

PRZEGLĄD HISTORYCZNO- -OŚWIATOWY

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

Rok LVI 3–4 (221-222) 2013

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

MARIAN WALCZAK (redaktor naczelny)

WITOLD CHMIELEWSKI, JERZY DOROSZEWSKI, JÓZEF MIĄSO,
KAROL POZNAŃSKI, HALINA TABORSKA

SEKRETARZ REDAKCJI

WITOLD CHMIELEWSKI

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

PIOTR LENARTOWICZ

OPRACOWANIE TECHNICZNE

MAJA WITKOWSKA-CIEPLUCH



WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. 41 346-21-81, tel./faks 41 346-21-80, dział handlowy 41 366-07-01

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

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ADAM MASSALSKI: Rola nauczycieli szkół średnich w budowaniu patriotyzmu młodzieży polskiej w XIX wieku	5
WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ: O wyższości wychowania nad kształceniem. Wojciecha Dzieduszyckiego rozważania pedagogiczne	25
ANDRZEJ GĄSIOROWSKI, DANUTA KAMILEWICZ-RUCIŃSKA: Z dziejów Seminarium Nauczycielskiego w Trokach na Wileńszczyźnie (1924–1950)	37
WITOLD CHMIELEWSKI: Działalność oświatowa urzędu ministra gen. broni Józefa Hallera (sierpień 1940–kwiecień 1941)	56
JAN RYŚ: Nauka, modlitwa i rekreacja. Studium o czasie wolnym i obyczajowości uczniowskiej w XVI–XVII wieku	70
EDYTA WOLTER: Ekologiczno-wychowawcze implikacje programów nauczania dla szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących w Drugiej Rzeczypospolitej	85

MATERIAŁY

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA: Start szkolny w perspektywie historycznej	98
JOANNA FALKOWSKA: O powinnościach nauczycielek szkół ludowych. Poglądy Anastazji z Jełowickich Dzieduszyckiej (1842–1890)	111
KS. CZESŁAW GALEK: Niewłaściwe traktowanie nauczycieli przez uczniów w II połowie XIX wieku w świetle polskiej memuarystyki i beletrystyki	125
MAREK JURCZYSZYN: Rola Mieczysława Brzezińskiego w rozwoju Polskiej Macierzy Szkolnej w latach 1905–1908	140
STANISŁAW LUDWIK KROWICKI: „Żołnierz Ludu” wobec wydarzeń na polskich uczelniach w marcu 1968 roku	155
ANDRZEJ KOŁAKOWSKI: Działalność opiekunów Miejskiego Komitetu Opieki Społecznej w Gdańsku (1946–1949)	167

RECENZJE

Adam Massalski: <i>Nauczyciele szkół średnich męskich rządowych w Królestwie Polskim w latach 1833–1862</i> , Warszawa 2012, s. 534 – KAROL POZNAŃSKI	182
---	-----

Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Tom V. Źródła i artykuły , red. L. Mokrzecki, M. Brodnicki, Gdańsk 2012, s. 225 – HANNA MARKIEWICZOWA	187
Agata Waszek: Edukacja informatyczna w polskim szkolnictwie podstawowym i gimnazjalnym w latach 1990–2007 , Toruń 2012, s. 438 – JERZY DOROSZEWSKI	190
Marek Jurczyszyn: Mieczysław Brzeziński. Pedagog – społecznik , Lublin 2012, s. 429 – JERZY DOROSZEWSKI	192
Ewa Kula: Opera et studio. Wizerunek nauczycieli rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w latach 1862–1873 , Kielce 2012, s. 338 – WITOLD CHMIELEWSKI	195
Jacek Piotrowski: Ksiądz Dominik Surowski. Męczennik 1905–1942 , Warszawa 2012, s. 125 – EWA KULA	199
Edyta Wolter: Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej , Warszawa 2013, s. 586 – ZBIGNIEW JAN ŻÓLCIŃSKI	202

KRONIKA

WITOLD CHMIELEWSKI: Konferencja naukowa w 240. rocznicę utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, Warszawa, 18 października 2013 roku	206
--	-----

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2013, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ADAM MASSALSKI
Kielce

ROLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH W BUDOWANIU PATRIOTYZMU MŁODZIEŻY POLSKIEJ W XIX WIEKU

Pojęcie patriotyzmu na przestrzeni ostatnich dwóch wieków w zasadzie nie ulegało większym zmianom. Wyniesiony z czasów Komisji Edukacji Narodowej wzorzec w początkach XIX wieku zakładał, że patriota to obywatel, którego uczucia miłości do ojczyzny były podbudowane wiedzą obywatelską, rzeczowym i odpowiedzialnym stosunkiem do obowiązków wobec państwa i współobywateli¹. Student Szkoły Rycerskiej miał: *Ojczyznę swą kochać i jej dobro nade wszystko [!] i sposobić się do tego, aby się mógł zdalnie poświęcić na jej usługi, powinien być cnotliwy, pełen poszanowania dla zwierzchnych [!], dobroczynności i afektu dla równych, względny dla niższych*². Dziś natomiast, gdy mówimy o oddziaływaniu patriotycznym na młode pokolenie, wskazujemy, że ma to być takie kształtowanie osobowości, które owocuje identyfikacją narodową i kulturową oraz wpływa na pogłębianie więzi z krajem ojczystym.

Pierwszym miejscem, w którym młody człowiek styka się z wychowaniem patriotycznym, jest dom rodzinny, kolejnymi – szkoła, Kościół i organizacje społeczne.

Dziś w dokumentach ministerstwa edukacji można wyczytać, że kształtowanie patriotyzmu jest doniosłym zadaniem nauczyciela, to on bowiem przygotowuje młode pokolenie Polaków.

Spróbujmy zatem zastanowić się, jak w XIX wieku kształtował się ten problem w odniesieniu do polskich nauczycieli szkół średnich na obszarze tej części zaboru rosyjskiego, która nosiła nazwę Królestwa Polskiego. Natomiast za ramy

¹ K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973, s. 5.

² Cytuję za: tamże, s. 192.

chronologiczne całego tekstu przyjmujemy lata 1815–1915. W omawianych latach sytuacja polityczna i społeczna tej części Polski zmieniała się kilkakrotnie, co z kolei zmusza do dokonania dalszych podziałów na podokresy. W odniesieniu do lat zaborów można mówić o okresie konstytucyjnym lub kongresowym Królestwa Polskiego, obejmującym lata 1815–1831, następnie o latach międzypowstaniowych – 1831–1863, potem okresie nasilającej się bezwzględnej rusyfikacji – 1864–1905 i wreszcie czasie poprzedzającym wybuch I wojny światowej.

Jak już było wspomniane, niezwykle ważną rolę w kształtowaniu postaw patriotycznych na terenie szkoły należy przypisać nauczycielom. Szczególną rolę w tym zakresie mieli do spełnienia nauczyciele prowadzący lekcje historii, języka i literatury polskiej, a także geografii, religii, a w II Rzeczypospolitej także wiedzy o Polsce współczesnej.

Ważną rolę odgrywały wzorce postępowania, jakie prezentowali swą postawą patriotyczną sami nauczyciele. W tych też dwóch płaszczyznach zajmujemy się tym zagadnieniem. Po pierwsze, treściami kształtującymi postawy patriotyczne, jakie przekazywali nauczyciele w trakcie procesu dydaktycznego, oraz ich dokonaniem mogącymi służyć za wzorce do naśladowania w tym zakresie.

Lata kongresowe Królestwa Polskiego charakteryzowały się względnie dużą autonomią zapisaną w konstytucji nadanej w 1815 r. przez cara Aleksandra I. Stąd istniała możliwość (stopniowo jednak w miarę upływu czasu ograniczana) kontynuowania w szkołach średnich realizacji programów nauczania przyjętych w czasach Księstwa Warszawskiego, zwłaszcza uregulowaniami z 1812 r., noszącymi nazwę *Plan nauk szkół departamentowych*. Przepisy te zakładały, że w ramach lekcji historii wiele miejsca poświęcano dziejom ojczystym, aż *do ostatnich czasów polskich*, nauczanych z bardzo dobrego, jak na owe czasy, podręcznika Jerzego Samuela Bandtkiego *Krótkie wyobrażenie dziejów Królestwa Polskiego*³. Ponadto w ramach wychowania patriotycznego na przykład w szkole departamentowej lubelskiej każdy z uczniów otrzymał książeczkę zatytułowaną *Pieśni na codziennym nabożeństwie przez uczniów Szkół Departamentowych Lubelskich śpiewane*, w której w dziale trzecim zamieszczono pieśni o charakterze patriotyczno-obywatelskim⁴.

Ważnym elementem życia szkoły były uroczystości okolicznościowe, w czasie których nauczyciele mieli możliwość wygłaszania przemówień kształtujących postawy patriotyczne młodzieży. Tak było na przykład w Szkole Kadetów w Kaliszu, gdzie z polecenia władz oświatowych w 1817 r. po śmierci ks. Onufrego Kopczyńskiego, już wówczas zwanego *prawodawcą języka polskiego*, w czasie uroczystości żałobnych nauczyciel języka polskiego i literatury Tomasz Dziekoński wygłosił okolicznościową przemowę, niepozbawioną treści patriotycznych⁵.

³ J. Maternicki, *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974, s. 42–44.

⁴ A. Winiarz, *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002, s. 218.

⁵ Tamże, s. 225.

Niewątpliwie na wyobraźnię uczniów musiała oddziaływać także bohaterska przeszłość niektórych nauczycieli, uczestników powstania kościuszkowskiego i wojen napoleońskich. Należeli do nich między innymi Jerzy Klimke (1771–1851), nauczyciel rysunków i kaligrafii w szkołach departamentowych Radomia i Lublina, absolwent szkoły Głównej Krakowskiej, który w czasie powstania kościuszkowskiego dosłużył się stopnia porucznika, a później uczestniczył też w kampanii napoleońskiej. Był również zdolnym malarzem. Pozostawił liczne obrazy o tematyce batalistycznej, wyobrażające m.in. Tadeusza Kościuszkę i księcia Józefa Poniatowskiego⁶. Swymi dokonaniem niewątpliwie oddziaływał na uczniów również inny z nauczycieli tego okresu, zatrudniony w Korpusie Kadetów w Kaliszu Władysław Zdanowski (1784–1849). Urodził się on w województwie wileńskim, był absolwentem Szkoły Wojenno-Aplikacyjnej w Warszawie, a następnie jako oficer służył w Wojsku Polskim. Był uczestnikiem wojen napoleońskich, posiadał złoty krzyż *Virtuti Militari* za obronę Zamościa⁷.

Po dymisji Stanisława Kostki Potockiego i wzmocnieniu nadzoru przez Mikołaja Nowosilcowa nad szkolnictwem w Królestwie Polskim miały miejsce represje także wobec nauczycieli. Przykładem tego typu wydarzeń było aresztowanie nauczyciela szkoły wojewódzkiej w Kielcach Kajetana Kopyckiego, który 22 lipca 1822 r., z polecenia naczelnego wodza armii Królestwa Polskiego Wielkiego Księcia Konstantego Pawłowicza, wraz ze znalezionymi u niego papierami, został przez żandarmerię przewieziony do Warszawy. Powrócił jednak niebawem do Kielc, gdzie zmarł w 1824 r.⁸, być może w wyniku obrażeń odniesionych w czasie śledztwa.

W powstaniu listopadowym, w którym masowo wzięli udział uczniowie starszych klas szkół średnich, uczestniczyło też wielu nauczycieli. Mimo że fakt ten skrętnie w latach późniejszych zatajali, udało się ustalić, iż w powstaniu w różnych formach uczestniczyło nie mniej niż 40 nauczycieli. Jeżeli przyjmiemy, że w 1830 r. w typowej szkole wojewódzkiej uczyło ok. 15 nauczycieli, a wszystkich tego typu placówek funkcjonowało 16, to skala tego zjawiska była naprawdę poważna.

⁶ *Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających. Malarze, rzeźbiarze, graficy*, t. 4., Wrocław 1986, s. 13; S. Herbst, *Klimke Jerzy (1771–1851)*, w: *PSB*, t. 12., s. 625–626; K. Poznański, *Czasy nadziei i rozczarowań (1809–1831)*, w: *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. Kucha, Lublin 1992, s. 68, 72, 76, 77; H. Raczek, *Gimnazjum lubelskie w okresie między-powstaniowym (1833–1863)*, w: *Szkoła czterech wieków...*, s. 96–98; *Nekrologi „Kuriera Warszawskiego” 1821–1939*, t. 2., opr. A. T. Tyszka, Warszawa 2004, s. 311; *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe*, opr. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 92, 326; „Gazeta Rządowa Królestwa Polskiego” (dalej: „GRKP”) 1839, nr 221, s. 1692.

⁷ J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie w szkołach Królestwa Polskiego 1833–1862. Szkice do obrazu*, Wrocław 2005, s. 230, 255; *Nekrologi „Kuriera Warszawskiego”...*, t. 2., s. 224; *Walka caratu...*, s. 62, 65, 113, 130, 330, 406; „Tygodnik Ilustrowany” (dalej: „TI”) 1865, nr 320, s. 193; „GRKP” 1847, nr 224, s. 1730; *Popis, Sejny* 1838, s. 7; *Russkij Gosudarstviennyj Istoriceskij Archiv Sankt Petersburg* (dalej: RGIAP): f. 733, op. 95, d. 1111, k. 1440–1443; Formularz personalny 1843.

⁸ A. Massalski, *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983, s. 99.

W tej grupie członków Towarzystwa Patriotycznego było 10, członków Gwardii Narodowej 3, ponadto dwóch redaktorów gazet powstańczych (Felix Saniewski, redaktor „Polaka Sumiennego” i Tomasz Ujazdowski, redaktor pisma „Świstek”) oraz dwaj pracujący na zapleczu frontu – m.in. Andrzej Radwański, który kierował fabryką saletry potrzebnej do produkcji prochu. Bezpośrednio w walkach na froncie wzięło udział nie mniej niż 19 osób, w tym kilku jako oficerowie. W stopniu kapitana służył Józef Mańkowski, porucznikami byli: Józef Czajkowski, Izidor Lacour, W. Piotrowicz.

Pierwszy z nich, długoletni (w latach 1837–1862) nauczyciel matematyki w gimnazjum w Radomiu J. Mańkowski (1808–po 1866) urodził się w katolickiej rodzinie szlacheckiej w woj. sandomierskim. Po ukończeniu Szkoły Kadetów i Szkoły Wojenno-Aplikacyjnej w Warszawie służył w WP, awansując w czasie powstania listopadowego do stopnia kapitana. Po powstaniu przed podjęciem pracy pedagogicznej pracował przez kilka lat jako urzędnik⁹.

Ciekawą postacią był także nauczyciel języka francuskiego w Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie Izidor Lacour (1793–1876). Urodził się we Francji, uczył się w liceum w Lyonie. Wstąpił do wojska francuskiego i służył w pułku huzarów. Uczestniczył w wielu bitwach, ranny pod Wagram otrzymał Krzyż Legii Honorowej, potem odbył kampanię moskiewską, a następnie, od 1814 r., służył w I pułku ułanów Wojska Polskiego. Po odejściu z wojska, w latach 1816–1820, nauczał prywatnie języka francuskiego. Pracę nauczycielską w szkołach rządowych rozpoczął w Szkole Wojewódzkiej w Łukowie, potem pracował w Łomży, skąd poszedł do powstania listopadowego, w czasie którego służył jako oficer. Odsunięty karnie od służby państwowej w latach 1832–1838 ponownie nauczał prywatnie w domach szlacheckich. Pod koniec lat trzydziestych powrócił do służby rządowej jako nauczyciel w Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie, a po reformie A. Wielopolskiego nadal uczył w I Gimnazjum w Warszawie¹⁰.

Warto wspomnieć także o nauczycielu niepełnej szkoły średniej w Szczuczynie, późniejszym słynnym pedagogu Bronisławie Trentowskim (Trętowskim) (1808–1869), absolwencie UW. Na wieść o wybuchu powstania wraz ze starszymi uczniami swej szkoły znalazł się w szeregach WP i walczył jako oficer. Był odznaczony krzyżem orderu Virtuti Militari. Po powstaniu przebywał na emigracji¹¹.

⁹ J. Schiller, *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998, s. 336; A. Massalski, *Szkoła Obwodowa (powiatowa) w Końskich 1836–1852 i 1862–1866*, w: *Dzieje koneckiego gimnazjum i liceum 1915–1995*, red. tenże, Końskie 1995, s. 34; A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001, s. 105, 117, 133, 136, 137, 291, 292, 295, 297; *Walka caratu...*, s. 114, 325, 402, 451, 465, 479; Archiwum Państwowe w Radomiu (dalej: APR), Radomska Dyrekcja Szkolna (dalej: RDS), sygn. 97 (generalia), knlb.: Formularz personalny 1855; tamże: AUCS, 1838, Akta ślubu, sygn. 19, nr 98; RGIAp: f. 733, op. 77, d. 399, k. 1541–1543; Formularz personalny 1853.

¹⁰ J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 320; E. Szulc, *Cmentarze ewangelickie w Warszawie*, Warszawa 1989, s. 231; J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie...*, s. 171; *Walka caratu...*, s. 62, 103, 323, 397, 447, 460, 474; RGIAp: f. 733, op. 77, d. 163; tamże: op. 95, d. 1110, k. 556; Formularz personalny 1843.

¹¹ S. Wołoszyn, *Trentowski Bronisław*, w: *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 204–205.

Większość nauczycieli – czynnych uczestników powstania dotknęły represje w postaci albo odsunięcia w ogóle od nauczania, albo okresowego zakazu pracy w szkole. Nie były to, niestety, jedyne tego typu restrykcje w dziedzinie oświaty. Znacznie bardziej dolegliwe było to, że władze zaborcze podjęły działania zmierzające do przebudowy całego systemu szkolnictwa średniego w duchu, który oznaczał zerwanie z tymi zasadami oświaty narodowej, które zaszczerpione zostały przez Komisję Edukacyjną¹².

Z korespondencji ówczesnego namiestnika Królestwa Polskiego ks. Iwana Paskiewicza wynikało, że pragnął on *ujednolicić system oświatowy Królestwa z systemem panującym w Cesarstwie i w ten sposób wprowadzić do szkół średnich, znajdujących się na zarządzanym przez niego terenie, program nauk obowiązujący w Rosji*¹³. Wynikało to z przeświadczenia panującego w kręgach urzędników carskich, że szkoły średnie w Królestwie w latach 1815–1830 były przesiąknięte *duchem skrajnej nietolerancji religijnej i fanatyzmu oraz wychowywały w duchu Rosji nieprzyjazzym*. W związku z tym, zgodnie z kolejnymi ustawami o szkolnictwie z 1833 i 1840 r., zabrakło w programach nauczania miejsca dla osobnego przedmiotu pod nazwą historia Polski, a treści zawarte w podręczniku autorstwa Mikołaja Iwanowicza Pawliszczewa¹⁴ w krzywym zwierciadle przedstawiały dzieje Polski¹⁵.

