieroty pozostające pod opieką zakładu zaczęto również zatrudniać przy np. darciu pierza, skubaniu szarpi, gręplowaniu wełny, wyrabianiu skarpetek, pończoch i kaftanów. Miało to na celu poprawienie sytuacji finansowej placówki.

Towarzystwo Dobroczynności od początku swej działalności starało się poszerzać zakres wykonywanych przez siebie prac. Zgodnie z tą ideą w r. 1843 Józef Głębocki i ks. Ludwik Łętowski zgłosili propozycję zorganizowania w Krakowie, na wzór warszawski, ochron dla małych dzieci. Pierwszy ich projekt został opracowany 6 I 1844 r. przez J. Głębockiego, a zatwierdzony wraz ze statutem 6 X 1844 r. przez Senat Rządzący. W wyniku tej decyzji senackiej zarząd Towarzystwa powołał do życia Wydział Ochron dla małych dzieci. Pierwszą ochronę, która przejęła również opiekę nad sierotami, zorganizowano w zakupionym przy ul. Wesołej domu „Pod Wandą”. Dalsze prace nad rozwojem ochron przerwały niestety wydarzenia r. 1846. Zmniejszyła się w tym czasie znacznie ilość osób pracujących na rzecz Towarzystwa, a wraz z nią ilość pieniędzy na utrzymanie ubogich. W tej sytuacji ochronę zdecydowano się oddać w ręce prywatne, pozostawiając w zakładzie tylko sieroty, których liczba stale rosła, m.in. z powodów ulewnych deszczów (r. 1844), nieurodzajów i klęsk żywiołowych (1844–45), zarazy ziemniaczanej (1845) oraz epidemii cholery (1846, 1847 r.). Na skutek zajęcia przez wojska zaborcze pomieszczeń Wawelu pensjonariuszy Domu Schronienia umieszczono w kilku krakowskich klasztorach. Większość sierot trafiła w tym czasie do klasztoru św. Tomasza, skąd z powodu złych warunków mieszkaniowych po wielu pertraktacjach w lipcu 1848 r. przeniosły się do klasztoru Franciszkanów. Znalazły tam wprawdzie lepsze pomieszczenia, lecz w bezpośrednim sąsiedztwie austriackiego profosa⁸ i aresztów. Bardzo skromne fundusze pozwalały zakładowi na utrzymanie jedynie 15 chłopców i tyluż dziewcząt, gdy tymczasem kryzysowa sytuacja w latach 1845–50 spowodowała znaczny wzrost liczby sierot i dzieci opuszczonych oraz podrzutków. Ogromu nieszczęść dopełnił pożar, jaki wybuchł w mieście i trwał od 18 do 26 VII 1850 r. Zniszczył on 1/3 Krakowa, w tym także w poważnym stopniu majątek Towarzystwa. Spłonęła część archiwum i składy zapasów. Dzieci udało się uratować, ale musiano je znów przenieść, tym razem do budynku klasztornego karmelitów na Piasku. Na domiar złego w r. 1851 wykryto w kasie Towarzystwa poważne nadużycia na sumę 48 763 złp i 6 gr. Mimo ograniczenia z tego powodu działalności, Rada Ogólna przystąpiła do urządzania zakładu sierot zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki i medycyny.

W celu uniknięcia utrzymywania sierot rządowych z funduszu Towarzystwa Dobroczynności opracowano preliminarz dla Rady Administracyjnej z żądaniem systematycznej opłaty za wychowanie 36 dzieci przekazanych towarzystwu przez władze Krakowa. Oprócz tego niespodziewanego, a poważnego wsparcia w wysokości 1 200 złp udzielił zakładowi przebywający w Krakowie w dniach 11–13 X 1851 r. sam cesarz Franciszek Józef. W roku następnym (1852) J. Głębocki opracował nowy program nauczania dla szkoły zakładowej, uwzględniając w nim m.in. początki rysunków i kaligrafię. Na wnio-

⁸ Profos – podoficer z etatowej obsługi aresztu wojskowego.

sek zasłużonego nauczyciela M. Tyrchowskiego wprowadzono także naukę wyrobu firanek. Starsze dziewczęta miały się uczyć szycia w zakładzie ks. Jabłonowskiej. Prace uczniów, a tym samym dorobek szkoły prezentowano co roku rządowi kraju i Radzie Administracyjnej, przesyłając im do wglądu wzory pism, rysunków i innych prac wychowanków zakładu.

Pewnym postępowaniem w rozwoju zakładu był zapis Ignacego Rotarskiego w postaci budynku na Stradomiu. Potocznie zwane „Koletki” odremontowano kosztem towarzystwa i w 1854 r. udostępniono części podopiecznych. W 1862 r. dokupiono jeszcze sąsiadujący budynek, co umożliwiło przeniesienie wszystkich podopiecznych pod wspólny dach.

Towarzystwo przez cały czas interesowało się losami swoich wychowanków, czuwało nad ich usamodzielnianiem się oraz w miarę możliwości udzielało pomocy. Przyjmowano nadal osierocone dzieci, głównie w wieku 6–8 lat, pod warunkiem, iż pochodziły one z gminy miasta Krakowa. Dziewczęta przebywały w zakładzie do 16 r.ż., uczęszczając w tym czasie do 4-klasowej szkoły zakładowej i ucząc się robót domowych, szycia bielizny, odzieży oraz szydełkowania. Chłopcy natomiast przyuczani byli głównie do krawiectwa i stolarstwa, po czym trafiali do terminu lub na służbę, gdzie towarzystwo, dzięki swym członkom, nadal śledziło uważnie ich losy. Wyzwalanym sierotom udzielano jednorazowego zasiłku w wysokości 50 koron. Opiekę nad wszystkimi sierotami przebywającymi na Stradomiu w latach 50. powierzyło towarzystwo siostrom miłosierdzia, które wzorowo wywiązywały się ze swoich obowiązków.

Rok 1864 i zaistniałe w tym czasie nowe warunki polityczno-społeczne odbiły się niekorzystnie na sytuacji materialnej Towarzystwa Dobroczynności. Jedyne raz na jakiś czas o jego istnieniu przypominał sobie skarb państwa wspierając kasę zasiłkami bądź subwencjami. Nie ulega wątpliwości, że obok składek i drobnych datków podstawowe źródło dochodów stanowiły zapisy dokonywane głównie przez właścicieli ziemskich. Do grona ofiarodawców należeli m.in. Anna z Kiełczewskich Krasieńska (właścicielka dóbr Wola Justowska z przyległościami), A. Kremer, ks. Piotr Pękalski, Ignacy Matyasik, a także długoletnia prezesowa Koła Dam hr. Zofia z Branickich Potocka, która w 1873 r. złożyła 3 000 zł reń. jako fundusz stały. Do pomocy w utrzymywaniu podopiecznych towarzystwo wzywało również wszystkich obywateli Galicji.

Zdecydowanie największą pomoc finansową dla najmłodszych sierot stanowił zapis na utworzenie fundacji dr Tomasza Kitowskiego. Ów krakowski lekarz przekazał w testamencie z dn. 30 IX 1875 r. kwotę w wysokości 25 000 zł w.a. w 5-procentowych listach zastawnych Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego we Lwowie na wychowanie podrzutków do lat 4. Darowiznę przekazano w r. 1877, a kwota zapisana przez Kitowskiego została w r. 1885 powiększona o 4 000 zł ofiarowane przez obywatela krakowskiego Franciszka Wacława Popiela. 1 VII tegoż roku ostatecznie otwarto Fundację im. dra T. Kitowskiego. Procent uzyskiwany od łącznej sumy 30 000 zł posłużył towarzystwu na opłaty za umieszczanie sierot u żywicieli wiejskich z okolic Krakowa. Towarzystwo za zgodą egzekutora testamentu przedłużyło opiekę nad dziećmi do lat 14. Zorganizowano ją w taki sposób, iż dzieci do 4 r.ż. wychowywane były z dochodów fundacji, a następnie do 14 r.ż. pozostawały pod opieką i na przysłówiowym garnuszku towarzystwa, ochronki lub osób prywatnych. Późniejsze, ostateczne zmiany statutowe pozwoliły na utrzymanie pobytu chłopców w zakładzie do 14 lat, a dziewcząt przedłużenie nawet do lat 16. Problemem był jednak ciągły brak miejsc w dotychczasowym domu schronienia. Dzięki ofiarności społeczeństwa udało się zgromadzić niezbędne sumy i dn. 28 V 1880 r. Rada Ogólna mogła uchwalić rozpoczęcie budowy budynku przeznaczone-

go wyłącznie dla sierot (w ogrodzie przylegającym do Koletek). Do czasu ukończenia budowy dla swych najmłodszych podopiecznych towarzystwo utrzymywało w zakładzie odrębną XXXIII salę im. dr. T. Kitowskiego. Stałych miejsc na tej sali zorganizowano początkowo 12, a ich liczba miała wzrastać stosownie do oprocentowania kapitału.

Przeniesienie sierot do nowego budynku zapewniło nie tylko lepsze warunki bytowe podopiecznym, ale także stworzyło dogodniejsze możliwości rozwoju edukacji we-wnątrz Zakładowej. Komisja szkolna zreformowała system nauczania dla sierot organizując „Jednoklasową nierozdzieloną szkołę ludową z całodzienną nauką przy Towarzystwie Dobroczynnym w Krakowie” z 3 oddziałami i programem zbliżonym do szkół publicznych. Eksperymentalnie założono również salę rzemiosł, która w r. 1886 dała początek szkole rzemieślniczej. Naukę zawodu pobierały w niej dzieci od 12 r.ż. Szkoła Zakładowa funkcjonowała do r. 1912. Wówczas to 5 V na posiedzeniu Rady Ogólnej, na wniosek przewodniczącego Komisji Szkolnej ks. dr. Świderskiego została rozwiązana. Powodem takiej decyzji była przede wszystkim pogarszająca się sytuacja ekonomiczna towarzystwa, a także brak nowych pomysłów i rąk do pracy. Od r. szk. 1912/13 17 chłopców przeniesiono do szkoły męskiej im. Franciszka Józefa, a 17 dziewcząt do żeńskiej szkoły im. St. Konarskiego.

Działalność krakowskiego Towarzystwa Dobroczynności przerwał ostatecznie wybuch I wojny światowej. Jesienią 1914 r. wszystkie Zakładowe budynki zostały zajęte przez wojsko i zamienione na szpitale. Drożyzna zmusiła Radę Ogólną do zaciągnięcia w banku austro-węgierskim pożyczki pod zastaw papierów wartościowych w wysokości 38 000 koron. 10 IV 1916 r. Rada podjęła decyzję o zaprzestaniu przyjmowania nowych sierot i starców do czasu uzyskania całkowitej równowagi w budżecie. Towarzystwu udało się objąć swym kierownictwem instytucje dobroczynne dla ubogich w różnym wieku i pochodzących z różnych warstw społecznych, a także scentralizować fundusze. W swej działalności umiejętnie zespoliło opiekę i racjonalnie wykorzystowało ofiarność społeczeństwa do niesienia pomocy. Przecie wszystkim jednak uporządkowało w pewnym stopniu opiekę publiczną w Krakowie. Biorąc natomiast pod uwagę kwestię najmłodszych podopiecznych nie ulega wątpliwości, iż Towarzystwo starało się organizować opiekę nad sierotami w oparciu o najnowsze osiągnięcia ówczesnej wiedzy pedagogicznej i wypełniło w tym jakże trudnym okresie historycznym poważną lukę w dziedzinie rozwoju opieki społecznej nad sierotami.

Na opiekę i pomoc mieszkańców Krakowa oraz działających w mieście towarzystw musiały liczyć również porzucone dzieci po zamknięciu krajowego zakładu dla podrzutków. W 1906 r. powstało Towarzystwo opieki nad podrzutkami, od 1908 r. funkcjonujące jako Towarzystwo opieki nad opuszczonymi niemowlętami im. Dzieciątka Jezus. Starając się zapewnić jak najlepsze warunki opieki opuszczonym niemowlętom Towarzystwo im. Dzieciątka Jezus podjęło współpracę z AMiBP oraz Krakowskim Towarzystwem Dobroczynności. Podstawę działalności towarzystwa stanowiło bezpłatne utrzymywanie i wychowywanie dzieci porzuconych do zakładu przez nieznaną rodziców. Placówka, pozostająca pod opieką Towarzystwa, pełniła nie tylko funkcję domu zastępczego dla sierot, ale także pomagała ubogim i samotnym matkom w zapewnianiu opieki nad potomstwem poprzez działalność ochroniarską⁹.

Obok tak wielkich towarzystw na terenie Krakowa powstawało wiele mniejszych towarzyszeń i komitetów, które poświęcały swą działalność opiece nad dziećmi osiero-

⁹ Statut Towarzystwa opieki nad opuszczonymi niemowlętami im. Dzieciątka Jezus, Kraków 1908, Centralne Archiwum Historyczne Ukrainy we Lwowie (CAHU) Fond 146-58-642.

conymi czy zaniedbanymi pod względem materialnym, wychowawczym, lub zdrowotnym. Organizacje te do grona swych członków przyjmowały wszystkich, którym bliski pozostawał los dzieci potrzebujących pomocy. Członkami czynnymi stowarzyszeń społecznych opiekujących się sierotami zostawali najczęściej sędziowie opiekuńczy, członkowie gminnych rad sierocych, przedstawiciele rad powiatowych, osoby zajmujące się czynnie wychowywaniem ubogich sierot lub dzieci opuszczonych, przedstawiciele zakładów wychowawczych oraz stowarzyszeń temu celowi służących. Ich praca oraz pieniądze stanowiły podstawy funkcjonowania tych towarzystw. Zabezpieczenie finansowe tworzyły zapisy i dary, z których tworzone najczęściej tzw. fundusze żelazne, stanowiące główne, gwarancje finansowe bytu danego towarzystwa. Dochody na wydatki bieżące pochodziły natomiast zazwyczaj ze składek członkowskich, kwest, odczytów, koncertów, widowisk, zabaw, loterii fantowych itp. Zasięg działalności takiego stowarzyszenia rozciągał się najczęściej na okręg sądowy, w jakim organizacja powstała.

Założone przepisami statutowymi cele realizowano przede wszystkim poprzez starania o środki materialne niezbędne do sprawowania opieki i zapewnienia dobrego wychowania, zakładanie, utrzymywanie i wspieranie domów schronienia i zakładów wychowawczych dla sierot i dzieci opuszczonych, wykonywanie nadzoru nad tymi placówkami, umieszczanie sierot i dzieci opuszczonych u odpowiednich rodzin lub w zakładach, popieranie i wpływanie na rozwój rad sierocych oraz innych stowarzyszeń i instytucji zajmujących się opieką i wychowywaniem sierot i dzieci ubogich. Bardzo często stowarzyszenia pełniły funkcje patronackie w stosunku do różnego typu zakładów opiekuńczo-wychowawczych.

Analizując tworzenie się różnych towarzystw, można stwierdzić, że los osieroczonych, zaniedbywanych, opuszczonych i bitych dzieci do głębi poruszał wielu ludzi wrażliwych i skłaniał ich do podejmowania kroków zaradczych, pozwalających na poprawienie warunków bytowych tej grupy nieletnich. Działania te nie zawsze przybierały, przynajmniej w swej początkowej fazie, wielkie rozmiary. Doskonałym przykładem jest tutaj Felicja Żurowska, której samotna działalność dopiero z czasem przerodziła się w pracę towarzystwa. Poprawą bytu materialnego sierot zajęło się powstałe specjalnie do tego celu w maju 1903 r. Towarzystwo opieki nad opuszczonymi dziećmi. Do zasług jego członków zaliczyć należy m.in. zakup większego domu w Półwsiu Zwierzynieckim na potrzeby placówki oraz budowę domu dla przytuliska planowanego na 100 sierot. Troszczyli się oni także ofiarnie o utrzymanie 60 dziewcząt¹⁰ (34 z Krakowa, 26 z Galicji) w wieku od 2 do 16 lat, pozostających nieustannie pod opieką F. Żurowskiej. Każda dziewczynka mieszkająca w zakładzie otrzymywała wykształcenie elementarne, a także uczyła się robót praktycznych i gospodarskich, takich jak sprzątanie, pranie, gotowanie, szycie, cerowanie oraz pielęgnacji małych dzieci. Zajęcia dostosowywano do wieku, sił, predyspozycji i zainteresowań wychowanek. Wprawdzie zakład się rozwijał, a liczba podopiecznych stale rosła, lecz stojący na niezdrowym, wilgotnym terenie coraz ciasniejszy budynek, negatywnie wpływał na zdrowie mieszkanek. Nad poprawą losu dzieci stale czuwał jednak komitet towarzystwa opiekuńczego, który w ostateczności zdecydował się na przeniesienie wszystkich dziewczynek do nowego lokalu w Prądniku Czerwonym. Od

¹⁰ W 1904 r. w zakładzie przebywało już 80 dziewcząt, w tym 39 z Krakowa, 32 z Galicji, 1 z poznańskiego, 2 z Królestwa Polskiego, 6 z Litwy. Wiek ich wahał się od 1 do 17 lat; w: *Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa opieki nad opuszczonymi dziećmi w Krakowie*, Kraków 1905, s. 7–8; W latach 1905, 1906 i 1907 przebywało tam odpowiednio dziewcząt: z Krakowa 45, 48 i 55, z Galicji 48, 50 i 58, z Królestwa Polskiego 6, 1 i 3, z Litwy 6, 8 i 7, z poznańskiego 2, 6 i 5, z Ameryki 0, 1 i 1 oraz z Wiednia 0, 2 i 2. W: *Sprawozdanie Komitetu Towarzystwa opieki nad opuszczonymi dziećmi w Krakowie*, Kraków 1908.

1908 r. F. Żurowska kontynuowała tam swoje dzieło pomocy osieroconym i opuszczonym dziewczętom w zakładzie MB Różańcowej.

Obok sierot w Krakowie niemały problem stanowiło grono uczniów, którzy byli pozbawieni rodzicielskiej opieki lub ze względu na sytuację materialną rodziny żyli w warunkach nieodpowiednich dla ich zdrowia fizycznego i moralnego. Problem ten uwidaczniał się szczególnie w przypadku uczniów przyjeżdżających na naukę z innych miejscowości. Częściowym środkiem zaradczym dla tej grupy dzieci stały się różnego rodzaju towarzystwa opiekuńcze czuwające nad warunkami bytowymi ubogich uczniów. Jednym z zadań towarzystw opiekujących się uczącą się młodzieżą stało się zapewnienie odpowiedniego miejsca zamieszkania na czas pobierania nauki szkolnej. Znaczna część uczniów szkół średnich wywodzących się z niezamożnych bądź całkiem ubogich rodzin z konieczności poszukiwała taniego lokum, nie bacząc na zgubne skutki, jakie niesły miejsca tymczasowego pobytu dla młodych, kształtujących się dopiero osobowości. Opieka nad uczniami obejmowała więc przede wszystkim kontrolę przeznaczonych do wynajęcia mieszkań i ustalenie pewnego standardu niezbędnego dla kwater uczniowskich. Towarzystwa gromadziły własne fundusze na działalność, z których robiono potrzebującym dopłaty do ustalonych przez komisję kwot wynajmu. Podkreślić należy fakt, że ten bulwersujący początkowo najemców system zdołał się w krótkim czasie przyjąć. Utrzymujący stancje liczyli się zazwyczaj z nadzorem danego towarzystwa, starali się zapewniać jak najlepsze lokale i opiekę, by za pośrednictwem towarzystwa uzyskiwać młodych lokatorów. Rozwiązanie to okazało się także wielce korzystne dla młodzieży, która sama zgłaszała się do komisji z prośbą o pomoc w znalezieniu stancji.

Powstawanie tych pożytecznych organizacji było jednak rozciągnięte w czasie. Krakowskie Towarzystwo Opieki nad ubogą młodzieżą szkół średnich zostało założone dopiero w 1905 r. Od początku swej działalności stało się organizacją nadzwyczaj potrzebną, bowiem na pomoc, jak wykazały prowadzone badania, oczekiwało około 2 000 uczniów. Ich potrzeb nie były w stanie zaspokoić działające dotąd przy wszystkich niemal szkołach stowarzyszenia dobroczynne, np. Pomoc Koleżeńską. Zarząd krakowskiego towarzystwa oprócz wsparcia materialnego ukierunkował swą działalność na wychowanie moralne. Służyły temu m.in. odwiedziny na stancjach dokonywane przez członków stowarzyszenia, podczas których prowadzone miały być ojcowskie i przyjacielskie rozmowy z uczniami. Miłe pogawędki służyły także rozeznaniu w potrzebach chłopców i dziewcząt, którym starano się zapewniać bezpłatne obiady lub kolacje, odzież, podręczniki i przybory szkolne. Towarzystwo w zamian za niesioną pomoc wymagało od swych uczniów jedynie nienagannego zachowania i postępów w nauce. Ocena stanu wszystkich stancji na terenie Krakowa była wprawdzie niemożliwa ze względu na dużą ilość lokali, jednak dokładano ogromnych starań, by stopniowo przynajmniej eliminować pseudomieszkania o karygodnych warunkach materialnych i higienicznych.

Postulowano także rozciągnięcie trwalszej pomocy i lepszej kontroli poprzez zakładanie burs lub internatów. Sam pomysł był doskonały, lecz jego realizacja sprawiała wiele problemów, głównie o podłożu finansowym. Towarzystwo Krakowskie powzięło myśl o utworzeniu bursy w 1906 r. Od 1909 r. toczyło batalię z władzami miasta o bezpłatne uzyskanie terenu pod budowę domu. Bezskuteczne próby trwały do 1912 r., wówczas to podjęto decyzję o wynajęciu domu i dostosowaniu go do potrzeb internatowych. Długie i mozolne poszukiwania zostały uwieńczone sukcesem i od 1 IX 1912 r. 20 ubogich chłopców mogło zamieszkać na ul. Asnyka (Łaziennej) 1.9 w bursie, której

nadano imię dra H. Jordana (w r. 1913 przeniesiono bursę na ul. Lenartowicza 1.11)¹¹. Przyjęci do bursy uczniowie musieli oczywiście dostosować się do ustalonego regulaminu i programu dnia. Dzięki regularnemu planowi dnia i właściwemu nadzorowi udało się w przypadku tych 20 chłopców odizolować ich od środowiska marginesu społecznego, w którym ze względu na swe ubóstwo musieliby szukać stancji na czas nauki szkolnej. Statuty poszczególnych towarzystw wspierających ubogich uczniów przewidywały w swej działalności nie tylko bezpośrednie oddziaływanie na nieletnich, ale także szersze zainteresowanie pracą opiekuńczą osób dorosłych. Do wykorzystywanych środków należało tu oddziaływanie na opinię publiczną poprzez wykłady, odczyty, wiece, zebrania rodzicielskie, wydawanie czasopism, broszur, artykułów, zakładanie bibliotek, załatwianie wyżywienia w bogatych domach, organizowanie oddziałów lekcyjnych, bezpłatnej pomocy lekarskiej, żłódek w łaźniach miejskich, urządzenie zabaw, rozrywek, kolonii, orkiestr, a także porozumiewanie się z władzami w sprawie wykorzystywania obowiązujących przepisów, dotyczących moralności publicznej oraz starania o zmiany nieodpowiednich ustaw lub wprowadzenie nowych ustaleń¹².

Analogicznie do towarzystw zajmujących się młodzieżą szkół średnich tworzyły się grupy osób wspomagających np. uczniów szkół ludowych, rękodzielniczych, a także terminatorów zakładów rzemieślniczych. Jednym z pierwszych było Stowarzyszenie Dobroczynności ku niesieniu pomocy ubogim uczniom szkół ludowych krakowskich założone w 1877 r. Wspomagało ono pod względem materialnym dzieci chrześcijańskie „*plci obojga szkół ludowych krakowskich, a przede wszystkim szkoły na Kleparzu i św. Szczepana na Piasku*”¹³. Skupiało się ono przede wszystkim na zaopatrywaniu dziewcząt i chłopców ze szkół miejskich w odzież zimową zapobiegając tym samym szerzeniu się chorób wśród dzieci oraz przyczyniło się do bardzo regularnego uczęszczania uczniów do szkół. Wszystkim potrzebującym starano się zapewnić również przybory szkolne. Starano się w miarę możliwości organizować zebrania młodzieży w niedziele i święta, wspólne zabawy, ćwiczenia gimnastyczne, wycieczki pod nadzorem członków towarzystwa, pouczenia, pogadanki, wykłady, nauki duchowne oraz organizować obchody wydarzeń narodowych i religijnych. Do czuwania nad uczniami zobowiązano wszystkich członków, wobec czego musieli oni przynajmniej raz w miesiącu brać udział w tygodniowych zebraniach młodzieży, starać się poznawać i zaspokajać potrzeby materialne i moralne podopiecznych oraz kontaktować się i informować o wszystkich spostrzeżeniach i działaniach zarządu towarzystwa. Źródło utrzymania towarzystw stanowiły najczęściej składki miesięczne członków, dobrowolne dary, dochody z loterii, balów, koncertów oraz procenty od zapisów. Wszystkie towarzystwa zabiegały więc nieustannie o jak największą liczbę członków, którzy nie tylko pracowali z dziećmi, ale przede wszystkim pomnażali fundusz organizacji umożliwiając rozszerzanie zakresu działania.