Należy sądzić, że do grona nauczycieli przekazujących w tym okresie treści patriotyczne należeli ci, którzy byli postrzegani jako wybitni pedagodzy. Zapewne do tego grona zaliczyć można uczącego kolejno w gimnazjach w Płocku (1847–1949), Łomży (1849–1851) i w Lublinie (1851–1862) nauczyciela historii i geografii Pawła Dembowskiego (Dębowskiego). Był on aż czterokrotnie wymieniany jako osiągający pozytywne wyniki w pracy. Po raz pierwszy otrzymał pochwałę w czasie pobytu w gimnazjum w Płocku, gdzie J. Korzeniowski stwier-

¹² J. Kucharzewski, *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914, s. 121–122.

¹³ [M.] Szczerbatow, *Rządy księcia Paskiewicza w Królestwie Polskim (1832–1847)*, Warszawa 1900, s. 156.

¹⁴ M. I. Pawliszczew (1802–1879) wywodził się ze szlachty gub. podolskiej. Ukończył elitarne liceum w Carskim Siole i rozpoczął służbę wojskową, dochodząc do stopnia pułkownika. Potem został oddelegowany do Królestwa Polskiego, gdzie oprócz pracy w Kancelarii Namiestnika Królestwa Polskiego w charakterze urzędnika do specjalnych poruczeń nauczał przez kilka miesięcy (w 1838 r.) w Gimnazjum Gubernialnym w Warszawie, a także – przez kilka lat – na Kursach Prawa i na Dodatkowych Kursach Pedagogicznych. Wchodził też w skład Rady Wychowania i kierował Komitetem Cenzury. Po wyjeździe z Warszawy w 1874 r. podjął pracę w Ministerstwie Wojny. Żonaty z siostrą Aleksandra Puszkina – Olgą. Napisał m.in. podręczniki: *Polska historia w widie uczebnika* (Warszawa 1843) i *Dzieje Polski* (Warszawa 1844); por. A. Massalski, *Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862. Słownik biograficzny*, Warszawa 2007, s. 319–320; T. Manteuffel, *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1815)*, Warszawa 1929, s. 60, 90; *Russkij Biograficzeskij Słowar*, t. 13., s. 79–80; J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie...*, s. 19, 130, 131, 145, 186, 230–231, 237, 318; *Walka caratu...*, s. 49, 50, 70, 98, 99, 103, 120, 122, 123, 131, 134, 135, 140, 144, 183, 196, 319, 321, 395, 443, 457, 469; „Gazeta Warszawska” (dalej: „GW”) 1862, nr 107, s. 1; Biblioteka Uniwersyteku Warszawskiego: rkps 2274, k. 37; APR: RDS, sygn. 313, t. 1., s. 583; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 188, k. 31–37: Formularz personalny 1845.

¹⁵ J. Maternicki, *Dydaktyka historii...*, s. 66–69.

dził, że nauczał z *korzyścią i znajomością rzeczy*. Pochlebne opinie zebrał też jako nauczyciel w Lublinie¹⁶.

Wymienianym jako dobrze edukujący młodzież był też Franciszek Piotrowski, który w 1840 r. objął stanowisko nauczyciela historii i geografii powszechnej w gimnazjum w Łomży i pracował tam przez 11 lat¹⁷. Na przykład w roku szkolnym 1848/49 J. Korzeniowski uznał, że *łączył znajomość przedmiotu z dobrym wykładem*¹⁸.

Przekazywanie treści patriotycznych było możliwe także na lekcjach języka polskiego, choć – od wprowadzenia w Królestwie Polskim (w 1840 r.) przepisów nowej ustawy o szkolnictwie – z pewnymi ograniczeniami, bowiem radykalnie zmalała liczba godzin przeznaczonych na lekcje języka i literatury polskiej. W programie gimnazjów ograniczonych do siedmiu klas na lekcje języka polskiego przewidywanych było łącznie tylko 17 godzin (4 godziny w klasie I, po 3 godziny w klasach II–III, po 2 godziny w klasach IV–VI i 1 godzina w klasie VII)¹⁹. Podobnie jak w wypadku nauczycieli historii, tak ich koledzy uczący języka polskiego zasługują na odnotowanie z powodu pozytywnego oddziaływania na wychowanków.

W gimnazjum łomżyńskim w pamięci wychowanków pozytywnie zapisał się starszy nauczyciel języka polskiego Michał Olędzki²⁰. Przez jednego z uczniów gimnazjum w Kielcach jako dobry, ale surowy zapamiętany został nauczyciel Hipolit Jakubowski. Wymagał on *głębokiej uwagi dla swego wykładu* i równocześnie miał dobre podejście pedagogiczne do swych wychowanków²¹. Podobną opinią cieszył się wśród uczniów Piotr Skrzypiński, starszy nauczyciel języka polskiego w Gimnazjum Realnym w Warszawie²².

Uczyli patriotyzmu także nauczyciele innych przedmiotów. Do takich należał uczący m.in. w szkole wyższej realnej w Kielcach matematyk Stanisław Szauman, dziwak i oryginał²³. Adolf Dygasiński w opowiadaniu *W Kielcach przed-*

¹⁶ RGIAP, F. 733, op. 77, d. 274, k. 65; tamże, d. 358, k. 64–68; tamże, d. 441, k. 91–93; tamże, d. 523, k. 7–8.

¹⁷ Tamże, op. 95, d. 1111, k. 1512. Formularz z 1843 r.; *Walka caratu...*, s. 116, 170, 331, 406, 456.

¹⁸ RGIAP, F. 733, op. 77, d. 169, k. 51; tamże, d. 274, k. 51–56.

¹⁹ *Ustawa dla gimnazjów i szkół obwodowych i elementarnych Okręgu Naukowego Warszawskiego*, Warszawa 1841, dodatek, tab. 3 i 6.

²⁰ A. Małanowicz, *Szkolnictwo średnie w po powstaniu listopadowym. Gimnazjum wojewódzkie. Gimnazjum gubernialne w Łomży, w: 380 lat szkoły średniej ogólnokształcącej w Łomży 1614–1994*, Warszawa 1994, s. 201, 202.

²¹ A. Borkowski, *Moje wspomnienia z lat dawnych*, w: *Kielce w pamiętnikach i wspomnieniach z XIX wieku*, opr. A. Massalski i M. Pawlina-Meducka, Kielce 1992, s. 32 i 33.

²² K. Szymański, *Z Warszawy i Heidelbergu. Wspomnienia z lat 1843–1863*, Warszawa 1967, s. 53.

²³ Stanisław Szauman (1796 (1794?)–1856) pochodził z drobnej szlachty wyznania katolickiego z woj. augustowskiego, ukończył szkołę wojewódzką w Sejnach i Uniwersytet w Wilnie. Następnie, od połowy lat dwudziestych, nauczał w różnych szkołach kuratorium wileńskiego i petersburskiego. Być może brał udział w powstaniu listopadowym. Do Królestwa Polskiego przybył w 1834 r. i nauczał kolejno w gimnazjum w Kielcach, szkole powiatowej w Pińczowie i szkole wyższej realnej w Kielcach. Por. A. Massalski, *Szkolnictwo średnie Kielc...*, s. 143, 151, 182, 183, 203, 207; Tenże, *Szkoły średnie rządowe...*, s. 78, 80, 88, 189, 256, 273, 277, 281; *Walka caratu...*, s. 44, 65, 188, 332, 402, 452, 465; „GRKP” 1856, nr 247, s. 1880; „GW” 1858, nr 281, s. 1;

stawił go pod postacią Józefa Szymońskiego. [...] Z kolei wchodzi do klasy pan Szymoński, nauczyciel matematyki. [...] Położył dziennik na stole katedry, zbliżył się do pierwszego lepszego z nowicjusów i zapytał:

– Co zasz jest mości?

– Oleś Puszewski! – odpowiedział mały z pośpiechem, kraśniejąc przy tym jak mak polny.

– Wstań że! – podpowiadali natarczywie uczniowie drugoletni, nauczając nowicjusza, że nie powinien siedzieć w ławce, kiedy profesor przemawia do niego.

Zaczek powstał, a Szymoński spoglądał mu w oczy i mówił:

– Waćpan bo wiedz raz na zawsze, że „skąd pochodzisz” znaczy więcej niż: „jak się nazywasz”. Berbec taki, choć wystrzyżony i w czerwonym kołnierzu, nie umacnia sobą kraju; ale kraj umacnia smarkacza, wytrzeszczaka... Francuz rozdziawi gębę, gdy mu powiesz: – „jestem Puszewski”. Ty mu powiedz: – „jestem Polak”, a zdejmie kapelusz, ukloni się przed Polakiem... Mnie zaś, Polakowi, i innym Polakom powinienes waćpan powiedzieć wyraźnie, z których okolic Polski pochodzisz; bo to cię zaleca [przedstawia].

– Z Olkusza! odrzekł chłopak z zadowoleniem.

– Bardzo pięknie, chlubnie! Ludzie zacni rodzili się w Olkuszu... Znamy godnego magistra, Marcina z Olkusza... bo widzisz waćpan, dawniejsi ludzie w Polsce szczyli się miejscem swojego urodzenia: Grzegorz z Sanoka, Jan z Wiślicy, Michał z Wrocławia, Miechowita – prawda?... Pozwalam obwieścić z góry nazwisko, jeśli mość nazywa się Kopernik, gdyż Kopernik znaczy więcej niż Polak, człowiek wielki, jeden na świat cały. Waćpan bo skromniuchno ogłaszaj swoje nazwisko: – „Jestem olkuszanin, zwię się Puszewski”²⁴.

Nie brak było w tym okresie także innego rodzaju wzorców osobowych wśród nauczycieli szkół średnich, spośród których wielu było zaangażowanych w tajne spiski przeciw zaborcom. Trzech nauczycieli w czasie Wiosny Ludów opuściło Królestwo Polskie i znalazło się w szeregach powstańców. Pierwszym z nich był nauczyciel historii i geografii w szkole powiatowej w Łęczycy Stanisław Tchorzewski, uczestnik walk w Poznańskim – uznany za banitę w 1855 r.²⁵ Drugim – nauczyciel rysunków w II Gimnazjum w Warszawie Karol Saski, który brał udział w walkach na Węgrzech w 1849 r.²⁶ Ostatni z tej grupki to również nauczy-

Archiwum Państwowe w Kielcach, Kielecka Dyrekcja Szkolna (dalej: APK: KDS), sygn. 7 (196), knlb.: Formularz personalny 1844; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 146, k. 1587–1588: Formularz personalny 1844; tamże: d. 399, k. 1586–1590: Formularz personalny 1853; tamże: d. 433, k. 130.

²⁴ A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania z czasów szkolnych*, Kielce 2007, s. 20 i 21.

²⁵ Stanisław Tchorzewski (1821–po 1865) urodził się w Płocku, studia odbywał na Uniwersytecie w Moskwie. W latach 1842–1846 nauczał w szkole powiatowej w Łęczycy. Będąc uczestnikiem spisku od 1845 r., w obawie przed aresztowaniem uciekł za granicę. Postanowieniem Rady Administracyjnej uznany w 1855 r. za banitę z orzeczeniem konfiskaty majątku. Uczestnik Wiosny Ludów w Poznańskim. Potem na emigracji w Londynie i Szwajcarii. Por. W. A. Djakow, A. Gałkowski, W. Śliwowska, W. M. Zajcew, *Uczestnicy ruchów wolnościowych w latach 1832–1855 Królestwa Polskiego. Przewodnik biograficzny*, Wrocław 1990, s. 454; *Walka caratu...*, s. 399; RGIAP: f. 733, op. 95, d. 1110, k. 808: Formularz personalny 1843.

²⁶ Karol Saski (1817–1873) pochodził z okolic Łomży. Po zdaniu egzaminu na nauczyciela w Komitecie Egzaminacyjnym w Warszawie pracował w szkołach obwodowych w Białej i Końskich, skąd przeszedł

ciel rysunków Józef Michał Orłowski, współzałożyciel legionu Adama Mickiewicza i uczestnik marszu z Rzymu do Toskanii (w czasie pobytu naukowego we Włoszech). Po powrocie do kraju w latach 1858–1860 uczył rysunków w Instytucie Szlacheckim w Warszawie²⁷.

Dalszych dwudziestu czterech nauczycieli było represjonowanych za związki z różnego rodzaju organizacjami konspiracyjnymi działającymi na terenie Królestwa Polskiego. Jednym z nich był nauczyciel języka łacińskiego, historii i geografii w gimnazjum w Radomiu Szymon Krzeczkowski, zesłany na Syberię za udział w spisku księdza Piotra Ściegiennego²⁸.

Śród innych spiskowców warto wymienić nauczyciela języka rosyjskiego, historii i geografii w gimnazjum w Szczepieszynie Wincentego Horoszewicza, który za opublikowanie odezwy antycarskiej w maju 1852 r. został aresztowany i wyrokiem Sądu Wojennego skazany na osiedlenie się w guberni irkuckiej pod dozorem policyjnym. Powrócił z zesłania w 1858 r. z mocy amnestii i nauczał później w szkołach średnich Mariampola i Łomży²⁹. Podobnie nauczyciel historii

do II Gimnazjum w Warszawie. Opuściwszy Królestwo Polskie w 1849 r., służył w rewolucyjnej armii na Węgrzech i w Legionie A. Mickiewicza we Włoszech. Por. J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 384; *Uczestnicy ruchów*, s. 396; A. Massalski, *Szkoła obwodowa (powiatowa) w Końskich...*, w: *Dzieje koneckiego gimnazjum...*, s. 29–30; Tenże, *Szkoły średnie rządowe...*, s. 165, 179, 180; RGIAP: f. 733, op. 95, d. 1110, k. 684: Formularz personalny 1843.

²⁷ Józef Michał Orłowski (1819–1880) urodzony w Warszawie w rodzinie urzędnika. Ukończył gimnazjum w Piotrkowie, a następnie uczył się prywatnie u prof. A. Gołońskiego. Przebywał na stypendium naukowym we Włoszech i Francji, wówczas współzałożyciel Legionu Mickiewicza i uczestnik marszu z Rzymu do Toskanii. Po powrocie do kraju pełnił funkcję m.in. członka Rady Budownictwa Królestwa Polskiego i budowniczego miasta Warszawy. Równolegle, w latach 1858–1860, nauczał rysunków w Instytucie Szlacheckim w Warszawie. Por. J. Piłatowicz, *Orłowski Józef (1819–1880)*, w: *PSB*, t. 24., s. 230; J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 353; *Uczestnicy ruchów...*, s. 331.

²⁸ Szymon Krzeczkowski (1817–po 1866) syn szewca z Opola. Ukończył szkołę wydziałową w Opolu, gimnazjum w Lublinie i w 1842 r. Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Moskwie. Podjął pracę w gimnazjum w Radomiu (1842–1845). Zgodnie z orzeczeniem Komisji Śledczej z czerwca 1854 r. oddany pod sąd wojenny. Wyrok z kwietnia 1846 r. – zesłanie na Syberię i konfiskata majątku. Na mocy amnestii powrót do kraju w 1857 r. Po okresie rekonwalescencji ponownie został zatrudniony w gimnazjum w Radomiu, a następnie w Warszawie, gdzie po 1866 r. sprawował też funkcję inspektora. Związek małżeński zawarł na zesłaniu. Do kraju wrócił jako wdowiec. Por. W. Dżakow, *Piotr Ściegienny i jego spuścizna*, Warszawa 1972, s. 89–91, 104, 108, 172–173, 178; S. Król, *Cytadela warszawska*, Warszawa 1969, s. 186; A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe...*, s. 117, 128, 133, 134; W. Śliwowska, *Polskie kółka studenckie w Moskwie i Petersburgu w czterdziestych latach XIX wieku*, w: „Przegląd Historyczny” 1961, z. 1, s. 43–60; *Uczestnicy ruchów...*, s. 252–253; J. Wołczuk, *Rosja i Rosjanie...*, s. 40, 41, 193, 268; *Walka caratu...*, s. 111; „GW” 1862, nr 105, s. 1; tamże 1862, nr 219, s. 1; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 163, k. 36; tamże: op. 95, d. 1111, k. 894: Formularz personalny 1843.

²⁹ Wincenty Horoszewicz (1819–po 1873) był synem duchownego unickiego z woj. lubelskiego. Ukończył gimnazjum w Łukowie i w 1843 r. Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Petersburgu. Pracował jako nauczyciel języka rosyjskiego, historii i geografii w szkołach Pińczowa, Kielc i Szczepieszyna. W wyniku opublikowania odezw antycarskiej w maju 1852 r. został aresztowany i wyrokiem Sądu Wojennego skazany na osiedlenie się w gub. irkuckiej pod dozorem policyjnym. Powrócił z zesłania po amnestii w 1858 r. Po powrocie nauczał w szkołach średnich Mariampola i Łomży. Żonaty od 1850 r. z Karoliną Mazaraki. Por. M. Janik, *Dzieje Polaków na Syberii*, Kraków 1928, s. 149; S. Król, *Cytadela...*, s. 237–239; Z. Klukowski, *Dawne Szkoły im. Zamojskich w Szczepieszynie (1811–1852). Zarys dziejów*, Zamość 1927, s. 69; A. Massalski, *Szkołnictwo średnie Kielc...*, s. 174, 182, 197; Tenże, *Szkoły średnie rządowe...*, s. 185, 187, 197, 198, 256, 271; *Uczestnicy ruchów...*, s. 185; *Walka caratu...*, s. 165, 166, 402, 454, 483; *Spisok czynowników ONW*, Warszawa 1872; „GW” 1859, nr 62, s. 1; APK: KDS, sygn. 7 (196), knlb.; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 55, k. 46–48; tamże: d. 213, k. 1250–1251: Formularz personalny 1846.

i geografii w szkole powiatowej w Rawie Leon Rzecznowski za udział w spiskach został aresztowany w 1850 r. i skazany na 4 lata ciężkich robót w guberni tobołskiej. Po roku zwolniony z katorgi zamieszkiwał na przymusowym osiedleniu. Dopiero w maju 1858 r. uzyskał zgodę na powrót do kraju³⁰.

Wielu nauczycieli było zaangażowanych w wydarzenia związane z manifestacjami religijno-patriotycznymi, jak i samym powstaniem styczniowym. Według dostępnych danych źródłowo da się udowodnić, że co najmniej 39 nauczycieli szkół średnich wzięło udział w tych wydarzeniach i pełnili w nich różne funkcje: od członków Rządu Narodowego (6 osób), poprzez kierownicze stanowiska w innych strukturach centralnych (4 osoby) i lokalnych (7 osób). Byli też szeregowi uczestnicy wydarzeń, służący w oddziałach z bronią w ręku. Spośród członków najwyższych władz powstania należy wymienić Romana Żulińskiego, pseud. „August”, dyrektora ekspozytury (poczty powstańczej) w czasach dyktatury Romualda Traugutta, nauczyciela matematyki w I Gimnazjum w Warszawie, po aresztowaniu straconego 5 sierpnia 1864 r. na stokach Cytadeli wraz z dyktatorem³¹. Członkiem Rządu Narodowego był też nauczyciel prawa w Instytucie Szlacheckim Piotr Kobylański, awansowany w czasie powstania do stopnia pułkownika. Od 1865 r. przebywał na katordze w Usolu na Syberii, gdzie zmarł po trzech latach³².

³⁰ Leon Rzecznowski (1817–1887) pochodził z woj. lubelskiego. Ukończył szkołę wojewódzką w Szczuczynie i Uniwersytet Moskiewski. Został nauczycielem historii i geografii w szkole powiatowej w Rawie, gdzie pracował do chwili wykrycia spisku. Aresztowany w 1850 r. i skazany po śledztwie na 4 lata ciężkich robót w gub. tobołskiej. Po roku zwolniony z robót zamieszkiwał na przymusowym osiedleniu. Zgodę na powrót do kraju uzyskał w maju 1858 r., wówczas kontynuował pracę jako nauczyciel w szkołach średnich w Łomży i Piotrkowie. Był autorem szeregu prac historycznych, publikowanych w formie książkowej i w czasopiśmie warszawskich. Por. S. Król, *Cytadela...*, s. 227, 230; *Uczestnicy ruchów...*, s. 393–394; J. Wolczuk, *Rosja i Rosjanie...*, s. 40; *Walka caratu...*, s. 400; „GW” 1854, nr 250, s. 1; tamże 1859, nr 62, s. 1; „TI” 1887, nr 243, s. 143; „Biblioteka Warszawska” 1887, t. 3., s. 504–505; Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APL), Gimnazjum Męskie w Piotrkowie, sygn. 532. knlb.: Formularz personalny 1862; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 213, k. 958–959; Formularz personalny 1846.

³¹ Roman Żuliński (pseud. August) (1830–1864) urodził się w Warszawie. W 1853 r. ukończył Gimnazjum Realne w Warszawie i po egzaminie przed Komitetem Egzaminacyjnym podjął pracę jako nauczyciel matematyki w Instytucie Nauczycieli Elementarnych w Radzyminie. Po dwóch latach przeniósł się do Warszawy, gdzie nauczał – początkowo w szkole powiatowej realnej, a następnie w I Gimnazjum. Współpracownik R. Traugutta, współorganizator i dyrektor poczty powstańczej. Aresztowany w kwietniu i skazany na śmierć przez powieszenie. Wyrok wykonano na stokach Cytadeli. Był autorem m.in. podręcznika do arytmetyki dla nauczycieli szkół elementarnych. Por. *Proces Romualda Traugutta i członków Rządu Narodowego. Akta Audytoriatu Polowego z lat 1863/64*, red. E. Halicz, opr. A. Borkiewicz, t. 1., Warszawa 1960, s. XLVIII, XLIX, LI, LII; t. 2., cz. 1, s. 10, 123, 124, 226; S. Kieniewicz, *Powstanie styczniowe*, Warszawa 1983, s. 222, 727, 735, 737; Tenże, *Warszawa w powstaniu styczniowym*, Warszawa 1983, s. 201; F. Ramotowska, *Narodziny tajemnego państwa polskiego*, Warszawa 1999, s. 158, 166; J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 434; L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki w Królestwie Polskim: 1864–1905*, Wrocław 1989, s. 214; *Walka caratu...*, s. 203, 459; „GW” 1854, nr 234, s. 1; tamże 1856, nr 254, s. 1; tamże 1860, nr 155, s. 1; RGIAP: f. 733, op. 77, d. 293, k. 57; tamże: d. 479, k. 398–399; Formularz personalny 1857.

³² Piotr Kobylański (1823–1868) urodził się w Warszawie. Ukończył gimnazjum w tym mieście i Wydział Prawa na Uniwersytecie w Petersburgu. Po studiach pracował jako urzędnik w Kancelarii Senatu w Petersburgu, a następnie w Komisji Rządowej Sprawiedliwości w Warszawie. Potem został sędzią w Trybunale Cywilnym i Handlowym, równolegle – w latach 1855–1858 – prowadził zajęcia z prawa w Instytucie Szlacheckim w Warszawie. Członek Rządu Narodowego w czasie powstania styczniowego. Pułkownik Wojska Polskiego.

Śmierć w czasie walki z wojskami rosyjskimi ponieśli nauczyciele szkół średnich: Artur Awejde, Leopold Mieczysławski i Tomasz Solecki. Pierwszy z nich był bratem Oskara Awejde, członka Rządu Narodowego, i pracował przed wybuchem powstania jako nauczyciel w szkole powiatowej w Łomży. Był komisarzem powstańczym województwa augustowskiego, poległ 28 sierpnia 1863 r. z rąk kozaków³³. W czasie bitwy pod Myszynem 9 marca 1863 r. zginął Leopold Mieczysławski, nauczyciel matematyki w szkole powiatowej o 5 kl. w Łomży³⁴. Trzecim nauczycielem szkół średnich, który poległ w powstaniu, był nauczający geografii w szkole powiatowej o 5 kl. w Siedlcach Tomasz Solecki. W powstaniu styczniowym pełnił funkcję naczelnika wojennego powiatu mławskiego, zginął najprawdopodobniej 12 lipca 1863 r. w bitwie pod Kuczborkiem³⁵. Jest rzeczą oczywistą, że ich zaangażowanie w sprawy narodowe oddziaływało na uczniów (zwłaszcza tych ze starszych klas) szkół, w których uczyli.

Represje nie ominęły nauczycieli także po upadku powstania. Za, według rosyjskich władz oświatowych, niewłaściwy wpływ na młodzież nauczyciel religii w gimnazjum w Radomiu ks. Jan Grzybowski w 1865 r. został zwolniony ze stanowiska prefekta tej szkoły³⁶.

W listopadzie 1863 r. wyemigrował. Aresztowany w Wiedniu został wydany władzom rosyjskim. Skazany na śmierć. Ułaskawiony i skazany na 15 lat ciężkich robót. Od 1865 r. w Usolu na katordze, gdzie po trzech latach zmarł. Por. S. Kieniewicz, *Kobyłański Piotr (1823–1868)*, w: *PSB*, t. 13., s. 166; Tenże, *Powstanie styczniowe...*, s. 515, 518, 521, 525–527, 637, 640, 641, 657, 713; J. Schiller, *Portret zbiorowy...*, s. 306; *Walka caratu...*, s. 54, 457.

³³ Artur Awejde (1838–1863). Ukończył Uniwersytet w Petersburgu. Pracował jako nauczyciel w szkole powiatowej o 5 kl. w Łomży od maja do lipca 1862 r. Komisarz województwa augustowskiego. Udział w powstaniu pod dowództwem Rekleckiego, zginął zabity przez Kozaków. Por. W. Nagórska-Rudzka, *Awejde Oskar (ok. 1836–1890)*, w: *PSB*, t. 1., s. 190–191; M. K. Kamiński, *Skład personalny terenowych placówek organizacji cywilnej w powstaniu styczniowym*, w: „Przegląd Historyczny” 1971, t. 62., z. 4., s. 676; *Walka caratu...*, s. 223, 224; „GW” 1862, nr 105, s. 1.

³⁴ Leopold Mieczysławski (1831–1863) pochodził z pow. pułtuskiego. W 1851 r. ukończył Gimnazjum Realne w Warszawie i podjął pracę w Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych. Po pięciu latach został nauczycielem matematyki w Instytucie Nauczycieli Elementarnych w Radzyminie, a po kilku miesiącach na takim samym etacie w Szkole Powiatowej w Łowiczu i wreszcie w Łomży. Pełnił funkcję Agenta Komitetu Centralnego „Czerwonych”. Po wybuchu powstania, zagrożony aresztowaniem, poszedł do oddziału pod komendę Wawry [?] Zygmunta Padlewskiego. Poniósł śmierć 9.03.1863 r. w bitwie pod Myszynem [według S. Konarskiego – pod Jedwabnem]. Por. S. Konarski, *Mieczysławski Stanisław Wiktor (1842–1910)*, w: *PSB*, t. 20., s. 736–737; A. Małanowska, *Szkola powiatowa o pięciu klasach...*, w: *380 lat...*, s. 212, 217; S. Chankowski, *Powstanie Styczniowe w Augustowskim*, Warszawa 1972, s. 68; *Walka caratu...*, s. 483; „GW” 1856, nr 297, s. 1; tamże 1857, nr 28, s. 1; tamże 1859, nr 313, s. 1; tamże 1861, nr 288, s. 1.

³⁵ Tomasz Solecki (1827–1863) pochodził z rodziny mieszczańskiej z woj. lubelskiego. Ukończył Kursy Dodatkowe w Warszawie, do 1861 r. nauczał w szkole powiatowej w Mławie, a następnie w szkole powiatowej o 5 kl. w Siedlcach. W powstaniu styczniowym naczelnik wojenny powiatu mławskiego, poległ 12.07.1863 r. w bitwie pod Kuczborkiem (?). Por. L. Szeliński, *Ze wspomnień szkolnych (1863–1870)*, w: *Księga Pamiątkowa Siedlczan*, Warszawa 1927, s. 110–111; *Walka caratu...*, s. 170, 455, 466, 482; RGIA: f. 733, op. 77, d. 265, k. 450; Formularz personalny 1848; tamże: d. 479, k. 583; Formularz personalny 1857.

³⁶ Jan Grzybowski (1820–1880) pochodził z woj. sandomierskiego. Po ukończeniu szkoły obwodowej w Końskich wstąpił do Seminarium Duchowne w Sandomierzu, które ukończył w 1841 r. Naukę kontynuował w Akademii Duchownej Rzymskokatolickiej w Warszawie, by po uzyskaniu święceń kapłańskich objąć stanowisko wikarego w Mircu, a potem w Radomiu. Równolegle, w latach 1860–1865, nauczał religii w miejscowym gimnazjum. Po usunięciu ze szkoły wypełniał obowiązki wikarego w kilku parafiach w diecezji kieleckiej. Był autorem dwóch prac naukowych z dziedziny historii. Por. A. Massalski, *Szkoły średnie rządowe...*, s. 112, 113, 115,

Znacznie mniejsze możliwości kształtowania postaw patriotycznych młodzieży polskiej mieli nauczyciele szkół średnich po upadku powstania styczniowego. W tym czasie miała miejsce intensywna rusyfikacja szkolnictwa, która polegała na stopniowym eliminowaniu z gimnazjów i progimnazjów nauczycieli Polaków i zastępowaniu ich przez Rosjan. Proces ten w kolejnych latach (do 1905 r.) przebiegał z różnym nasileniem. Szczególnie intensywny był w czasie *nocy apuchtinowskiej* – okresie nazywanym tak od nazwiska osławionego rusyfikatora Aleksandra Lwowicza Apuchtina (1822–1904), który sprawował obowiązki kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego przez blisko dwadzieścia lat (1879–1897)³⁷. Pretekstem do pozbywania się Polaków była często, zwłaszcza w pierwszych latach po powstaniu, słaba znajomość języka urzędowego, czyli rosyjskiego. Dzięki tym czystkom pod koniec XIX wieku w poszczególnych gimnazjach było zatrudnionych zaledwie po kilku nauczycieli Polaków, a Rosjan po kilkunastu³⁸. Równolegle ujednolicaniano system szkolny w Królestwie Polskim z obowiązującym w Cesarstwie. Proces ten został oficjalnie zakończony w 1873 r., kiedy to w Królestwie Polskim zaczęła obowiązywać rosyjska ustawa o szkolnictwie z 1871 r., tak zwana *tolstojowska* (od nazwiska jej twórcy – ministra oświaty Dymitra Tolstoja). Zgodnie z obowiązującymi przepisami wszystkie lekcje (z wyjątkiem religii rzymskokatolickiej) odbywały się w języku urzędowym, czyli rosyjskim, nawet nadobowiązkowe lekcje języka polskiego. Jako podręczniki na lekcjach języka polskiego wykorzystywane były pełne błędów wypisy Piotra Dubrowskiego i poprawna, ale pozbawiona akcentów narodowych (usunięta ze szkół średnich w 1892 r.), chrestomatia historyczno-literacka prof. Teodora Wierzbowskiego³⁹. Pomimo tego, jak zanotował jeden z uczniów gimnazjum kieleckiego, w szkole panował *duch był polski i on nas łączył w jeden obóz z nauczycielami Polakami*⁴⁰. Było to zasługą tych spośród nauczycieli Polaków, którzy potrafili zachować godność i poczucie patriotyzmu. Należał do nich uczący języka polskiego i łaciny w gimnazjum kieleckim w latach 1879–1888 Antoni Gustaw Bem. Pewnego razu, co odnotował w *Dziennikach* Stefan Żeromski, na lekcje języka polskiego

134, 292, 312; P. Kubicki, *Bojownicy kapłani...*, cz. 1., t. 3., Sandomierz 1933, s. 108–109; *Walka caratu...*, s. 479; „Dziennik Warszawski” 1865, nr 245, s. 73; „GW” 1860, nr 192, s. 1; „Przegląd Katolicki” 1880, nr 38, s. 616, (nekrolog).

³⁷ A. L. Apuchtin był niewątpliwie najgorliwszym wykonawcą rusyfikatorskich tendencji. Karierę rozpoczął w wojsku rosyjskim, dosłużył się stopnia generał majora, był wykładowcą w Wojskowym Instytucie Topograficznym. Przez dwa lata przebywał w krajach Europy Zachodniej w celu zapoznania się z organizacją tamtejszego szkolnictwa. Po objęciu władzy oświatowej w Okręgu Naukowym Warszawskim swą gorliwością niekiedy nawet przekraczał dyspozycje płynące z ministerstwa oświaty. Tak było w 1882 r. z udaremnieniem prowadzenia lekcji języka polskiego po polsku, do czego władze w Petersburgu były skłonne powrócić. A. L. Apuchtin przejawiał obsesyjną nienawiść do Polaków, którym nigdy nie podawał ręki. Za swą gorliwość był szczerze wynagradzany.

³⁸ A. Chwalba, *Polacy w służbie Moskali*, Warszawa–Kraków 1999, s. 59 i 155.

³⁹ L. Sławiński, *Z myślą o Niepodległej. Z dziejów edukacji narodowej okresu postyczniowego*, Poznań 1993, s. 109.

⁴⁰ Z. Wasilewski, *Życie umysłowe przed maturą*, w: *Pamiętnik Koła Kielczan*, t. 3., Warszawa–Kielce 1928, s. 46.

w VII klasie przyszedł dyrektor Seweryn Woronkow. Stwierdził, że w zeszytach uczniowie notowali w języku polskim, a nie po rosyjsku, i z tego powodu urządził karczemną awanturę A. G. Bemowi⁴¹.

Również lekcje historii miały służyć procesowi rusyfikowania polskiej młodzieży. Przedmiot ten od początków lat siedemdziesiątych musiał być wykładany przez osobę narodowości rosyjskiej. Jako podręcznik służyły opracowania: **Kratkije očerki russkoj istorii** i **Rukowodstwo k wsieobszej istorii** – oba autorstwa Dymitra Iwanowicza Iłowajskiego. Książki te doczekały się ponad 40 wydań i obowiązywały praktycznie do końca zaboru rosyjskiego. Tekst tych podręczników raził jawną propagandą monarchiczno-reakcyjną i nacjonalizmem⁴².

Aby przeciwdziałać tej kampanii rusyfikatorskiej, na terenie gimnazjów w Królestwie Polskim zaczęto podejmować nielegalne działania, polegające na zakładaniu kółek samokształceniowych i tajnych bibliotek. Ich inspiratorami i opiekunami byli patriotycznie nastawieni polscy nauczyciele. W gimnazjum kieleckim byli to: historyk Tomasz Siemiradzki, A. G. Bem, Gracjan Czarnecki i ks. Teodor Czerwiński. *Musieli teraz nauczać po rosyjsku, nawet na pauzach nie wolno im było słowa powiedzieć po polsku, aleśmy ich lepiej rozumieli, aleśmy czuli, że mają polskie serca*⁴³. W szkole tej do grona tego typu osób zaliczyć należy ponadto nauczycieli: Feliksa Rybarskiego, Józefa Wabnera i ks. J. Niemirowskiego, cieszących się zaufaniem młodzieży, z którą utrzymywali kontakty także poza murami gimnazjum.

Pierwsze, istniejące przez kilkanaście lat, kółko tego typu powstało jesienią 1889 r., a należeli do niego uczniowie VII i VIII klasy. Gremium to hołdowało poglądom patriotyczno-socjalistycznym, a wśród czytanych tekstów były: Teodora Tomasza Jeża **O obronie czynnej**, Bolesława Limanowskiego **Patriotyzm i socjalizm**, ponadto prenumerowano czasopisma „Głos” i „Prawdę”. W następnym roku szkolnym kółko to rozrosło się znacznie i liczyło kilkudziesięciu członków spośród uczniów czterech najstarszych klas. Wtedy też został nawiązany kontakt ze studentami Uniwersytetu Warszawskiego. Kółko wydawało swoje własne piśmisko zasilane tekstami uczniów starszych klas. Zorganizowana została również własna biblioteczka⁴⁴.

Dużą rolę w zachowaniu ducha narodowego odgrywali także prefekci – księża katoliccy, którzy nauczali religii po polsku i nie ulegli presji rosyjskich władz oświatowych. Do ich grona należał między innymi nauczyciel religii w gimnazjum w Kielcach ks. Józef Niewiarowski, absolwent Akademii Duchownej

⁴¹ L. Sławiński, *Z myślą o Niepodległej...*, s. 97.

⁴² J. Maternicki, *Dydaktyka historii...*, s. 111–113.

⁴³ B. Nawroczyński, *Początek mojej drogi naukowej za Apuchtina (1892–1895)*, w: „Pamiętnikarstwo Polskie” 1972, nr 4, s. 63–68.

⁴⁴ S. Koszutski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa 1928, s. 19–27; K. Świerczewski, *Wspomnienia z czasów szkolnych*, w: *Księga Pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, red. T. Ruśkiewicz, Warszawa 1925, s. 170–174.

w Sankt Petersburgu. W kieleckiej szkole uczył do 1 lutego 1903 r. Na lekcjach posługiwał się językiem polskim. Będąc nauczycielem zachował postawę patriotyczną, co po latach upamiętnili wychowankowie na zachowanej do dziś tablicy epitafijnej w kościele Św. Trójcy w Kielcach: ...*w czasie niewoli i prześladowań umacniał młodzież w wierze świętej, budził ducha polskiego i uczył kochać Ojczyznę*. Był inicjatorem powstania nielegalnego kółka młodzieży narodowej w gimnazjum. W czasie pracy w gimnazjum miał w kontaktach z kolegami używać języka francuskiego, by nie mówić po rosyjsku⁴⁵.

Należy pamiętać, że wszelkiego rodzaju sprzeciwianie się istniejącym porządkom politycznym, a takim faktem było też należenie do nielegalnych stowarzyszeń, kończyło się dla uczniów tragicznie. Uczeń kl. VII Marian Alfred Zbyszewski został wydany z gimnazjum 17 września 1890 r. za namawianie kolegów, by nie wznosili okrzyków na cześć cara. Podobna kara spotkała 5 czerwca następnego roku uczęszczającego do kl. V syna pastora ks. Ferdynanda Hoefke po znalezieniu u niego książki z biblioteki z patriotycznymi uwagami dopisanymi na marginesach. Natomiast uczeń kl. VII Jakub Zarzycki wyrzucony został 7 stycznia 1892 r. za to, że w jego prywatnych notatkach znajdowało się kilkanaście wierszy o treściach *rewolucyjnych*. Za podobne przewinienia 27 lutego 1896 r. relegowano z gimnazjum Stanisława Wojciecha Knothe, ucznia klasy V. Posiadanie niedozwolonych książek zakończyło się 29 stycznia 1895 r. podobną karą dla Władysława Szajbo z kl. IV⁴⁶.