W większości galicyjskich miejscowości funkcjonowały także koła panien lub pań opiekujących się zaniedbanymi dziećmi. Ich działalności przyświecały podobne cele, jak pozostałym stowarzyszeniom opiekuńczym. Roztaczanie tzw. opieki moralnej realizowano w różny sposób. Krakowskie Koło Panien zakładało np. „uczelnie”, w których mogły

¹¹ *Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa „Opieki nad ubogą młodzieżą szkół średnich” za rok administracyjny 1912*, Kraków (bez daty), s. 4.

¹² *Statut Towarzystwa opieki nad ubogą młodzieżą szkół średnich w Krakowie*, 1908, CAHU we Lwowie, Fond 146-58-599.

¹³ *Statut Stowarzyszenia Dobroczynnego ku niesieniu pomocy ubogim uczniom szkół ludowych krakowskich*, Artykuł I, WAP w Krakowie, IT 914 Stowarzyszenie Dobroczynności ku niesieniu pomocy ubogim uczniom szkół krakowskich, 1877–1878.

przebywać dzieci po skończonych lekcjach w szkole, udzielało korepetycji, pomagało w przygotowaniu do pracy zawodowej i przyjmowaniu do zakładów wychowawczych¹⁴. Jak informowano w sprawozdaniu z 1909 r. uczniowie mieli do swej dyspozycji 3 uczelnie: im. Z. Oleśnickiego na Kleparzu, im. cesarzowej Elżbiety na ul. Dietla i im. G. Piramowicza na ul. Miodowej. Przyjmowano tam dzieci najbiedniejsze, opuszczone, słabo rozwinięte umysłowo i fizycznie, pochodzące głównie z rodzin wyrobników, praczek, dorożkarzy. Zapewniano im tam ciepły podwieczorek, swobodę ruchu i gimnastykę, uczono czystości, dbałości o własny wygląd, reperacji odzieży. Dziewczęta uczono szycia, a ich wyroby służyły im samym oraz uczestnikom kolonii wakacyjnych w Kochanowie i Rabce. Sprawujące opiekę ochraniarki i członkinie towarzystwa często przeprowadzały pogadanki mające na celu oddziaływanie na etyczną stronę osobowości dziecięcej i rozwój umysłowy¹⁵. Dbając o zdrowie podopiecznych koła starały się o organizowanie w miesiącach letnich wyjazdów dzieci na wieś lub na kolonie zdrowotne i wakacyjne. Pomoc materialną uzupełniała także czasami modlitwa za pomyślność prowadzonego dzieła. Taka forma aktywności była szczególną domeną Towarzystwa Panien Ekonomek. Członkinie tego stowarzyszenia, należące do grona wysoce praktykujących panien, wspierały rzeczowo i duchowo biedne i zaniedbane dzieci. Grupy Panien Ekonomek określano często mianem nowicjatu Bractw św. Wincentego a Paulo. Młode dziewczęta przyzwyczajone do działalności charytatywnej po założeniu własnych rodzin zasilaly szeregi kół kobiecych poświęcających się analogicznej działalności. Towarzystwa św. Wincentego i św. Salomei funkcjonowały w zdecydowanej większości miejscowości galicyjskich. Jednym z pierwszych było Krakowskie Towarzystwo Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo, wywodzące swe korzenie z Paryża, a założone przez kasztelanową Wężykową w r. 1855. Swą oficjalną działalność rozpoczęło jednak dopiero 5 III 1860 r., po przyłączeniu się do centrum tegoż stowarzyszenia mieszcącego się w Paryżu. Ponieważ przyczyniła się do tego w sposób szczególny ówczesna wizytatorka ss. miłosierdzia Matka Talbot, działalność Pań Miłosierdzia została ściśle związana z owym zgromadzeniem zakonnym. Dom Centralny ss. miłosierdzia na Kleparzu stał się punktem zebrań kobiet z bractwa. Siostry pomagały również w realizacji celów działalności założonych w statucie. Podstawowymi celami działalności Bractw św. Wincentego i św. Salomei było wprowadzenie pomocy ogółowi ubogiej ludności miejscowej, lecz podczas wizyt domowych szczególną uwagę zwracano przede wszystkim na dzieci wychowywane w rodzinach zagrożonych, co niejednokrotnie podkreślano w sprawozdaniach z działalności i statutach poszczególnych kół. Wizytatorki czuwały nad poprawnością obchodzenia się z dziećmi oraz ich rozwojem umysłowym i fizycznym, dbając m.in. o systematyczne uczęszczanie najmłodszych do ochronek. Towarzystwa krakowskie prowadziły także naukę katechizmu dla zaniedbanych dzieci oraz zajmowały się sierotami, głównie pomagając umieszczać je w odpowiednich placówkach opiekuńczych¹⁶.

¹⁴ *Statut Koła Panien opiekujących się zaniedbanymi dziećmi*, Kraków 1901, CAHU we Lwowie, Fond 841- 1- 154; Statut Towarzystwa „Koło Panien opiekujących się zaniedbanymi dziećmi” w Krakowie, Kraków 1908, s. 1.

¹⁵ Sprawozdanie Towarzystwa „Koło Panien opiekujących się zaniedbanymi dziećmi” za rok 1909, Kraków 1910.

¹⁶ Krakowskie Towarzystwo św. Wincentego w ciągu 50 lat działalności (1860–1910) skierowało do placówek opiekuńczych 221 sierot. *Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo w Krakowie od roku 1860 do 1910*, w: *Sprawozdanie jubileuszowe Towarzystwa Pań Miłosierdzia św. Wincentego a Paulo dla ubogich chorych w Krakowie*, Kraków 1910, s. 12–13.

Podkreślić należy, że towarzystwa te opierały się nie tylko na pracy kobiet, ale także i mężczyzn skupionych w osobnych grupach. Panowie należący do Towarzystwa św. Wncentego skupiali się w tzw. konferencjach, których w Krakowie działało 4 – Najświętszej Marii Panny, św. Jana Kantego, Bożego Ciała (na Kazimierzu) i św. Floriana (na Kleparzu). Do grona założycieli konferencji należał m.in. znany ze swej działalności wychowawczej ks. Walerian Kalinka, inicjator konferencji p.w. św. Jana Kantego w Krakowie i we Lwowie. Celem stawianym sobie przez te towarzystwa było „*wykonywanie zasad chrześcijańskiej miłości bliźniego, a wraz z tem własne uświętobliwienie jego członków za pomocą zorganizowanej pieczy ubogich, mającej wszelkie ich potrzeby na oku*”¹⁷. Wyraźnie podkreślano, że bractwa męskie mają przede wszystkim charakter religijny i powinny go zachować oraz uzmysławiać światu, jak również utwierdzać w tym przekonaniu siebie samych. Podstawowym zadaniem dla członków stawało się zatem czuwanie nad „skarbem wiary” we własnych sercach. Pracę nad własnym rozwojem duchowym łączono jednak również z działaniami na rzecz ubogich, chociażby w cotygodniowych odwiedzinach rodzin znajdujących się w sytuacjach kryzysowych. Odwiedzając rodziny członkowie bractw często nakłaniali konkubentów do zalegalizowania związków małżeńskich, uznawania pozostających pod ich opieką dzieci oraz nawracania się na wiarę chrześcijańską. Tam, gdzie sytuacja domowa była szczególnie trudna, poza doraźną pomocą materialną starano się pośredniczyć w umieszczeniu dzieci u rzemieślników lub na służbie, zaś najmłodsze w wyjątkowych przypadkach kierowano również do placówek wychowawczych (np. zakładu ks. Siemaszki, ss. miłosierdzia, zakładu św. Józefa, instytutu skarbkowskiego w Drohowsku itp.) oraz wysyłano na kolonie wakacyjne i zdrowotne. Krakowskie Towarzystwo św. Wincentego opiekowało się oprócz tego internatem dla kandydatów do stanu nauczycielskiego w szkołach ludowych.

W miesiącach zimowych z pomocą krakowskim uczniom przychodził również „Komitet dla głodnych dzieci p.w. Dzieciątka Jezus” dostarczający pożywienia. Akcja rozdawnictwa obiadów miała zarówno zwolenników, jak i przeciwników także w kręgach osób działających na jej rzecz. Zarzucano tu m.in., że dziecko od najmłodszych lat uczy się żyć cudzym kosztem, a rodzice przyzwyczajają się do pozostawiania swych pociech pod opieką obcych. Obrońcy stowarzyszeń na rzecz głodnych dzieci bronili swych instytucji tłumacząc, że większość z zaopatrywanych przez nich dzieci nie ma prawdziwego domowego ogniska, a tak z rozdawnictwa, jak i z każdej innej charytatywnej formy pomocy będą płynęły pewne ujemne skutki, ale i w przeważającej mierze korzyści.

Zakres pracy różnego rodzaju stowarzyszeń zależał przede wszystkim od ilości członków, możliwości finansowych oraz ilości dzieci biednych i ich potrzeb. Uatrakcyjnając podopiecznym szarość dnia codziennego ze szczególnym pietyzmem organizowano obchody np. Świąt Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy, obdarowując wszystkich skromną „gwiazdką” czy „święconym”. W miarę możliwości finansowych dzieciom z rodzin najuboższych starano się opłacać naukę u rzemieślników, a nie mogącym uczęszczać do szkoły organizowano prywatne nauczanie. Tak szeroką działalność prowadziły jednak nieliczne koła. Inny rodzaj działalności sprowadzał się do popularyzacji idei stowarzyszeń w taki sposób, aby pozyskać jak największe grono członków, których składki i zapisy stanowiły, w każdym przypadku podstawę finansową dla pracy z dziećmi.

¹⁷ *Sprawozdanie z czynności Męskiego Towarzystwa św. Wincentego a Paulo w Krakowie i Galicyi*, Kraków 1899, s. 3.

Swoje zaangażowanie w sprawy opieki nad dziećmi obok społeczności krakowskiej wykazała także grupa pedagogów i entuzjastów nowego wychowania, która na początku drugiego dziesięciolecia XX w. podjęła zdecydowane konkretne działania, zmierzające do utworzenia w Krakowie placówki społecznego wychowania dzieci. W ten sposób zrodziło się Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD). Inicjatywę podjęli na Walnym Zgromadzeniu 23 IV 1914 r. działacze zrzeszeni przy Uniwersytecie Ludowym w Krakowie i Komitecie Równouprawnienia Kobiet. Wśród członków TPD znaleźli się m.in. dr Roman Bogdani, Maria Bogdaniowa, dr Alfred Merc, Władysława Szymanowska-Weychert, Bronisława Bobrowska, dr Marian Eiger, Marian Falski i Helena Radlińska¹⁸. Pierwsze postanowienia zapadły już w grudniu 1913 r. Uchwalono wówczas utworzenie dziecięcego ogniska zabaw i pracy, które otwarto 1 III 1914 r. w mieszkaniu ofiarowanym przez Mariana Eigera przy ul. Radziwiłłowskiej 1.8. Już po miesiącu działalności ognisko przeniesiono na Smoleńsk 1.35, do wynajętego 3-pokojowego mieszkania z ogródkiem. Kierowniczką nowej placówki została p. Weychert-Szymanowska. Dzieci korzystały z dobrodziejstw i opieki ogniska od godz. 15.30 do 18.00. Podstawowym celem pracy z wychowankami stało się wyrobienie w nich zaradności i samodzielności przy jednoczesnym swobodnym rozwoju zainteresowań i zdolności. Dzieci same wykonywały wszelkie prace porządkowe w pomieszczeniach, rozwijały sprawności manualne wykonując wyroby z gliny, drewna, tektury, papieru, uprawiały ogródek. Podobnie jak w metodzie M. Montessori przyzwyczajano wychowanków do systematyczności w działaniu, odpowiedzialności za istoty żywe i uczono wrażliwości oddając im pod opiekę drobne zwierzęta, jak świnki morskie czy rybki w akwariach. Do swej dyspozycji dzieci miały prowadzoną własnymi siłami biblioteczkę wędrowną, a zdobytą wiedzę mogły uzupełniać na wycieczkach. Raz w tygodniu organizowano zebrania, na których podopieczni wraz z kierowniczką omawiali ważniejsze wydarzenia i realizację zadań oraz ustalali plan pracy na najbliższy tydzień. W ognisku przebywało przeciętnie 20 dzieci. Nad ich zdrowiem czuwało dwoje lekarzy – dr Merc i dr Loriowa. Wychowankowie wywodzili się z ubogich rodzin drobnych rzemieślników, sklepikarzy, robotników, praczek czy służących. Nowy zarząd, starając się o rozszerzenie działalności wychowawczej, uchwalił powołanie sekcji podgórskiej TPD (Podgórze nie było jeszcze włączone do Krakowa) oraz przyłączenia się wraz z Towarzystwem Walki z Gruzlicą do akcji półkolonijnej. Organizację ogniska podgórskiego pozostawiono B. Bobrowskiej, która pełna zapału i poświęcenia doprowadziła do jego otwarcia już w maju 1914 r.

Wspomniana akcja półkolonijna stanowiła rozwiązanie kwestii wychowawczej na czas wakacji, kiedy 2–3 godziny pobytu w ognisku stawały się niewystarczające. Pierwsze półkolonie dla krakowskich uczniów powołano do życia 1.VII.1914 r. Towarzystwo Walki z Gruzlicą zajęło się dziećmi młodszymi, do 6 roku życia, organizując dla nich półkolonie w Parku Jordana, planowaną na okres 5 miesięcy w godz. 8.00–17.00. Starsze dzieci, będące pod opieką TPD odbywały zajęcia również w parku lub na dostosowanych do tego celu parcelach z ogrodami lub placami do zabaw. Czas ich dziennego pobytu był taki sam, jak w przypadku dzieci młodszych. Oba towarzystwa ustaliły od każdego półkolonisty miesięczną opłatę w wysokości 5 koron. Zważywszy na fachową opiekę i całodziennę wyżywienie, jakie zapewniano dzieciom, była to raczej kwota symboliczna o znaczeniu moralnym i wychowawczo-społecznym. Tak rozwiniętą z pomyślnym skutkiem działalność TPD przerwała wojna, aczkolwiek w czasie jej trwania zarząd tymczasowy podejmował akcje opiekowania się dziećmi polskich żołnierzy, organizowania posiłków dla dzieci z ognisk

¹⁸ B. Bobrowska, *Rzeczpospolita dziecięca*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1962, s. 16.

czy wyjazdu grupki dzieci legionistów pod nadzorem Marii Paszkowskiej na czas wzmożonych działań wojennych do Zakopanego. W 1917 r. doszło nawet do powstania drugiego ogniska w Krakowie w Domu Robotniczym przy ul. Dunajewskiego 5.

Przedstawienie zaangażowania krakowskiego społeczeństwa w prace na rzecz dzieci osieroconych, ubogich i zaniedbanych nie byłoby pełne, gdyby pominąć działania mające na celu zapewniania ubogim nieletnim zdrowotno-wakacyjnego wypoczynku. Pierwszym z tego typu stowarzyszeń było ukonstytuowane w r. 1885 Towarzystwo Kolonii Wakacyjnych dla słabowitych dzieci m. Krakowa. Zajęło się ono organizacją letnich wyjazdów do Rudaw i Siedlca, a następnie od 1896 r. do Kochanowa, gdzie we własnych domach, na 2 turnusach, utrzymywało około 150 kolonistów¹⁹.

W latach 1899–1900 kolejne kroki zmierzające do urządzenia letniego wypoczynku dla krakowskich uczniów szkół średnich powziął profesor szkoły średniej Edmund Żegota Cięglewicz. Zebrana przez niego kwota wraz z oprocentowaniem zasilila konto Towarzystwa Kolonii Wakacyjnych, powstałego w wyniku zaangażowania grona krakowskich nauczycieli. Dzięki ofiarnym zabiegom udało się tymczasowemu wówczas komitetowi wysłać w r. 1904 na 2-miesięczny wypoczynek do Czernej pod Krzeszowicami 30-osobową grupę uczniów. Sukces pierwszej udanej kolonii wpłynął na normalizację statusu komitetu, bowiem przestał on być „tymczasowy” i przekształcił się w Towarzystwo Kolonii Wakacyjnych dla uczniów gimnazjów m. Krakowa. Na jego czele stanął jeden z pierwszych i największych propagatorów kolonijnej idei dr H. Jordan, który ostatnie lata swego życia poświęcił pracy nad zorganizowaniem i utrzymaniem kolonii, od 1905 r. zlokalizowanej już nie w Czernej, lecz na stałe w Porębie Wielkiej.

Przytoczone tu liczne przykłady pracy opiekuńczej organizowanej wyłącznie społecznym sumptem są niezbitym dowodem na żywe zainteresowanie mieszkańców Krakowa losem dzieci. Działalność ta stanowiła na owe czasy trzon pracy opiekuńczej w sytuacji, gdy nie można było liczyć na konkretną pomoc ze strony władz politycznych czy oświatowych. I choć często ograniczone fundusze poszczególnych towarzystw zmuszały do zawężania zakresu działalności i zmniejszania liczby podopiecznych, to z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że upór i wytrwałość działaczy oraz członków uratował niejedno dziecko od bezdomności, głodu czy popadnięcia w konflikt z prawem.

¹⁹ *Sprawozdanie Towarzystwa Kolonii Wakacyjnych dla Dzieci w Krakowie za r. 1904*, Kraków 1905.

ROBERT FUDALI
Uniwersytet Zielonogórski

NAUCZYCIELE DOLNEGO ŚLĄSKA W OKRESIE TWORZENIA PODSTAW „NOWEGO ŁADU” SPOŁECZNEGO 1970–1975

NOWA WIZJA OŚWIATY I NOWE WYMAGANIA WOBEC NAUCZYCIELI

Funkcjonujący system szkolny, mimo ogromnego wysiłku społeczeństwa włożonego w jego rozwój, był krytykowany głównie za niewydolność oraz pogłębiającą się dysproporcję między poziomem nauczania w mieście i na wsi. Szkoła traciła prestiż społeczny. Działający do tej pory system oświaty nie przystawał też do wizji Polski, jaką starała się stworzyć ekipa, która objęła władzę w kraju po „wydarzeniach grudniowych”.

Obraz oświaty w zestawieniach liczbowych nie przedstawiał się optymistycznie, na przykład:

- w dziesięcioleciu 1960–1970 wzrost liczby osób legitymujących się wyższym wykształceniem był niewielki (z 2,1% do 2,7%). W 1972 roku – wedle danych o wyborach – tylko 3% obywateli posiadało wyższe wykształcenie,
- na początku lat 70. ciągle jeszcze 80% nie osiągnęło wykształcenia średniego, a 25% obywateli nie posiadało nawet wykształcenia podstawowego,
- tylko 11% uczniów opanowało więcej niż 46% pojęć obowiązujących uczniów szkół podstawowych w świetle centralnych planów nauczania¹.

Już 30 stycznia 1971 roku Minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego powołał Komitet Ekspertów do opracowania raportu o stanie oświaty w PRL. Komitet otrzymał dwa podstawowe zadania: przeanalizowania obecnego systemu szkolnego dla ustalenia propozycji modyfikacji i doskonalenia tego systemu oraz opracowanie projektu przyszłego modelu oświaty.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Zarys historii wychowania (1944–1989)*, Kielce 1996, s. 128.

Nie czekając na opracowania naukowców, KC PZPR w trakcie VIII Plenum (6–7 lutego) wysunął postulat wprowadzenia powszechności średniego wykształcenia. Upowszechniane było stwierdzenie, że postęp na odcinku oświaty nie nadąża za potrzebami kraju. Za główne, ale nie wystarczające, osiągnięcia oświatowe poprzednich okresów w rozwoju Polski uznawano upowszechnienie i demokratyzację oświaty².

W przedstawionych do akceptacji Biura Politycznego KC PZPR opracowaniu, uzasadniano potrzeby zmian w szkolnictwie podstawowym faktem, że reforma szkolna z lat sześćdziesiątych objęła przede wszystkim szkoły ponadpodstawowe i wyższe klasy szkół podstawowych. Natomiast programy klas I–IV szkół podstawowych uległy tylko niewielkim modyfikacjom. W rezultacie zakres treści nauczania początkowego uznano za zaniżony, a przez to nie stanowiący wystarczającej podbudowy programowej dla klas wyższych³.

Spotkania najwyższych władz z przedstawicielami oświaty zjednywały nauczycieli do nowych projektów. Prezes ZNP w lutym 1971 roku w imieniu całego środowiska deklarował: „Kraj nasz zawsze może liczyć na nauczycieli, na ich zaangażowanie społeczne i gotowość realizacji polityki Komitetu Centralnego PZPR i rządu. Albowiem nauczyciele – podobnie jak klasa robotnicza – zdają sobie sprawę, że najlepszym wyrazem poparcia polityki partii i rządu jest rzetelna i wydajna praca, zachowanie ładu, porządku i dyscypliny społecznej”⁴.

Obrađujący w grudniu VI Zjazd PZPR skonkretyzował zadania wobec oświaty. Projektowany model szkolnictwa uwzględniał powszechność wychowania średniego ogólnokształcącego oraz potrzebę specjalnego kształcenia młodzieży utalentowanej. Zakładał zmianę sieci i organizacji szkół. Zadaniem nadrzędnym programu było dążenie do podniesienia poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

Zjazd za jeden z celów przyjął także wzmocnienie społecznej rangi zawodu nauczyciela, zwiększenie troski o poziom ideowy oraz warunki życia i pracy środowiska nauczycielskiego. Ważną rolę w procesie wychowania przypisano młodzieżowym organizacjom ideowym, które w swojej pracy w większym zakresie miały odwoływać się do problematyki ogólnoludzkiej – dotyczącej przyjaźni, odpowiedzialności, odwagi, wytrwałości w dążeniu do celu, umiejętności współżycia i współpracy z innymi.

W zakresie wychowania partia stawiała przed szkołą zadania w postaci haseł podobnych do formułowanych przez poprzednie zjazdy: „...wpajać wartości ideologii socjalistycznej – patriotyzmu i internacjonalizmu, socjalistycznego stosunku do pracy i mienia społecznego, kształtować wrażliwość moralną, postawę humanizmu i poczucie dyscypliny społecznej”⁵. Hasła formułowane były na tyle ogólne, że nie sposób było określić, jakie treści się pod nimi kryją. To dopiero miała pokazać praktyka sprawowania władzy. Istotna różnica polegała na tym, że nie podkreślano potrzeby walki w urzeczywistnianiu tych haseł, co było symptomatyczne dla wytycznych formułowanych wcześniej.

Właściwa postawa młodzieży wynikać miała z wartości ideologii socjalistycznej. W trakcie budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego nie definiowano składników tego pojęcia, czekając na końcowy efekt tego procesu. Przykłady, które miały unaocznnić praktyczne realizowanie idei takiego społeczeństwa dawała partia. Cenić pracę

² J. K u b e r s k i, *Aktualne i perspektywiczne problemy polityki oświatowej*, Warszawa 1974, s. 9.

³ Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej AAN), KC PZPR, XI/973.

⁴ „Głos Nauczycielski” nr 9 z 28 II 1971.

⁵ Uchwała VI Zjazdu PZPR *O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, „Nowe Drogi” 1971, nr 1.

społecznie użyteczną na rzecz szkoły i środowiska uczyć się miała młodzież obserwując dorosłych podczas czynów partyjnych. Partia wskazywała kierunki uczuć internacjonalistycznych, a także pożądane wzory postaw patriotycznych.

Dla rozwoju oświaty lat 70. charakterystyczne było unikanie konkretyzacji celów wychowania na rzecz przedstawiania celów przyszłościowych. W stosunku do lat sześćdziesiątych zasadnicza zmiana nastąpiła w proporcjach między poszczególnymi elementami celów. Cele nie były powiązane z rozwojem przemysłu, lecz z wymogami rewolucji naukowo-technicznej, która wymagała szerokiej wiedzy potrzebnej do zrozumienia tych procesów. W większym stopniu zwracano uwagę na rozwój osobowości, podkreślając, że ma to być rozwój wszechstronny. Wiązało się to z przeniesieniem akcentu z celów społecznych na cele indywidualne. Silniej niż poprzednio uwypuklano patriotyzm w stosunku do internacjonalizmu⁶.

Duże znaczenie w kształtowaniu się pozycji społecznej nauczycieli miała uchwalona przez Sejm 27 kwietnia 1972 roku Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela. Na stanowisko nauczyciela lub wychowawcy mogła być powołana osoba, która posiada studia wyższe, kwalifikacje pedagogiczne oraz odpowiednie kwalifikacje ideowe i moralne. Nauczyciele mieli obowiązek stałego pogłębiania wiedzy i doskonalenia swych umiejętności dydaktyczno-wychowawczych.

W dziale mówiącym o roli i zadaniach nauczycieli ustawa wyliczała ich powinności, do których, oprócz tych sprecyzowanych przez VI Zjazd, należało jeszcze:

- przekazywanie uczniom gruntownej wiedzy ogólnej i zawodowej,
- dbanie o wszechstronny rozwój ich zdolności,
- rozbudzanie zainteresowań i samodzielного myślenia,
- kształtowanie postawy czynnego współuczestnictwa w rozwoju gospodarki, kultury i życia społecznego⁷.