Postępująca krok po kroku rusyfikacja szkolnictwa średniego rządowego i zmniejszająca się w ślad za nią liczba nauczycieli Polaków powodowały, że coraz częściej młodzież gimnazjalna miała do czynienia prawie wyłącznie z pedagogami narodowości rosyjskiej. Stąd rodzice, którzy nie musieli z racji zatrudnienia w urzędach państwowych posyłać swych synów do szkół tego typu, wybierali coraz częściej szkoły prywatne. Tam znajdowali polskich nauczycieli (zwłaszcza w stolicy), znakomitych pedagogów i uczonych. Tylko w jednej z warszawskich szkół – Hermana Benniego – uczyli w latach osiemdziesiątych Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński, Karol Dunin, Ignacy Radliński, Władysław Smoleński, Ludwik Starszewicz i inni. Szkoła została zamknięta w 1885 r., bowiem wizytator Rosjanin przyłapał A. Dygasińskiego na prowadzeniu lekcji w języku polskim⁴⁷.

⁴⁵ J. Niewiarowski (1846–1926) pochodził z Kielc. Uczył się w Seminarium Duchownym w Kielcach, a następnie w Akademii Duchownej w Petersburgu. Po skończeniu studiów powrócił i początkowo został wykładowcą, ale już po roku sprawował obowiązki nauczyciela religii w Seminarium Nauczycielskim w Jędrzejowie. Wskutek zatargów z władzami oświatowymi w 1877 r. został przeniesiony na stanowisko nauczyciela religii w progimnazjum w Pińczowie, gdzie także popadał w podobne konflikty. Od marca 1890 do 1 lutego 1903 r. uczył religii w gimnazjum w Kielcach. Zmarł jako emeryt w październiku 1926 r. W czasie lekcji posługiwał się językiem polskim. Po Kielcach krążyła wówczas plotka, że nie bał się władz rosyjskich, bo osobiście poznał w Petersburgu cesarzową. Por. B. Nawroczyński, *Początek mojej drogi...*, R. 2, nr 4, s. 63–68; PiŁ [J. Pycia], *Nad Cichą*, Kielce 1936, s. 224–226; „Cirkular po Uprawnieniu Warszawskim Uczebnym Okręgom” 1901, nr 4, s. 130; Archiwum Diecezjalne Kielcach, XN–10, Akta osobowe ks. J. Niewiarowskiego, k. 18, 19, 23, 24, 27–33, 35–38, 42, 45, 47.

⁴⁶ A. Rybarski, *Szkoły kieleckie. Zarys...*, s. 69–70.

⁴⁷ L. Słowiński, *Z myślą o Niepodległej...*, s. 195.

Podobnie znakomitości uczyły w stołecznych szkołach gen. Pawła Chrzanowskiego, Emiliana Konopczyńskiego czy Wojciecha Górskiego⁴⁸.

ANEKS I

Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim, uczestnicy powstania listopadowego. (Na podstawie: A. Massalski, *Nauczyciele szkół...*)

1. **Julian Bayer** (1806–1872),
2. **Józef Belza** (1805–1888), służba w Gwardii Narodowej w czasie powstania,
3. **Stanisław Borzęcki**, członek Towarzystwa Patriotycznego,
4. **Józef Czajkowski** (1810–po 1884), por. w powstaniu, Krzyż Orderu VM – odsunięty karnie 1832–1847,
5. **Jan Denoix** (1809–1869), uczestnik konspiracji czasie powstania,
6. **Stanisław Doliński** (1799–po 1864), po powstaniu odsunięty karnie przez 10 lat,
7. **Andrzej Famulski** (1804–1851), prawdopodobnie brał udział w powstaniu,
8. **Pallady Filanowicz** (1800–po 1868),
9. **Fortunat Janiszewski** (1805–1848), udział w powstaniu III kat, odsunięty karnie od pracy 1832–1835,
10. **Wojciech Bogumił Jastrzębowski** (1799–1882), członek Gwardii Narodowej, brał udział w walkach koło Warszawy,
11. **Wincenty Józefowicz** (1798–1845), członek Towarzystwa Patriotycznego,
12. **Paweł Kaczyński** (1799–1878), przerwa 1831–1836,
13. **Józef Krysiński** (1810–1867), w wojsku polskim w czasie powstania,
14. **Ksawery Kuczkowski** (1804–po 1840), feldfebel 19 pp WP w czasie powstania, poza służbą 1832–1834,
15. **Izydor Lacour** (1791–1876), odsunięty karnie od nauczania w latach 1833–1837,
16. **Józef Mańkowski** (1808–po 1866), kpt. w powstaniu,
17. **Jan Meller** (1797–1836), członek Towarzystwa Patriotycznego,
18. **Jan Nielepiec** (1804–1883), członek Towarzystwa Patriotycznego, poza służbą 1832–1836,
19. **Józef Palicki** (1802–1873), członek Gwardii Narodowej,
20. **Marceli Piotrowicz** (1801–po 1848), por. WP 1830–1833, poza służbą 1833–1839,
21. **Andrzej Radwański** (1800–1860), członek Towarzystwa Patriotycznego, kierował fabryką prochu,
22. **Konstanty Rewoliński** (1802–1852), członek Towarzystwa Patriotycznego,
23. **Teofil Rybicki** (1805–1859), poza służbą do maja 1834 r.,

⁴⁸ J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, Warszawa 1987.

24. **Feliks Saniewski**, redaktor „Polaka Sumiennego”, potem emigracja,
25. **Tomasz Skapczyński** (1801–po 1862), kanonier 4 baterii pieszej, wyróżnił się pod Dębem Wielkim,
26. **Karol Sobolewski** (1810–1888), 6 pułk ułanów, ppor.
27. **ks. Justynian Strzalecki** (1798–1889), czynny udział w powstaniu, prze-rwa 1833–1836,
28. **Józef Sulej** (1808–po 1864), walczył w powstaniu w 7 pp, zatrudniony do-piero w 1837.
29. **Bronisław Trentowski (Trętowski)** (1808–1869), odznaczony Krzyżem Orderu VM, emigracja,
30. **Tomasz Ujazdowski** (1796–1836), red. pisma „Świstek”,
31. **Tadeusz Jakub Wagner** (1794–po 1852), członek Towarzystwa Patriotycz-nego – poza służbą 1832–1835 (1840),
32. **Wincenty Wrześniowski** (1800–1862), członek Towarzystwa Patriotyczne-go, poza służbą do 1834 r.,
33. **Franciszek Ziemiński** (1799–1837), członek Towarzystwa Patriotycznego,
34. **Feliks Żochowski** (1802–1868), żołnierz artylerii narodowej.

ANEKS II

Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim, uczestni-cy spisków w okresie międzypowstaniowym

Karol Bieliński (1821–1845), samobójstwo po aresztowaniu; **Andrzej Czer-wiński** (ok. 1817–po 1844), aresztowany w związku ze sprawą Wincentego Da-wida; **Wincenta Dawid** (1816–1897), członek organizacji spiskowej G. Gzow-skiego i A. Karpińskiego, aresztowany i zesłany jako szeregowiec na Kaukaz; **Romuald Górecki** (1819–1848), spisek G. Gzowskiego, nie udowodniono, dozór policyjny; **Wincenty Horoszewicz** (1819–po 1873), spisek w Szczepieszynie, zesłany do gub. irkuckiej; ks. unicki **Jan Iwaszkiewicz** (1786–po 1852), aresz-towany w 1832 r. i oddany pod dozór policyjny; **Władysław Jaszowski** (1819–po 1861), spisek ks. Ściegiennego; **Szymon Krzeczkowski** (1817–po 1865); **Józef Łapczyński** (1817–1885), w spisku G. Gzowskiego; ks. **Karol Matulewicz** (1810–1848), przemyczał literaturę, aresztowany, zmarł w śledztwie; ks. **Piotr Męczyński** (1815–1878), aresztowany w 1850 r. jako uczestnik spisku; **Karol Olędzki** (1815–po 1868), uczestnik spisku J. Mikułowskiego, miesiąc twierdzy; ks. **Józef Pleszewski** (1817–po 1856), wygłaszał buntownicze kazania, zesłany na Syberię – 1852–1856; **Aleksander Pliszczyński** (1823–po 1862) uczestnik spisku H. Wokulskiego; **Józef Polkowski** (1820–1895), w 1844 r. (jako student) skazany za udział w rozmowach demokratycznych, różgi i miesiąc aresztu; **Józef Puternicki** (1826–po 1868), czytał zakazaną literaturę, dwa tygodnie w Cytadeli i nadzór policyjny; ks. **Feliks Pyzalski** (1826–1906), skazany za podburzanie tł-u w 1861 r., Cytadela, zesłanie, ułaskawiony w wyniku amnestii; **Leon Rzcz-**

niowski (1819–1887), udział w spiskach, aresztowany w 1850 r., 4 lata ciężkich robót w gub. tobolskiej, powrócił 1858; **Ignacy Szczerbiński** (1816–po 1865), powiązania ze spiskowcami w czasie Wiosny Ludów, dozór policyjny; **Marek Świerzbński** (1822–1849), udział w spisku H. Krajewskiego, zmarł przed aresztowaniem; **Stanisław Tchorzewski** (1821–po 1865), uczestnik spisków i Wiosny Ludów w Poznańskim, uznany za banitę w 1855; **Konstanty Tolwiński** (1821–po 1871), uczestnik spisków K. Levittoux, dozór policyjny; **Cyprian Wąsowicz** (1819–1857), spisek H. Krajewskiego, aresztowany, zesłany do gub. tobolskiej 1852–1857; **Józef Benedykt Żochowski** (1801–1851), aresztowany za apel w katedrze św. Jana, osadzony w Cytadeli, zesłany do Omska tam zmarł.

ANEKS III

Biorący udział w powstaniu styczniowym członkowie Rządu Narodowego: ks. **Karol Mikoszewski** (1832–1886); **Edward Siwiński** (1830–1897), czł. Rządu Narodowego, dyr. Wyd. Prasy, na emigracji; **Roman Żuliński** (1834–1864); **Piotr Kobylański** (1823–1868), czł. Rządu Narodowego, skazany na śmierć zmarł w Usolu na katordze; **Erazm Malinowski** (1821–po 1863), czł. Rządu Narodowego, na emigracji; **Leon Głowacki** (1834–1907), członek Komitetu Miejskiego „Czerwonych” w Warszawie, wysłany na Litwę, dostał obłędu; **Adam Mieczynski** (1828–1892), Wydział Skarbowy Rządu Narodowego, przerwa 1862–1874; ks. **Władysław Szabrański** (1831–1880), za prace w Rządzie Narodowym zesłany do gub. archangielskiej od 1864 do śmierci.

Czynni we władzach regionalnych: **Władysław Golembowski** (1834–1880); ks. **Kacper Kotkowski** (1814–1875); **Adolf Pieńkowski** (1834–1864), naczelnik woj. Krakowskiego, czł. Rządu Narodowego, na emigracji; Rosjanin **Włodzimierz Aleksandrowicz** (1835–po 1863), naczelnik Radomia; ks. **Ludwik Czajewicz** (1826–1910), naczelnik powstańczy miasta Piaseczna, zesłany na Syberię (Ustiuga, Tunka, Wołogda); ks. **Kazimierz Parafiański** (1817–1894), naczelnik wojenny Czerska, 20 lat zesłania w Rosji; **Ludwik Wroński** (1839–po 1864), naczelnik m. Łomży; **Artur Awejde** (1838–1863), poległ w powstaniu, służąc w oddziale Rekleckiego, zabity przez Kozaków; **Leopold Mieczynski** (1831–1863), zginął w bitwie pod Myszyńcem (lub Jedwabnem); **Tomasz Solecki** (1827–1863 [?]), naczelnik wojenny pow. mławskiego, poległ (?) pod Kuczborkiem; ks. **Antoni Berleński** (1809–po 1870), zesłany do gub. oranienburskiej za udział w powstaniu; **Franciszek Lutrzykowski** (1834–po 1862), poborca podatkowy Rządu Narodowego; ks. **Józef Żmijewski** (1825–1898), za zbieranie podatków na rzecz powstania zesłany do gub. kostromskiej 1864–1884⁴⁹.

⁴⁹ Por. *Uczestnicy ruchów...*, S. Kieniewicz, *Powstanie styczniowe...*; F. Ramotowska, *Narodziny tajemnego...*

Wystąpienia przeciw zaborcy: **Hilary Alfawicki** (1818–1883); ks. **Franciszek Brzeski** (1835–1913), ułatwiał ucieczkę księżom i klerykom biorącym udział w powstaniu, usunięty ze stanowisk i ukarany grzywną; ks. **Jan Chyliczkowski** (1830–1902), zesłany do Wołody za pomoc powstańcom; **Ludwik Buszard** (Buchard) (1828–1912), związany ze spiskowym ruchem patriotycznym; ks. **Adam Byszewski** (1821–1891), *politycznie podejrzany*; ks. **Józef Holak** (1812–1890), aresztowany za ukrywanie powstańców; ks. **Wojciech Jakubowicz** (1822–1890), skazany i zesłany do gub. kazańskiej za agitację powstańczą i odprawianie mszy za powstanie; **Adolf Karczewski** (1835–1889), związki z R. Żulińskim; ks. **Feliks Kietliński** (1827–1889), zwolennik powstania, aresztowany w 1865; **Jan Łoziński** (1832–po 1874), aresztowany w 1863 r. za działalność patriotyczno-niepodległościową, 4 lata poza służbą; ks. **Wincenty Miszkiel** (1810–1890), kontrybucja za przyjmowanie powstańców; ks. ewangelicki **Leopold Otto** (1819–1882), uczestnik manifestacji religijno-patriotycznych, odsunięty 1862–1866; ks. **Franciszek Rogoziński** (1816–po 1876), zbierał składki na Rząd Narodowy, zesłany do Rosji 1864 do po 1876; ks. **Mateusz Serwiński** (1816–po 1880), udział w powstaniu, zesłany na Syberię (gub. tobolska i kostromska) 1864–1880; ks. **Kazimierz Weloński** (1831–1915), aresztowany, zesłany do gub. permskiej 1863–1877; ks. **Stanisław Wespański** (1831–1902), aresztowany za działalność spiskową, zesłany do gub. archangielskiej 1864–1868; **Józef Wydrychiewicz** (1822–1899), zesłany w głąb Rosji ok. 1864 r.; ks. **Kazimierz Żuliński** (1832–po 1870), za *zupełną nieprawomyślność* usunięty ze szkoły i więziony przez tydzień w Cytadeli, emigrował w 1863 r.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

- Archiwum Diecezjalne Kielcach, XN–10.
- Archiwum Państwowe w Kielcach, Kielecka Dyrekcja Szkolna, sygn. 7 (196).
- Archiwum Państwowe w Łodzi, Gimnazjum Męskie w Piotrkowie, sygn. 532.
- Archiwum Państwowe w Radomiu, Radomska Dyrekcja Szkolna, sygn. 97 (gen.), 313 t. 1.
- Biblioteka Uniwersytetu Warszawskiego, rkps 2274.
- „Biblioteka Warszawska” 1887, t. 3.
- Borkowski A., *Moje wspomnienia z lat dawnych*, w: *Kielce w pamiątkach i wspomnieniach z XIX wieku*, opr. A. Massalski, M. Pawlina-Meducka, Kielce 1992.
- Dygasiński A., *W Kielcach. Opowiadania z czasów szkolnych*, Kielce 2007.
- „Dziennik Warszawski” 1865, nr 247.
- „Gazeta Rządowa Królestwa Polskiego” 1839, nr 221; 1847, nr 224; 1856, nr 247.

„Gazeta Warszawska” 1854, nr 234 i 250; 1856, nr 254, 297; 1857, nr 28; 1858, nr 281; 1859, nr 62, 288, 313; 1860, nr 155, 192; 1861, nr 288; 1862, nr 105, 107, 219.

Koszutski S., *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa 1928.

Nawroczyński B., *Początek mojej drogi naukowej za Apuchtina (1892–1895)*, w: „Pamiętnikarstwo Polskie”, R. 2., nr 4.

Nekrologi „Kuriera Warszawskiego” 1821–1939, t. 2., opr. A. T. Tyszką, Warszawa 2004.

PiŁ [J. Pycia], *Nad Cichą*, Kielce 1936.

Popis, Sejny 1838.

Proces Romualda Traugutta i członków Rządu Narodowego. Akta Audytoriatu Polowego z lat 1863/64, t. 1., red. E. Halicz, opr. A. Borkiewicz, Warszawa 1960.

„Przegląd Katolicki” 1880, nr 38.

Russkij Gosudarstviennyj Istoriceskij Archiv – Sankt Petersburg, f. 733, op. 77, d. 55, 147, 163, 169, 188, 213, 265, 274, 293, 399, 433, 441, 479, 523; op. 95, d. 1110, 1111.

Spisok czynowników ONW, Warszawa 1872.

Szeliski L., *Ze wspomnień szkolnych (1863–1870)*, w: *Księga Pamiątkowa Siedlczan*, Warszawa 1927.

Szymański K., *Z Warszawy i Heidelbergu. Wspomnienia z lat 1843–1863*, Warszawa 1967.

Świerczewski K., *Wspomnienia z czasów szkolnych*, w: *Księga Pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, red. T. Ruśkiewicz, Warszawa 1925.

„Tygodnik Ilustrowany” 1865, nr 320; 1887, nr 2433.

Ustawa dla gimnazjów i szkół obwodowych i elementarnych Okręgu Naukowego Warszawskiego, Warszawa 1841.

Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870. Materiały źródłowe, opr. K. Poznański, Warszawa 1993.

Wasilewski Z., *Życie umysłowe przed maturą*, w: *Pamiętnik Koła Kielczan*, t. 3., Warszawa–Kielce 1928.

Opracowania:

Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1973.

Chankowski S., *Powstanie Styczniowe w Augustowskim*, Warszawa 1972.

Chwałba A., *Polacy w służbie Moskali*, Warszawa–Kraków 1999.

Djakow W. A., *Piotr Ściegienny i jego spuścizna*, Warszawa 1972.

Djakow W. A., Gałkowski A., Śliwowska W., Zajcew W. M., *Uczestnicy ruchów wolnościowych w latach 1832–1855 Królestwa Polskiego. Przewodnik biograficzny*, Wrocław 1990.

- Herbst S., *Klimke Jerzy (1771–1851)*, w: *PSB*, t. 12.
- Kamiński M. K., *Skład personalny terenowych placówek organizacji cywilnej w powstaniu styczniowym*, w: „Przegląd Historyczny” 1971, t. 62., z. 4.
- Kieniewicz S., *Kobyłański Piotr (1823–1868)*, w: *PSB*, t. 13.
- Kieniewicz S., *Warszawa w powstaniu styczniowym*, Warszawa 1983.
- Kieniewicz S., *Powstanie styczniowe*, Warszawa 1983,
- Klukowski Z., *Dawne Szkoły im. Zamojskich w Szczepieszyńcu (1811–1852). Zarys dziejów*, Zamość 1927.
- Konarski S., *Mieczyński Stanisław Wiktor (1842–1910)*, w: *PSB*, t. 20.
- Król S., *Cytadela warszawska*, Warszawa 1969.
- Kubicki P., *Bojownicy kapłani za sprawę kościoła i ojczyzny*, cz. 1., t. 3., Sandomierz 1933.
- Kucharzewski J., *Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty*, Warszawa–Kraków 1914.
- Malanowicz A., *Szkolnictwo średnie po powstaniu listopadowym. Gimnazjum wojewódzkie. Gimnazjum gubernialne w Łomży, w: 380 lat szkoły średniej ogólnokształcącej w Łomży 1614–1994*, Warszawa 1994.
- Manteuffel T., *Centralne władze oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego (1807–1815)*, Warszawa 1929.
- Massalski A., *Nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833–1862. Słownik biograficzny*, Warszawa 2007.
- Massalski A., *Szkoła Obwodowa (powiatowa) w Końskich 1836–1852 i 1862–1866*, w: *Dzieje koneckiego gimnazjum i liceum 1915–1995*, red. tegoż, Końskie 1995.
- Massalski A., *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983.
- Massalski A., *Szkoły średnie rządowe męskie na ziemi kielecko-radomskiej w latach 1833–1862*, Kielce 2001.
- Maternicki J., *Dydaktyka historii w Polsce 1773–1918*, Warszawa 1974.
- Nagórska-Rudzka W., *Awejde Oskar (ok. 1836–1890)*, w: *PSB*, t. 1.
- Niklewska J., *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905–1915*, Warszawa 1987.
- Piłatowicz J., *Orłowski Józef (1819–1880)*, w: *PSB*, t. 24.
- Poznański K., *Czasy nadziei i rozczarowań (1809–1831)*, w: *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. Kucha, Lublin 1992.
- Raczek H., *Gimnazjum lubelskie w okresie międzypowstaniowym (1833–1863)*, w: *Szkoła czterech wieków...*
- Ramotowska F., *Narodziny tajemnego państwa polskiego*, Warszawa 1999.
- Rybarski A., *Szkoły kieleckie. Zarys historyczny*, w: *Księga Pamiątkowa Kielczan 1856–1904*, red. T. Ruśkiewicz, Warszawa 1925.
- Schiller J., *Portret zbiorowy nauczycieli warszawskich publicznych szkół średnich 1795–1862*, Warszawa 1998.

Sławiński L., *Z myślą o Niepodległej. Z dziejów edukacji narodowej okresu postyczniowego*, Poznań 1993.

Słownik artystów polskich i obcych w Polsce działających. Malarze, rzeźbiarze, graficy, t. 4., Wrocław 1986.

Szczerbatow [M.], *Rządy księcia Paskiewicza w Królestwie Polskim (1832–1847)*, Warszawa 1900.

Szulc E., *Cmentarze ewangelickie w Warszawie*, Warszawa 1989.

Śliwowska W., *Polskie kółka studenckie w Moskwie i Petersburgu w czterdziestych latach XIX wieku*, w: „Przegląd Historyczny” 1961, z. 1.

Winiarz A., *Szkolnictwo Księstwa Warszawskiego i Królestwa Polskiego (1807–1831)*, Lublin 2002.

Wołczuk J., *Rosja i Rosjanie w szkołach Królestwa Polskiego 1833–1862. Szkice do obrazu*, Wrocław 2005.

Wołoszyn S., *Trentowski Bronisław*, w: *Słownik pedagogów polskich*, Katowice 1998.

WŁADYSŁAWA SZULAKIEWICZ
Toruń

O WYŻSZOŚCI WYCHOWANIA NAD KSZTAŁCENIEM. WOJCIECHA DZIEDUSZYCKIEGO ROZWAŻANIA PEDAGOGICZNE

*Na daleką metę jestem dla Polski optymistą,
a na bliską jestem prawie w rozpacz.*

Wojciech Dzieduszycki

UWAGI WSTĘPNE

Hrabia Wojciech Dzieduszycki (1848-1909) to postać ze wszech miar barwna. Nazywany był *Ateńczykiem z Jezupola*¹, *ostatnim Sokratesem*², a jako wytrawny mówca sejmowy porównywany był do Piotra Skargi³. Autorzy wspomnień i opracowań o nim zgodnie podkreślają, że trudno charakteryzować różnorodne kierunki jego działalności. Był politykiem, uczonym, pisarzem, filozofem, tłumaczem, nauczycielem akademickim, wreszcie członkiem Rady Państwa, prezesem Koła Polskiego w Wiedniu, ministrem dla spraw Galicji. Wybitny historyk literatury Uniwersytetu Jagiellońskiego, a także poseł na Sejm Galicyjski i od 1885 członek Izby Panów w Wiedniu oraz współtwórca grupy krakowskich konserwatystów Stanisław Tarnowski na łamach „Przeglądu Polskiego” napisał: *On był i w nauce, i literaturze, i w sztuce [...], i w poezji [...]* Wszędzie był, wszędzie

¹ W. Dzieduszycki zorganizował klub polityczny, którego członków nazywano ateńczykami. Nazwa ta pochodzi od tytułu książki Dzieduszyckiego *Ateny* (Lwów 1878). Jezupol – miejscowość w Galicji Wschodniej, dzisiaj Ukraina, położona ok. 20 kilometrów od Stanisławowa.

² Patrz: A. Ch. (A. Chłoniowska), *Ateńczyk podolski*, w: „Świat” 1909, nr 14, s. 14; M. Jaskólski, *Ateńczyk z Jezupola*, w: *Idee – państwo – prawo. Prace poświęcone pamięci prof. dra Marka Sobolewskiego*, red. J. M. Majchrowski, Kraków 1991, s. 161–169; A. Piskor, *Ostatni Sokrates*, w: tegoż, *Siedem ekscelencji i jedna dama*, Rzym 1947, s. 283–329, Sz., *Śmierć Ateńczyka*, w: „Nowa Reforma” 1909, nr 137.

³ „Głos Warszawski” 1909, nr 82, s. 1.

znaczył, wszędzie się odznaczał⁴. Warto podkreślić, iż bogactwo jego życia i osobowości zostało utrwalone w literaturze pamiętnikarskiej. A świadectwa o nim wydali (we wspomnieniach i pamiętnikach) ważni przedstawiciele życia naukowego i społeczno-politycznego II połowy XIX wieku i początków XX wieku⁵. Jednak ta popularność osoby hrabiego jako bohatera literatury pamiętnikarskiej sprawiła, że został on przedstawiony w postaci dykteryjek i anegdot, co nie służyło oddaniu rzeczywistych zasług Dzieduszyckiego. Natomiast w najnowszych opracowaniach naukowych podjęto próbę omówienia jego poglądów filozoficznych, historiozoficznych i estetycznych⁶. Znaczącym przyczynkiem ukazującym życie hrabiego jest przedstawienie jego relacji z Kazimierzem Twardowskim, co zostało omówione w publikacji poświęconej Kazimierzowi Twardowskiemu w okresie wiedeńskim⁷.

Brak natomiast w dotychczasowym piśmiennictwie wszechstronnego omówienia poglądów pedagogicznych Dzieduszyckiego, które zostały przedstawione nie tylko w *Listach o wychowaniu*, podstawowej pracy poświęconej wychowaniu i nauczaniu, ale i takich publikacjach, jak: *Listy ze wsi* (Seria. 1–2, Lwów 1889–1890), *Listy ze wsi* („Gazeta Narodowa” 1893)⁸ i *Dokąd nam iść wypada?* Do dać trzeba, że materiał do rekonstrukcji poglądów pedagogicznych Dzieduszyckiego, znajdujących odzwierciedlenie w jego działalności pedagogicznej, znaleźć można także we wspomnianej już literaturze pamiętnikarskiej. W prezentowanym szkicu podejmę próbę omówienia istoty wychowania według projektu Wojciecha hr. Dzieduszyckiego przedstawionego w *Listach o wychowaniu*. W szczególności skoncentruję się na zadaniach i wartości wychowania.

KILKA FAKTÓW Z BIOGRAFII WOJCIECHA DZIEDUSZYCKIEGO

Wojciech Dzieduszycki urodził się w roku 1848, czyli w roku, w którym cesarzem został Franciszek Józef I⁹. Całe życie spędził pod jego panowaniem. Wywodził się z rodu hrabiowskiego na Podolu galicyjskim. Ojciec hrabia Władysław

⁴ S. Tarnowski, *Wojciech Dzieduszycki. Wspomnienia pośmiertne*, w: „Przegląd Polski” 1909, t. 172, s. 2.

⁵ M. Bobrzyński, *Z moich pamiętników*, oprac. A. Galos, Wrocław 1957; K. Chłędowski, *Pamiętniki. Wiedeń (1881–1901)*, oprac. A. Knot, Wrocław 2006; I. Daszyński, *Pamiętnik*, t. 1., Kraków 1925. T. Zawoj-ska podaje, że po śmierci Dzieduszyckiego ukazało się ok. 70 tekstów wspomnieniowych. Patrz: T. Zawoj-ska, *Od epistemologii do historiozofii: poglądy filozoficzne Wojciecha Dzieduszyckiego*, Lublin 2011, s. 9.

⁶ Patrz: T. Jakubec, *Wojciech Dzieduszycki. Pisarz. Estetyk. Filozof*, Kraków 2009; K. K. Daszyk, *Osobliwy Podolak. W kręgu myśli historiozoficznej i społeczno-politycznej Wojciecha hr. Dzieduszyckiego*, Kraków 1993; T. Zawoj-ska, *Od epistemologii do historiozofii: poglądy filozoficzne Wojciecha Dzieduszyckiego*, Lublin 2011.

⁷ A. Brożek, *Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010, s. 81–87, 103–106.

⁸ Jedyne opracowaniem odnoszącym się do poglądów pedagogicznych W. Dzieduszyckiego jest artykuł ks. M. Ciszewskiego, *Propozycje pedagogiczne Wojciecha Dzieduszyckiego*, w: „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1978, s. 187–215.

⁹ Cesarz Franciszek Józef I (1830–1916) – od 1848 roku cesarz Austrii, od 1867 – monarchii austro-węgierskiej.

(herbu Sas) zasłynął jako hodowca koni i poseł na Sejm Galicyjski¹⁰. Wojciech edukację początkową odebrał w domu, a następnie uczył się w wiedeńskim Theresianum¹¹. Po maturze został studentem Uniwersytetu w Wiedniu, gdzie studiował prawo i filozofię. W 1871 roku uzyskał stopień doktora prawa. Już w czasie studiów wykazywał znaczącą aktywność organizacyjną, pełniąc funkcję prezesa „Ogniska” – stowarzyszenia studentów polskich w Wiedniu¹². Po uzyskaniu habilitacji 1894 roku – rozpoczął wykłady na Uniwersytecie Lwowskim w zakresie historii filozofii, teorii poznania, estetyki, etyki, będąc najpierw docentem, a od 1896 roku – profesorem nadzwyczajnym tej uczelni i kierownikiem Katedry Historii Filozofii i Estetyki¹³. Wykłady i seminaria prowadził do końca życia.

Jak już zasygnalizowano na wstępie, swoje życie dzielił pomiędzy politykę, naukę i działalność społeczno-oświatową.

Najbardziej utrwalona w literaturze jest jego działalność polityczna. Karierę na tym polu rozpoczął w roku 1874, zostając członkiem Rady Powiatowej w Tłumaczu¹⁴. W następnych zaś latach został posłem do Sejmu Krajowego we Lwowie (1876). Z kolei w latach 1879–1885 i 1895–1909 zasiadał w Radzie Państwa w Wiedniu. Tam też był wiceprezesem Koła Polskiego¹⁵ (1900–1904) i jego prezesem (1904–1907)¹⁶. W roku 1906 został mianowany ministrem do spraw Galicji¹⁷, rezygnację z tego urzędu złożył w 1907 roku. Autorzy różnych źródeł podkreślają, że przez ponad 30 lat zajmował znaczące miejsce w życiu politycznym kraju i państwa austriackiego. Zdaniem Twardowskiego nie był zainteresowany funkcjami czy „godnościami” politycznymi. *Zaszczyty go nie nęciły* – mówił filozof¹⁸. Z kolei Tarnowski dodaje, że Dzieduszycki: *Był człowie-*

¹⁰ Więcej na temat rodu Dzieduszyckich patrz: K. Karolczak, *Dzieduszyccy – dzieje rodu: linia poturzycko-zarzecka*, Kraków 2000; tegoż, *Rodzina Dzieduszyckich herbu Sas w XIX i XX wieku: linia starsza: potomkowie Tadeusza Gerwazego*, Warszawa 2013.

¹¹ Theresianum – szkoła założona w 1746 roku przez cesarzową Marię Teresę. Przeznaczona była dla kształcenia młodzieży szlacheckiej do państwowej służby administracyjnej. Więcej na ten temat: A. Brożek, *Twardowski w Wiedniu...*, s. 50–70.

¹² „Ognisko” – organizacja skupiająca studentów polskich, powstała w 1864 roku z inicjatywy studenta Politechniki Wiedeńskiej Ferdynanda Kucharskiego. Do powstania „Ogniska” przyczynił się także ojciec Kazimierza Twardowskiego Pius. Celem stowarzyszenia było organizowanie rocznic narodowych i uroczystości poświęconych wybitnym Polakom. Patrz więcej: A. Brożek, *Twardowski w Wiedniu...*, s. 79–81.

¹³ A. Śródka, *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, T. A–G, Warszawa 1994, s. 428.

¹⁴ Obecnie miasto na Ukrainie, w obwodzie iwanofrankowskim, do roku 1945 w Polsce, w województwie stanisławowskim. W dwudziestolecie międzywojennym Tłumacz był prężnie rozwijającym się ośrodkiem miejskim.

¹⁵ Koło Polskie – ugrupowanie posłów polskich z Galicji w parlamencie austriackim (Rada Państwa); powstało w 1861 r. Patrz: *Protokoły Koła Polskiego w wiedeńskiej Radzie Państwa (lata 1867–1868)*, oprac. Z. Fras i S. Pijaj, Kraków 2001, s. 32. Także o działalności Dzieduszyckiego w Kole Polskim: W. Łazuga, *Ostatni Stańczyk. Michał Bobrzyński – portret konserwatysty*, Toruń 205, s. 104–105, 107, 114, 116, 125.

¹⁶ Podają za: A. Śródka, *Uczeni polscy XIX–XX stulecia*, T. A–G..., s. 428–429.

¹⁷ Ministrem został w gabinecie Maxa Vladimira Becka. Max Vladimir Beck (1854–1943) – austriacki polityk, premier rządu austriackiego w l. 1908–1908. Patrz: W. Łazuga, *Rządy polskie w Austrii. Gabinet Kazimierza hr. Badeniego 1895–1897*, Poznań 1991 s. 207.

¹⁸ K. Twardowski, w: „Gazeta Lwowska” 1909, nr 69, s. 6.

kiem do myślenia, do mówienia, do pisania więcej, niż do rządzenia¹⁹. W opinii tego samego autora wystąpienia Dzieduszyckiego w Sejmie czy Radzie Państwa w Wiedniu *były oczekiwane i z rozważką słuchane*. Jak podkreśla inny autor wspomnień o Wojciechu Dzieduszyckim: *Przy każdej, nadarzającej się sposobności, korzystał z trybuny parlamentarnej [...], aby przypomnieć Europie Polaków, żyjących po zaborem rosyjskim i pruskim, ale czynił to w formie, wywołującej podziw nawet u przeciwników [...]*²⁰. W parlamencie walczył o prawa narodowe. Podobno kiedyś miał powiedzieć: *Gdyby nam chciano zabrać język [...] pierwszy z pałką wszedłbym do parlamentu*²¹.

Z działalnością polityczną Dzieduszycki łączył aktywność pisarską, obejmującą różne dziedziny nauki i różne formy²². Znany był jak autor publikacji z filozofii, historii, myśli politycznej, historii sztuki, estetyki. O wartości prac świadczy niewątpliwie fakt ich wznawiania współcześnie. Przykładem w tym względzie jest publikacja zawierająca jego pisma ***Dokąd nam iść wypada? & Mesjanizm Polski a prawda dziejów***, która ukazała się w 2012 roku, czyli przeszło wiek po ich pierwszym wydaniu²³. Pracę ***Dokąd nam iść wypada?*** tuż po jej ukazaniu się Konstanty Srokowski²⁴ nazwał testamentem politycznym Dzieduszyckiego²⁵. Na łamach „Nowej Reformy” Srokowski napisał: *W dziele Dzieduszyckiego po raz pierwszy znajdujemy wypowiedzenie tego, o czym wszyscy nasi praktycy polityczni wiedzą doskonale nie od dzisiaj, którzy jednak licząc się z ideologią szerokich warstw już to ze względu na tzw. pedagogię ducha narodowego [...] i z obawy przed utratą w nich popularności i utrudnienia sobie wten sposób kariery politycznej, omijają te kwestie milczeniem lub w najlepszym razie zbywają je czczym do danego środowiska najlepiej przystosowanym frazesem*²⁶. Z kolei Twardowski, oceniając całość twórczości naukowej Dzieduszyckiego, powiedział, że od najmłodszych lat służył nauce i chociaż jego głównymi dziedzinami była filozofia i historia sztuki, to zajmował się niemalże wszystkimi dziedzinami wiedzy ludzkiej. Filozof podziwiał u Dzieduszyckiego *fenomenalną wiedzę, opartą na niezawodnej pamięci*²⁷. Dodawał przy tym, że jakkolwiek nie wszystkie jego

¹⁹ S. Tarnowski, *Wojciech Dzieduszycki. Wspomnienia...*, s. 7.

²⁰ Sz., *Śmierć Ateńczyka...*, s. 2.

²¹ Tamże.

²² Bibliografia prac W. Dzieduszyckiego w publikacjach: T. Jakubec, *Wojciech Dzieduszycki...*, s. 191–193 oraz T. Zawojka, *Od epistemologii do historiozofii...*, s. 327–328.

²³ W. Dzieduszycki, ***Dokąd nam iść wypada? & Mesjanizm Polski a prawda dziejów***, Kraków 2012. Po ukazaniu się pracy opublikowano wiele recenzji. Obszerne omówienie dokonał m.in. M. Rolle na łamach „Gazety Lwowskiej” (1910, nr 152–154).

²⁴ Konstanty Srokowski (1878–1935) – publicysta i działacz polityczny. W latach 1906–1928 współredaktor „Nowej Reformy”.

²⁵ K. Srokowski, *Testament polityczny Wojciecha Dzieduszyckiego*, w: „Nowa Reforma” 1910, nr 516.

²⁶ Tamże.

²⁷ K. Twardowski, w: „Gazeta Lwowska” 1909, nr 69, s. 5–6. Wykład K. Twardowskiego o Dzieduszyckim w rubryce ***Hold Uniwersytetu***. Uniwersytet oddał hołd Dzieduszyckiemu podczas posiedzenia Senatu, a K. Twardowski wygłosił wykład.

prace znajdowały uznanie pod względem metodologicznym, to ich treść inspirowała czytelników, wzbogacała i rozszerzała horyzonty oraz pobudzała do dalszej pracy myślowej²⁸. Twardowski nie ukrywał, że także na niego wywarł znaczący wpływ, a zwłaszcza na rozwój jego zainteresowań filozoficznych, co miało miejsce w czasie pobytu w Jezupolu²⁹.