Ustawa rozszerzała uprawnienia nauczycieli oraz regulowała wiele spraw określających pragmatykę tego zawodu. Wprowadzenie Karty zostało przychylnie przyjęte przez środowisko nauczycielskie. Praktyka pokazała jednak, że wiele problemów nauczycielskich nie znalazło właściwego rozwiązania. Niektóre przywileje pozostały tylko na papierze – administracja terenowa i szkolna nie były w stanie zagwarantować nauczycielom nabytych praw.

Przez następne lata starano się uporządkować system kształcenia nauczycieli: określono obowiązkowy wiek doksztalcania dla czynnych nauczycieli, wprowadzono egzamin kwalifikacyjny równoważny studiom zawodowym. Ustanowiono tryb doksztalcania dla nauczycieli mających ukończone liceum pedagogiczne lub studium nauczycielskie, a którzy nie zostali objęci obowiązkiem doksztalcania w systemie zaocznego szkolnictwa wyższego (Zarządzenia Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 21 kwietnia 1973 r. i 21 czerwca 1975 r.).

Wprowadzony w 1972 roku pierwszy etap reformy administracji był zarazem początkiem rekonstrukcji szkolnictwa wiejskiego. Nowy typ szkoły podstawowej na wsi wprowadzało zarządzenie Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 17 marca 1973 roku. W tych wsiach, które stały się siedzibą gmin przystąpiono do organizowania 8-klasowych zbiorczych szkół gminnych, powiązane z nimi były pozostałe szkoły i pla-

⁶ Zarządzenie Min. Oświaty i Wychowania z 1 lutego 1973, Dziennik Urzędowy MOiW 1973, nr 3, poz. 15 oraz Zarządzenie Min. Oświaty i Wychowania z 18 czerwca 1973 r. Dziennik Urzędowy MOiW nr 1973, nr 11, poz. 90.

⁷ „Głos Nauczycielski” nr 20 z 14 V 1972.

cówki oświatowo-wychowawcze zlokalizowane na ich obszarze. Szkołom gminnym starano się zapewnić najlepszą obsadę kadrową i pełne wyposażenie. Przenoszono do nich dzieci z małych szkółek, które ulegały likwidacji lub którym zmniejszano stopień organizacyjny do klas I–IV. Cała operacja wymagała dokonywania wielu zmian w istniejącej sieci szkolnej.

Wprowadzane zmiany programowe, metodyczne i organizacyjne w szkolnictwie podstawowym na wsi, miały w założeniach przygotować młodzież do aktywnego i twórczego uczestnictwa w życiu społeczeństwa socjalistycznego, a zarazem zapewnić mocną podstawę dla przyszłych reform w oświacie⁸.

Konsekwencje społeczno-pedagogiczne wdrażania zbiorczych szkół miały doprowadzić najpierw do wyrównania poziomu kształcenia i wychowania młodzieży wsi i miast, a następnie do wzbogacenia oferty programowej. Zadaniem zbiorczej szkoły gminnej było też rozszerzenie dotychczasowej działalności opiekuńczej szkół nad dziećmi wiejskimi. W planach szkoły zbiorcze miały stanowić czynnik zespalaający działalność oświatową z całokształtem życia społecznego i gospodarczego gminy⁹.

W latach 70. zintensyfikowano też wysiłki nad budową w oświacie jednolitego systemu wychowawczego. System ten miał za zadanie:

- eksponować sprecyzowane i jednoznacznie interpretowane wartości ideowe,
- wyznaczać sfery działania młodzieży,
- zharmonizować działanie w poszczególnych fazach wychowania w jednolity proces dostosowany do specyfiki wieku i rozwoju dzieci i młodzieży,
- zapewnić jednolitość kierownictwa ideowego, programowego i organizacyjnego nad wszystkimi tymi działaniami¹⁰.

We wrześniu 1972 roku Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało w Dzienniku Urzędowym nr 6 zarządzenie akceptujące – dla potrzeb szkoły – system wychowawczy opracowany przez H. Muszyńskiego. Punktem wyjścia systemu była teza marksistowskiej pedagogiki, mówiąca że człowiek kształtuje się i zmienia w toku własnej aktywności. Szkoła w tej koncepcji powinna być zorientowana na ucznia, a nie na nauczyciela. Organizacja jej pracy miała wprowadzać młodzież w liczne i różnorakie sytuacje, w których podejmowałaby ona wartościowe wychowawczo działania. Sytuacje wychowawcze miały za zadanie wdrażać uczniów do pełnienia ról społecznych¹¹. W praktyce szkolnej koncentrowano się głównie na wdrażaniu formalnych założeń systemu, co nie pozwalało właściwie ocenić jego wartości. Eksponowanie formalnej strony wszelkich działań wychowawczych stało się charakterystycznym zwyczajem dekady lat siedemdziesiątych.

Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało w czerwcu 1973 roku zarządzenie w sprawie zasad organizacji przez szkoły uroczystości państwowych i szkolnych. Wprowadzono pojęcie ceremoniału szkolnego, propagowano symbole szkolne: sztandar, hymn, posiadanie patrona szkoły. Opracowano rytuał związany z rozpoczęciem i zakończeniem roku szkolnego. Zadaniem rozbudowywanego ceremoniału było kształtowanie dyspozycji do współżycia w zespole, rzetelnego i solidarnego działania dla dobra ogółu, poszanowanie symboli państwowych, narodowych i szkolnych.

⁸ T. Wiloch, *Ustrój szkolny*, Warszawa 1973, s. 78–79.

⁹ M. Rataj, Wdrażanie zbiorczej szkoły gminnej, „Nowa Szkoła” 1974, nr 6.

¹⁰ O aktywny udział młodego pokolenia w budowie socjalistycznej Polski, VII Plenum KC PZPR 27–28 listopada 1972, „Nowe Drogi” 1972, nr 12.

¹¹ H. Muszyński, *System wychowawczy socjalistycznej szkoły podstawowej*, Poznań 1970, s. 33–35.

Od roku szkolnego 1973/74 uczniów obowiązywała praca społecznie użyteczna w wymiarze rocznym równym tygodniowej liczbie godzin lekcyjnych. W kolejnym roku rozszerzono ten wymóg do wysokości dwutygodniowego wymiaru godzin lekcyjnych. Wychowawcza rola pracy była podkreślana w licznych dokumentach i oficjalnych wystąpieniach.

W przyjętej przez Sejm 13 października 1973 roku uchwale w sprawie systemu edukacji narodowej zapisano: „Przeobrażenia systemu oświaty są sprawą całego narodu, całego wychowującego społeczeństwa i wszystkich jego instytucji. Muszą być traktowane w nierozdzielalnym i wzajemnym związku z całością życia i rozwoju społecznego”¹².

W opublikowanym raporcie o stanie oświaty w PRL mówiło się nie tylko o jednolitym froncie wychowania, lecz także o całkowitym systemie kształcącym obejmującym wszystkie instytucje, które jednostce przekazują wiedzę naukową, umiejętności praktyczne, treści ideologiczne, polityczne i kulturalne¹³. Zasada szerokiego frontu kształcenia i wychowania zapisana już była w ustawach oświatowych w Czechosłowacji i NRD¹⁴.

Wdrożenie wysuwanych założeń wychowawczych wymagało ujednolicenia wpływów, jakim poddawano młodzież. W tym celu starano się stworzyć wokół szkoły jednolite środowisko wychowawcze – dążono do upowszechnienia tzw. szkoły środowiskowej, która miała inicjować i koordynować współpracę z samorządem mieszkańców, organizacjami społecznymi, zakładami pracy i jednostkami wojskowymi¹⁵.

Rozpoczęły się intensywne prace nad teoretyczną podbudową koncepcji takiej szkoły oraz badania nad jej funkcjonowaniem w środowisku. Szkołę taką określano również mianem szkoły otwartej, nazwa ta miała pełniej odzwierciedlać realizowane przez nią funkcje. J. Wołczyk wiodącą i koordynującą rolę takiej szkoły, w odróżnieniu od szkoły tradycyjnej upatrywał w tym, że: „...przy współpracy całego środowiska społecznego formułuje program wychowania i inicjuje rozdział zadań w związku z potrzebą jego realizacji. Każda instytucja i organizacja społeczna bierze więc udział w działalności wychowawczej, realizując jednolicie określone cele właściwymi dla siebie metodami”¹⁶.

Inne zadania stawiano przed szkołami środowiskowymi w mieście i na wsi. W mieście placówki te miały skoncentrować się na organizowaniu czasu wolnego młodzieży zamieszkałej w środowisku, w którym działała szkoła. Natomiast na wsi miały przekształcić się w ośrodki kultury obsługujące przede wszystkim potrzeby dzieci i młodzieży, ale również dorosłych. Szkoły w miastach, w porównaniu z wiejskimi, miały na ogół lepiej przygotowaną kadrę i pełniejsze wyposażenie techniczne.

ROLA NAUCZYCIELI W TWORZENIU „NOWEGO ŁADU”

Znaczenie, jakie przypisywano szkole w budowie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wymagało poddania wszystkich uczniów jednakowym wpływom pedagogicznym. Zadanie to miały zrealizować szkoły, których wyposażenie umożliwiałoby zapoznanie uczniów z osiągnięciami tzw. rewolucji naukowo-technicznej, a kadra gwa-

¹² „Nowa Szkoła” 1973, nr 11.

¹³ Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973, s. 295.

¹⁴ Szerzej ustawy te omawia M. P e c h e r s k i, *Polityka oświatowa*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, 1975, s. 161–163.

¹⁵ Działalność oświatowa i wychowawcza w okresie między VI a VII Zjazdem PZPR, Sprawozdanie z realizacji „Programu działania Min. Oświaty i Wychowania za lata 1972–1975”, Warszawa 1976, s. 41–42.

¹⁶ J. W o ł c z y k, *Szkoła otwarta*, Warszawa 1976, s. 21.

rantowałaby właściwe realizowanie założeń, zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych.

Animatorami i głównymi wykonawcami tego projektu miało być środowisko nauczycielskie, które już we wstępie Karty Praw i Obowiązków zostało zobligowane do „urzeczywistniania socjalistycznych ideałów programowych kierowniczej siły narodu”. Nauczycieli wraz z nadanymi przywilejami zawodowymi, które miały rekompensować niski status materialny i obniżający się prestiż społeczny, obarczono licznymi zadaniami. Niektóre z tych zadań były programowym usankcjonowaniem funkcji realizowanych przez wiele szkół już od lat (np. postulat szkoły otwartej), pozostałe wymagały od nauczycieli oprócz wypełniania dotychczasowych obowiązków, dodatkowego poświęcenia czasu i energii. Władze nie tylko oczekiwały od nauczycieli zaangażowania się w realizację wytyczonych celów, ale także przyjęcia ich jako swoje.

Przeobrażenia w szkolnictwie, które w omawianym okresie miały największy wpływ na wypełnianie przez nauczycieli roli społecznej – można by ująć w trzy nurty, których tytuły – zgodnie z ówczesną retoryką przyjęły następujące postaci: O nowy model systemu szkolnego, O nauczyciela na miarę potrzeb, O jednolity front wychowania.

O NOWY MODEL SYSTEMU SZKOLNEGO

Jednym z głównych elementów przebudowy systemu oświaty była wprowadzana rekonstrukcja szkolnictwa podstawowego. Celem jej było zapewnienie wszystkim dzieciom wysoko zorganizowanej szkoły, rozwiązującej skutecznie problemy dydaktyczno-wychowawcze w stosunku do uczniów o różnym stopniu rozwoju psychicznego, zainteresowań i uzdolnień. Miała sprzyjać wyrównywaniu poziomu nauczania i wychowania w szkołach, do poziomu założonego programem szkolnym¹⁷. Miała też stworzyć podstawy do późniejszego upowszechnienia szkolnictwa średniego. Integralną częścią tego modelu były organizowane przy tych szkołach oddziały przedszkolne.

W woj. wrocławskim tytułem eksperymentu w roku szkolnym 1972/73 zorganizowano dwie zbiorcze szkoły gminne w pow. sycowskim i świdnickim¹⁸. Sieć tych szkół szybko się rozbudowywała, w 1973 roku powołano ich już 57 – w każdym powiecie istniała przynajmniej jedna tego typu placówka. W wyniku reorganizacji likwidacji uległo 165 jednostek szkolnych (w tym 20 szkół 8-klasowych), obniżono poziom organizacyjny w 183 szkołach 8-klasowych do klas I–IV¹⁹. Dla przykładu w pow. wałbrzyskim w roku szkolnym 1972/73 na 44 szkoły podstawowe na wsi – likwidacji uległo 18. Pozostało 13 pełnych szkół ośmioklasowych, w tym 2 szkoły o 7 nauczycielach, 6 szkół o 6 nauczycielach, 3 szkoły o 5 nauczycielach i 2 szkoły o 4 nauczycielach. Istniało jeszcze 13 placówek z klasami I–IV, w tym jedna o 2 nauczycielach i 12 o jednym nauczycielu, liczba tych ostatnich szkół w powiecie znacznie wzrosła²⁰.

Według zestawień sporządzonych w 1973 roku przez Związek Nauczycielstwa Polskiego najwięcej szkół przewidzianych do likwidacji i obniżenia stopnia organizacji

¹⁷ *Zbiorcza szkoła gminna. Założenia organizacyjne*, Warszawa 1973, s. 1.

¹⁸ Archiwum Państwowe we Wrocławiu Oddział w Legnicy (dalej APLe), Prez. Miejskiej i Pow. Rady Narodowej w Legnicy, sygn. akt 59.

¹⁹ Archiwum Kuratorium Oświaty we Wrocławiu (dalej AKO), Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

²⁰ Archiwum Państwowe we Wrocławiu Oddział w Wałbrzychu (dalej APWł), Prez. Pow. Rady Narodowej, Protokoły Komisji Oświaty i Kultury z 1973 r., sygn. akt 2/138.

znajdowało się w powiatach: Lubin (25 i 26), Lwówek (25 i 16), Ząbkowice Śląskie (18 i 23) i Milicz (17 i 19)²¹.

Uczniów ze zlikwidowanych placówek kierowano do szkół zbiorczych. Z reguły były one lepiej wyposażone niż przeciętne szkoły Dolnego Śląska. Posiadały pracownie do nauczania fizyki, chemii, zajęć praktyczno-technicznych i biologii. Miały lepszą bazę do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego. Szkoły zbiorcze starały się zapewnić młodzieży opiekę świetlicową i dożywianie dla dojeżdżających uczniów.

W praktyce okazywało się, że nie wszystkie szkoły zbiorcze były w stanie podolać nałożonym na nie obowiązkom. Brakowało w nich wysoko wykwalifikowanych nauczycieli do obsady stanowisk kierowniczych oraz niektórych przedmiotów. Gwałtownie zwiększająca się liczba uczniów powodowała trudności organizacyjne szkół. Największym problemem był brak wystarczającej liczby izb lekcyjnych oraz pomieszczeń, w których dałoby się zorganizować świetlice, stołówki i szatnie. Na przykład w zbiorczych szkołach gminnych w Mieroszowie, Głuszyca i Jugowicach w pow. wałbrzyskim dla właściwego ich funkcjonowania należało natychmiast zakupić pomoce dydaktyczne i sprzęty, urządzić świetlice, wyposażać biblioteki. Apele szkół o pomoc, skierowane do Powiatowej Komisji Oświaty i Kultury w Wałbrzychu nie zostały jednak rozpatrzone ze względu na braku środków finansowych²².

Jak wynika z materiałów kuratorium, w roku szkolnym 1973/74 w 13 szkołach zbiorczych nie uruchomiono pracowni do zajęć praktyczno-technicznych, placówki te były zlokalizowane w powiatach: Jawor, Legnica, Środa Śląska, Złotoryja. Brakowało również 7 pracowni biologicznych (głównie w pow. Lubin, Wrocław), a także sal gimnastycznych umożliwiających pełną realizację programu w okresie jesienno-zimowym. Często praktyką było lokowanie świetlic w szkolnych stołówkach, co znacznie utrudniało właściwe pełnienie nałożonych na świetlice funkcji²³.

Proces pospiesznego powoływania szkół zbiorczych powodował liczne trudności i niedociągnięcia w ich funkcjonowaniu. W likwidowanie tych mankamentów angażowały się przede wszystkim zespoły nauczycielskie, związek zawodowy nauczycieli, zakłady opiekuńcze szkół, administracja oświatowa i terenowa oraz środowisko lokalne. Zadania, przed jakimi stanęły szkoły, były tym trudniejsze, że wiele ich niedomagań było niezależnych od wysiłków grona pedagogicznego. Dodatkowo ten sam stan rzeczy mógł powodować zgoda odmienne stanowiska – w zależności od oczekiwań i przyjętych kryteriów oceny.

O celowości podjętej reformy i rzeczywistym wyrównywaniu się poziomu pracy szkół w mieście i na wsi miał świadczyć wzrost promocji w szkołach wiejskich. W roku szkolnym 1972/73 promocja w tych szkołach wynosiła 94% i była o 3% niższa od uzyskanej w szkołach miejskich. Natomiast w roku szkolnym 1973/74 promocja w szkołach wiejskich była tylko o 0,5% niższa niż w szkołach miejskich i osiągnęła 98%²⁴. Na ile rzeczywiście wzrósł poziom nauczania w szkołach wiejskich dziś trudno jest dokładnie odpowiedzieć. Wskaźnik wielkości promocji nie jest w tym wypadku obiektywny, gdyż nie zależy wprost od jakości pracy dydaktycznej szkoły. Można go podnosić w sposób sztuczny, np. stosując administracyjne naciski na nauczycieli. Przeprowadzane badania

²¹ Archiwum Państwowe we Wrocławiu (dalej APWr), Związek Nauczycielstwa Polskiego (dalej ZNP), sygn. akt 596.

²² APW1, Prez. Pow. Rady Narodowej, Protokoły Komisji Oświaty i Kultury z 1973 r., sygn. akt 2/138.

²³ AKO we Wrocławiu, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

²⁴ AKO, Opracowania i analizy za lata 1975–1978, sygn. akt 821/17/7/82.

poziomu pracy szkół nadal wykazywały różnice w efektach uzyskiwanych przez szkoły miejskie i wiejskie – na niekorzyść tych ostatnich²⁵.

W 1974 roku największą liczbą zbiorczych szkół gminnych legitymowały się woj. katowickie i wrocławskie. Według oceny Ministerstwa Oświaty i Wychowania właściwe wypełnianie założonych funkcji przez powstałe placówki wymagało czasu i znacznych nakładów finansowych. W pierwszym rządzie należało zapewnić im dobre warunki lokalowe, należycie przygotowaną kadrę pedagogiczną oraz sprawne dowożenie dzieci. Warunkiem zorganizowania tych szkół miała być zgoda społeczności lokalnych²⁶.

Proces zbyt pospiesznego powoływania zbiorczych szkół gminnych, obok korzyści, jakie przyniósł dla procesu dydaktycznego, był krytykowany za niedoceniającą funkcji kulturalno-oświatowej małej szkoły na wsi i faktu przywiązania ludności do „swojej” szkoły. Z początkiem roku szkolnego 1973/74 w kilkudziesięciu wsiach w kraju rozpoczęły się protesty rodziców przeciwko obniżeniu poziomu organizacyjnego szkół w ich miejscowościach. Rodzice odmówili posłania do szkół zbiorczych dzieci uczęszczających do klas V–VIII²⁷.

Ujemną konsekwencją tego procesu były straty budynków szkolnych, które po zlikwidowaniu szkoły przeznaczano na inne cele. Pogorszeniu uległa sytuacja lokalowa szkół zbiorczych, do których kierowano uczniów z małych wsi. Niektóre z nich musiały organizować naukę na dwie, a nawet na trzy zmiany. Braki lokalowe utrudniały prowadzenie zajęć pozalekcyjnych. Nasilenie dojazdów uczniów do szkół przedłużyło pobyt dzieci poza domem, pogorszyło im warunki nauki i wypoczynku²⁸.

O NAUCZYCIELA NA MIARĘ POTRZEB

Kadra nauczycieli Dolnego Śląska mimo ilościowego powiększania swojego stanu i stałego podnoszenia kwalifikacji nie zaspokajała potrzeb. W szkolnictwie podległym KOS we Wrocławiu we wrześniu 1971 roku pracowało 28 267 nauczycieli pełnozatrudnionych. Stan zatrudnienia w porównaniu z 1970 rokiem uległ zwiększeniu o 819 osób. Ze względu na występujące braki zatrudniono 4300 nauczycieli kontraktowych (dochozących), z tego 2400 w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych²⁹.

Spośród wszystkich nauczycieli (28 267) – 19 459, tj. 71,4% posiadało dodatkowe kwalifikacje, 4 913 – ukończyło studia wyższe, 14 546 – studia nauczycielskie. W ciągu roku przybyło 268 nauczycieli z wyższym wykształceniem i 1 475 osób po SN. Pracowało w tym czasie jeszcze 7 927 nauczycieli ze średnim wykształceniem pedagogicznym, 649 osób posiadających średnie wykształcenie zawodowe i 232 bez średniego wykształcenia (z tej liczby 168 osób pracowało w charakterze nauczycieli praktycznej nauki zawodu³⁰).

Około 60% zatrudnionych nauczycieli pracowało w szkołach podstawowych, ich stan (1970 r.) wynosił 17 914 osób. Z tej liczby 12 804 posiadało dodatkowe kwalifikacje. Studia wyższe ukończyło 1117 osób, a 11 687 studia nauczycielskie. W szkolnictwie tym nadal występowały duże braki: języka polskiego uczyło 221 nauczycieli bez wyma-

²⁵ Szeroko i wielopłaszczyznowo problem ten zbadał Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980, s. 25–46.

²⁶ *Rozwój systemu oświaty w latach 1961–1984*, Warszawa 1985, s. 18.

²⁷ AAN, KC PZPR, *Informacja o rozpoczęciu roku szkolnego 1973/74*, sygn. akt XI/974.

²⁸ *Rozwój systemu oświaty w latach 1961–1984*, Warszawa 1985, s. 18–19.

²⁹ APWr, ZNP, *Programy i organizacja kształcenia*, sygn. akt 526.

³⁰ Tamże.

ganych kwalifikacji, języka rosyjskiego 446, matematyki 188, zajęć praktyczno-technicznych 186. Na 1 293 szkoły podstawowe 8-letnie w 627 (48,5%) byli nauczyciele do 4 podstawowych przedmiotów, w 353 było trzech takich nauczycieli, w 228 – dwóch, w 77 tylko jeden, a w 8 nie było żadnego³¹.

Istniały duże dysproporcje pomiędzy powiatami – najlepsza sytuacja pod względem przygotowania kadry była w powiatach: Lubin, Jelenia Góra, Oława, Środa Śląska, Syców, Legnica i Bystrzyca, w których nauczyciele z dodatkowymi kwalifikacjami stanowili 70% ogółu zatrudnionych. W powiatach: Świdnica, Lubań, Lwówek, Zgorzelec, Wałbrzych, Trzebnica oraz w miastach: Bolesławiec i Wałbrzych nauczyciele z dodatkowymi kwalifikacjami stanowili mniej niż 60% ogółu zatrudnionych³².

Nauczyciele ze studiami wyższymi skupieni byli głównie w powiatach położonych wokół dużych miast: w jeleniogórskim, kłodzkim, legnickim, wałbrzyskim, oraz oławskim i sycowskim, położonymi niedaleko Wrocławia – nauczyciele ci stanowili ponad 4% ogółu zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym. Natomiast w powiatach: jaworskim, kamiennogórskim, milickim, strzelińskim, wołowskim, zgorzeleckim i wrocławskim (ponieważ nauczyciele po skończeniu studiów przenosili się do Wrocławia) stanowili mniej niż 2%³³. Dla przykładu w pow. legnickim na 268 nauczycieli zatrudnionych w zbiorczych szkołach gminnych 7 miało ukończone studia magisterskie, 9 – wyższe studia nauczycielskie, 196 – SN i 56 – licea pedagogiczne³⁴.

Nie najlepiej przedstawiało się w województwie wykształcenie gminnych dyrektorów szkół. Spośród 57 dyrektorów – 58% posiadało dyplomy pełnych studiów wyższych, 7% posiadało kwalifikacje na poziomie WSN, 35% na poziomie SN. Jeszcze gorzej prezentowały się kwalifikacje zastępców gminnych dyrektorów – tylko co czwarty ukończył studia magisterskie³⁵. W powiecie legnickim na 68 dyrektorów szkół podstawowych pracujących w roku szkolnym 1972/73 – wykształceniem wyższym legitymowało się 6 dyrektorów, 58 było po SN, średnie wykształcenie pedagogiczne miało 4 dyrektorów, pracujących w szkołach o klasach I–IV³⁶.

W liceach ogólnokształcących pracowało 1 685 nauczycieli pełnozatrudnionych i 258 w niepełnym wymiarze. Wśród nauczycieli pełnozatrudnionych 1411 osób posiadało ukończone studia wyższe, a 239 skończyło SN. Największe braki kadrowe występowały wśród nauczycieli języka angielskiego – 50 osób, matematyki – 150, filologii polskiej – 120, fizyki – 150 i wychowania technicznego – 150³⁷.

Znaczną część nauczycieli bez kwalifikacji stanowiły w liceach osoby uczące zajęć technicznych, wychowania plastycznego, muzycznego i obronnego. Największe braki pełnokwalifikowanych nauczycieli były w Kamiennej Górze – 40%, Lwówku i Sycowie – 35,7%, Świdnicy – 29,9%, Wołowie – 26,9%, Trzebnicy – 25%, oraz Jaworze i Miliczu – 23,8%³⁸. Dla przykładu w liceach legnickich pracowało 70 nauczycieli z wyższym wykształceniem magisterskim, 12 po WSN, 7 po SN i 3 po LP³⁹.

³¹ Tamże.

³² AKO, Informacje Kuratorium Okręgu Szkolnego (dalej KOS), sygn. akt 821/2/5/86.

³³ Tamże.

³⁴ APLe, Urząd Miasta i Pow. w Legnicy, sygn. akt 44.

³⁵ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

³⁶ APLe, Prez. Miejskiej i Pow. Rady Narodowej, Protokoły konferencji kierowników szkół 1972/73, sygn. Akt 59.

³⁷ APWr, ZNP, Programy i organizacja kształcenia, sygn. akt 526.

³⁸ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

³⁹ APLe, Urząd Miasta i Pow. w Legnicy, sygn. akt 44.

W szkolnictwie zawodowym (ZSZ i technika zawodowe) pracowało 3 796 nauczycieli pełnozatrudnionych, w tym 1 677 nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych, 1 065 nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz 1054 nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Z całkowitej liczby nauczycieli pracujących w szkolnictwie tego typu studia wyższe ukończyło – 1 962 nauczycieli, SN – 980, średnie wykształcenie pedagogiczne miało – 423, średnie wykształcenie ogólnokształcące i zawodowe – 520, a 169 miało wykształcenie niższe niż średnie⁴⁰.

Na Dolnym Śląsku pracowali młodszy nauczyciele niż w pozostałych częściach Polski. W roku szkolnym 1973/74 nauczycieli w wieku do 31 lat było 44,9% (w Polsce 43,3%), natomiast w wieku 31–35 lat było 19,4% (w Polsce 18,9%). Łącznie stanowili oni 64,3% ogółu pracujących w zawodzie⁴¹.

Na nauczycieli, którzy nie ukończyli 40., a nauczycielki – 35. roku życia został nałożony obowiązek uzupełnienia wykształcenia. Była to jedna z konkretyzacji przewidzianego w Karcie obowiązku stałego pogłębiania i aktualizowania wiedzy przez pedagogów. Zniesiono obowiązujące dotychczas egzaminy dla nauczycieli, którzy chcieli podjąć się nauki na studiach zaocznych, kwalifikacja była dokonywana w oparciu o skierowania KOS.

Na Dolnym Śląsku w 1973 roku w granicach wieku kwalifikującego do objęcia obowiązkowym doksztalcaniem było łącznie 21 976 nauczycieli, pozostali 12 172 byli starsi (40 i 35 lat). Nauczyciele mieszczący się w tej populacji mogli podejmować studia w miarę wolnych miejsc i w trybie osobistych decyzji. W ogólnej liczbie nauczycieli przeznaczonych do doksztalcenia było ponad 7 tys. z wykształceniem średnim i ponad 13 tys. po SN⁴².

W programie doksztalcenia nauczycieli do najważniejszych kierunków studiów wyższych zaliczono: filologię polską, matematykę, fizykę i pedagogikę o różnych specjalnościach. Największą liczbę potrzebnych miejsc przydzielono na Uniwersytecie Wrocławskim. Poważnym problemem było umożliwienie dalszej nauki nauczycielom nauczania początkowego. W klasach młodszych uczyło 6 tys. nauczycieli – w większości absolwentek liceów pedagogicznych, dla których okręg otrzymywał jedynie 30 miejsc. Trudności z dalszym kontynuowaniem studiów mieli też nauczyciele, którzy ukończyli wyższe studia nauczycielskie I stopnia – było ich 1 500, zaś liczba miejsc na studiach magisterskich II st. wynosiła rocznie około 340. Zmniejszała się liczba osób kierowanych na SN-y. By uprościć zdobywanie pełnego wyższego wykształcenia, w miejsce Wyższych Szkół Nauczycielskich starano się wprowadzać jednolite 4-letnie studia magisterskie dla czynnych nauczycieli. Uniwersytet Wrocławski uruchomił punkty konsultacyjne w Legnicy i Wałbrzychu, w Jeleniej Górze powstał punkt konsultacyjny Akademii Wychowania Fizycznego. Dla nauczycieli zakwalifikowanych na studia wprowadzono kursy przygotowawcze. Ogółem na studia zaoczne z okręgu wrocławskiego w roku akademickim 73/74 skierowano 1817 czynnych nauczycieli, a w roku 1974/75 – 1 978 (z tego 1 564 osób na Uniwersytet Wrocławski)⁴³. Nauczyciele z Dolnego Śląska kształcili się także w innych ośrodkach akademickich, głównie w Opolu, Krakowie i Zielonej Górze.

Nauczyciele objęci byli także różnymi formami doskonalenia, natomiast prawidłową postawę światopoglądową i zaangażowanie nauczycieli wobec toczących się przemian

⁴⁰ APWr, ZNP, Programy i organizacja kształcenia nauczycieli, sygn. akt 526.

⁴¹ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

⁴² APWr, ZNP, sygn. akt 529.

⁴³ Tamże.

miały uformować szkolenia ideowo-pedagogiczne prowadzone przez ogniska ZNP. Zajęcia były przygotowywane przy współudziale odpowiednich komórek w komitetach PZPR. Treścią szkoleń były, między innymi, wytyczne programowe VI i VII Zjazdu PZPR. Szczególną w nich uwagę zwracano na te fragmenty, które dotyczyły zadań oświaty. Starano się w ten sposób przekonać wszystkich nauczycieli do słuszności przedstawionych tam założeń.

W 1972 roku Zarząd Okręgu ZNP w przykładowej problematyce samokształcenia związkowego dla organizatorów działalności ideowo-pedagogicznej zawarł następujące tematy:

- polityka oświatowa jako integralna część polityki społeczno-gospodarczej PRL w świetle uchwały VI Zjazdu PZPR,
- zagadnienia kadr pedagogicznych w świetle Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela, podstawy i realizacja jednolitego systemu wychowania dzieci i młodzieży⁴⁴.

Wspominając lata siedemdziesiąte K. Sakaluk z Chojnowa zauważyła, że istniała wtedy inna atmosfera wokół ideologii w szkole: „... sprawy związane ze światopoglądem nadal były bardzo ważne, poświęcano im wiele uwagi i wymagano zaangażowania. Czułam jednak gdzieś tak podskórnie, że ta władza jest inna – jej nie bałam się tak, jak za rządów Stalina – wtedy z człowiekiem różnie mogło być. Później za Gomułki też lepiej było być ostrożnym. Za Gierka dużo mówiło się o reformach, więcej czasu poświęcaliśmy na nauczanie i te uroczystości związane z komunizmem bardziej odfajkowywałam. [...] Treści związane z ideologią były obecne na radach pedagogicznych, na akademiach, ale nie oczekiwano takiego dosłownego, zgodnego z nimi zachowania się”⁴⁵.

Nie wszyscy nauczyciele mogli mieć tego świadomość, ale partia w ich środowisku starała się prowadzić bardzo ożywną akcję propagandową na rzecz socjalistycznego ustroju. Komisja Nauki i Oświaty KW PZPR we Wrocławiu, wśród form pracy ideowo-politycznej najczęściej stosowanych w szkołach przez podległe komitety, wymieniała:

- szkoleniowe narady z sekretarzami i kierownikami szkół (4 razy w roku),
- spotkania szkoleniowo-informacyjne z nauczycielami wychowania obywatelskiego i historii,
- udział w rejonowych konferencjach pedagogicznych,
- spotkania i prelekcje dla aktywu nauczycielskiego należącego do wiejskich organizacji terenowych (raz w kwartale),
- organizowanie w powiatach rocznych lub dwuletnich Wieczorowych Uniwersytetów Marksizmu-Leninizmu,
- inspirowanie do powstawania w szkołach kolektywów kierowniczych (kierownik szkoły, sekretarz POP, prezes ogniska ZNP)⁴⁶.

Do partii na początku dekady lat 70. należało 29% nauczycieli wszystkich typów szkół, byli oni skupieni w 400 organizacjach. W stosunku do upartyjnienia środowiska w kraju, wynoszącym średnio 45%, nauczyciele Dolnego Śląska nie należeli do czołówki. KW PZPR we Wrocławiu na podstawie materiałów zbieranych w terenie stwierdził, że członkowie partii poza zebraniem partyjnymi stają się anonimowi i utożsamiają się z gronem pedagogicznym – niezależnie od tego, jakie stanowisko zajmuje ten kolektyw w ważnych politycznie zagadnieniach. Komitet zwrócił również uwagę na niewystarczającą siłę oddziaływania politycznego członków partii skupionych w ogniwach związko-

⁴⁴ APWr, ZNP, *Programy i organizacja samokształcenia 1972*, sygn. akt 566.

⁴⁵ K. S a k a l u k, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

⁴⁶ APWr, KW PZPR, Protokoły z posiedzeń Komisji Nauki i Oświaty, sygn. akt 74/XVIII/27.

wych. Nagminna była sytuacja, że nauczyciele więcej czasu na zebraniach poświęcali sprawom socjalno-bytowym, niż dyskusjom na temat realizacji zadań wynikających ze zjazdu partii⁴⁷.

Postawa nauczycieli – członków partii była sprzeczna z wytycznymi KC PZPR, który Podstawowe Organizacje Partyjne obligował do ofensywnej propagandy ideologii marksistowskiej i polityki partii w działalności wychowawczej z młodzieżą i w kontaktach z nauczycielami bezpartyjnymi⁴⁸.

O JEDNOLITY FRONT WYCHOWANIA

W szkołach wiele miejsca zajmowało dostosowywanie pracy wychowawczo-dydaktycznej do potrzeb urzeczywistniania nakreślonego przez partię ideału młodego Polaka. Ideał ten, lapidarnie ujęty, to – wszechstronnie rozwinięty, świadomy budowniczy socjalistycznego ustroju. W każdej niemal szkole ośmioklasowej, w liceach i szkołach zawodowych to zadanie miały realizować komisje wychowawcze. W zakresie ich działania znalazło się: rejestrowanie uczniów nie spełniających obowiązku szkolnego, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, organizowanie konkursów, olimpiad, czynów społecznych, preorientacji zawodowej, a w szkołach średnich powoływanie ZMS i ZMW. W pracach tych ciał obok nauczycieli uczestniczyli przedstawiciele komitetów rodzicielskich⁴⁹.

Do pracy w komisjach wychowawczych włączano przedstawicieli Milicji Obywatelskiej, Ligi Kobiet, jednostek wojskowych oraz innych instytucji i organizacji. W zebraniach tych komisji uczestniczyli jeszcze reprezentanci samorządu uczniowskiego, aczkolwiek, jak zaznaczało kuratorium, szkoły niechętnie na to przystawały.

Działalność wychowawczą szkół wspierały również Zakładowe Komitety Opiekuńcze. Na Dolnym Śląsku w 1970 roku było 1 135 takich komitetów, działały one w 75% szkół podstawowych, 98% liceów, 80% techników i 49% zasadniczych szkół zawodowych. W powiatach: Jelenia Góra, Lubin, Złotoryja i Ząbkowice Śląskie – wszystkie szkoły objęte były pomocą Zakładowych Komitetów Opiekuńczych. Oprócz działań na rzecz poprawy bazy materialnej, przedstawiciele zakładów pomagali w organizowaniu uroczystości szkolnych, a także przygotowywali i prowadzili zajęcia mające pomóc uczniom w wyborze zawodu czy kierunków studiów⁵⁰.

W roku szkolnym 1974/75, według oceny KOS, na 935 szkół ośmioklasowych 350 (37%) rozwinęło szerzej niż inne pracę wychowawczą z młodzieżą. 300 z nich uznano za tzw. szkoły systemowe, które realizowały uchwałę Kolegium Ministerstwa Oświaty i Wychowania w zakresie wdrażania systemu wychowawczego. Na Dolnym Śląsku wdrażanie systemu rozpoczęto w 1970 roku. Szczególną aktywność w tym zakresie przejawiały powiaty: Złotoryja, Zgorzelec i Lubin. Większość „systemowych” szkół podstawowych, 11 liceów ogólnokształcących i 3 technika przystąpiły do „Klubu Otwartych Szkół”⁵¹.

Nie wszystkie szkoły w województwie z jednakowym zapałem wdrażały u siebie elementy systemu wychowawczego. Wizytacje, jakie pod tym kątem przeprowadzało

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ AAN, KC PZPR, XI/974.

⁴⁹ APWr, Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej (dalej PWRN), sygn. akt XVII/21.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1974/75, sygn. akt 821/16/52/82.

kuratorium w niektórych powiatach, wykazywały znaczne różnice między poszczególnymi placówkami. Na przykład szkoły nr 3 i 4 w Strzelinie wprowadzały elementy tradycji i symboliki – klasy miały własne zawołania, które wyróżniały je ze społeczności szkolnej. Nauczycielowi w prowadzeniu lekcji pomagali wyznaczeni asystenci, którzy rekrutowali się z uczniów uzdolnionych w danym przedmiocie. Prowadzona była akcja „kolorowe soboty”. Samorządy koncentrowały się na animacji życia wewnętrznego szkoły: organizowały apele, uroczystości, imprezy rozrywkowe, pilnowały umundurowania uczniów, kierowały samopomocą koleżeńską. W realizacji tych zadań współpracowały z samorządami klasowymi. W pozostałych placówkach w powiecie elementy systemu wprowadzono w o wiele mniejszym zakresie⁵².

Wizytacja szkół w powiecie bolesławieckim wykazała, że zespoły nauczycielskie nie były zaznajomione z elementami systemu, jak również z metodyką pracy wychowawczej. Najpopularniejszą metodą prowadzenia lekcji wychowawczych były pogadanki, a wypowiedzi uczniów miały charakter deklaracyjny. W planach wychowawczych dominowały tematy okolicznościowe. Tylko w niektórych szkołach podejmowano próby narad klasowych, ale ich samorządy były w znacznej mierze sterowane przez wychowawców. Samorządy szkolne nie potrafiły nawiązać współpracy z samorządami klasowymi. W pracach aktywu dominowała akcyjność. Szkoły nie wypracowały atrakcyjnych form działalności w zakresie organizacji czasu wolnego. W Lubaniu brak było oznak nawiązania współpracy z rodzicami. Natomiast w pow. wałbrzyskim (poza Wałbrzchem) szkoły nie zawiązały współpracy z samorządami mieszkańców⁵³.

W celu stworzenia jednolitego frontu wychowawczego mającego koordynować działania różnych organizacji i instytucji, Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu polecało szkołom zarządzeniem z dnia 11 kwietnia 1970 roku nawiązać ścisłą współpracę z komitetami blokowymi i osiedlowymi oraz radami osiedli spółdzielczych działających w rejonie szkoły. Porozumienie z tymi instytucjami miało na celu uzgodnienie wspólnego planu pracy wychowawczo-kulturalnej i opiekuńczej w środowisku oraz powołanie w skład prezydium komitetów rodzicielskich przedstawicieli samorządu mieszkańców⁵⁴.

W ramach tej współpracy w niektórych miastach organizowane były drużyny podwórkowe, najwięcej takich drużyn działało w Wałbrzychu (24) w dzielnicach: Gaj, Podgórze, Piaskowa Góra. Tam też komitety blokowe wspólnie ze szkołami prowadziły konkurs o kulturę zamieszkania, powstawały Młodzieżowe Komitety Blokowe. Młodzież szkolna organizowała też boiska i place zabaw przy nowych blokach spółdzielczych w Jeleniej Górze i Legnicy⁵⁵.

Działalność pozalekcyjna szkół miała za zadanie rozwijać zainteresowania jak największej rzeszy uczniów, objąć opieką uczniów zdolnych i tych wymagających pomocy dydaktycznej oraz nauczyć młodzież pożytecznego spędzania wolnego czasu. W ramach tych zajęć rozwijano potrzebę pracy społecznej na rzecz środowiska.

Do najpowszechniejszych form działalności pozalekcyjnej należały koła zainteresowań. Według informacji KOS we Wrocławiu w 1971 roku na 1 074 szkoły podstawowe w województwie, w blisko 60% prowadzone były zajęcia pozalekcyjne. Objęły one około 120 tys. dzieci i młodzieży, wszystkich uczniów w tych szkołach było 375 435.

⁵² AKO, Sprawozdania z wizytacji 1973, sygn. akt 166/78/96.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ APWr, PWRN, Wytyczne działania do pracy szkół, sygn. akt XVII/39.

⁵⁵ APWr, PWRN, Ocena działalności szkoły w środowisku, sygn. akt XVII/47.

Najwięcej uczestników liczyły koła sportowe – 37,3% i artystyczne – 25,7%, najmniej zainteresowania wzbudzały zajęcia techniczne – 8,1% uczestniczącej w zajęciach pozalekcyjnych młodzieży⁵⁶.

Dla przykładu w Legnicy i powiecie legnickim w roku szkolnym 1970/71 działało 268 kół zainteresowań, obejmowały one 73% uczniów klas V–VIII. Najwięcej, bo 45 kół rozwinęło działalność artystyczną – były to chóry, zespoły taneczne, muzyczne, kabarety, koła żywego słowa; działały też 33 koła polonistyczne, 34 matematyczne, 38 zajęć praktyczno-technicznych⁵⁷.

W roku szkolnym 1973/74 w szkołach podstawowych w tego typu zajęciach wzięło udział około 60% uczniów klas V–VIII. Najliczniej koła zainteresowań powstawały w szkołach gminnych. Poprawiał się stan ilościowy kół w liceach ogólnokształcących – w ich zajęciach uczestniczyło w tym czasie blisko 50% ogółu uczniów. Najmniej młodzieży objętych było działalnością kół w szkołach zawodowych – około 25%⁵⁸.

Działalność pozalekcyjna szkół w zestawieniach statystycznych wyglądała optymistycznie. W rzeczywistości nie wszystkie szkoły były przygotowane do prowadzenia tego typu zajęć. W trakcie wizytacji szkół w Lubaniu nie stwierdzono przygotowań do organizacji kół zainteresowań. Inspekcja Wydziału Oświaty w Wałbrzychu wykazała, że koła zainteresowań w szkołach wiejskich rozwijały się słabo⁵⁹.

Główne różnice, która determinowały działania szkół w mieście i na wsi polegały na tym, że placówki położone na wsiach i w małych miejscowościach musiały najpierw skoncentrować się na przygotowaniu bazy pod przyszłą działalność (rozbudowa szkoły, wybudowanie drogi, boiska itp.). W szkołach miejskich współpraca ze środowiskiem rozwijała się szybciej, mogły one od razu skupić się na tworzeniu systemu wychowawczego. Pomagały im w tym instytucje, które w swoim programie miały założoną działalność na rzecz środowiska. Wobec szkół wiejskich, społeczności lokalne miały zwiększone oczekiwania, lecz nie wszędzie włączały się do współpracy. Wniosek ten potwierdzają reportaże ze szkół środowiskowych, które opisywały początkowy okres działalności tych placówek. Wśród wybranych jako przykładowe i godne do naśladowania znalazły się tam również szkoły z Dolnego Śląska (Wałbrzych i Wrocław⁶⁰).

Uspołecznienie młodzieży i nabywanie przez nią szacunku do pracy odbywać się miało w dużej mierze przez udział w czynach społecznych. Aktywnością społeczną szkół w sposób szczególnie interesowały się czynniki partyjne. W tej sprawie oprócz centralnych wytycznych funkcjonowała uchwała KW PZPR we Wrocławiu z 3 grudnia 1972 roku – w sprawie udziału młodzieży szkolnej w pracach na rzecz estetyki dolnośląskich miejscowości. 188 szkół w okręgu wrocławskim wzięło udział w akcji „Szkoła piękna, czysta i zadbane”.

O ile w poprzednich okresach inspiracji do czynów szukano w rocznicach historycznych i wydarzeniach politycznych, tak na początku dekady lat siedemdziesiątych starano się wprowadzić tradycję „Czynów Partii”. Oczekiwano udziału w nich wszystkich nauczycieli – należących do PZPR i bezpartyjnych oraz członków organizacji młodzieżowych i uczniów nie zrzeszonych. Nie stroniono również od wykorzystywania w kształtowaniu postaw ideowo-politycznych młodych ludzi rocznic i uroczystości, takich jak: 500-lecie urodzin M. Kopernika, 200 rocznica Komisji Edukacji Narodowej,

⁵⁶ AKO, Informacje KOS, sygn. akt 821/2/5/86.

⁵⁷ APLe, Prez. Miejskiej i Pow. Rady Narodowej w Legnicy, sygn. akt 59.

⁵⁸ AKO, Informacje KOS, sygn. akt 821/2/5/86.

⁵⁹ AKO, Sprawozdania z wizytacji 1973, sygn. akt 166/78/96.

⁶⁰ *Szkoła środowiskowa. Pierwsze doświadczenia*, (red.: S. Frycie), Warszawa 1978, ss. 130–145, 175–183.

XXX-lecie PRL, VII Zjazdu PZPR czy kolejne rocznice – choć nie „okrągłe” Rewolucji Październikowej.

Z okazji obchodów wyzwolenia PRL, więcej miejsca w procesie nauczania poświęcano tematyce związanej z Dolnym Śląskiem. Z okazji XXX-lecia ogłoszono wojewódzki konkurs na Izbę Pamięci Narodowej; organizowano uroczystości w rocznicę wyzwolenia kolejnych miejscowości, w ramach których szkoły nawiązywały kontakty z kołami ZBOWiD-u i TPPR. Zorganizowany został rajd szlakiem II Armii Wojska Polskiego; szkołom nadano imiona jednostek lub żołnierzy poległych podczas wyzwolenia Ziemi Zachodnich. Tematykę XXX-lecia uwzględniono w pracach maturalnych, przeprowadzono olimpiadę krajoznawczą i turniej wiedzy obywatelskiej poświęcone rocznicy odzyskania niepodległości. W hufcach ZHP ogłoszono „Harcerski salut zwycięstwa”. Nieodłączną częścią obchodów były czyny społeczne⁶¹.

Przy dokładniejszej analizie czynów podejmowanych przez szkoły, np. w pow. jeleniogórskim, można dojść do wniosku, że broniły się one przed podejmowaniem prac na rzecz środowiska. W składanych deklaracjach zobowiązywały się do wykonania remontów i napraw, które i tak musiały być zrealizowane: remont budynku szkolnego, odnowienie klas, naprawy ogrodzenia, konserwacji urządzeń sportowych. Deklarowano też prace nastawione na „odfajkowanie sprawy”. Na przykład w Szkole Podstawowej w Łomnicy przez dwa kolejne lata w czynie społecznym przebudowywano ubikację. Natomiast Szkoła Podstawowa nr 2 w Szklarskiej Porębie jako czyn deklarowała remont ogrodzenia, które dopiero co wykonano⁶².

Być może nauczyciele tego powiatu byli zmęczeni trwającą od kilku lat rywalizacją z pow. kłodzkim, która w zakresie oświaty obejmowała wyniki nauczania oraz udział młodzieży szkolnej w pracach społecznie użytecznych⁶³.

Kolejnym przejawem troski szkół o wychowanie młodego pokolenia miało być wdrażanie uczniów do samorządności i wprowadzanie w nich demokratycznego stylu pracy. Ten cel szkoły osiągały przez masowy udział młodzieży w organizacjach ideowo-wychowawczych. Zasady współdziałania szkół z organizacjami młodzieżowymi regulowało zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 11 lutego 1970 roku, które miało podnieść rangę tych organizacji. Młodzież szkolna najczęściej należała do: ZHP, ZMS, SKO, TPPR i LOK. Najbardziej masową organizacją było ZHP, dlatego też władze oświatowe i polityczne poświęcały najwięcej uwagi właśnie tej organizacji.

Najliczniejszą rzeszę harcerzy stanowili uczniowie szkół podstawowych – 46,8% uczniów klas II–VIII (stan w 1973 r.). Procent ten w poszczególnych powiatach przedstawiał się różnie: najmniej uczniów należało do ZHP w pow. Dzierżoniów – 32,2%, najwięcej w pow. Oleśnica – 63,6%. Zróżnicowana pod tym względem była też sytuacja w poszczególnych szkołach. Były takie, w których nie było drużyn ZHP, ale były też takie, w których 80% uczniów było harcerzami⁶⁴.

W 269 szkołach ponadpodstawowych zorganizowano drużyny Harcerskiej Służby Polsce Socjalistycznej, do których należało 29 tys. młodzieży. Instruktorami harcerskimi było 3 616 nauczycieli (50% kadry). Najwięcej nauczycieli pracowało w ZHP w pow. Złotoryja (213), najmniej we Wrocławiu – Psie Pole (9 osób)⁶⁵.

⁶¹ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1974/75, sygn. akt 821/16/52/82.

⁶² Archiwum Państwowe we Wrocławiu Oddział w Jeleniej Górze (dalej APJG), Prez. Pow. Rady Narodowej, sygn. akt 425.

⁶³ APJG, Rywalizacja powiatów Kłodzko–Jelenia Góra, sygn. akt 427.