Osobny rozdział w biografii Dzieduszyckiego stanowi działalność pedagogiczna. W środowisku uniwersyteckim Lwowa był podziwianym i uwielbianym nauczycielem akademickim³⁰. Aleksander Piskor napisał, że u schyłku XIX wieku wśród lwowskich studentów cieszył się ogromną popularnością. Podziw studentów wynikał z faktu, że: *Od początku jego wykłady cieszyły się ogromnym powodzeniem. Mówił płynnie i zajmująco, przeplatał dowcipem uczone wywody, nieraz nawet zbacał z tematu, aby poruszyć aktualne sprawy*³¹. Zajęcia seminaryjne odbywał często w lwowskiej kawiarni Sznajdra lub pokoju hotelowym³². Dzieduszycki nauczał w wielu miejscach. I tak jak we Lwowie nauczał w kawiarni Sznajdra czy hotelu, tak w Wiedniu można go było spotkać w kawiarni Puchera. Było to miejsce, gdzie chętnie spotykali się Polacy³³. Piskor podaje, że hrabia Wojtek bywał w tej kawiarni przynajmniej raz w tygodniu: *Siadał przy stoliku i momentalnie otaczała go gromada słuchaczy, składająca się przeważnie ze studentów, młodych uczonych i dziennikarzy. Chętnie rozmawiał z wszystkimi. Rozmowa stale zaczynała się od tematów aktualnych, a kończyła się na najbardziej ogólnych i abstrakcyjnych. Był to właściwie rodzaj wykładu, z którego każde słowo uważnie chłonęło otoczenie*³⁴. To właśnie podczas tych rozmów poruszał tematy, które znalazły odzwierciedlenie w jego ostatniej pracy pt. ***Dokąd nam iść wypada?***

Dzieduszycki udzielał się także w pracach galicyjskich towarzystw oświatowych i pedagogicznych, w których pełnił ważne funkcje³⁵. Ponadto w latach 1895–1904 wchodził w skład Rady Szkolnej Krajowej (RSK), uczestnicząc tym samym w reformowaniu szkolnictwa galicyjskiego³⁶. Był to ważny okres dzia-

²⁸ Tamże, s. 6.

²⁹ Cytuję za: A. Brożek, *Twardowski w Wiedniu...*, s. 82.

³⁰ Dzieduszycki został mianowany nauczycielem akademickim na wniosek profesora Aleksandra Raciborskiego. Raciborski Aleksander (1845–1919) – filozof, uczeń Euzebiusza Czerkawskiego, od 1885 r. przez 10 lat wykładał historię filozofii na Uniwersytecie Lwowskim, do końca życia docentem prywatnym uniwersytetu. Autor m.in. pozycji pt. *Filozofia jako nauka akademicka*, Lwów 1893.

³¹ A. Piskor, *Ostatni Sokrates*, w: tegoż, *Siedem ekscelencji...*, s. 300, A. Piwowarska, *Życie towarzyskie artystycznej braci*, w: „Cracovia Leopoldis” 2006, nr 2, s. 26–29; nr 3, s. 33–36 i 78.

³² A. Piwowarska, *Życie towarzyskie...*, w: „Cracovia Leopoldis” 2006, nr 2, s. 29. Chodzi o Hotel George, reprezentacyjny hotel Lwowa, który został wzniesiony w latach 1899–1901.

³³ A. Piskor, *Ostatni Sokrates*, w: tegoż, *Siedem ekscelencji...*, s. 324 i nast. O kawiarni Puchera jako ważnym miejscu spotkań Polaków w Wiedniu pisze także K. Chłędowski w pozycji pt. *Pamiętniki. Wiedeń (1881–1901)*..., s. 32.

³⁴ A. Piskor, *Ostatni Sokrates*..., s. 324–325.

³⁵ Były to m.in.: Macierz Polska, Towarzystwo Oświaty Ludowej, Koło Literacko-Artystyczne, Towarzystwo Pedagogiczne. Podaje za: K. K. Daszyk, *Osobliwy Podolak...*, s. 20.

³⁶ Tamże.

łałości RSK, której wówczas (tj. w latach 1891–1901) wiceprezydentem był Michał Bobrzyński, autor *Dziejów Polski w zarysie*³⁷.

Angażował się również w działalność popularyzującą wiedzę i jako prelegent wygłaszał liczne odczyty, których tematyką były głównie zagadnienia filozoficzne³⁸. Występował m.in. w ramach tzw. prelekcji publicznych w Warszawie, obok takich uczonych jak Adolf Dygasiński, Maurycy Straszewski i Stanisław Tarnowski³⁹. Na łamach „Kroniki Rodzinnej” o jego odczytach napisano, iż należały do *wyjątkowo niepospolitych wykładów*, zważywszy, że Dzieduszycki przemawiał do słuchaczy nieprzygotowanych do odbioru treści filozoficznych⁴⁰. Dochód z odczytów przeznaczany był dla wsparcia działalności różnego rodzaju towarzystw, m.in. Towarzystwa Dobroczynności, które organizowało bezpłatne czytelnie.

O jego niezwykle aktywnym życiu twórca szkoły Lwowsko-Warszawskiej K. Twardowski napisał: *Pracował bez wytchnienia, a praca była mu potrzebna, bo pragnął nią służyć społeczeństwu. Umiał sobie zniewalać ludzi, a kto go znał, ten go podziwiał i kochał*⁴¹.

Wojciech Dzieduszycki zmarł w Wiedniu, został pochowany w Jezupolu.

O WAŻNOŚCI I ZADANIACH WYCHOWANIA

*Naród każdy, społeczeństwo każde i ludzkość cała,
własną przygotowuje przyszłość przez wychowanie swoich dzieci*
Wojciech Dzieduszycki

Wizja wychowania, którą stworzył hrabia Dzieduszycki, doskonale wpisывała się w jego interpretację kultury i roli człowieka w społeczeństwie. Najdobitniej ujął ten problem we wspomnianym już testamentem politycznym, czyli publikacji *Dokąd nam iść wypada?* W pracy tej pisał: *Celem kultury jest piękność człowieka i społeczeństwa, to jest pełny rozwój zdolności poznawczych, uczucia i woli. Środkami do osiągnięcia tego celu [...] są obyczaje [...] i sztuki piękne, ale także religia i nauka sprzyjająca rozwojowi kultury [...] naród kulturalny musi także pamiętać o przepisach higienicznych [...] tudzież o grach i zabawach ćwiczących ciało*⁴².

³⁷ Więcej o Bobrzyńskim i jego wkładzie w politykę oświatową w: J. Semkow, *Polityka szkolna władz w poglądach społeczeństwa polskiego Galicji: (szkoły ludowe w okresie wiceprezydentury Michała Bobrzyńskiego)*, Wrocław 1973; M. Bobrzyński, *Z moich pamiętników*, t. I, oprac. A. Galos, Wrocław 2006, s. 157–167; t. II, s. 5–9.

³⁸ Wykłady Dzieduszyckiego obejmowały głównie problematykę filozofii starożytnej.

³⁹ Informacje o tych prelekcjach odnotowuje m.in. czasopismo „Bluszczy” (1880, nr 13; 1881, nr 22; 1882, nr 15; 1883, nr 18). Autorzy sprawozdań z tych odczytów nie zawsze przychylnie oceniali styl wykładów Dzieduszyckiego, uznając, iż jest zbyt popularny.

⁴⁰ *Kartka z dziejów filozofii. Wspomnienia z odczytów hr. W. Dzieduszyckiego*, w: „Kronika Rodzinna” 1880, s. 185–189.

⁴¹ K. Twardowski, w: „Gazeta Lwowska” 1909 nr 69, s. 6.

⁴² W. Dzieduszycki, *Dokąd nam iść wypada...*, Kraków 2012, s. 446.

W powyższych słowach w skrócie zakreślone zostały obszary wychowania, które znalazły rozwinięcie w *Listach o wychowaniu* – publikacji, która ukazała się we Lwowie w 1892 roku⁴³. Książka składała się z trzydziestu dwu listów i liczyła 339 stron. Dzieduszycki, pisząc *Listy o wychowaniu*, był już znanym autorem publikacji zwartych i artykułów zamieszczanych na łamach wielu czasopism m.in.: „Biblioteki Warszawskiej”, „Gazety Narodowej”, „Kroniki Rodzinnej”, „Nowej Reformy”, „Słowa Polskiego” i innych. Był także uznanym politykiem.

Treści *Listów o wychowaniu* uwzględniają zarówno zagadnienia dotyczące wychowania, jak i nauczania⁴⁴. Odnosząc się do tej ostatniej kwestii, Dzieduszycki przedstawił listę przedmiotów nauczania i nakreślił ich rolę w procesie edukacji⁴⁵. Dostrzegał też wiele wad ówczesnego kształcenia i wychowania, dlatego pragnął przedstawić pomysły na ich naprawę. Trzeba jednak podkreślić, że wychowanie było dla Dzieduszyckiego ważniejsze od wykształcenia. Głosił pogląd, że wykształcenie jedynie pomaga wychowaniu. Przewagę wychowania nad kształceniem uzasadniał następująco: wychowanie może nauczyć pracy i to pracy wytrwałej, wychowanie uczy prawd, które są istotne w życiu, wychowanie tworzy ludzi męźnych i cnotliwych, takich, którzy umieją odróżnić dobro od zła, i wreszcie wychowanie pokazuje człowiekowi głębię życia⁴⁶.

W refleksji Dzieduszyckiego na temat wychowania odnaleźć można odpowiedzi na takie m.in. pytania: Co stanowi o ważności wychowania w życiu człowieka? Jakie obejmuje dziedziny? Jaka rolę należy przypisywać wychowaniu w kształtowaniu narodu?

Dzieduszycki refleksje na temat wychowania uznał za tematykę niezwykle ważną ze społecznego punktu widzenia. W myśl jego koncepcji podstawowym zadaniem wychowania jest kształtowanie w młodzieży umiejętności odróżniania dobra i zła. Dowodził, iż życie człowieka powinno być wartościowe, a każdy człowiek powinien funkcjonować jako jednostka użyteczna społecznie. A możliwe jest to tylko dzięki odpowiedniemu wychowaniu. Przekonywał, że zadaniem wychowania jest pokazywać młodemu człowiekowi, iż życie jest szkołą cnoty. Dowodził, że w edukacji nie chodzi tylko o przekazywanie uczniom wiadomości, ale przede wszystkim o wpojenie zasad. Wiedza zaś jest niezbędna każdemu człowiekowi, gdyż dzięki niej może właściwie kierować swoim życiem. Zasady, o których mówił, odnosiły się do kilku dziedzin wychowania, to jest: religijnego, obywatelskiego i patriotycznego. W wizji wychowania hrabiego Dzieduszyckie-

⁴³ Praca ta została zrecenzowana przez krakowskiego pedagoga Leona Kulczyńskiego. Patrz: Rec. L. Kulczyński, *Doktora Wojciecha Dzieduszyckiego Listy o wychowaniu*, w: „Przegląd Polski” 1893, T. 107., z. 9., s. 622–637.

⁴⁴ Uwagi o kwestiach nauczania według Dzieduszyckiego przedstawiam w artykule pt. „*Ateńczyk*” z *Jezupola o wychowaniu. Program dobrego wychowania Wojciecha hr. Dzieduszyckiego (1848–1909)*, w druku.

⁴⁵ Dzieduszycki w *Listach o wychowaniu* uwzględnił m.in. takie przedmioty, jak: czytanie i pisanie, gramatykę, łacinę i grekę, języki nowożytne, zoologię i botanikę, mineralogię, geologię, paleontologię, historię nauk przyrodniczych, astronomię, matematykę, fizykę, historię i filozofię.

⁴⁶ W. Dzieduszycki, *Listy o wychowaniu*, Lwów 1892, s. 7–9.

go uwzględniona została także troska o zdrowie młodzieży i „wychowanie do przyszłego zawodu”. Nie pominął też wychowania estetycznego.

Niemalże we wszystkich wymienionych dziedzinach wychowania przewija się wątek religijny, ponieważ zdaniem Dzieduszyckiego religia jest podstawą każdego wychowania, bez niej żaden człowiek nie może być dobrze wychowany. Sam Dzieduszycki podstawy wychowania katolickiego wyniósł z domu rodzinnego, a zawdzięczał je swojej matce Sewerynie Dzieduszyckiej. Mówiąc o wychowaniu religijnym, przywoływał wiele faktów z historii chrześcijaństwa i Kościoła, a jednocześnie mówił o zabobonach, w które wierzą niekiedy rodzice i opierają się na nich w wychowaniu swych dzieci. Za naganną i nieroztropną uznał taką postawę religijną, kiedy przyjmuje się wiarę, bo: wierzyli przodkowie, wierzy społeczeństwo, którego się jest członkiem, wreszcie bo to przyzwoite, poważne i bezpieczne⁴⁷. W swych przemyśleniach na ten temat Dzieduszycki pokazywał, od czego zależy właściwe wychowanie religijne. Był też zdania, że niekiedy jest ono niewłaściwie pojmowane przez samych rodziców, a to z kolei zależy od ich wykształcenia. Jednak w prawidłowo organizowanym wychowaniu religijnym nie powinno być sprzeczności pomiędzy rodziną a szkołą. Jednocześnie za jeden z najważniejszych elementów wychowania religijnego Dzieduszycki uznawał miłość bliźniego. Innymi elementami umożliwiającymi prawidłowe wychowanie były [...] *szacunek dla powag i obowiązków, wstrzemięźliwość i ufność w to, że czyn dobry i szlachetny spotka się zawsze z należytą nagrodą*⁴⁸. Ze słów tych wynika, że w wychowaniu należy mówić o dobru i jego przejawach oraz o jego ważnej roli w życiu człowieka. Jednak autor *Listów o wychowaniu* sporo miejsca poświęcił także kwestii prawidłowego rozumienia problemu miłości bliźniego. Dla niego obowiązek miłości bliźniego nie był pusto brzmiącym hasłem, lecz koniecznością respektowania tej zasady w życiu codziennym. Uznając miłość bliźniego za podstawową zasadę życia społecznego, pisał: *Ale trzeba kochać bliźniego, a nie gadać, że się kocha bliźniego i puste puszczać brzmienia pozbawione treści*⁴⁹. Miłość bliźniego nazywał źródłem wszelkiej obywatelskiej cnoty i przypisywał jej ogromne znaczenie w wychowaniu obywatelskim. Uważał, że miłość bliźniego jest znaczącym warunkiem dobrych relacji międzyludzkich.

W projekcie Dzieduszyckiego ważną dziedziną wychowania było również wychowanie patriotyczne, które nierozzerwalnie łączyło się z obywatelskim. Zaś sam hrabia w opinii Tarnowskiego był przykładem człowieka, który kochał ojczyznę. Bo zdaniem tego wybitnego historyka literatury: *była w nim [Dzieduszyckim – W. S.] miłość ojczyzny, tak rzetelna i tak silna, że go strzegła od ponęt marzenia, od ułud teorii, od złych rad osobistych, czy partyjnej ambicji*⁵⁰. Według Dzieduszyckiego wychowanie patriotyczne miało być przede wszystkim miłością ojczy-

⁴⁷ Tamże, s. 30.

⁴⁸ Tamże, s. 23.

⁴⁹ Tamże, s. 4.

⁵⁰ S. Tarnowski, *Wojciech Dzieduszycki. Wspomnienia...*, s. 4.

zny. Dlatego podjął próbę zakreslenia jej istoty i zachowań, które wykluczają taką postawę. Jak rozumiał miłość ojczyzny? Cnotę tę łączył z koniecznością ciągłej pracy dla kraju. Dla hrabiego oznaczało to szacunek wyrażający się w znajomości języka, obyczajów, tradycji i historii. Szacunek ten to także brak krytyki wszystkiego, co być może w ojczyźnie niedoskonałe. Był bowiem przekonany, że samą krytyką nie naprawi się błędów. Tym samym wskazał, że są określone postawy będące świadectwem, że dany człowiek jest patriotą i kocha swój kraj. Uważał, że od najmłodszych lat trzeba dbać o wychowanie w duchu obywatelskim oraz wyrabiać przekonanie, że naród tworzą przedstawiciele wszystkich warstw. Dlatego wszystkich, tj. młodzież pochodzącą ze wszystkich grup społecznych, trzeba przyzwyczajać już od najmłodszych lat do karności i ofiarności obywatelskiej. Bo czyniąc zadość obywatelskim obowiązkom, przez dobro narodu służy się dobru ludzkości⁵¹. Tak brzmiała jego podstawowa teza na temat wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Lecz w wychowaniu obywatelskim ważną rolę odgrywa też honor. Analizując szczegółowo zjawisko honoru, Dzieduszycki przedstawiał zachowania, które są niezgodne z tzw. honorowym postępowaniem człowieka. Do nich zaliczał przede wszystkim kłamstwo i niesłowność. A przedstawiając ich genezę, przekonywał: *Kłamstwo i niesłowność są dowodem słabości [...]*⁵². Sugerował, że posługują się nimi osoby, które używają podstępu i zdrady, a nie potrafią żyć otwarcie. W jego przeświadczeniu tego typu wady powinno się napiętnować, ale też powinno się stwarzać takie warunki wychowania i tak je organizować, aby słabości te nie rozwijały się w dziecku. Dla udowodnienia nieprawidłowego postępowania pedagogicznego sprzyjającego sytuacjom, w których dziecko posługuje się kłamstwem i łamie dane przyrzeczenia, podaje kilka przykładów. Przede wszystkim nie należy dopuścić do sytuacji, w której dziecko często obiecuje wykonanie jakiegoś zadania i nie wywiązuje się z tej obietnicy. W takiej sytuacji niezbędna jest konsekwencja wychowawcza. Nie wolno dopuszczać do sytuacji, w której dziecko składa obietnice bez pokrycia. Natomiast jeśli coś obiecuje, to [...] *trzeba obietnicę od razu przyjąć i przedtem zwrócić dziecka uwagę na trudności, które ma zwalczyć*⁵³. Słowem, trzeba młodzież uczyć, że przysięga czy tzw. słowo honoru, aby zachowały swe rzeczywiste znaczenie, muszą być dotrzymane. Postulował także przyzwyczajanie dzieci już od najmłodszych lat do zachowań zgodnych z zasadami kodeksu honorowego, w którym jedną z najważniejszych zasad życiowych jest prawda. Omawiając zagadnienie honoru, wypowiedział wiele wskazówek pedagogicznych odnoszących się w ogóle do wychowania, i to zarówno w szkole, jak i w domu. Przede wszystkim przestrzegał przed takimi zachowaniami nauczycieli i rodziców, które „urągają” dobrze pojmowanemu wychowaniu.

⁵¹ W. Dzieduszycki, *Listy o wychowaniu*..., s. 90–100. W tym fragmencie pracy znajdujemy omówienie wychowania obywatelskiego.

⁵² Tamże, s. 81.

⁵³ Tamże, s. 82.

Dzieduszycki jako człowiek, który fascynował się sztuką, nie pominął w swym projekcie wychowania estetycznego. W jego zamyśle wychowanie estetyczne to obcowanie z szeroko rozumianą sztuką, czyli literaturą piękną, malarstwem, rysunkiem, muzyką, rzeźbą i architekturą. Jedno z jego ważnych zaleceń w tej kwestii brzmiało: [...] *trzeba się starać, aby uczeń zdał sobie sprawę z warunków piękna, trzeba, aby miał sposobność słyszeć klasyczne utwory muzyki i widzieć przynajmniej dobre ryciny arcydzieł sztuki rysujących*⁵⁴.

Dzieduszycki wielokrotnie w swych listach przypominał, że w wychowaniu niezbędne jest przestrzeganie zasad wynikających z trzech rodzajów prawa: prywatnego, publicznego i karnego. Poszanowanie prawa nazywał świętym obowiązkiem wszystkich obywateli. Miał jednak świadomość, że pomimo przestrzegania zasad w procesie wychowania zawsze istnieje zjawisko trudnych sytuacji wychowawczych, wymagających stosowania kar. Podjął się więc próby nakreślenia kilku zasad dotyczących ich stosowania. Zalecał, aby podstawowym warunkiem stosowania kary było przede wszystkim jej uzasadnienie, gdyż kara powinna być zrozumiała. Nie może też polegać ona na zadawaniu dodatkowych prac związanych z uczeniem się. *Nigdy nie trzeba karać zadaniami naukowymi*, twierdził, bo takie postępowanie powoduje niechęć do nauki. Najważniejsza zasada odnosząca się do tej materii głosiła, że kary nie mogą poniżać wychowanka i muszą być adekwatne do przewinienia. Przestrzegając przed łamaniem ww. zasady, zwracał też uwagę na niewłaściwe sposoby stosowania kar. Szorstkość i surowość ich stosowania miała przynosić odwrotny skutek i źle świadczyć o nauczycielu czy rodzicu, a nie o uczniu. *Krzyk, słowa hańbiące i cielesne razy ubliżają najczęściej więcej nauczycielowi, jak dziecku, ale u dziecka przytępią to uczucie ludzkiej godności* – pisał⁵⁵. W każdej jednak trudnej sytuacji wychowawczej lepsze jest napominanie niż karanie. To była maksyma wychowawcza Dzieduszyckiego.

W wychowaniu według zamysłu Dzieduszyckiego niezbędne jest głoszenie przesłania, że każdy człowiek ma określone miejsce w społeczeństwie. Z faktu poznania tego miejsca i posiadanej pozycji społecznej wynikają dla każdego człowieka określone zadania. Bez względu jednak na miejsce jednostki w społeczeństwie zalecał, aby młodzież prowadzić ku dobru, co nazywał obudzeniem w dziecku chęci *przodowania w rzeczach dobrych*. Jedno z takich zaleceń dotyczyło właściwego stosunku do dóbr materialnych oraz ich właściwego zdobywania i wykorzystywania. I dalej, rozwijając ten problem, przekonywał, że należy przyzwyczajać dzieci do takiego planowania życia, aby dotrzymywać zobowiązania wobec innych⁵⁶. W takim rozumieniu wychowanie ma przygotowywać do odpowiedzialności za swoje życie. Temu sprzyja także jasno sformułowany postulat wychowania do pracy i przez pracę. Rozważając to ostatnie zagadnienie, Dzieduszycki widział także potrzebę kształtowania szacunku wobec zawodu

⁵⁴ Tamże, s. 295.

⁵⁵ Tamże, s. 84.

⁵⁶ Tamże, s. 87.

swoich rodziców, a wywody na ten temat łączył z zagadnieniem wychowania do przyszłego zawodu⁵⁷. Jedną z najważniejszych zasad regulujących wychowanie do zawodu miało być uwzględnienie zainteresowań wychowanka i jego zdolności. Zalecał, aby rodzice wystrzegali się próżności, która powoduje, że zmuszają swoje dzieci do tego, aby obrały zawód niezgodny ze swym powołaniem⁵⁸.

W swej pracy Dzieduszycki wielokrotnie udowadniał, że za wychowanie młodzieży odpowiedzialna jest nie tylko szkoła, ale i rodzina. Dlatego też we wspomnianej już publikacji pt. *Dokąd nam iść wypada?* podkreślał rolę rodziny w wychowaniu, stwierdzając: *Człowiek może się narodzić bez rodziny, rzecz można, że się wychować nie może. Narodowi, który ma się utrzymać w przyszłości, trzeba zatem rodziny silnej, trwałej i nierozzerwalnej*⁵⁹.

UWAGI KOŃCOWE

Analiza *Listów o wychowaniu* pozwala stwierdzić, że Dzieduszycki sformułował niezwykle praktyczną wizję wychowania. Prezentowana w tej pracy myśl pedagogiczna łączyła się z jego poglądami politycznymi, filozoficznymi i społecznymi. Na wizję wychowania Dzieduszyckiego składały się różne dziedziny, poczynawszy od wychowania religijnego i obywatelskiego poprzez patriotyczne i wreszcie estetyczne. Wskazując na wagę tych dziedzin i metody realizacji, omawiał też treści wychowawcze, które miały być zgodne z polską tradycją i kulturą. Przedstawiane przez Dzieduszyckiego przemyślenia, wypływające z troski o dobro Polski i Polaków, są dowodem znajomości praktyki wychowawczej w czasach jemu współczesnych. Ten wielki patriota pragnął powiedzieć Polakom, „dokąd nam iść wypada” także w dziedzinie wychowania. A sprzyjać temu miała wybrana przez niego forma listów⁶⁰. *Listy*... Dzieduszyckiego nie miały jednego adresata, były kierowane do wszystkich zainteresowanych tym tematem. Były ogólnym zarysem programu wychowania, które opierać się miało m.in. na religii, moralności, miłości bliźniego, miłości ojczyzny, prawdzie, honorze, odpowiedzialności i przygotowaniu do pracy. *Listy*... nie były dziełem naukowym, ale swoistego rodzaju poradnikiem, w którym jego autor przedstawił wiele istotnych uwag i ostrzeżeń wychowawczych. A podstawowa teza autora, głosząca, że wychowanie należy stawiać przed kształceniem, wynikała z doskonałej znajomości psychiki i osobowości Polaków, ich wad i zalet. Dlatego autor *Listów*... uznał, że przede wszystkim należy zająć się wychowaniem Polaków. Jednocześnie, omawiając błędy w wychowaniu, dawał przykłady, jak powinno być właściwie realizowane, aby wychować młodzież na ludzi prawych i szlachetnych, umiejących odróżnić dobro

⁵⁷ Tamże, s. 56–60.

⁵⁸ Tamże, s. 65–66.

⁵⁹ W. Dzieduszycki, *Dokąd nam iść wypada*..., s. 455.

⁶⁰ Jako przykład publikacji wydanej także w formie listów można podać pracę A. Dzieduszyckiej pt. *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom ludowym i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883.

od zła, dzięki czemu Polska jako naród miał zapewnić sobie przyszłość. Uznając, że od wychowania zależy przyszłość kraju, napisał: *Potężnym w przyszłości będzie naród bogaty, ale istnieć będzie ten tylko, który piękną swoją posiada kulturę, to jest obyczaj własny, a szlachetny, utwierdzający rodzinę na niezłomnej podstawie, wychowujący dzieci w miłości ojczyzny, tej duchowej i towarzyskiej przede wszystkim, jaka będzie wtedy, a obok tego literaturę i sztukę krzepiące ducha, a przechowujące pamięć przodków [...]*⁶¹.

BIBLIOGRAFIA

- Brożek A., *Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.
- Ciszewski M., *Propozycje pedagogiczne Wojciecha Dzieduszyckiego*, w: „Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne” 1978, s. 187–215.
- Daszyk K. K., *Osobliwy Podolak. W kręgu myśli historiozoficznej i społeczno-politycznej Wojciecha hr. Dzieduszyckiego*, Kraków 1993.
- Dzieduszycki W., *Dokąd nam iść wypada? & Mesjanizm Polski a prawda dziejów*, Kraków 2012.
- Dzieduszycki W., *Listy o wychowaniu*, Lwów 1892.
- Jakubec T., *Wojciech Dzieduszycki. Pisarz. Estetyk. Filozof*, Kraków 2009.
- Karolczak K., *Dzieduszyccy – dzieje rodu: linia poturzycko-zarzecka*, Kraków 2000.
- Karolczak K., *Rodzina Dzieduszyckich herbu Sas w XIX i XX wieku: linia starsza: potomkowie Tadeusza Gerwazego*, Warszawa 2013.
- Kulczyński L., *Doktora Wojciecha Dzieduszyckiego Listy o wychowaniu*, w: „Przegląd Polski” 1893, T. 107, z. 9.
- Piskor A., *Ostatni Sokrates*, w: tegoż, *Siedem ekscelencji i jedna dama*, Rzym 1947.
- Piowarska A., *Życie towarzyskie artystycznej braci*, w: „Cracovia Leopoldis” 2006, nr 2 i 3.
- Tarnowski S., *Wojciech Dzieduszycki. Wspomnienia pośmiertne*, w: „Przegląd Polski” 1909, t. 172.

⁶¹ W. Dzieduszycki, *Dokąd nam iść wypada...*, s. 507.

ANDRZEJ GĄSIOROWSKI
DANUTA KAMILEWICZ-RUCIŃSKA
Olsztyn

Z DZIEJÓW SEMINARIUM NAUCZYCIELSKIEGO W TROKACH NA WILEŃSZCZYŹNIE (1924–1950)

WPROWADZENIE

Początki działalności Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Trokach przypadają na początek lat dwudziestych (1924 r.), a jego rozwój na drugą połowę lat trzydziestych. Siedzibę szkoły ulokowano w byłej carskiej izbie skarbowej, odpowiednio dostosowanej do nowych zadań i celów dydaktycznych. W latach międzywojennych Seminarium w Trokach spełniało ważną rolę w kształceniu kadr nauczycielskich, zdziętkowanych w okresie zaborów i działań wojennych. Szkoła przetrwała w swej pierwotnej formie do drugiej połowy lat trzydziestych. Dalsze losy Seminarium były zdeterminowane reformą szkolną z 1932 roku, a później wydarzeniami, jakie miały miejsce po 1939 roku¹. W pierwszych latach wojny oświata i szkolnictwo polskie na Wileńszczyźnie znalazły się w szczególnie skomplikowanej sytuacji. Po klęsce Polski władze litewskie 18 XI 1939 r. wydały specjalne zarządzenie, na podstawie którego dokonano likwidacji wielu polskich szkół. W tych, które pozostały, mianowano litewskich dyrektorów, zmieniano programy nauczania i wprowadzono intensywny kurs nauki języka litewskiego. Reformy te wywoływały niezadowolenie, a nawet strajki młodzieży polskiej ze szkół średnich, które rozszerzyły się również na szkoły powszechne. W konsekwencji tych działań trockie seminarium od 1940 r. zostało przekształcone w placówkę litewską².

Kolejne zmiany systemu szkolnego, które dokonywały się po utworzeniu Litewskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej (21 VII 1940), zmierzały do całkowitej przebudowy oświaty i oparciu jej na ideologii *socjalistycznej peda-*

¹ M. Walczak, *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939–1945*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 20.

² P. Lossowski, *Litwa a sprawy polskie 1939–1940*, Warszawa 1985, s. 229.

*gogiki radzieckiej*³. Proces ten został przerwany po zajęciu Litwy przez wojska niemieckie (22 VI 1941). Istniejące jeszcze szkoły polskie, a w tym i Seminarium Nauczycielskie w Trokach, zostały zamknięte. Dokonywało się to w atmosferze, w której Litwini, kolaborując z Niemcami, starali się osiągnąć własne cele, nie- rzadko kosztem mniejszości narodowych⁴.

Po wyparciu Wermachtu z Litwy w połowie 1944 r. ponownie otwarto Seminarium Nauczycielskiego w Trokach. Miało to miejsce, gdy było już wiadomo, że Wileńszczyzna znajdzie się w granicach litewskiej SRR. Uruchomione wówczas klasy polskie okazały się koniecznością, gdyż jeszcze w połowie 1945 r. tylko w samym Wilnie na około 100 tys. ogółu mieszkańców 82 tys. stanowili Polacy⁵. Wkrótce zaproponowano im wyjazd do Polski lub przyjęcie obywatelstwa litewskiego. Podstawę prawną tej decyzji stanowiła umowa o wymianie ludności, zawarta 22 IX 1944 r. w Lublinie, pomiędzy ówczesnymi władzami polskimi i sowieckimi. Korzystając z tej okazji, Czesław Wycech z ramienia Ministerstwa Oświaty wystąpił do MSZ w Warszawie z prośbą, by w pierwszej kolejności repatriację z Kresów Wschodnich objąć polskich nauczycieli, których tak bardzo brakowało w kraju. Z podobną propozycją do Komitetu dla Spraw Polskiego Szkolnictwa w ZSRR wystąpił także ZG ZNP (13 VIII 1945)⁶. Przesiedlanie ludności miało dokonać się w okresie od 1 XII 1944 r. do 1 IV 1945 r., a praktycznie trwało do połowy 1947 r. Do tego czasu według źródeł litewskich z Litwy do Polski przeniosło się 171 158 osób, a w latach późniejszych kolejnych 42 181 osób⁷.

W nowych warunkach państwa litewskiego Seminarium w Trokach w dawnym kształcie nie odrodziło się już nigdy. Był to wynik systematycznie stosowanego „twardego kursu”, jaki został obrany przez władze litewskie po przejściu Wileńszczyzny⁸. W tym czasie, podobnie jak w całym szkolnictwie na obszarze wpływów radzieckich, wychowanie młodzieży objęte zostało sowietyzacją. Proces ten wiąże się także z upadkiem niepodległości Litwy, która stała się jedną z republik ZSRR⁹.

PODSTAWY DYDAKTYKI SZKOLNEJ (1924–1939)

Na terenach dawnej Polski dwa razy tworzone własne systemy kształcenia nauczycieli. Pierwszy w dobie Komisji Edukacji Narodowej, która powołała do życia „stan nauczycielski”, drugi – w okresie II Rzeczypospolitej. Początkowo

³ J. Ochmański, *Historia Litwy*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990, s. 327.

⁴ J. Żenkiewicz, *Litwa na przestrzeni wieków i jej powiązania z Polską*, Toruń 2001, s. 170–172.

⁵ J. Wołkonowski, *Okręg Wileński Związku Walki Zbrojnej Armii Krajowej w latach 1939–1945*, Warszawa 1996, s. 299. (Potwierdzają to dokumenty litewskie, zob. Lietuvos Centrinis Valstybinis Archyvas (Centralne Państwowe Archiwum Litwy), dalej: LCVA. Plik dokumentów, F. 754, ap. 13, 21, k. 40).

⁶ W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944–1956)*, Warszawa 2006, s. 186.

⁷ Tajna notatka A. Gailevčiusa do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych z 25 IV 1959 r. (Zob. Lietuvos Ypatingas Archyvas (Specjalne Archiwum Litwy), dalej: LYA, F. 16895, ap. 2, b. 344, k. 152–153).

⁸ P. Łossowski, *Litwa a sprawy...*, s. 79, 227–229.

⁹ K. Buchowski, *Polacy w niepodległym państwie litewskim 1918–1940*, Białystok 1999, s. 271, 291.

w latach międzywojennych dzieło kształcenia nauczycieli do szkół powszechnych powierzono seminariom nauczycielskim, do których warunkiem przyjęcia było okazanie świadectwa ukończenia siedmioklasowej szkoły powszechnej. Podstawowy program nauczania, choć podporządkowany był ogólnie obowiązującym zasadom, to jednak, w zależności od uwarunkowań środowiskowych, kadry nauczycielskiej i poziomu uczniów, był też dostosowany do lokalnych możliwości¹⁰. Dla większości uczniów, którzy najczęściej pochodzili z terenów wiejskich, nauka w zakładach kształcenia nauczycieli była prawdziwą nobilitacją. Dodajmy, że pobyt w seminariach był tańszy niż w innych szkołach średnich, a okres nauki krótszy i stwarzał szanse zdobycia popularnego wówczas zawodu¹¹.

W okresie międzywojennym na terenach wschodnich RP działało kilka zakładów kształcenia nauczycieli. Jednym z nich było wspomniane Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Trokach. Seminarium powstało na podstawie dekretu **O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych** z 7 II 1919 r. Po reformie z 1932 r. stopniowo dokonywano zmian organizacyjnych zgodnych z ustaleniami nowego ustroju szkolnego, ale dopiero w roku szkolnym 1937/38 dostosowano strukturę Seminarium w Trokach do ustawy potocznie zwanej jędrzejewiczowską¹². W roku szkolnym 1938/39 placówka ta występowała już pod zmienioną nazwą – jako Państwowe Liceum Pedagogiczne Męskie w Trokach. Posiadało ono po jednej klasie w I i II roczniku oraz pełną siedmioklasową szkołę ćwiczeń¹³.

Dzieje i rozwój Seminarium w Trokach należy powiązać z inicjatywą i zaangażowaniem Juli Rutkowskiej, która po wielu staraniach otrzymała zgodę na otwarcie szkoły kształcącej nauczycieli. Oficjalnie Państwowe Seminarium Nauczycielskie w Trokach rozpoczęło swoją działalność 8 IX 1924 r. Pierwszych 55 kandydatek przyjęto w roku szkolnym 1924/25. W skład kadry nauczycielskiej wchodził wówczas: Irena Lisicka, Julia Lisiecka, Maria Slipkówka i Czesław Wierusz-Kowalski. Luki w obsadzie kadrowej uzupełniało kilka innych osób, które dojeżdżały z Wilna. Dopiero w roku następnym udało się braki te wyrównać, wraz z zatrudnieniem: Marii Chmelnickiej (polonistka), Genowefy Dudkównej (matematyka) i Ludwika Jaworskiego (biologia)¹⁴. Przy Seminarium uruchomiono szkołę ćwiczeń oraz internat, który służył nie tylko jako mieszkanie dla uczniów z sąsiednich miejscowości, ale był też miejscem działalności pozalek-

¹⁰ D. Raczyńska, *Kształcenie nauczycieli w języku polskim na Litwie w latach 1945–2000*, Olsztyn 2007, s. 81.

¹¹ W. Wincenciak, *Szkolnictwo polskie na kresach wschodnich w latach 1939–1941*, Łomża–Olsztyn. Szerzej zob. S. Mauersberg, *Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku*, w: J. Miąso, *Historia wychowania. Wiek XX*, t. I, Warszawa 1980, s. 63–66.

¹² Szerzej zob. S. Mauersberg, *Ustawa o ustroju szkolnictwa...*, s. 63–66.

¹³ Zakłady kształcenia nauczycieli istniały w: Grodnie, Slonimie, Szczuczynie, i dwa w Wilnie. Zob. W. Wincenciak, *Szkolnictwo polskie na kresach...*, s. 56. (Nazwę Seminarium w Trokach po 1939 r. zmieniano jeszcze kilka razy. W celu uproszczenia owej terminologii będziemy używali tradycyjnej nazwy: Seminarium Nauczycielskie w Trokach).

¹⁴ J. Rutkowska, *Szkice z dziejów Seminarium* (referat wygłoszony 3 IX 1979 r. w Warszawie, na zjeździe wychowanków Seminarium Nauczycielskiego w Trokach, w zbiorach Antoniego Pawłowicza).

cyjnej. Tam uczniowie mogli odrabiać lekcje i spędzać wolny czas. Szkoła miała duży wpływ na życie kulturalne całego miasteczka, pozbawionego większych atrakcji i możliwości kulturalnych. Pierwsza matura odbyła się w roku szkolnym 1929/30. W tym czasie w internacie mieszkało już ponad 150 słuchaczek. Jednocześnie starano się wyposażyć sale lekcyjne i pracownie specjalistyczne w odpowiedni sprzęt oraz pomoce naukowe, które były niezbędne do prowadzenia zajęć dydaktycznych¹⁵.