⁶⁴ AKO, Protokoły z posiedzeń Kolegium Kuratora 1973/74, sygn. akt 821/16/51/82.

⁶⁵ Tamże.

KOS we Wrocławiu na podstawie wizytacji w 10 powiatach, które objęły około 70 szkół – stwierdziło, że tylko w części z nich harcerstwo jest organizacją prężną i dominującą w szkole – podejmuje wiele działań na rzecz społeczności uczniowskiej. W większości szkół drużyny i szczyty funkcjonują przeciętnie – obok szkoły lub nie odgrywają w niej żadnej roli. Działało niewiele drużyn podwórkowych. Harcerstwo aktywizowało się przeważnie w czasie alertów i wtedy podejmowało działania na rzecz środowiska. Jako najbardziej negatywny przykład pracy ZHP podano szkoły pow. dzierżoniowskiego⁶⁶.

Władze oświatowe i polityczne nie były zadowolone z ilości członków i pracy także innych organizacji młodzieżowych. W pow. legnickim stwierdzono, że organizacje te pracują słabo. Część nie miała planów pracy, zaś te, które były opracowane nieudolnie, ich realizację uznano za bezradną. Organizacje nie prowadziły dokumentacji. Opiekunowie za uczniów planowali działania i podejmowali decyzje. Dzieci i młodzież byli biernymi wykonawcami poleceń⁶⁷.

Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu, za najpoważniejsze trudności w realizacji nałożonych na organizacje młodzieżowe zadań, uznało:

- zbyt mały procent uczniów klas starszych szkół podstawowych zrzeszonych w ZHP,
- wolne przekazywanie kompetencji samorządów szkolnych młodzieżowym organizacjom ideowo-wychowawczym,
- brak wypróbowanych i utwalonych form oddziaływania młodzieżowych organizacji ideowo-wychowawczych na młodzież w szkole oraz na inne organizacje uczniowskie (szczególnie dotyczyło to kół klasowych ZMS i ZMW w szkołach średnich),
- utrwalone nawyki kadry pedagogicznej i kierownictwa szkół wynikające z dotychczasowego systemu działań wychowawczych⁶⁸.

Pierwsze pięć lat dekady postawiło przed nauczycielami nowe zadania, związane z przeobrażeniami, które z Polski miały uczynić kraj rozwiniętego socjalizmu. Władze partyjne i państwowe tworzyły perspektywy, do których społeczeństwo dopiero miało dorosnąć. Rozwijać się zaczęła niebezpieczna tendencja do wiary w to, że wystarczy coś uchwalić, zadekretować, by stało się realnym bytem społecznym. Oświata spostrzegana z tej pozycji sprawiała wrażenie zreformowanej, społeczeństwo wydawało się zintegrowane wokół szkoły, a różnice między miastem i wsią wyrównane.

Pedagogom władze przypominały ich osiągnięcia, by zarazem postawić przed nimi kolejne cele do realizacji. Przekonanie o nieograniczonych możliwościach środowiska nauczycielskiego w tym okresie jeszcze wzrosło. Kokietowano nauczycieli, sądząc że będą dążyli ze wszystkich sił, aby urzeczywistnić kolejne zadania, które w wtłoczono w ich rolę społeczną.

Wierząc w propagandowy obraz oświaty nie starano się przeprowadzić rzetelnej oceny dokonań nauczycieli i postawić przed nimi ambitnych zadań, które wynikałyby jednak z realnych planów. Jednocześnie stały nadzór organów partii nad pracą nauczycieli świadczył, że władza nie do końca ufa w ich kompetencje do realizacji postawionych celów. Tym samym władze udowadniały, że nie wierzą w to, co oficjalnie twierdzą o tym środowisku – o jego politycznej postawie i zaangażowaniu.

Na takie stanowisko władz partyjnych wskazują dokumenty KW PZPR we Wrocławiu, gdzie w analizach dotyczących sytuacji w szkołach i nastrojów wśród nauczycieli

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ APLe, Prez. Pow. Rady Narodowej, Sprawozdanie z wizytacji szkół pow. legnickiego, sygn. akt 942.

⁶⁸ AKO, Informacje KOS, sygn. akt 821/2/5/86.

stwierdzono: „Dotychczasowy niedostatek pracy szkół i instytucji wychowawczych był spowodowany przede wszystkim brakiem dostatecznej wiedzy politycznej u kadry wychowawców i nauczycieli”⁶⁹. Stwierdzono brak zainteresowania wydarzeniami politycznymi w kraju i na świecie, a także brak orientacji w bieżącej sytuacji⁷⁰.

Trafnie oddając dylematy, przynajmniej części środowiska nauczycielskiego, wydaje się być refleksja J. Chmurzyńskiego z Jeleniej Góry – nauczyciela z przedwojennym stażem, żołnierza AK, długoletniego więźnia obozów koncentracyjnych: „Ideologia towarzyszyła nam przez dziesięciolecia. Nie uniemożliwiała ona jednak bycia dobrym nauczycielem i porządnym człowiekiem. Oczywiście należało przez cały ten czas być ostrożnym – bo zawsze nas podchodzono, tylko czasem mniej nachalnie. Nauczyciel musiał we własnym sumieniu rozstrzygnąć jak bardzo może się tym naciskom poddać”⁷¹.

Podejmowane w pośpiechu i bez odpowiedniego przygotowania decyzje w oświacie spowodowały, że zbyt wiele spraw zamierzano zrealizować w krótkim czasie. Stąd proces przebudowy systemu szkolnego napotykał wiele trudności. Towarzyszył tej akcji formalizm i rozbudowująca się fasadowość. Mimo wysiłków nauczycieli nie sposób było tego programu reform urzeczywistnić w zakładanej postaci. Oceniając ten etap w rozwoju polskiej edukacji nie można jednak nie stwierdzić, że nauczyciel „zrobił swoje”, zwłaszcza jeżeli na jego pracę spojrzeć z perspektywy zdarzeń, które nastąpiły w kraju w ciągu następnych lat i dziesięcioleci.

Datę końcową przedstawionej analizy przemian oświaty na Dolnym Śląsku stanowi rok 1975, w którym region ten przestał być jedną jednostką administracyjną. Reforma terytorialna doprowadziła do wydzielenia z województwa wrocławskiego, województw: legnickiego, jeleniogórskiego i wałbrzyskiego. W tym też okresie można mówić o zanikaniu specyficznych dla Ziem Odzyskanych warunków, które wpływały na sposoby wypełniania zadań przez nauczycieli. Nauczyciele w latach siedemdziesiątych podlegali w coraz większym stopniu ogólnym przemianom, jakie dokonywały się w Polsce. Z czasem to one decydowały o sposobie wywiązywania się ich ze swej roli społecznej. Zakończenie badań w tym momencie wychodzi też naprzeciw postulowanej przez historyków potrzebie dystansu czasowego do opisywanych faktów.

⁶⁹ APWr, KW PZPR, Oceny i informacje Wydziału Oświaty i Nauki dotyczące szkolnictwa podstawowego i średniego, sygn. akt 74/XVIII/12.

⁷⁰ APWr, KW PZPR, Ocena polityczna nastrojów wśród nauczycieli i wychowawców okręgu Wrocławskiego, sygn. akt 74/XVIII/12.

⁷¹ J. Chmurzyński, nagranie magnetofonowe w zbiorach autora.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

UDZIAŁ ZGROMADZENIA SIÓSTR MIŁOSIERDZIA W PRACACH WARSZAWSKIEGO TOWARZYSTWA DOBROCZYNNOSCI W OKRESIE ZABORÓW

Miłosierdzie, będące nakazem religijnym, oznacza postawą społeczną bezinteresownej pomocy człowiekowi. Jako kategoria moralna występuje w każdej religii i stanowi ważny element etyki. Tradycje pomocy ubogim, zapoczątkowane przez pierwszych chrześcijan, instytucjonalny Kościół kontynuuje aż po dzień dzisiejszy, między innymi przez stowarzyszenie „Caritas”.

Średniowieczne szpitale dawały schronienie pielgrzymom, dach nad głową osieroconym dzieciom, przytulisko starcom i niepełnosprawnym. Kościół, oferując pomoc, pełnił jednocześnie funkcję ewangelizacyjną. W czasach średniowiecza w Polsce, w archidiecezji gnieźnieńskiej istniało 29 szpitali na około 600 parafii, w diecezji poznańskiej 51 na około 712 parafii¹. Z wielokrotnione potrzeby i systematycznie rozszerzająca się posługa ubogim doprowadziła do liczebnego wzrostu i rozkwitu placówek w XVIII wieku. I tak w diecezji krakowskiej w połowie XVIII w. w 753 parafiach istniało 459 szpitali, a w diecezji wileńskiej w 1781 r. 398 parafii miało aż 304 szpitale z 2424 podopiecznymi².

W czasach oświecenia powstawały, obok przytułków kościelnych, inne formy opieki prowadzone przez bractwa miłosierdzia, półświeckie stowarzyszenia, zajmujące się określoną grupą potrzebujących.

Czasy oświecenia w Polsce związane były z inicjatywą władz państwowych tworzącą, wspierającą w stosunku do działalności opiekuńczej Kościoła, nowe formy pomocy ubogim. W 1765 roku ustanowiono w Rzeczypospolitej, z inicjatywy króla Stanisława Augusta Poniatowskiego, Komisję Boni Ordinis³, działającą w Warszawie, która w za-

¹ B. K u m o r, *Opieka społeczna Kościoła w świetle ustawodawstwa synodalnego w Polsce (do 1795)*, w: Caritas, Warszawa, b.r. wyd.

² Tamże.

³ S. B y s t r o Ń, *Warszawa 1977*, s. 110; Por. Ż. G r o t o w s k i, *Rozwój zakładów dobroczynnych w Warszawie*, Warszawa 1910.

kresie swoich obowiązków miała również zająć się przeglądem funduszy dobroczynnych i wydać przepisy dotyczące właściwego nimi gospodarowania.

Systematyczną działalność opiekuńczą roztaczano prawie od zawsze nad dzieckiem ubogim, kalekim, osieroconym. Do tej pracy były szczególnie predystynowane żeńskie zgromadzenia zakonne, takie jak: elżbietanki, felicjanki czy szarytki. Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia, popularnych szarytek, założone zostało we Francji w 1633 r. z duchowej inicjatywy księdza Wincentego a' Paulo⁴. W regule zakonnej, w części zatytułowanej „O szkołach ubogich sierot i edukacji onych” przypominano siostrom, że „opiekowanie się sierotami ubogimi i ich edukowanie i hodowanie równym prawie jest obowiązkiem Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, jako usługiwanie ubogim”⁵.

Do Polski szarytki sprowadziła królowa Ludwika Maria Gonzaga, jesienią 1652 r. aby w tym trudnym wojennym wieku niosły posługę ubogim. Pierwsze trzy szarytki – Francuzki zatrzymały się na dwa miesiące w Łowiczu „dla wypoczynku, przyzwyczajenia się do powietrza i poduczenia się języka krajowego”⁶. Otrzymały od królowej dworek na Krakowskim Przedmieściu nad Wisłą, a pierwszą Polką przyjętą do Zgromadzenia była Dorota Radagońska⁷.

W dziesięć lat później w 1662 r. Sejm Rzeczypospolitej zatwierdził fundację Sióstr Miłosierdzia w Polsce. Król Jan Kazimierz wydał akt erekcyjny, potwierdzony przez króla Jana III Sobieskiego, a siostry rozpoczęły opiekę nad 15 sierotami, sprawując także posługę wśród chorych i najbiedniejszych warszawiaków. Obok pracy w Instytucie św. Kazimierza objęły kolejną placówkę, mianowicie szpital św. Marcina (później Św. Ducha) przy ul. Piwnej. Za swoją pracę otrzymywały utrzymanie i po 100 złp. rocznej pensji⁸. Sprawowały swoją posługę nie tylko w placówkach warszawskich. Polska Prowincja Sióstr Miłosierdzia liczyła w początkach XVIII w., sześć domów. Wskutek rozbiorów w wyniku nowego podziału powstały trzy samodzielne prowincje: galicyjska, czyli lwowska, utworzona w 1783 r., a następnie przeniesiona ze Lwowa do Krakowa; litewska z centralnym domem w Wilnie⁹ oraz poznańska z domem centralnym w Poznaniu, utworzona w 1850 r.¹⁰.

Zanim jednak Siostry Miłosierdzia zaczęły współpracę z Warszawskim Towarzystwem Dobroczynności bardziej znanym ich dziełem było współdziałanie z księdzem Piotrem Gabrielem Baudouinem, który swoją działalność duszpasterską poświęcił opiece nad małymi, opuszczonymi dziećmi. W zakładzie księdza Baudouina na Krakowskim Przedmieściu znalazło się miejsce dla dzieci, które kapłan utrzymywał własnym sumptem, a następnie – po uzyskaniu od króla Augusta III przywilejów – Dom Podrzutków zamieniony został na Szpital Generalny, w którym znaleźli miejsce ubodzy chorzy i porzucone dzieci. W królewskim przywileju księdza Baudouina wyznaczono opiekunem placówki. „Do usługi zaś cielesnej tego szpitala to jest dzieci podrzutonych i ubogich chorych *in praefent reru statu* ma być w tymże szpitalu dziesięć Sióstr Miłosierdzia, które stół szpitalny mieć będą, ponieważ same kuchnią, spiżarnią i piwnicą szpitalną

⁴ ks. A. S c h l e t z, *Zarys historyczny Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Polsce*, Kraków 1960 r.

⁵ Tamże, s. 9.

⁶ 300-lecie Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia (1652–1952) Archiwum Sióstr Miłosierdzia (dalej ASM) teczka nr 4, s. 5.

⁷ Tamże.

⁸ A. S c h l e t z, *Zarys...*, s. 27.

⁹ Po upadku powstania styczniowego zakon na tych terenach uległ kasacji. *Prowincja warszawska w latach 1939–1947*, ASM, s. 7.

¹⁰ W 1863 r. dom centralny przeniesiono do Chełmna i od tej pory nazywana była Prowincją Chełmińską, A. S c h l e t z, *Zarys...*, s. 105.

zawiadywać mają. Powoływanie Sióstr i Księży zależy od Wizytatora Kongregacji Mijsji”¹¹.

W pierwszych latach działalności Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności kontakty z Kościołem katolickim charakteryzowały się wysokim stopniem nieufności wobec świeckich haseł głoszonych przez członków założycieli, będących konsekwencją ogólnego procesu laicyzacji życia Europy, zapoczątkowanego w dobie rewolucji francuskiej, w kolebce europejskiego oświecenia. Władze kościelne podejrzewały, iż na powstanie i początkowe prace Towarzystwa wpłynęła ideologia masonerii, odgrywająca w czasach Księstwa Warszawskiego znaczącą rolę i skupiająca osobistości elity społecznej¹².

Związki Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia z Warszawskim Towarzystwem Dobroczynności były zauważalne dopiero od lat dwudziestych dziewiętnastego stulecia, kiedy to Julian Ursyn Niemcewicz, na mocy porozumienia zawartego między Warszawskim Towarzystwem Dobroczynności a przełożonym Zgromadzenia Zakonu Misjonarzy spowodował, iż wszystkie agendy instytucji miały być obsługiwane przez księży misjonarzy i siostry szarytki. W samym tylko Gmachu Głównym przy Krakowskim Przedmieściu w Warszawie w latach 1823–1922 Zakład Starców i Kalek WTD obsługiwało 11 sióstr, wyznaczonych przez przełożoną Zgromadzenia¹³.

W szczegółowym kontrakcie podpisanym przez władze Towarzystwa Dobroczynności i Wizytatorkę Córki Miłosierdzia Prowincji Warszawskiej przewidziano pracę dla dziesięciu sióstr w Wydziałach: Starców i Kalek oraz Sierot Chłopców i Dziewcząt. Ich działalność miała się koncentrować na utrzymywaniu porządku i higieny w pomieszczeniach zakładów, prowadzeniu kuchni, spiżarni, opiece nad chorymi i wymagającymi pomocy, np. w infirmeriach, ambulatoriach, izolatkach. Praca ta była honorowana oddzielnym mieszkaniem, stołem, opałem, światłem oraz niewielkimi sumami przeznaczonymi na ubrania sióstr. Siostry pracujące w Zakładzie Starców i Kalek po przepracowaniu w placówce 10 lat same miały prawo, z powodu wieku lub innych okoliczności, do uzyskania miejsca w Zakładzie¹⁴.

Szczególność wykazywały siostry w zakresie działalności wychowawczej w Zakładzie Sierot Chłopców. Zakład stworzony przez Stanisława Jachowicza, wielkiego przyjaciela osieroconych dzieci, istniał od 1843 r. i gromadził chłopców od 3. do 9. roku życia, którzy pozbawieni opieki najbliższych, w WTD znajdowali wikt i opierunek, a także możliwości edukacji przydatnej w dorosłym życiu.

Pracę Sióstr w Zakładzie Sierot Chłopców zapoczątkowała w kwietniu 1871 r. s. Grassylda Jakobielska, która przyjechała do warszawskiej placówki z Sardynii. Poodejmując swoje obowiązki s. Grassylda zastała w Zakładzie złą sytuację materialną. Sam gmach klasztorny był obszerny i duży, „ale ubóstwo tak wielkie, że dzieci nie było w co ubrać, by je móc zaprowadzić do kościoła na Mszę św., chociaż kościół był piękny pod wezwaniem św. Jacka”¹⁵. Siostrze Grassyldzie pomagała w pracy s. Aniela Ziemiewicz,

¹¹ [...]

¹² H. Markiewiczowa, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814–1914*, Warszawa 2002, s. 249.

¹³ Były to siostry: Marianna Kulesza, Agnieszka Kościukowska, Franciszka Lenczewska, Dorota Woroniecka, Regina Pliszko, Julianna Koch, Tekla Sołonowicz, Maria Tomalska, Rozalia Gregorczyk, Maira Kryworukow, Joanna Gdowska, ASM.

¹⁴ Kontrakt zawarty pomiędzy WTD a Wizytatorką z 1871 r., ASM.

¹⁵ ASM, Kronika, s. 528.

która opiekowała się młodszymi dziećmi oraz s. Aniela Michcińska¹⁶, zajmująca się infirmerią.

Kłopoty sprawiały siostrze nie tylko warunki materialne zakładu, ale i sami podopieczni, którzy niesforni i nie nawykli do przestrzegania przepisów, z dużą niechęcią przyjmowali do wiadomości i akceptowali starania nowych opiekunek¹⁷. Dopiero po pewnym czasie chłopcy przyzwyczaili się do nich i je zaakceptowali. „Dzieci lgnęły do siostr już nie zmuszane, zaś inne prosiły, by mogły towarzyszyć siostrze do kościoła, nawet w dzień powszechny, pomimo, że msza św. odprawiała się wedle starego zakonnego zwyczaju o 5 rano”¹⁸. Wpływ siostr na chłopców stawał się coraz większy i znalazły one wspólny język z wychowankami. Zmiana na stanowisku przełożonej nastąpiła w 1874 r. i s. Grassylę zastąpiła w pracy s. Katarzyna Bańkowska, pełniąc swój urząd aż do 1879 r.¹⁹. Po niej kolejno funkcję tę sprawowały Karolina Chmieleńska i Florentyna Kossakowska, a w początkach XX w. s. Antonina Rakowska²⁰.

Siostry sprawowały również opiekę w „Patronacie”, zakładzie otwartym w kwietniu 1890 r. przy ul. Freta. „Patronat” skupiał wychowanków Zakładu Sierot Chłopców i dawał możliwość pożytecznego spędzenia czasu w dni wolne od zajęć. Pomieszczenia „Patronatu” wykorzystywano maksymalnie. Częściowo mieścił się tam internat dla wychowanków chwilowo pozbawionych mieszkania, natomiast w dni wolne od pracy pomieszczenia wykorzystywane były na zajęcia rekreacyjne. Po uruchomieniu w 1895 r. warsztatów im. Władysława Kronenberga, pracownice: szewska i krawiecka znalazły tam również swoje miejsce, z korzyścią dla chłopców i zakładu²¹.

Podobną rolę, jak w Zakładzie Sierot Chłopców, pełniły siostry miłosierdzia w Zakładzie Sierot Dziewcząt, którego inicjatorką była założycielka WTD Zofia Zamoyska.

Propozycja Zamoyskiej znalazła poparcie u Adama hr. Ożarowskiego, a także członka Towarzystwa, Milewskiego, który tak uzasadniał konieczność powstania placówki: „Szkółka takowa ma mieć na celu wychowanie ubogich dziewcząt i sierot i usposobienie ich do różnego rodzaju posług w domach prywatnych, a przez to zapewnienie im przyzwoitego na przyszłość utrzymania, zasłonić je od demoralizacji, szczególnie w tej klasie upowszechnionej, tym samym zmniejszyć liczbę nieszczęśliwych ofiar błędu nieświadomości”²².

Pomysł zrealizowany został dopiero w 1844 r. Początkowo przyjmowano dziewczęta od lat 3 do 14, by następnie ograniczyć do 9 r.ż. Cezury wiekowej przestrzegano rygorystycznie w trosce o morale młodszych dziewczynek i zachowanie przepisów władz. Dziewczęta cały dzień przebywały w ochronie instytucyjnej, by na noc wrócić do przytułku. Początkowo obsługę domu sprawowały osoby świeckie, ale już od 1856 r. zaproszono do pracy siostry miłosierdzia. Długoletnią przełożoną Domu była siostra Franciszka Lenczewska²³.

W ciągu kolejnych lat istnienia Towarzystwa wzrastała liczba podopiecznych, a także poszerzano jego filie, w tym także placówki opieki nad dziewczętami. Władze insty-

¹⁶ Tamże, s. 529.

¹⁷ Tamże, s. 528.

¹⁸ Tamże, s. 529.

¹⁹ Tamże, s. 529.

²⁰ Tamże, s. 530.

²¹ Pamiętniki WTD, t. 5, s. 28, por. też „Wędrowiec”, 1895 nr 6.

²² Pamiętniki WTD t. 4, s. 28.

²³ Pamiętniki WTD, t. 4, s. 29; Zofia Podgórska-Klawe, WTD i jego Wydział Sierot i Ubogich Dzieci, w: *Warszawa XIX wieku 1795–1918*, Warszawa, 1971, s. 177.

tucji starały się zapewnić wszystkim potrzebującym dziewczętom opiekę i stosowną pomoc. Powstał tymczasowy przytułek przy ul. Czerniakowskiej, przeniesiony następnie na Hożą. Dozór wychowawczy nad sierotami pełniły siostry miłosierdzia, które miały przygotować do życia dziewczęta nie tylko pod względem wychowawczym, ale także dydaktycznym. Specjalna deklaracja określała obowiązki kierownictwa domu wobec osób przyjmowanych do pracy w Zakładzie. Miało ono otaczać dziewczęta macierzyńską opieką, dbać o wypełnianie obowiązków, regularnie wypłacać pensję oraz stosować się do poleceń władz WTD²⁴. Dochody z pracy podopiecznych były podstawą funduszu przeznaczonego na wyprawy dla dziewcząt wychodzących z zakładu. Dziewczęta, które miały rodziny mogły być przez nie w każdej chwili odebrane z przytułku pod warunkiem sprawowania nad nimi opieki moralnej i materialnej²⁵.

Warszawiakom zawsze leżała na sercu kwestia opieki nad osieroconymi dziećmi. Wzmoczone zainteresowanie tymi problemami wykazywali w drugiej połowie XIX wieku, gdy idee pozytywizmu zajęły szczególne miejsce w życiu społecznym Królestwa Polskiego. Hasła „pracy u podstaw” i „pracy organicznej” w sytuacji politycznej, w jakiej znaleźli się Polacy po upadku powstania styczniowego skupiły ich uwagę na najmłodszym pokoleniu. Przekonanie, że wszyscy powinni być użyteczni i dzięki pracy własnych rąk dźwigać ekonomicznie ojczyznę, a tym samym powiększać swój osobisty majątek doprowadziło do szczególnej obserwacji działań Towarzystwa w zakresie opieki nad osieroconymi dziećmi. Wszak to młode pokolenie powinno być szczególnie dobrze przygotowane do podjęcia życiowych obowiązków. Wspierając finansowo Towarzystwo, bacznie obserwowano, jak wykorzystywane były zapisywane fundusze, przeznaczone na opiekę nad dzieckiem.

Prace w tym zakresie zarówno chwalono, jak i krytykowano. Krytyka ta dotyczyła nie tylko władz Towarzystwa, ale również wychowawczyń, zajmujących się dziewczętami. W roku 1874 w czołowym organie prasowym pozytywistów warszawskich „Przeglądzie Tygodniowym” ukazał się artykuł, w którym zakwestionowano umiejętności pedagogiczne wychowawczyń domu sierot. Krytyce poddano też program nauczania. Autor uważając, iż dobre chęci wychowawczyń nie wystarczają do wypełniania misji edukacyjno-wychowawczej, wręcz podważał wiedzę pedagogiczną i społeczną opiekunek. Kwestionując zasadność dotychczasowego kierunku działania pisał: „Dlaczego nie przysposabia się dziewcząt do prac przy dzieciach lub w kuchni? Robótki ręczne na wiele się nie przydają”²⁶. Jednocześnie postulował, aby „nade wszystko zaś nauczyć się jakiegoś rzemiosła czy też specjalnego zawodu, który kobiecie ubogiej stanie za posag”²⁷.

Uważając, że sytuacja wymaga zmian twierdzono: „Dziewczęta zostające pod nadzorem sióstr miłosierdzia nie uczą się tego, co by ich wykwalifikowało na zdolne piastunki, w lepszym znaczeniu tej nazwy, młodsze kucharki, to jest owych praktycznych zajęć, które by im byt samoistny zapewniły”²⁸. Krytyka ta spowodowała nie tylko wniosek władz Towarzystwa, dotyczący wymiany obsady domu sierot z zakonnej na świecką, ale także pogorszyła stosunki WTD ze Zgromadzeniem Sióstr Miłosierdzia. Chociaż przyznać trzeba, że kierownictwo WTD doceniało pracę sióstr i nie chciało całkowitego zerwania kontaktu. Mimo to propozycja wprowadzenia na teren zakładu sierot szkoły dla

²⁴ Deklaracja do Zakładu Głównego Sierot Dziewcząt, Archiwum Miasta Warszawy zespół WTD,teczka 459.

²⁵ A. Sułkowski, *Z dziejów dobroczynności publicznej Warszawy 1870–1884*, Warszawa 1886, s. 38.

²⁶ Echa warszawskie, „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 16.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, 1874 nr 16.

podopiecznych, w której miały być zatrudnione osoby świeckie wzburzyła siostry, o czym świadczyła relacja zdawana matce przełożonej przez jedną z nich. Opiekun Zakładu wskazywał na konieczność podporządkowania działań życzeniom władz zaborczych. „Na to opiekun oburzył się, że jesteśmy zasklepione i nie wiemy, co się w świecie dzieje, że WTD nie może opierać się wyższej władzy. Z rozporządzenia wynika, że tam, gdzie jest szwalnia, tam musi być szkoła, a nam uczyć nie wolno. Że dla nas lepiej jak będzie nauka w Zakładzie, a nie będziemy ich wysyłać do szkoły, gdzie przepędziłyby również cały dzień, a nie szyły. (...) Że zasady i nauka chrześcijańska jest jedna, a zatem nie mogą uczyć czego innego, tylko tego samego, co my, że poza godzinami nauki dzieci do nas należą. (...) Pytał jeszcze, czy zostaniemy, jak zwolnione będziemy od żywienia i opierania nauczycielek”²⁹.

Wydaje się, że obawy opiekuna Zakładu Dziewcząt były uzasadnione, wziąwszy pod uwagę stosunek władz zaborczych do duchowieństwa w Królestwie Polskim, które traktowane było jako element wzmacniający tożsamość narodową Polaków. W świetle represji popowstaniowych, spotykających całe społeczeństwo, w tym również Kościół katolicki, władze WTD miały prawo obawiać się represji za nieszanowanie rozporządzeń zaborcy. Samowolne działanie, wbrew przepisom, mogło spowodować nieprzyjemne konsekwencje dla WTD.

Dom Opatrzności Bożej był długotrwałą przystanią dla sierot dziewcząt WTD. Wystawiony w 1901 r. specjalnie dla nich przy ul. Rakowieckiej w Warszawie³⁰, oddany został w całkowity zarząd siostrze miłosierdzia. W zakres ich obowiązków wchodziło: przyjmowanie robót, kierowanie gospodarstwem domowym, prowadzenie finansów. Opiekowały się wychowankami w oddziałach młodszym i starszym, prowadziły infirmerię i aptekę. W domu pracowało osiem sióstr. Ponieważ była to inwestycja kosztowna, a wyżywienie i pobyt sierot w placówce również wymagał stosownych nakładów finansowych, toteż siostry wydzierżawiły folwark Kiełpin, подарowany WTD przez Antoniego Stachurskiego. Gospodarstwo przynosiło 400 rb dochodu rocznie przeznaczanego na potrzeby Domu. Gdy dzierżawa wygasła, siostry zwróciły się z pismem do władz WTD, prosząc o pozostawienie folwarku w ich dyspozycji, jako źródła zdrowej żywności przeznaczonej dla swoich podopiecznych. „Sieroty przyjmowane do zakładu prawie wszystkie są zagłodzone, wynędzniałe i skrofuliczne, dotknięte dziedzicznymi zarodkami gruźlicy, potrzebujące przez kilka lat, a niektóre przez cały czas pobytu w zakładzie, obfitego i lepszego odżywienia, aniżeli pozwala na to suma etatem przeznaczona”³¹.

Kolejną potężną agendą, która będąc pod opieką Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności prowadzona była w całości przez siostry miłosierdzia była szwalnia, a raczej szwalnie. Ich inicjatorką była siostra Bronisława Szpadrowska, która mając na celu dobro ubogich, lecz zaniedbanych dziewcząt postanowiła zająć się ich losem i dostała na tę działalność pozwolenie od ówczesnej wizytatorki zakonnej s. Joanny Schwartz. Od 1881 r. w zakładzie przy ul. Freta gromadzono w dni świąteczne dziewczęta ucząc je pacierza, podstawowych zasad wiary i dobrych obyczajów, podając

²⁹ Relacja z dyskusji z opiekunem placówki Dom Opatrzności Bożej, ASM.

³⁰ Budynek ten istnieje do dzisiaj, a we władaniu WTD i sióstr miłosierdzia pozostawał do lat 50. XX w.

³¹ Pismo z dnia 19.10.1901 r. do Wydziału Przytułków Sierocych WTD. AMW-wy, zespół WTD,teczka 459.

skromny posiłek³². W wyniku umowy między władzami Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności a opiekunami dziewcząt postanowiono założyć placówkę, która zatwierdzona została pod nazwą szwalni, a przeznaczona była dla biednych dziewcząt wychodzących z ochron.

Z tej okazji „Kronika Rodzinna” w rubryce *Silva Rerum* zawiadamiała: „Sala bezpłatnej nauki szycia z funduszu ofiarowanego na ten cel przez hr. Zdzisława Zamoyskiego w kwocie 1000 rbs będzie otwarta w salach Towarzystwa przy ul. Freta. Będą tam mogły uczęszczać dziewczęta nie tylko z ochrony (nauka codzienna), ale także z miasta, które uczyć się będą w niedziele i święta. Salą szycia będą zarządzały siostry miłosierdzia. Wydział Ochron wyasygnował na urządzenie sali szycia 340 rbs³³.”

Poświęcenie i oficjalne otwarcie placówki odbyło się we wrześniu 1882 r.³⁴. Rosnąca popularność szwalni wymagała myślenia o pomieszczeniu czyniącym zadość potrzebom dziewcząt. Kamień węgielny pod nowy gmach położony został przy ul. Starej w kwietniu 1888 roku. Nowy, dwupiętrowy gmach otoczony był ogrodem, a w jego szczycie umieszczono figurę Niepokalanej z wrytym napisem: „Obrali mnie za Opiekunkę, nie zostawię ich sierotami”³⁵. Pierwszą przełożoną szwalni została siostra Bronisława Szpąderska. Mimo braku stosownego wykształcenia miała duże wyczucie pedagogiczne i dzięki niemu zaskarbiła sobie sympatię dziewcząt³⁶.

W szwalni pracowały cztery siostry miłosierdzia i dwie postulantki. Siostra Felicja Dobrowolska prowadziła kuchnię, natomiast siostry: Stanisława Białkowska i Maria Mazurkiewiczówna uczyły szycia. Postulantki Anna Królikowska i Ludwika Krocim były pierwszymi uczennicami³⁷. Dziewczęta przyjmowane były do szwalni raz w roku, cały cykl nauki trwał trzy lata. Biedniejsze składały się po 2 i pół kopiejki na obiady. Zdolniejszym przyznawano w miarę możliwości wynagrodzenie wypłacane w końcu każdego roku. Kończące naukę, a nie mające zagwarantowanej pracy miały okazję pozostać w szwalni i pomagać nauczać kolejne roczniki dziewcząt. Jeden dzień w tygodniu przeznaczony był na reperację odzieży „przy użyciu narzędzi i nici instytutowych”³⁸. Dziewczęta przebywały w szwalni od ósmej rano do zmierzchu. Na śniadanie dostawały mleko lub herbatę z bułką, obiad składał się z dwóch dań. W czwartki w szwalni odbywało się cotygodniowe pranie. W zajmowanym przez szwalnię gmachu z biegiem czasu urządzono pralnię, prasownię, magiel, sale robocze, jadalnię, pokoje dla sióstr i wychowanek³⁹. Zajęcia w szwalni to nie tylko nauka szycia, ale również prace domowe przydatne kobietom w każdej sytuacji.

Dzień pobytu w szwalni wedle zachowanych sprawozdań wyglądał następująco: „Uczennice mają sobie zaleconym zbieranie się o ósmej rano, ponieważ jednak kompletują się do godziny 9, czas ten przeto pozostawiony jest dowolnie na czytanie, pisanie,

³² Posiłki sponsorowali między innymi: Wizytorka s. Joanna Schwatz, p. Pawlicowska, p. Balbina Zalewska, Tadeusz Lubomirski. *Historia Szwalni Najświętszej Marii Panny przy ul. Starej 2 w Warszawie od roku 1880–1904*, ASM

³³ „Kronika Rodzinna”, 1882 nr 5, s. 475.

³⁴ *Historia Szwalni*, s. 2.

³⁵ Tamże.

³⁶ Nie wszystkim członkiniom Zgromadzenia podobała się działalność s. Szpąderskiej. Jednak plany współtwórczyni szwalni powiodły się. Tamże, s. 2

³⁷ *Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia przy ul. Freta w gmachu podominikańskim dla biednych dziewcząt założonego pod opieką Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za rok 1886*, ASM zespół Szwalnia.

³⁸ Tamże.

³⁹ *Warszawskie szwalnie dla ubogich dziewcząt*, „Przegląd Tygodniowy” 1888 nr 48.

racowanie, przeglądanie rysunków do znaczenia kroju itp. i przygotowanie się do robót i zajęć, jakie się im następnie dostać mają. O godz. 9 krótka modlitwa i ofiarowanie Bogu całodziennych prac i zatrudnień rozpoczyna właściwe zajęcia w szwalni. Poczem monitorki do każdego stołu przeznaczone rozdają każdej uczennicy roboty jej nazwiskiem opatrzone, a dnia poprzedniego w składzie zachowane i pilnują następnie, aby wszystkie uczennice w ciszy ogólnej, szczerze, bez straty czasu, swoimi robotami się zajmowały. Jednocześnie siostra Mistrzini przeznacza z kolei kilka dziewczynek do całodziennego obrządku domowego i przygotowania południowego posiłku (...) Jeśli przy tym znajdzie się chwilką swobodniejsza, zajmują się robotami ręcznymi, zatrudnieniom kuchennym nie przeszkadzającymi⁴⁰.

Osobą wspierającą wysiłki s. Szpadrowskiej był ks. kan. Jan Wierzbicki, interesujący się losem dziewcząt. Jego śmierć w 1893 r. była ciosem dla wszystkich sióstr i podopiecznych placówki⁴¹. W pierwszym roku istnienia zakładu uczęszczało do szwalni 30 dziewcząt, a w roku 1887 już 187. Opiekunkami placówki były: Maria Józefowiczowa i Aleksandra Kopczyńska. Funkcja opiekunek była szczególnie istotna ze względu na konieczność stałego pozyskiwania funduszy na działalność placówki. Obie panie wraz z hr. Wiktorem Ronikierem starały się sprostać temu zadaniu⁴².

Dobłą opinię wystawił Szwalni „Przegląd Tygodniowy”, czołowy organ warszawskich pozytywistów: „Instytucja przyjąwszy sobie za cel zmniejszenie proletariatu moralnego rekrutowanego z klasy roboczej z nędzą się łamiącej, bezwarunkowo ważne usługi może oddać społeczeństwu. Zarząd stara się, aby swe wychowawice należycie usposobić i przygotować do ciężkich warunków bytu. W tym celu uczą się tu młode dziewczęta cerowania, łątania bielizny, robót szydełkowych, prania, gospodarstwa domowego, tak iż szesnastoletnie dziewczęta opuszczając mury tej instytucji obznajmione są dokładnie z koronkarstwem, hafciarstwem, kucharstwem i domowymi robotami; te zaś dziewczęta, które mają pewne zdolności do krawiectwa damskiego Zarząd swym kosztem posyła na naukę kroju do p. Głowińskiego”⁴³.

W 1898 r., siostra Bronisława Szpadrowska założyła, z funduszy podarowanych przez arcybiskupa Popiela i księżnę Marię Radziwiłłową, filię Szwalni Najświętszej Marii Panny na Czerniakowie⁴⁴, przenosząc ją w 1904 r. do Wilanowa. Szwalnia stała się samodzielnym zakładem wychowawczym pod opieką Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, którego przedstawiciele sprawowali opiekę nad placówką. Gromadząc dzieci proletariackie zakład umożliwiał im zdobycie wykształcenia w zakresie elementarnym oraz podstaw rzemiosła. Dzieci otrzymywały wychowanie w duchu chrześcijańskim, a ponadto uczyły się praktycznych zajęć domowych⁴⁵.

Tak jak w każdej tego rodzaju placówce wpisy odbywały się raz w roku, przyjmowano dziewczęta od 10 do 13 r.ż za okazaniem dowodu potwierdzającego tożsamość i świadectwa szczepienia ospy. W przerwie między zajęciami wychodziły zaczerpnąć świeżego powietrza, a następnie pracując, przyswajały sobie zasady głośno czytanego katechizmu. Religijno-moralną edukacją dziewcząt uzupełniały modlitwy (Anioł Pański,

⁴⁰ Sprawozdania Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności za lata 1882–1884.

⁴¹ Historia szwalni..., s. 6.

⁴² „Bluszcz 1887” nr 52.

⁴³ Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia przy ul. Freta w gmachu poddominikańskim dla biednych dziewcząt, ASM.

⁴⁴ Kronika Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia, s. 583.

⁴⁵ J. Wilecki, *Krótki opis działalności Wydziału Sal Zajęć i Szwalni WTD od 1900–1905 r.*, Warszawa 1905, s. 43.

nieszpory, niedzielna msza) oraz pogadanki dotyczące właściwego zachowania się. Przed wyjściem z zakładu każda uczennica otrzymywała od siostry opiekunki krótką opinią o swoim całodziennym zachowaniu. Siostry zachęcały podopieczne do większej staranności w wykonywaniu powierzonych zadań. Uczyły wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia wprawy w czynnościach zawodowych⁴⁶. Zdolniejsze uczennice dopuszczane były do wykonywania robót zamawianych, za które otrzymywały wynagrodzenie w wysokości 3/5 umówionej ceny. Przyznawano im też nagrody⁴⁷. W ciągu ośmiu lat liczba dziewcząt uczęszczających do szwalni systematycznie rosła. W 1886 r. zawodu uczyło się 185 dziewcząt⁴⁸. Niektóre z nich przyjeżdżały z odległych dzielnic: z Powązek, Rogatek Jerozolimskich, Wolskich, Mokotowskich, Pragi, a nawet z Pelcowizny⁴⁹.

Wydaje się, iż nauka w szwalniach była w odczuciu społecznym działaniem, które było akceptowane i popierane przez ogół warszawiaków, zgodnie z utylitarnymi tendencjami, panującymi w Królestwie Polskim. Wytworzyć u młodych dziewcząt świadomość konieczności nabycia umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie i zapewnienia sobie egzystencji pracą własnych rąk było działaniem ze wszech miar pożytecznym, które, sądząc po popularności, jaką cieszyły się szwalnie i szybkim rozwoju placówek, udało się zarówno opiekunom z ramienia Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, jak i siostron miłosierdzia. W roku 1914 działało w Warszawie pod opieką WTD 26 szwalni, skupiając 2514 dziewcząt, w tym pięć placówek przeznaczonych było dla dziewcząt żydowskich⁵⁰.

Siostry miłosierdzia pracujące w placówkach Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności zapisały piękną kartę w dziejach opieki nad człowiekiem potrzebującym. Pozostające w zgromadzeniu, samotne, oddające swój czas i serce najbardziej poszkodowanym przez los – osieroconym dzieciom, z poświęceniem, choć może nie zawsze z pełnymi umiejętnościami pedagogicznymi, ale ze świadomością wychowania podopiecznych zgodnie z nakazami religii, starały się przygotować wychowanków do dorosłego życia, dać namiastkę domu i rodzicielskiego ciepła. Szarytki zapisały chlubną kartę w walce z rasyfikacyjną polityką zaborcy, przeciwstawiając się udzielaniu sakramentu chrztu dzieciom katolickim w obrządku prawosławnym. Wychowywały dzieci, budując postawy patriotyczne, nauczając je po polsku, mimo grożących kar.

Opiekując się ubogimi siostry wypełniały dyrektywy swego założyciela Wincentego a' Paulo, rozwijając etos miłosierdzia, nazwany przez Jana Pawła II „życiem bez reszty wypełnionym darem z siebie”⁵¹.

⁴⁶ *Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia dla biednych dziewcząt od 1 lipca 1882 do końca 1884 r.*, s. 6.

⁴⁷ Tamże, s. 4.

⁴⁸ *Sprawozdanie WTD za rok 1888*, Warszawa 1887.

⁴⁹ *Sprawozdanie z działalności zakładu nauki szycia na czas*, s. 4.

⁵⁰ Opracowanie własne na podstawie sprawozdań WTD i źródeł archiwalnych.

⁵¹ List Ojca Świętego Jana Pawła II do przełożonych generalnych Zgromadzenia Misji, Watykan 1981.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

JERZY DOROSZEWSKI: SEMINARIA NAUCZYCIELSKIE W POLSCE W ŚWIELE POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA (1918–1937)

Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Lublin 2002, ss. 246

Szkolnictwo, oświatę i wychowanie w Drugiej Rzeczypospolitej w latach powojennych pomijano w badaniach naukowych. Powstające nieliczne opracowania o charakterze krytycznym – nieobiektywnie przedstawiały i oceniały rzeczywistość edukacyjną lat międzywojennych.

Oceny te uległy stopniowej zmianie dopiero w pracach naukowych Feliksa W. Araszkiewicza, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918–1932* (Wrocław 1972), *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej* (Warszawa 1978), Klemensa Trzebiatowskiego, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932* (Wrocław 1970), Wandy Garbowskiej, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932–1939* (Wrocław 1976) i innych ukazujących wybrane zagadnienia lub o zasięgu regionalnym.

Znacznie słabiej na tle wymienionych typów szkolnictwa wypadły badania nad funkcjonowaniem zakładów kształcenia nauczycieli. Ograniczono je do pewnych aspektów pedagogicznych lub organizacyjnych. Do najobszerniejszych należą m.in. opracowanie zbiorowe z lat międzywojennych zatytułowane: *Z pracy państwowych seminariów nauczycielskich w Polsce* (Warszawa 1938), *Seminaria nauczycielskie Poznańskiego Okręgu Szkolnego* (Poznań 1936) oraz prace powojenne: Jana Kulpy, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918–1939* (Wrocław 1969), Benona Bromberka, *Zasady organizacyjne i programowe studiów nauczycielskich w Polsce. Lata 1918–1932* (Poznań 1964), Andrzeja Meissnera, *Kształcenie nauczycieli w Środkowej Małopolsce 1918–1939* (Rzeszów 1977) i inne. Ukazując specyfikę regionalną i statystykę stanowią one istotny wkład do poznania zakładów kształcenia nauczycieli. W porównaniu do szkolnictwa średniego i powszechnego – seminaria nauczycielskie nie doczekały się opracowania monograficznego. Tę lukę w historiografii oświatowej wypełnia monografia Jerzego Doroszewskiego pt. *Seminaria nauczycielskie w Polsce w świetle polityki oświatowej państwa* (Lublin 2002). Wartościowa poznawczo praca lubelskiego historyka oświaty, autora pięciu książek z dziedziny szkolnictwa, oświaty, kultury, mniejszości narodowych, zasługuje na szczególną uwagę i zainteresowanie badaczy.

Autor w sześciu rozdziałach o charakterze chronologiczno-problemowym przedstawił proces kształtowania się seminariów nauczycielskich od roku 1918 do likwidacji,

będącej konsekwencją realizacji reformy z 1932 roku wprowadzającej inny typ zakładów kształcenia nauczycieli.

Prof. Jerzy Doroszewski przeanalizował dokumenty prawne Ministerstwa WriOP, określające zasady organizacyjno-programowe pracy seminariów (Dekret z 7 II 1919 r., ustawę z 27 V 1919 r. i ustawę z 17 II 1922 r.). Autor skoncentrował uwagę na problemach kluczowych w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, ukazał przeobrażenia organizacyjne i dynamikę rozwoju tych szkół. Jak słusznie podkreśla na proces kształtowania się sieci seminariów znaczny wpływ miały tradycje oświatowe, np. „na terenie trzech województw (lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego) należących do Lwowskiego Okręgu Szkolnego stanowiły one 25% ogólnej liczby seminariów w Polsce” (s. 23).

Lektura omawianego rozdziału pracy utwierdza w przekonaniu o istotnej roli tych placówek w repolonizacji społeczności na terenie byłego zaboru rosyjskiego i pruskiego.

Niezależnie od statusu prawnego (państwowe, samorządowe, prywatne) seminaria realizowały politykę oświatową państwa w zakresie przygotowania wykwalifikowanych nauczycieli do rozwijającego się kształcenia powszechnego.

Autor profesjonalnie przeanalizował programy nauczania i efekty szkolenia nauczycieli. Przedstawił proces zmian w kształceniu, dokonując porównania programów z roku 1921 i 1926, uzasadniając kierunek reform programowych. Wnikliwie przeanalizował plany nauczania i treści programowe z poszczególnych przedmiotów, akcentując ich rolę w rozwoju zawodowym i kształtowaniu aktywności przyszłego nauczyciela. Jak zauważył „cały rozwój masowej kultury w okresie dwudziestolecia międzywojennego odbywał się za sprawą nauczycieli wykształconych w seminariach” (s. 49).

Ważnym aspektem kształcenia nauczycieli były przedmioty pedagogiczne i praktyka w szkole ćwiczeń.

Autor po wszechstronnej analizie materiałów zwrócił uwagę na różnorodność programową. Jej wyrazem było wzbogacenie programów nauczania o nowe przedmioty, m.in. ogrodnictwo, uprawę ziół, urządzenie ogrodu kwiatowego i warzywnego. Ponadto w seminariach wdrażano innowacje pedagogiczne – system daltoński, nauczanie pod kierunkiem i inne (s. 63–71).

Nauczyciele seminariów nie ograniczali pracy do oficjalnych obowiązków. W lokalnych środowiskach organizowali życie kulturalne, sportowe, przejmowali aktywność w innych dziedzinach. Niektórzy pracę dydaktyczną umiejętnie łączyli z badaniami naukowymi wzbogacając myśl pedagogiczną.

Seminaria przygotowały nie tylko, jak wynika z badań, 71 tysięcy nauczycieli, ale wniosły do polskiej szkoły idee społecznikowskie, zapal do pracy, zachowania prospołeczne, umiłowanie go i traktowanie jak powołanie.

Monografia Jerzego Doroszewskiego jest wartościowym opracowaniem, wielostronnie ukazującym rolę i miejsce seminariów w systemie polskiej edukacji narodowej. Autor, znany historyk, dydaktyk, nauczyciel akademicki o bogatym doświadczeniu pedagogicznym oparł pracę na solidnych podstawach źródłowych i metodologicznych. Oprócz archiwów krajowych przeprowadził kwerendę w archiwach Lwowa i Wilna.

Praca jest jedną z najlepszych monografii szkolnictwa Drugiej Rzeczypospolitej, jakie ukazały się po II wojnie w Polsce. Jest także opracowaniem inspirującym do korzystania z polskiej myśli pedeutologicznej w okresie reformowania i poszukiwania optymalnych programów oraz standardów kształcenia nauczycieli w XXI wieku.

BOGDAN SZYSZKA
Zamość

D. WOJCIECHOWSKI, „DYNASTIA” KURZELOWITÓW W DZIEJACH UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO W KRAKOWIE

Wyd. Jedność, Kielce 2001, ss. 237, il. 33

Książka ks. Daniela Wojciechowskiego jest efektem zainteresowań Autora przeszłością Kurzelowa, a zwłaszcza roli, jaką w historii Uniwersytetu Krakowskiego odegrali nazwani przez niego „Kurzelowitami”. Było to kilkunastu pracowników i studentów krakowskiej Alma Mater w latach 1558–1652, z których siedmiu, jako jej profesorowie, mają wkład w dorobek polskiej matematyki. Wśród nich szczególna rola przypadła ks. Janowi Brożkowi, którego osiągnięcia naukowe wykroczyły daleko poza granice Polski, wpisując go tym samym w krąg wybitnych umysłów matematycznych tamtych czasów¹. Nieprzerwane trwanie (przez blisko 100 lat) na katedrach naukowych Uniwersytetu Krakowskiego wykładowców związanych z Kurzelowem wyjaśnia użycie terminu „Dynastia” w tytule publikacji. Takie ujęcie problematyki powoduje, że omawiana książka jest niezwykle ciekawa i nowatorska.

Kwerendę archiwalną Autor przeprowadził w Archiwum Diecezjalnym w Kielcach, Archiwum Diecezji Włocławskiej, Archiwum Parafii Kurzelów oraz w zbiorach osób prywatnych, wzbogacając ją o obszerny zestaw źródeł drukowanych. Wśród źródeł rękopiśmiennych na szczególną uwagę zasługuje „Kopiarz” kurzelowski, zawierający szereg przywilejów, zapisów i potwierdzeń dotyczących Kurzelowa i osób z nim związanych oraz akta kapituły kurzelowskiej z XVIII w. Materiał źródłowy wzbogacony został o obszerną literaturę. Istotną rolę odgrywa ciekawie dobrany i efektownie zaprezentowany materiał ikonograficzny. Równie korzystne jest stosowanie się Autora do ogólnie przyjętych zasad publikacji tekstu naukowego, co wyraża się w umieszczeniu przypisów pod tekstem i stosowaniu odpowiednich skrótów w trakcie przywoływania po raz drugi i następny zapisów bibliograficznych tej samej pracy. Ważnym urozmaicheniem wywodów ks. D. Wojciechowskiego jest zestawienie publikacji i rękopisów „Kurzelowitów” znajdujących się w Bibliotece Jagiellońskiej.

Książkę czyta się z dużym zainteresowaniem. Dowiadujemy się z niej nie tylko o faktach związanych z pobytem i pracą „Kurzelowitów” na Uniwersytecie Jagiellońskim, ale także o początkach krakowskiej uczelni, historii Kurzelowa i tutejszej parafii oraz oświacie w tejże miejscowości w okresie staropolskim.

W pierwszym rozdziale Autor przypomina rolę, jaką odegrali przy erekcji Uniwersytetu przez Kazimierza Wielkiego i jego odnowieniu przez Jadwigę i Jagiełłę pochodzący z Ziemi Kieleckiej Stanisław ze Skalbmierza i Maciej z Miechowa. Ważną postacią był kardynał Zbigniew Oleśnicki, również związany z kielecczyzną, który miał wpływ na byt materialny Uniwersytetu, a i częstokroć wskazywał kierunki działania na polu narodowym i społecznym. Ks. D. Wojciechowski zasygnalizował ponadto związki zakonów mających klasztory na ziemi kieleckiej z Akademią Krakowską, zwłaszcza bożogrobców miechowskich.

¹ J. B r o ż e k, *Wybór pism*, opr. H. B a r y c z, J. D i a n n i, Warszawa 1956; J. D y b i e c, *Jan Brożek (1572–1652) Profesor i obrońca Akademii Krakowskiej, uczony*, [w:] *Jan Brożek 1585–1652 in Universitate Collegii Maioris Professor*, Kraków 1998.

Rozdział drugi poświęcono historii Kurzelowa, jego położeniu i mieszkańcom. Leżący w zachodniej części ziemi kieleckiej, blisko wschodniego brzegu Pilicy i niedaleko od Włoszczowy, stanowił w przeszłości jeden z punktów na szlaku handlowym łączącym Kraków z Toruniem. W oczach Długosza i później, aż do „potopu” szwedzkiego w Kurzelowie mieszkało ponad 500 osób. Tutejsza parafia powstała w 1136 r., na co miał wpływ fakt, iż było to centrum klucza majątkowego arcybiskupstwa gnieźnieńskiego. Feliks Kiryk lokację miasta na prawie średzkim datuje na lata 80 XIII w. Według niego w połowie XIV w. było to miasto rozwinięte, ściągające kupców i handlarzy, otoczone przemysłem górniczym i drzewnym oraz okolicznymi wsiami. Znaczenie miasta podnosiło usytuowanie tu dworu arcybiskupów z Gniezna oraz kapituły kolegiackiej. Od XIII w. Kurzelów był także siedzibą archidiaconatu w ramach archidiecezji gnieźnieńskiej. Niestety rozdział ten wzbudza ambiwalentne uczucia czytającego, gdyż Autor w minimalnym zakresie uwzględnił obowiązujące ustalenia F. Kiryka odnośnie urbanizacji Kurzelowa², a co za tym idzie naszkicowany przez niego obraz rozwoju miasta w średniowieczu i epoce wczesnonowożytnej pozostawia wiele do życzenia. Znacznie lepiej przedstawione zostały dzieje parafii kurzelowskiej w organizacji diecezjalnej, ze szczególnym uwzględnieniem kultu maryjnego, kultu św. Anny oraz reformacji, która ogarnęła otaczające miasto miejscowości, tworząc z Kurzelowa swego rodzaju oazę katolicyzmu. Według Autora dużą rolę odegrała w tej mierze miejscowa szkoła kolegiacka działająca od 1369 r. na bazie szkoły parafialnej. Nie wydaje się to jednak tak oczywiste. Z pewnością większe znaczenie odgrywał patronat właścicieli miasta. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, że Autor nie dostrzega pewnych ważnych faktów historycznych. Kolegiata kurzelowska powstała przed 1285 r., być może nawet w końcu XII w. Wiadomo jest, że jednym z celów, które stawiano przed wspólnotami kanonicznymi był obowiązek zorganizowania przy nich szkolnictwa³. Wobec tego, szkoła kolegiacka musiała istnieć w Kurzelowie znacznie wcześniej niż podana przez Autora data – tj. 1369 r. Rok ten oznacza jedynie reformę zgromadzenia i ponowną erekcję istniejącej już od dawna szkoły, przy czym wiązało się to głównie z wyznaczeniem uposażenia dla wikariusza uczącego w szkole. Autor, gdyby śledził literaturę przedmiotu, wiedziałby, że różnice między szkołami parafialnymi a kolegiackimi, jeśli chodzi o treści i poziom nauczania nie wynikały z nazwy. W bogatych i ludnych miastach dobrze uposażone szkoły parafialne uczyły częstokroć na tym samym poziomie, co kolegiackie, a nieraz na wyższym. W przypadku Kurzelowa szkoła parafialna jest tożsama z kolegiacką, ponieważ miasto i okolice obejmowała swym zasięgiem parafia kolegiacka, a tym samym omawiana szkoła była w tym samym stopniu parafialna, co kolegiacka. Sobór Laterański IV z 1215 r. nie zobowiązywał duchowieństwa do zakładania szkół przy parafiach (s. 54–55), a regulował jedynie kwestie uposażenia nauczycieli, m.in. przy kolegiatach. Dopiero jeden z kanonów w dekretach Grzegorza IX z 1234 r. zobowiązywał proboszczów do prowadzenia szkół parafialnych⁴. Ks. D. Wojciechowski za szczególnie owocne w zakresie edukacji uważa XVI i XVII stulecie, kiedy to ks. Jan Brożek, profesor Uniwersytetu Krakowskiego ufundował scholasterię. Także i tu Autor minął się z prawdą o około 200 lat, bowiem pralatura scholastyka istniała w Kurzelowie już w 1369 r. i najprawdopodobniej została ufund-

² F. K i r y k, *Urbanizacja Małopolski. Województwo sandomierskie XIII–XVI wiek*, Kielce 1994, s. 65–66.

³ J. S z y m a ń s k i, *Rola szkół kanonicznych w Małopolsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 8, 1965, s. 3–15; idem, *Kanonikat świecki w Małopolsce od końca XI do połowy XIII wieku*, Lublin 1995.

⁴ Te i inne zagadnienia zostały omówione szeroko w pracy K. S t o p k i, *Szkoły katedralne metropolii gnieźnieńskiej w średniowieczu. Studia nad kształceniem kleru polskiego w wiekach średnich*, Kraków 1994; zob. idem, *Szkoły Małopolski średniowiecznej w świetle ostatniej monografii*, „Przegląd Historyczny” 37, 1996, z. 3, s. 615–630; K. O ż ó g, rec.: Jan Ryś, *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV w.*, „Kwartalnik Historyczny” 103, 1996, nr 1, s. 90–96.

dowana w trakcie reformy zgromadzenia kanonickiego⁵. Scholastyk wybierany był z grona profesorów Akademii, miał pochodzić z Kurzelowa lub okolicy i troszczyć się, żeby w szkole uczył magister bądź bakałarz po krakowskiej uczelni. Ponadto ze swoich dochodów miał kupować książki i pomoce naukowe dla Uniwersytetu, w zamian za co miało być przyjmowanych co roku bez egzaminów dwóch uczniów z Kurzelowa na krakowską uczelnię. Także i tym razem Autor zarysowując problematykę oświaty w średniowieczu i wcześnie nowożytnym Kurzelowie – zwłaszcza wobec prób pewnych uogólnień – nie sięgnął do najważniejszych pozycji z ostatnich lat. Mam tu na myśli prace K. Stopki⁶ i J. Rysia⁷. Trudno wobec tego zgodzić się z opinią Autora, który na s. 62 pisze: „Niestety brak opracowań uniemożliwia jakiekolwiek porównania, a tym samym syntezę omawianej problematyki”. Autor wydaje się pozostawać również w błędnym mniemaniu co do zakresu nauczania w ówczesnych szkołach, twierdząc m.in. na s. 58: „Widać na przykładzie Kurzelowitów, którzy rozpoczynają studia na Uniwersytecie w Krakowie, [że] nie mają trudności ze słuchaniem wykładów uniwersyteckich wygłaszanych w języku łacińskim”. Brzmi to tak, jakby w innych szkołach parafialnych, kolegiackich i katedralnych uczono języka polskiego. Faktycznie język polski obecny był w szkołach, ale tylko w minimalnym zakresie, zwłaszcza na poziomie elementarnym, kiedy łacina była dla początkującego ucznia zupełnie obca. Natomiast w miarę postępów w nauce język ojczysty służył tylko do wykładu autorów. Mocno przesadzone są twierdzenia Autora jakoby: „Od początków szkolnictwa parafialnego zadbano o poprawność narodową w szkołach w obawie przed germanizacją, która z uporem wciskała się w każdą dziedzinę polskiego życia. Pod sankcjami karnymi zakazano proboszczom zatrudniania nauczycieli obcokrajowców, zwłaszcza Niemców” (s. 55). W rzeczywistości chodziło o zaistnienie nowej sytuacji społecznej w związku z osadnictwem niemieckim i powstawaniem szkół przy parafiach dla dzieci osadników niemieckich. Istniało pewne zagrożenie, że z tych szkół, zwłaszcza wobec masowej kolonizacji, mogą wyjść kandydaci na duchownych nie znający języka miejscowej, dominującej ludności polskiej. Synod z 1285 r. nakazywał, by pleban znał język własnych parafian i wykladał w tymże języku modlitwy, czytania ewangelijne oraz rozumiał spowiedź wielkanocną. Natomiast tam, gdzie liczna była ludność niemiecka, zwłaszcza w miastach, bez przeszkód prowadzono duszpasterstwo i kaznodziejstwo po niemiecku. O tym, że nie narodowość decydowała o przyjęciu do szkół nauczycieli przekonuje synod uniejowski z 1326 r., który zezwala na zatrudnianie Niemców, jeśli będą znać język polski. Zresztą mówienie, że szkolnictwo średniowieczne miało charakter narodowy jest anachronizmem i wywodzi swoje korzenie z literatury powstałej wskutek pozanaukowych potrzeb dawnych lat.

Ks. D. Wojciechowski wylicza studentów z Kurzelowa na przestrzeni XV, XVI i I połowy XVII w. Przez cały XV w. na uniwersytet zapisał się tylko jeden student, a następni trzej dopiero w latach 1523, 1530/1531 i 1533. Dopiero od 1550 r. mamy do czynienia z regularnymi zapisami Kurzelowitów. Przez następne stulecie studia w Krakowie podjęło 12 byłych uczniów szkoły kolegiackiej w Kurzelowie. W II połowie XVII w. nastąpił w tej mierze powrót do stanu poprzedniego. Jak wobec tego rozumieć opinię Autora, który wielokrotnie wyraża swoje uznanie dla wysokiego poziomu nauczania w szkole kurzelowskiej (s. 8, 58, 59, 70, 104). Autor pisze o sprzyjającej studiom społecznej atmosfery

⁵ *Zbiór dokumentów małopolskich*, t. IV, nr 1002.

⁶ K. Stopka, *Szkoły katedralne*.

⁷ Praca J. Rysia, *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV wieku*, „Monografie z Dziejów Oświaty”, t. 37, pod red. J. Miąso, Warszawa 1995, mimo, iż naznaczona wieloma błędami zawiera jednak obszerny materiał porównawczy. Warto jeszcze wspomnieć o opublikowanych materiałach z sesji w Mąchoicach–Ameliówce k. Kielc (18–20 maja 1995 r.): *Nauczanie w dawnych wiekach. Edukacja w średniowieczu i u progu ery nowożytnej. Polska na tle Europy*, pod red. W. Iwańczaka i K. Brachy, Kielce 1997.

rze panującej w mieście i dużym oddziaływaniu szkoły na społeczność lokalną, by w innym miejscu napisać: „W odpowiednim wieku przekazał syna (tj. Jana Brożka) do miejscowej szkoły kolegiackiej, która cieszyła się dobrym poziomem nauczania, ale niestety miała tylko kilku uczniów”. Że poziom nie był najwyższy, przekonuje wspomniany wyżej fakt późnej erekcji prałatury scholastyka i próba wprowadzenia pewnej regularności w napływie uczniów z Kurzelowa na uniwersytet, co zresztą nie dało zamierzonego rezultatu. Jeszcze jeden istotny fakt może pomóc w rozwiązaniu tego problemu. Otóż Autor zauważa konsekwencje rodzinne między studentami z Kurzelowa a wykładającymi na uczelni krakowskiej profesorami z tegoż miasta. Dostrzega także swoisty „patronat” tych ostatnich, którzy udzielali młodszym rodakom wsparcia finansowego i obejmowali ich opieką naukową. Jasno tedy rysuje się zależność między liczbą studentów z Kurzelowa w latach 1558–1652 a konsekwencjami rodzinnymi i swoistym patriotyzmem lokalnym starszych, którzy mieli już wyrobioną pozycję naukową i pewien status materialny, co należało wyraźniej zaakcentować w pracy. Można ponadto postawić hipotezę, że wpływ na liczbę studentów mogła mieć opieka właścicieli miasta, a ich mecenat wypływał prawdopodobnie z chęci podźwignięcia własnych obywateli i wyniesienia ich na wysokie godności i urzędy. Taka polityka oświatowa nie była wówczas rzadkością, o czym przekonują studia K. Brachy nad środowiskiem studentów z Bodzentyna w XV w.⁸, czy liczba studentów z Tarnowa, gdzie właściciele miasta – Tarnowscy szczególnie dbali o poziom miejscowej szkoły⁹. Mogło mieć to związek z pierwszymi efektami walki z reformacją, która z całą pewnością była realizowana m.in. przez szkołę w mieście arcybiskupim, a że jednocześnie obniżył się poziom innych szkół i zmalało zainteresowanie studiami w Krakowie, choćby ze względu na rozwój reformacji, wzrosły tedy szanse Kurzelowitów na studia w Krakowie.

W rozdziale V podkreślona została wyjątkowość grupy profesorów z Kurzelowa polegająca na wspólnych zainteresowaniach. Rozdział ostatni poświęcono historycznym potomkom „Dynastii” Kurzelowitów na przestrzeni XVI–XX w. Autor przedstawił sylwetki osób, które poprzez swoją działalność w obronie i dla społeczeństwa i państwa polskiego wpisały się w historię Kurzelowa i najbliższej okolicy.

Mimo wyrażonych wyżej uwag omawianą publikację należy uznać za wartościową. Ks. D. Wojciechowski oddał do rąk czytelników książkę przystępną w odbiorze, a tym samym zawarte w niej spostrzeżenia i wyniki dociekań naukowych mają szansę trafienia do szerszego grona odbiorców. Jednocześnie z należytą powagą dokonał selekcji materiału źródłowego, który skonfrontował z literaturą przedmiotu. Konsekwentne dążenie Autora do ukazania pewnego zjawiska, nazwanego przez niego „Dynastią” Kurzelowitów, łącznie z rozwojem Kurzelowa i niektórymi aspektami życia codziennego powoduje, że jest to publikacja szczególnie cenna dla badań regionalnych. Z tego też względu trudno będzie zbagatelizować omawiany tom w dalszych pracach badawczych nie tylko nad dziejami oświaty w Kurzelowie, ale może on wyznaczać nowe horyzonty dla badaczy dziejów staropolskiej nauki i oświaty, częstokroć snujących swe dociekania w odezwaniu od kultury życia codziennego.

PIOTR KARDYŚ
Skarżysko-Kamienna

⁸ K. Bracha, *Studenci z Bodzentyna na Uniwersytecie Krakowskim w XV wieku*, [w:] *Bodzentyn. Z dziejów miasta w XII–XX wieku*, red. idem, Kielce 1998, s. 57–63.

⁹ Z. Rута, *Szkoły tarnowskie XV–XVIII w.*, Wrocław 1968, s. 37; B. Kumor, *Prepozytura tarnowska*, „Archiwa Biblioteki i Muzea Kościelne” 12, 1966, s. 260.

**A. BILEWICZ, R. GŁADKIEWICZ, S. WALASEK:
„EDUKACJA–PAŃSTWO–NARÓD W EUROPIE ŚRODKOWEJ
I WSCHODNIEJ XIX i XX w.”**

**Wyd. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego i Centrum Badań
Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego; Wro-
cław 2002**

Wydany przez Instytut Pedagogiki oraz Centrum Badań Śląskoznawczych i Bohemistycznych Uniwersytetu Wrocławskiego tom redakcyjny jest wynikiem konferencji poświęconej oświacie narodów bez państwa w Europie Środkowej i Wschodniej XIX–XX wieku. Praca zawiera znaczną liczbę artykułów o bardzo zróżnicowanej tematyce oscylującej wokół problemu wielonarodowości i wielokulturowości społeczeństwa środkowo- i wschodnioeuropejskiego. Szeroki przedział czasowy, zaproponowany przez organizatorów konferencji, a zarazem redaktorów tomu, stanowił utrudnienie w systematyzacji treści. Ostatecznie przyjęto więc podział chronologiczny, co pozwala czytelnikowi w pewnym stopniu zorientować się w transformacji problemu wielokulturowości na przestrzeni wieków.

Zróżnicowanie przedstawionych tematów świadczy dobitnie o szerokim zakresie zagadnienia. Wskazuje również na jego znaczącą wagę, potwierdzając, że istniało ono w przeszłości, jest w teraźniejszości i zapewne będzie w przyszłości. Tak szerokie zatem ujęcie problemów państw, narodów i edukacji należy zdecydowanie zaliczyć w poczet zalet tego tomu. Spoglądając na tematykę przedstawioną przez liczne grono badaczy można zaobserwować zmieniającą się jakość problematyki wielonarodowościowej poczynając od walki o tożsamość narodową i język ojczysty w XIX w. (piszą o tym m.in. ks. E. Walewander, S. Walasek, A. Meissner czy L. Kudła), po współczesne wykorzystywanie techniki komputerowej, znacznie ułatwiającej przekraczanie barier kulturowych, państwowych i umożliwiającej szersze zdobywanie wiedzy o innych społecznościach (J.Z. Górniewicz, DL via Internet – urzeczywistnienie idei oświaty ponad podziałami administracyjnymi, kulturowymi, psychologicznymi). Uzyskujemy w ten sposób nowe spojrzenie na kształtowane przez wieki wartości, cenne zwłaszcza w momencie starań krajów środkowoeuropejskich o przyjęcie do Unii Europejskiej. Teksty odnoszące się do wieków XIX i początków XX wskazują głównie na walkę i sposoby utrzymywania własnej kultury, języka, oświaty wśród narodów pozbawionych swoich ojczyzn, np. Polaków, Białorusinów, Ukraińców, Czechów, Słowaków, Żydów. Dziś większość z tych społeczności posiada swoje państwa, co znacznie ułatwia im kształtowanie świadomości narodowej. Jednocześnie ogromna liczba przedstawicieli tych narodowości żyje w obrębie sąsiednich krajów na skutek granic wyznaczonych i utrwalonych ugodami politycznymi. Problemem współczesnym pozostaje zatem normatywne poszanowanie i utrzymanie praw oraz tradycji poszczególnych mniejszości narodowych (piszą o tym m.in. J. Szablicka-Żak i B. Krawiec).

Za wielką zasługę poczytać należy redaktorom zgromadzenie tak szerokiego pod względem narodowościowym grona badaczy. Wśród autorów obok Polaków znaleźli się przedstawiciele wielu krajów, m.in. Ukrainy, Czech, Słowacji, Niemiec, Chorwacji. Stworzono tym samym szersze spektrum wiedzy na temat rozwoju krajów środkowo- i wschodnioeuropejskich i ich obywateli. S. Łaba, I. Kurliak i I. Myszczyński przedstawiają

problemy ludności ukraińskiej zamieszkującej tereny Galicji, bliskiej i nam przez wspólną przeszłość, głównie XIX i początków XX wieku. S. Kohut, sięgając do najnowszej historii, ukazuje natomiast rolę pedagogów społecznych w kształtowaniu świadomości różnych grup etnicznych rejonu lwowskiego w latach 90. XX w., a więc po uzyskaniu przez Ukrainę niepodległości. P. Kunze, N. Babić i S. Irović przybliżają problemy dotyczące Serbów i Chorwatów, co wydaje się bardzo interesujące, zwłaszcza że historia ostatnich lat ukazała nam walkę (w dosłownym tego słowa znaczeniu) obu narodów o niepodległość i własną tożsamość.

Skromnie pod względem liczebnym, ale podkreślić należy iż efektywnie, prezentuje się grono przedstawicieli Słowacji i Czech. Pierwszy ze wspomnianych krajów reprezentuje jedynie J. Psenak z Uniwersytetu w Bratysławie, który swoją obecnością zaszczycił już sporo konferencji w Polsce. W przedstawionym tekście, podobnie jak podczas wcześniejszych spotkań z polskimi naukowcami, Autor kontynuuje tematykę związaną z problemem madziaryzacji, zapoznając nas tym razem z węgierską polityką oświatową i walką Słowaków o narodową szkołę w pierwszej połowie XIX w. To bardzo ważny i ciekawy temat, zwłaszcza że często zapominamy, iż w monarchii austriackiej istniał nie tylko proces germanizacji, ale też i madziaryzacji. Działania te silnie odczuwali przede wszystkim Słowacy, a taki stan rzeczy wpłynął wyraźnie na wzajemne przenikanie się kultur widoczne do dnia dzisiejszego na obszarze zamieszkiwanym przez naszych sąsiadów.

Na uwagę zasługują również dwa opracowania, M. Mareckovej i J. Vaculika, (Uniwersytet w Brnie) z Czech. M. Mareckova wskazuje na ciekawą współpracę Czechów i Słowaków, zamieszkujących w końcu XIX w. pogranicze morawsko-słowackie, w tworzeniu narodowej oświaty, kultury i gospodarki. Widać więc wyraźnie, jak wiele aspektów życia łączyło i nadal łączy te dwa narody. Ciekawie prezentuje się również temat poruszony przez J. Vaculika dotyczący okresu II Rzeczypospolitej i czeskiej szkoły na terenie Wołynia, którego karty historii staramy się w ostatnich latach coraz odważniej odkrywać, mimo iż zapisane na nich dzieje są bolesne i trudne dla wielu osób nie tylko polskiej narodowości.

Życie na pograniczach w wielu przypadkach bywało skomplikowane, a codzienność stawiała przedstawicieli mniejszości w trudnych sytuacjach. Na tego rodzaju problem wskazuje K. Sanojca pisząc o lojalności ukraińskich nauczycieli żyjących i pracujących na terenie II Rzeczypospolitej. To ciekawe opracowanie podkreśla trudności natury moralnej, na jakie napotykali nauczyciele dawniej, ale także, z jakimi mają w pewnym sensie do czynienia i dzisiaj przedstawiciele mniejszości narodowych w różnych państwach. Podobne problemy dotyczyły z pewnością Polaków zamieszkujących teren Śląska Cieszyńskiego, czyli dzisiejszego Zaolzia. Rolę polskiej oświaty pogranicza Śląsko-Morawskiego w kształtowaniu świadomości narodowej na przełomie XIX i XX w. ukazują G. Pańko i R. Baron. Szkoda, że wśród tak wielu referatów nie znalazł się żaden tekst dotyczący dalszych lat XX wieku oraz dzisiejszej sytuacji Polaków na Zaolziu – terenie zapomnianym i niemal zupełnie nieznanym dla większości osób żyjących w Polsce oraz niezauważanym niejednokrotnie w Czechach. Warto natomiast zwrócić uwagę, że Zaolzie to niezwykle obszar, gdzie od wieków pielęgnowana kultura polska styka się bezpośrednio z kulturą czeską i słowacką, tworząc barwny obraz wielokulturowości Republiki Czeskiej.

Interesującą problematykę porusza także E. Pech w swoim artykule dotyczącym szkolnictwa łużyckiego w Niemczech w latach 1945–1990. Pomimo bliskości granic jest to raczej mało znany i rzadko podejmowany w Polsce temat. Nie zabrakło również, co warto podkreślić, zagadnień dotyczących szkolnictwa żydowskiego na trwale zapisanego

w historii oświaty i kultury, zwłaszcza w naszym kraju i na terenach niegdyś należących do granic państwa polskiego. Nie zawsze pamiętamy, że w kształtowaniu świadomości narodowej miała udział nie tylko szkoła. Wiele zawdzięczano także pozaszkolnym instytucjom wychowawczym, co podkreśla A. Krzanowski, wskazując na niebagatelną rolę skautingu i harcerstwa.

Wspomniany szeroki przedział czasowy i różnorodna tematyka zamieszczonych w tomie artykułów prowadzą do wskazania wspólnej idei. Ukazują mianowicie jak doniosłą rolę w kształtowaniu świadomości i tożsamości narodowej każdej społeczności pełniła i nadal pełni „własna”, jak ją określili we Wstępie redaktorzy, szkoła. Daje ona możliwość przetrwania kulturowego dorobku pokoleń bez względu na to, czy dana społeczność żyje we własnym, czy też obcym państwie.

Oceniając całość opracowania można stwierdzić, że niewiele miejsca poświęcono w badaniach historii najnowszej, w której zmieniła się z pewnością nieco jakość problemów poszczególnych narodów, ale ich ilość pozostaje nadal niebagatelna. Ukazanie fragmentów historycznej strony aspektu wielokulturowości powinno stać się doskonałym bodźcem do dalszych badań i zainteresowania się m.in. wspólnymi działaniami oraz inicjatywami podejmowanymi na polu kulturalnym czy oświatowym, np. w ramach euro-regionów (Tatry, Beskidy, Galciensis, Nysa itd.), których idea ma przecież na celu zbliżanie społeczności zamieszkujących po obu stronach często sztucznie wyznaczonych granic. Mówiąc o wielokulturowości należałoby również zwrócić uwagę nie tylko na grupy narodowościowe, ale także etniczne, które z jednej strony wpływały niejednokrotnie na kształt kultury narodowej, a z drugiej, żyjąc na pograniczach, przenikały wraz ze swoją specyfiką do mieszkających tam społeczności innych narodowości.

Zaprezentowana w recenzowanym tomie problematyka wskazuje, jak zróżnicowane, ciekawe i intrygujące były i są nadal losy narodów Europy Środkowowschodniej. Wprawdzie nie wszystkie teksty dają pełny obraz omawianych problemów, ale wyniki mniej lub bardziej zaawansowanych badań prowadzonych przez przedstawicieli różnych ośrodków naukowych z pewnością wzbogacają wiedzę osób zainteresowanych. Pozwalają także na rozpoznanie poziomu wiedzy zarówno w kraju, jak i poza jego granicami. Umożliwiają odnalezienie wspólnych płaszczyzn i problemów wyodrębniając jednocześnie specyficzne, regionalne aspekty wielokulturowości. Wyłaniają poszczególne płaszczyzny jeszcze nie objęte badaniami, inspirując do nowych działań, których owocem stanie się być może kolejna konferencja zapowiedziana przez organizatorów, ale już w składzie poszerzonym o grono pedagogów społecznych. Z pewnością stworzyłoby to szansę dla szerszego udziału badaczy nie tylko z Polski, ale także i pozostałych, tak licznie, jak Słowacja i Czechy, reprezentowanych krajów sąsiednich. Należy wyrazić w tym miejscu nadzieję, że planowana konferencja skupi większe grono badaczy, zwłaszcza ze Słowacji, kraju, który zważywszy na zamieszkujących w nim np. Ukraińców, Rumunów, Węgrów czy Romów jest, podobnie jak Polska, ogromnie interesującym i barwnym tygłem wielokulturowym.

Pozostaje zatem zachować wiarę, że redaktorzy recenzowanej, starannie wydanej publikacji nie pozostaną bierni w swoich działaniach i podejmą trud dalszej pracy pozwalającej szerzej zgłębić wiedzę na temat wielokulturowości społeczeństw środkowo- i wschodnioeuropejskich.

ANNA HARATYK
Wrocław

**ANNA HARATYK: ROZWÓJ OPIEKI NAD DZIEĆMI
I MŁODZIEŻĄ W GALICJI DOBY AUTONOMICZNEJ**
Wrocław 2002, ss. 192 + tabele i aneksy

Omawiana publikacja jest pierwszą próbą spojrzenia całościowego na opiekę w Galicji w dobie autonomii i ukazania jej rozwoju. Tytuł książki wymaga jednak uzupełnienia, iż przedmiotem zainteresowania jest opieka nad dziećmi i młodzieżą p o l s k ą. Autorka bowiem nie odnosi się do opieki zorganizowanej przez inne narody zamieszkujące Galicję autonomiczną, podczas gdy na tym terenie akcję pomocy sierotom prowadzili nie tylko Polacy, ale i Ukraińcy oraz Żydzi.

Niemniej jednak temat wskazany w tytule – nawet ograniczony do działań polskich – nie był łatwy do opracowania ze względu na charakter źródeł – nielicznych opracowań z początku ubiegłego wieku, sprawozdań z działalności ówczesnych instytucji pomocowych i innych dokumentów, często niewystarczających do badawczych uogólnień. Owe materiały są rozproszone po archiwach i bibliotekach nie tylko polskich, ale i ukraińskich, co wymagało wielu żmudnych kwerend.

Autorka w pięciu rozdziałach przedstawiła przemiany w opiece nad dziećmi i młodzieżą, uwzględniając szerokie spektrum uwarunkowań. Należy dodać, że w książce scharakteryzowano działalność instytucji państwowych oraz kościelnych, poświęconych opiece, natomiast inicjatywy prywatne w tym zakresie zostały pominięte (znajdą się one w osobnym opracowaniu).

I tak w rozdziale I zostały omówione uwarunkowania polityczne, gospodarcze, a także geograficzne, które wpłynęły na powiększanie się strefy ubóstwa wśród dorosłych i dzieci. A. Haratyk zwróciła uwagę na wielonarodowość Galicji. Opisuując warunki bytowe Polaków, przedstawiła też ogólnie sytuację ludności ukraińskiej oraz żydowskiej, choć nie zreferowała – jak już wcześniej zauważono – działań opiekuńczych prowadzonych przez te nacje.

Rozdział II dotyczy regulacji prawnych rządu austro-węgierskiego w dobie autonomii galicyjskiej, zmierzających do stworzenia użytecznego systemu prawa opiekuńczego. Autorka omówiła w nim odpowiednie ustawy oraz zaakcentowała trudności we wprowadzaniu w życie rozporządzeń urzędowych na skutek opieszałości osób sprawujących władzę – najczęściej na szczeblu lokalnym.

Natomiast w rozdziale III zostały przedstawione inicjatywy urzędowe w zakresie opieki nad dziećmi. Jak wyjaśnia A. Haratyk, początkowo obowiązek jej organizowania spoczywał na gminach i w nich tworzone fundusze sierocińskie, a później rząd ograniczał się do wypłacania zasiłków dla polskich, ruskich lub żydowskich towarzystw dobroczynnych. Następnym krokiem było powołanie Krajowego Funduszu Sierocego. Jego skuteczność okazała się jednak niewielka z uwagi na niski budżet (np. w 1906 r. na ponad 40 tys. dzieci uprawnionych do zasiłków jedynie 700–750 otrzymywało pomoc, w 1910 – 484 sieroty, a w 1911–14 – 450 sierot).

Działalność opiekuńcza z inicjatywy władz lokalnych ujawniła, niestety, zacofanie Galicji w porównaniu z innymi ziemiami Austro-Węgier (Austrii, Styrii, Tyrolu, Czech i Moraw). Mimo propozycji sejmu wprowadzenia rad rodzinnych w 1881 r., wzorem

innych ziem Austro-Węgier, w Galicji ich nie powołano. Dopiero w latach 1905–1906, zastępując rady rodzinne, zostały utworzone pierwsze gminne rady opiekuńcze. Składały się one najczęściej z 3 członków i dwóch zastępców wybieranych przez gminę (w ich skład wchodził proboszcz, przedstawiciel dworu oraz kierownik szkoły). Do zadań rad sierocych należało wyznaczanie opiekunów, nadzorowanie wywiązywania się przez nich z obowiązków wychowawczych, dbanie o los sierot. Wyniki ich działań były jednak niezadowolające z uwagi na opieszałość władz gminnych, traktujących sprawę sierot jako mało istotne.

Niezależnie od rozporządzeń wiedeńskich w Galicji powoływano jednak domy dla sierot. Jako przykład lokalnej inicjatywy został omówiony Miejski Zakład Wychowawczy im. Cesarza Franciszka Józefa I we Lwowie. A. Haratyk opisała okoliczności jego powołania (w roku 1855) oraz funkcjonowanie i rozwój (otworzenie placówek dla niemowląt i dzieci w wieku przedszkolnym, organizowanie kolonii letnich w Brzuchowicach pod Lwowem).

W kolejnym rozdziale przedstawiono przedsięwzięcia kościelne zmierzające do likwidacji zjawiska sieroctwa i ubóstwa wśród najmłodszych. Autorka scharakteryzowała Galicję jako teren wyjątkowo korzystny dla rozwijania tego typu inicjatyw przez Kościół rzymskokatolicki. Do 1870 r. większość opieki odbywała się przez kościół lub prywatnie, bez urzędów. W uzupełnieniu należy dodać, iż w 1900 r. w Wiedniu powołano centralę Caritas, scalającą akcję charytatywną w całym kraju. Myśl opiekuńcza rozwijała się powoli aż do roku 1891, kiedy to papież Leon XIII wydał encyklikę nawołującą katolików do pomocy ubogim. Józef Bilczewski i Józef Sebastian Pelczar, biskupi Lwowa i Przemyśla, zorganizowali Akcję Katolicką, działali także wówczas ojciec Albert Chmielowski, księża Kazimierz Siemaszko oraz Bronisław Markiewicz, Albin Dunajewski i Leon Zbyszewski. Autorka zreferowała aktywność zakonów męskich i żeńskich zakonów, wyrażającą się w zakładaniu przez nie instytucji dobroczynnych, domów pracy i zarobkowania, domów opieki. Utrzymywały się one z dobroczynności i jałmużny, dochodów kościelnych i subwencji Wydziału Krajowego. Realizowano w nich wychowanie moralne poprzez naukę religii oraz naukę rzemiosła.

Prywatnie większość duchowieństwa ograniczała się do patronowania stowarzyszeniom dobroczynnym; przykład pełnego zaangażowania dał ksiądz Kazimierz Siemaszko oraz Bronisław Markiewicz. A. Haratyk poświęciła obszernie fragmenty swej pracy na opisanie początków ich działalności, powołania zakładów, ich rozrostu i metod pracy z młodzieżą.

W ostatnim, piątym, rozdziale autorka omówiła wychowanie przymusowe nieletnich przestępców. Scharakteryzowane zostały rodzaje przestępczości wśród dzieci i młodzieży, jej skala, jak i działania zmierzające do zapobiegania i likwidacji bądź łagodzenia skutków tego zjawiska. Przedstawiono wcześniejsze, raczej niewystarczające, rozwiązania, oparte na prywatnych inicjatywach powołujących zakłady dla młodzieży trudnej. Starania o stworzenia instytucji zajmującej się resocjalizacją młodzieży zostały uwieńczone założeniem osady dla wychowawczo zaniedbanych dopiero w 1922 r.

Książkę wzbogacają tabele i aneksy z wykazami sierot za dane lata w wybranych zakładach; nie opracowano jednak bibliografii ani też indeksu nazwisk. Nie zadbano też odpowiednio o techniczne przygotowanie publikacji. Niestety, wiele usterek zawierają przypisy – m.in. zapisywanie artykułów z czasopism w taki sposób, jakby pochodziły z druków zwartych (zob. np. roz. I, przyp. 38, roz. II, przyp. 1), używanie skrótu *op. cit.* zamiast *ibidem* (zob. np. roz. I, przyp. 6; roz. III, przyp. 15; roz. IV, przyp. 6), brak pełnego adresu bibliograficznego przy pierwszym cytowaniu (rozdz. I, przyp. 7; rozdz. IV,

przyp. 4). W erracie nie wykazano wszystkich literówek, a tytuły dzieł i cytaty wyróżniono w ten sam sposób, tzn. i kursywą, i cudzysłowem (niepotrzebnie zastosowano podwójne wyróżnienie). Autorka nie podaje numerów stron, które cytowała z innych opracowań, w przypisie 17, 27 i 31 w rozdziale I.

Wymienione usterki – choć nie umniejszają wartości merytorycznej – niewątpliwie nie powinny się znaleźć w publikacji o charakterze naukowym. Miejmy nadzieję, że kolejna praca przygotowywana do druku przez autorkę (wedle zapowiedzi będzie dotyczyć inicjatyw prywatnych w dziedzinie opieki w Galicji autonomicznej) doczeka się starannego opracowania edytorskiego. Poziom badawczy niniejszego tomu pozwala oczekiwać, że i losy m.in. fundacji drohowyskiej hrabiego Fryderyka Skarbka zostaną kompetentnie przedstawione w następnej książce Anny Haratyk.

MIROSLAW ŁAPOT
Częstochowa

KRONIKA

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2004, nr 1–2
PL ISSN 0033-2178

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ NA TEMAT: „FUNKCJA SPOŁECZNA PRYWATNYCH SZKÓŁ ŚREDNICH W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ (1918–1939)”, Augustów, 26–27 maja 2003 roku

„Funkcja społeczna prywatnych szkół średnich w Drugiej Rzeczypospolitej Polskiej (1918 – 1939)” – to tytuł konferencji, zorganizowanej przez Zakład Historii Wychowania i Myśli Pedagogicznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Celem konferencji była prezentacja wyników badań, dotyczących edukacji prywatnej na poziomie szkolnictwa średniego w Polsce w latach międzywojennych. Potrzeba wydobywania i szerszego ukazania pozytywnych i negatywnych doświadczeń podjętą została także spontanicznym rozwojem niepaństwowego szkolnictwa średniego w Polsce po 1990 roku.

W pierwszym dniu konferencji, w godzinach popołudniowych, trwały obrady plenarne, po czym przystąpiono do obrad w dwóch sekcjach, składających się z kilku bloków tematycznych. Obrady plenarne kontynuowano 27 maja. Otwarcia konferencji dokonał rektor Uniwersytetu w Białymstoku prof. zw. dr hab. Marek Gębczyński. Powitał uczestników dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii tegoż Uniwersytetu prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, uczestniczący w całej części konferencji. Podkreślił on, iż konferencja doszła do skutku dzięki ogromnemu zaangażowaniu kierownika Zakładu Historii Wychowania i Myśli Pedagogicznej dr hab. prof. UB Elwiry Kryńskiej.

W pierwszej części obrad plenarnych ogłoszono 6 referatów, obejmujących 4 grupy tematyczne. Jako pierwsza wystąpiła prof. dr hab. Krystyna Wróbel-Lipowa z referatem pt. „Elementy szkolnictwa prywatnego w kształceniu dzieci Stanisława Zamoyskiego, XII ordynata na Zamościu”. Następnie prof. dr hab. Lech Wyszczelski, w wystąpieniu pt. „Polityka oświatowo-wychowawcza władz II RP w odniesieniu do młodzieży szkół średnich w latach 1919–1926”, wskazał na stan szkolnictwa polskiego zastały po zaborach oraz przedstawił główne założenia polityki oświatowej i wychowawczej kolejnych rządów i parlamentów. Problematykę tę kontynuował dr Stanisław Majewski w referacie pt. „Rozmieszczenie prywatnych szkół średnich ogólnokształcących w II RP”. Następnie przystąpiono do prezentacji średniego szkolnictwa prywatnego w różnych regionach II Rzeczypospolitej Polskiej. Prof. dr hab. Anna Glimos-Nadgórska wygłosiła referat pt. „Specyfika funkcjonowania szkolnictwa średniego w międzywojennym województwie śląskim (1922–1939)”. „Starania o polską, prywatną szkołę średnią

na Warmii i Mazurach (1920–1939)” – to tytuł kolejnego referatu, wygłoszonego przez prof. dr. hab. Andrzeja Gąsiorowskiego. Następnie prof. dr. hab. Stefania Walasek zobrazowała w swym prywacie szkolnictwo na ziemiach Nowogródzkiego i Wileńskiego KOS w II RP. Ostatni referat w tej części obrad, autorstwa dr. Hanny Markiewicz, dotyczył szkolnictwa średniego Polskiej Macierzy Szkolnej na Kresach Wschodnich w II Rzeczypospolitej Polskiej.

Obrady zakończyło wystąpienie prof. dr. hab. Mariana Walczaka, sekretarza generalnego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, zatytułowane: „Z autopsji: jako uczeń średniej szkoły prywatnej w latach 1936–1939”, który przedstawił własne refleksje jako ucznia prywatnej szkoły średniej jednego z miast Wielkopolski.

W programie pierwszego dnia konferencji przewidziano także obrady w dwóch sekcjach. Pierwszej z nich przewodniczyli: prof. dr. hab. Anna Glimos-Nadgórska, prof. dr. hab. Krystyna Wróbel oraz prof. dr. hab. Lech Wyszczelski. W części obrad tej sekcji, poświęconej polskim tradycjom szkolnictwa prywatnego, znalazły się komunikaty: „Nauczyciele prywatnych żeńskich gimnazjów w Krakowie w okresie autonomii”, autorstwa dr. Marii Stini; „Rola szkolnictwa pijarskiego w okresie zaborów” dr. Mariusza Ausza; „Szkolnictwo prywatne w okresie zaborów na przykładzie szkół północno-wschodniej Polski w latach 1831–1864”, autorstwa mgr Agnieszki Szarkowskiej oraz komunikat dr. Mirosławy Bednarzak-Libery, pt. „Wkład galicyjskich towarzystw oświatowych w rozwój polskiego szkolnictwa średniego w latach 1867–1918”.

Problematyka trzech kolejnych wystąpień skupiała się wokół głównego zagadnienia – polityki oświatowej władz szkolnych wobec szkolnictwa prywatnego w II RP. Dr. Teresa Jaroszuk zobrazowała kwestię prywatnej szkoły średniej w II RP w ujęciu Stanisława Łukasiewicza; koncepcje Janusza Jędrzejewicza, dotyczące szkolnictwa prywatnego, przedstawił dr. Zbigniew Osiński, zaś dr. Joanna Sadowska wiele uwagi w swym wystąpieniu poświęciła wpływowi ustawodawstwa jędrzejewiczowskiego na szkolnictwo prywatne w Polsce w okresie międzywojennym.

W dalszej części obrad w tej sekcji zaprezentowano szkolnictwo prywatne w różnych regionach II Rzeczypospolitej Polskiej. Funkcję społeczną niepublicznego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na przykładzie szkół poznańskich w okresie międzywojennym przybliżyła dr. Justyna Gulczyńska. Następnie mgr Beata Kozaczyńska zobrazowała działalność niepaństwowych szkół średnich w Siedlcach w latach 1918–1939, zaś prof. dr. hab. Elwira Kryńska przedstawiła działalność prywatnych szkół średnich ogólnokształcących w województwie białostockim w II RP. Kolejny komunikat, wygłoszony przez dr. Karola Sanojcę, dotyczył funkcjonowania prywatnych szkół średnich we Lwowie w okresie międzywojennym. Na zakończenie obrad w tej sekcji zostały przedstawione komunikaty: „Pamiętniki i wspomnienia uczniów jako źródło wiedzy o polskim średnim szkolnictwie niepublicznym w II RP”, autorstwa dr. Ewy Kuli i dr. Marzeny Pękowskiej oraz „Nauczyciele i system nauczania prywatnych szkół średnich II RP w świetle literatury pamiętnikarskiej”, przygotowany przez dr. Barbarę Kubis.

Obrady w sekcji drugiej, której przewodniczyli: prof. dr. hab. Krzysztof Jakubiak, prof. zw. dr. hab. Jerzy Niemiec, prof. dr. hab. Marian Walczak, składały się z dwóch bloków tematycznych. W pierwszym, pt. „Wybrane średnie szkoły prywatne i zakłady wychowawcze w II RP”, jako pierwsza z komunikatem pt. „Koedukacja w II RP – teoria i praktyka” wystąpiła mgr Agata Samsel. Kolejne wystąpienia dotyczyły wybranych średnich szkół prywatnych i zakładów wychowawczych w II Rzeczypospolitej Polskiej. Dr. Grażyna Kempa przedstawiła wychowawczo-społeczne i zawodowe wyznaczniki żeńskiego szkolnictwa rzemieślniczo-przemysłowego na Górnym Śląsku w latach 1922–

–1939. Następnie dr Anna Haratyk zaprezentowała funkcjonowanie Zakładu Wychowawczego św. Jadwigi dla ubogich dziewcząt rozpoczynających pracę, a dr Józef Brynkus zobrazował wzorzec salezjańskiego wychowania na przykładzie domu opiekuńczego dla chłopców w Przemyślu. Z kolei dr Małgorzata Puchowska przedstawiła działalność teatru konwiktu chyrowskiego (1886–1939) oraz jego rolę w edukacji teatralnej elit. Ostatni komunikat w tym bloku tematycznym, pt. „Internaty edukacyjną szansą młodzieży wiejskiej w latach 1933–1939 oraz w latach 1945–1951”, wygłosił dr Władysław Grądzki.

W drugim bloku tematycznym tej sekcji, pt. „Współczesne szkolnictwo niepubliczne”, uwaga występujących koncentrowała się wokół zagadnień, związanych ze współczesnym szkolnictwem niepublicznym. Tę część obrad zapoczątkował referat prof. dr hab. Jadwigi Izdebskiej pt. „Przestrzeń temporalna i informatyczna – wyzwania edukacyjne”. Kolejne wystąpienie, mgr. Tomasza Sosnowskiego, dotyczyło kwestii przestrzeni „globalnej wioski” jako nowego czynnika edukacyjnego. Następnie dr Henryka Maj zaprezentowała współczesne szkoły niepubliczne, funkcjonujące na terenie Opola. Rola niepublicznych szkół średnich w Polsce po 1990 r. na przykładzie Społecznego Liceum Ogólnokształcącego STO w Białymstoku stanowiła temat, który podjęła dr Anna Kienig. Natomiast dr Agata Popławska zwróciła uwagę na realizację funkcji społecznej w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym w Białymstoku. Kolejny komunikat, autorstwa mgr. Marii Żeszko, odnosił się do polskiego szkolnictwa społecznego na Białorusi w latach 1993–2002. Obrady sesji zakończyły doniesienia studentów Uniwersytetu w Białymstoku w osobach: Katarzyna Monika Turosieńska, Katarzyna Zimnoch i Daniel Znamierowski, zaprezentowane w wystąpieniu pt. „Klasy autorskie w teorii i praktyce”.

W drugim dniu konferencji, obradującej pod przewodnictwem profesorów: Jadwigi Izdebskiej, Stefanii Walasek i Andrzeja Gąsiorowskiego, jako pierwszy referat pt. „Funkcja społeczna i pedagogiczna internatów szkolnych w II RP” wygłosił prof. dr hab. Zbigniew Węgierski. Następnie wiejskie osiedla szkolne prywatnych gimnazjów w okresie międzywojennym zobrazował prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak. Kolejny referat, pt. „Prywatne szkolnictwo żeńskie w systemie oświatowym II RP (Stan badań, postulaty badawcze)”, wygłosiła dr Teresa Gumula. W drugiej części obrad skoncentrowano się wokół zagadnień, związanych z funkcjonowaniem współczesnego szkolnictwa niepublicznego. Problematykę pluralizmu w edukacji oraz związanych z nim doświadczeń i prognoz, omówił prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec. Natomiast prof. dr hab. Wiktor Pietrowicz-Tarantiej z Uniwersytetu im. Janki Kupały w Grodnie wiele uwagi poświęcił roli historii ustanowienia prywatnych i państwowych szkół w pedagogicznym przygotowaniu studentów jego uniwersytetu. Obrady drugiego dnia konferencji zakończył prof. dr hab. Rafał Piwowski wystąpieniem na temat roli szkolnictwa niepublicznego we współczesnych systemach edukacyjnych.

Analizowana konferencja zgromadziła niezwykle reprezentatywne grono historyków oświaty i wychowania, reprezentujących niemalże wszystkie ważniejsze ośrodki naukowe, parające się tą problematyką. Obecna była cała plejada wybitnych profesorów o udokumentowanym dorobku naukowym z omawianej problematyki. Na konferencję przybyło też liczne grono adiunktów oraz asystentów, co świadczy o szerokim zainteresowaniu prezentowanej tematyki.

Reasumując należy stwierdzić, iż konferencja przyczyniła się w znacznym stopniu do zweryfikowania stereotypów w poglądach na rolę szkolnictwa prywatnego, a jednocześnie wywarła ważny wpływ na przybliżenie i uświadomienie tradycji i wzorów niepublicznego szkolnictwa średniego w II Rzeczypospolitej. Stanowi ona cykl spotkań na-

ukowych, poświęconych tradycji szkolnictwa polskiego w różnych okresach historycznych, organizowanych przez Uniwersytet w Białymstoku. Prof. Elwira Kryńska, główny organizator analizowanej konferencji, już na jej zakończenie zapowiedziała zamiar przygotowania kolejnego spotkania.

Materiały z konferencji wydane zostaną drukiem w formie zwanego wydawnictwa. Osoby zainteresowane planem obrad tej konferencji z pewnością zapoznają się z tym wydawnictwem.

BEATA KOZACZYŃSKA
Siedlce