W 1927 r. postanowiono dotychczasowe seminarium żeńskie przekształcić w szkołę koedukacyjną. W ten sposób młodzież męska uzyskała możliwość zdobycia zawodu nauczycielskiego, choć kandydatów do tej profesji nie było zbyt wielu. Ówczesne seminaria były pięcioletnimi szkołami, w których trzy pierwsze lata miały charakter ogólnokształcący, a dwa kolejne głównie zawodowy. Żeby ukończyć seminarium, uczniowie musieli zdać dwa egzaminy. Pierwszy po ukończeniu nauki, a drugi po co najmniej dwuletniej pracy zawodowej w szkołach powszechnych. Główne podstawy programowe dla seminariów zostały opracowane już w 1921 r. W zakresie kształcenia ogólnego zbliżone były do programu gimnazjum matematyczno-przyrodniczego. Natomiast znacznie szerszy program obejmował: rysunki, śpiew, muzykę, prace ręczne oraz wychowanie fizyczne. Wprowadzono także nowe przedmioty, takie jak: pedagogika, psychologia, historia wychowania, metodyka i zajęcia praktyczne. Przedmioty te miały przygotować absolwentów seminarium do przyszłej pracy nauczycielskiej, wyposażyć ich w niezbędne umiejętności, ale także przysposobić do pracy społecznej w środowisku lokalnym. Wszystko razem stwarzało jednak wrażenie, że całościowy program nauczania nadmiernie obciążał uczniów i nie pozwalał na gruntowne opanowanie całego materiału. Problem ten często pojawiał się w dyskusjach nauczycielskich i budził wiele zastrzeżeń. Mimo krytycznych ocen seminaria dawały wystarczające kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkołach powszechnych. Kariera zawodowa absolwentów seminariów praktycznie na tym się kończyła, gdyż nie mieli oni wstępu na wyższe uczelnie¹⁶.

Seminarium w Trokach, niezależnie od zadań edukacyjnych, było też ważnym ośrodkiem kulturalno-oświatowym. Dla okolicznej młodzieży stwarzało jedną z niewielu szans na podjęcie nauki po szkole powszechnej i zdobycie atrakcyjnego zawodu. Już po kilku latach działalności szkoła posiadała wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną, dobrze urządzone pracownie dydaktyczne, wyposażone w pomoce naukowe i fachową bibliotekę. Pierwsi absolwenci byli więc dobrze przygotowani pod względem zawodowym. Zadania i cele dydaktyczno-wychowawcze ułatwiał system internatowy, ujęty w ogólny proces edukacyjny. Możliwe to było również dlatego, że wychowawcami w internacie byli ci sami nauczyciele, którzy prowadzili zajęcia lekcyjne¹⁷. Duże znaczenie w przygotowaniu do zawodu nauczyciel-

¹⁵ E. Parnowska, Rękopis z 1997 r., zbiory prywatne Zofii Czapkowskiej z Trok.

¹⁶ J. Miąso, *Historia wychowania...*, s. 31, 44.

¹⁷ E. Parnowska, Rękopis...,

skiego miały także umiejętności, które zdobywano w czasie praktyk pedagogicznych. O roli tych zajęć wielokrotnie wypowiadał się S. Godecki, ówczesny dyrektor sąsiedniego Seminarium Nauczycielskiego w Wilnie. Podkreślał ich dużą rolę w opanowaniu warsztatu nauczycielskiego i w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz samodzielnej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Umiejętności te uczniowie pogłębiali także w różnych kołach zainteresowań działających w każdym seminarium nauczycielskim. Ta duża waga, którą przykładano do ww. działań w trockim seminarium, wynikała z przekonania, iż bez tych umiejętności *nie będzie można powiedzieć, że słuchacze seminarium do zawodu nauczycielskiego są należycie przygotowani*¹⁸. Ponadto podkreślano, że *Kandydaci na nauczycieli powinni opanować metody nauczania, a dydaktykę w szczególności. Powinni zapoznać się z całością organizacji wychowania, poznać życie szkolne we wszelkich jego przejawach oraz przyswoić sobie właściwy stosunek do młodzieży szkolnej, tak by po ukończeniu szkoły byli świadomi obowiązków i zadań nauczyciela-wychowawcy*¹⁹.

Podstawę do zdobycia uprawnień w pracy nauczycielskiej stanowił więc obowiązek złożenia praktycznego egzaminu po odbyciu co najmniej dwuletniej, dobrze ocenionej pracy w publicznej szkole powszechnej. Szczegółowe zasady dotyczące pracy początkujących nauczycieli i przebiegu praktyki przedegzaminacyjnej oraz przygotowania ich do egzaminu praktycznego ogłoszono w 1937 r.²⁰ Absolwenci Seminarium w Trokach w większości podejmowali to wyzwanie i stawali przed Państwową Komisją Egzaminacyjną. W tym celu należało złożyć odpowiednie podanie wraz z życiorysem, sprawozdanie z dotychczasowej pracy szkolnej oraz wykaz książek o tematyce pedagogicznej wraz ze streszczeniami dwóch wybranych pozycji. Przebieg egzaminu praktycznego regulowały specjalne przepisy wydane przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego. Wymagania egzaminacyjne dotyczyły opanowania metod nauczania różnych przedmiotów szkolnych, organizacji pracy wychowawczej, pracy szkoły we wszystkich jej przejawach oraz obowiązków zawodowych i obywatelskich. Niezależnie od edukacji szkolnej w seminarium trockim wiele uwagi poświęcano wychowaniu i postawie patriotycznej uczniów. Barbara Sidorowicz, uczennica seminarium w Trokach, późniejsza nauczycielka i poetka, wspominając swój pobyt w tym zakładzie, pisała: *Katechizm ks. Bełzy wychował mnie patriotycznie, wiersze Konopnickiej uczuliły na współczucie doli ludzkiej, lirki Asnyka, Staffa i innych poetów na-*

¹⁸ W. Łastowski, *Organizacja praktyk pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1933, nr 6, s. 264.

¹⁹ *Okólnik Kuratora Okręgu Szkolnego Wileńskiego w sprawie opieki nad początkującymi nauczycielami (praktykantami)*, w: „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego” (dalej: Dz. U. KOSW) z 1935 r., nr 11, s. 158.

²⁰ *W sprawie egzaminów praktycznych na nauczycieli publicznych szkół powszechnych*, w: Dz. U. KOSW z 1932 r., nr 2, s. 30; Tamże, 1937, nr 8–9, s. 266–271; S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia*, Toruń 1998, s. 178.

*uczyły widzieć piękno nawet w tym, co zdawało się być brzydkie. Tak też chciałam nauczyć dzieci patrzeć i widzieć świat*²¹.

Nauka ostatnich roczników w seminariach nauczycielskich prowadzona była do roku szkolnego 1936/37, a więc do czasu, gdy w roku szkolnym 1937/38 w życie wchodził nowy system organizacyjny przewidziany w ustawie z 11 III 1932 r. Obejmował on nowych kandydatów ubiegających się o przyjęcie do liceów pedagogicznych. Pod koniec 1936 r. seminarium nauczycielskie w Trokach funkcjonowało już bez klas uczniowskich, zachowała się tylko szkoła ćwiczeń. Praktycznie więc już w roku szkolnym 1938/39 kształcenie nauczycieli rozpoczynano w nowej strukturze organizacyjnej²². Ustawa likwidowała bowiem dotychczas działające seminaria nauczycielskie, a w ich miejsce wprowadzała trzyletnie licea pedagogiczne i dwuletnie pedagogia. Spowodowało to, że uczniowie Seminarium w Trokach, którzy w 1937 r. nie zdali pomyślnie egzaminu dojrzałości, jako repentenci już nie mieli tu możliwości powtarzania nauki. Stworzono im jednak szansę powtórzenia egzaminów przed specjalną komisją, powołaną przy Liceum Pedagogicznym w Grodnie. Tymczasem w Trokach utworzono trzyletnie Państwowe Liceum Pedagogiczne Męskie, któremu nadano numer 40²³.

Licea pedagogiczne, jak wspomiano, oparto na programie czteroletnich gimnazjów ogólnokształcących, dodając przedmioty pedagogiczne oraz nowy przedmiot *Życie dziecka w środowisku i zagadnienia z życia współczesnego*. Przedmiot ten wprowadzono do wszystkich klas w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Należy zaznaczyć, że ukończenie liceum pedagogicznego nie zapewniało pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Dawało jednak podstawę do podjęcia pracy zawodowej w szkole powszechnej i dalszego samokształcenia. Szansę taką stwarzał drugi stopień kształcenia w dwuletnich pedagogiach, Wyższych Kursach Nauczycielskich (WKN) oraz licznych kursach dokształcających, w których uczestniczyło 12 tysięcy nauczycieli²⁴. Seminarium Nauczycielskie w Trokach, niezależnie od własnych zadań edukacyjnych, było także miejscem różnych kursów dokształcających dla czynnych nauczycieli z całego regionu, a nawet kraju. Korzystali z tego również uczniowie seminarium, którzy, uczestnicząc w roli słuchaczy, mogli pogłębiać swoją wiedzę i poznawać tajniki przyszłego warsztatu pracy. Jedną z takich okazji był kurs pedagogiczny poświęcony zagadnieniom wiedzy o dziecku i jego edukacji wczesnoszkolnej oraz kurs wychowania fizycznego. Odbyły się one w dniach 17–28 VI 1935 r. i przeznaczone były dla osób zajmujących się nauczaniem początkowym. Inną okazją dokształcenia był kurs oświatowo-teatralny przeprowadzony rok później dla nauczycieli z całej Polski²⁵. Organizowane

²¹ B. Nowosielska-Sidorowicz, *Trockie życiorysy*, Wilno 2004, s. 5.

²² Zob. *Reforma szkolna z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa*, w: Dz. U. RP z 7 maja 1932 r., nr 38, poz. 389, Art. 36–44; Tamże, 1937 r., nr 4, s. 8–9 i 1938 r., nr 5, s. 161, Okólnik MWRiOP z 8 czerwca 1938 r.

²³ Zob. *Organizacja szkół*, w: Dz. U. KOSW z 1938 r., nr 11, s. 335.

²⁴ M. Walczak, *Działalność oświatowa...*, s. 20.

były one pod nadzorem Kuratorium w Wilnie i opieką Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego²⁶. Były szansą przede wszystkim dla absolwentów seminariów nauczycielskich, które, jak głoszone, nie zawsze przygotowywały nauczycieli do nowych wymagań edukacyjnych. Wynikało to z przekonania, że potrzebne są pogłębione studia nad wybranymi dziedzinami wiedzy pedagogicznej, psychologicznej oraz historii wychowania.

Nowe zasady przyjęcia do liceów pedagogicznych zawierał specjalny regulamin wydany przez MWRiOP, którego paragraf 1 głosił: *Do klasy I liceum pedagogicznego mogą być przyjęci kandydaci, którzy mają odpowiedni wiek, zdrowie oraz wykażą należyty rozwój umysłowy i przygotowanie naukowe*²⁷. Licea pedagogiczne przed wybuchem II wojny światowej nie zdołały już wypuścić pierwszych absolwentów. Natomiast w przypadku absolwentów seminariów nauczycielskich w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego rozważano stworzenie dla nich możliwości uzyskania cenzusu formalnego, umożliwiającego podjęcie studiów na szczeblu akademickim. W tej sprawie powoływano się na ust. 2 art. 52 ustawy z dnia 11 III 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. RP, nr 38, poz. 389), który zezwalał absolwentom seminariów nauczycielskich na podejmowanie studiów na wydziałach humanistycznych w szkołach akademickich. Problem ten nie został jednak do końca uregulowany i dopiero w 1938 r. MWRiOP wydało rozporządzenie dotyczące przyjęć absolwentów liceów pedagogicznych do szkół akademickich, ale pod warunkiem złożenia egzaminów uzupełniających, głównie z łaciny i języków nowożytnych, jeżeli kandydaci nie posiadali ich na świadectwie ukończenia liceum pedagogicznego²⁸.

Wraz z nowym systemem szkolnym dokonywano również korekty programów nauczania i celów wychowawczych. Niezależnie od przygotowania zawodowego szkoły miały więcej uwagi poświęcić wychowaniu patriotycznemu i obywatelskiemu. Pod tym względem, z uwagi na strukturę narodowościową i społeczną, teren Wileńszczyzny był szczególnie specyficznym i zróżnicowanym obszarem. Problem ten występował także wśród uczniów Seminarium Nauczycielskiego w Trokach i wymagał specjalnego podejścia do zadań edukacyjnych. Komplikowało to proces wychowawczy, a przyczyny tego w swoisty sposób tłumaczono w jednym z numerów „Spraw Nauczycielskich”. Podkreślano tam,

²⁵ *Rozkład kurów dla nauczycieli szkół powszechnych w Okręgu Szkolnym Wileńskim w roku 1930*, w: Dz. U. KOSW 1930 r., nr 6, s. 129; *Kursy wychowania fizycznego dla nauczycieli szkół powszechnych Okręgu Szkolnego Wileńskiego*, w: Tamże, 1935, nr 7, s. 99; *Kurs oświatowo-teatralny w Trokach dla uczestników z całej Polski*, w: Tamże, 1936 r., nr 89, s. 206.

²⁶ Szczegółowe informacje dotyczące uczestnictwa w WKN ogłoszono już w latach dwudziestych w specjalnym „Roczniku słuchaczy Państwowych Wyższych Kursach Nauczycielskich”, Wilno 1927; S. Pigoń, *Pierwszy rocznik słuchaczy Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego*, Wilno 1927, s. 17; *Wakacyjne WKN i Kursy Egzaminu Praktycznego w Wilnie*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1938, nr 1–2, s. 22.

²⁷ *Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 1 marca 1937 r., Nr II S-1290/37*.

²⁸ *Okólnik MWRiOP z dnia 23 listopada 1936 r. dotyczący absolwentów seminariów nauczycielskich*, w: Dz. U. KOSW z 1937 r., nr 1, s. 5; *Rozporządzenie MWRiOP z 17 IX 1938 r. w sprawie przyjmowania osób, które ukończyły licea do szkół akademickich*, w: Dz. U. KOSW z 1939 r., nr 1, s. 6–9.

że ze wszystkich narodowości zamieszkujących Wileńszczyznę i Nowogródzczyznę *najmniej*szą świadomość narodową posiadają Białorusini, a najbardziej kulturalni są Polacy, najbardziej uparci to Litwini, a mający najwięcej złudzeń to Rosjanie, zaś inicjatywy Żydzi, a najbardziej lojalni to Tatarzy²⁹. Kwestie te był często poruszane w środowiskach nauczycielskich, gdzie podkreślano potrzebę dostosowania metod i programu nauczania do panujących tu warunków społecznych. Zagadnienie to, określane *regionalizmem pedagogicznym*, miało na celu przystosowanie nauczania do psychiki tutejszych dzieci i miejscowych warunków. Wynikała z tego potrzeba wykształcenia odpowiedniego typu nauczyciela, którego zamierzano uczyć w Seminarium w Trokach. Miał on być silnie wrośnięty w tutejszy region, być związany duchowo z jego mieszkańcami i dążyć do rozwoju kulturalnego Wileńszczyzny. Zadanie to, związane z wykształceniem nauczycieli społeczników, było równie ważne jak cała wiedza i umiejętności zdobywane w toku kilkuletniej nauki³⁰.

Jak wspomniano, niezależnie od kształcenia zawodowego w Seminarium wiele uwagi poświęcano wychowaniu ideowemu. Dokonywał się wówczas głęboki proces wychowania obywatelskiego, zmierzający do ugruntowania wśród uczniów postawy patriotycznej i moralnej. Tradycja ta, zrodzona tuż po odzyskaniu polskiej państwowości, odgrywała ważną rolę w wychowaniu młodego pokolenia. Zadanie to było szczególnie ważne w kształceniu młodych nauczycieli, którzy mieli w przyszłości krzewić myśl wychowania państwowego. Wynikało to z przekonania, że potrzebny jest nowy obywatel, zdolny nie tylko do walki i bohaterstwa, ale przede wszystkim rozumienia interesów zorganizowanego państwa jako podstawowego bytu narodowego, a szkoła miała być miejscem kultu dla państwa i obowiązków obywatelskich³¹. Wzorem niepodległościowej myśli obywatelskiej była szeroko rozwijana tradycja Związku Strzeleckiego, który po odzyskaniu przez Polskę niepodległości został przekształcony w organizację wychowawczą. Docierał on do wielu szkół na Wileńszczyźnie i był symbolem nowego wychowania młodzieży. Idea ta znalazła uznanie także wśród zwolenników polskiej tradycji wojskowej, z powodzeniem kultywowanej na zajęciach przysposobienia wojskowego i w Hufcach Szkolnych. Nawiązanie bliskich kontaktów ze szkołami zalecał Zarząd Główny Związku Strzeleckiego, który w specjalnym rozkazie zobowiązywał wszystkie oddziały okręgowe do ścisłej współpracy z władzami oświatowymi w zakresie wychowania obywatelskiego³².

²⁹ J. Szkop, *O nowy program naszego regionalizmu*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1932, nr 8, s. 337.

³⁰ W. Borowski, *Regionalizm pedagogiczny na Wileńszczyźnie*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1930, nr 2, s. 10; *Praca nauczyciela na Wileńszczyźnie*, w: Tamże, nr 3, s. 8.

³¹ Zob. S. Godecki, *Wychowanie państwowe*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1933, nr 1, s. 116; A. Grzegorzewski, *Pierwiastki wychowania państwowo-obywatelskiego w nowym programie historii w szkole powszechnej i metody ich realizacji*, w: Dz. U. KOSW z 1934 r., nr 1, s. 26–43.

³² Zarząd Główny Związku Strzeleckiego, *Dziennik Zarządzeń i Rozkazów Nr 2*, Warszawa 1 marca 1935 r., s. 44; *Przysposobienie wojskowe*, w: Dz. U. KOSW z 1936 r., nr 11, s. 222; A. Zakrzewska, *Związek Strzelecki 1919–1939. Wychowanie obywatelskie młodzieży*, Kraków 2007, s. 16.

Myśl ta w pełni pokrywała się z inskrypcją umieszczoną na frontonie Uniwersytetu Stefana Batorego: *Ojczyzna–Nauka–Cnota*³³.

Dużą pomoc w pracy wychowawczej odgrywały także systematycznie nadawane audycje radiowe adresowane do szkół i seminariów nauczycielskich. Dla tych drugich emitowano je w drugie i ostatnie czwartki miesiąca od godziny 11.15 do 11.40. Podobną kształcącą rolę w zakresie wychowania obywatelskiego spełniały różne wydawnictwa oraz czasopisma dla młodzieży, jak „Nasze Echo”, „Pod Prąd” i „Zrąb”, szczególnie zalecane przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego.

Niezależnie od zadań realizowanych w czasie codziennych zajęć dydaktycznych cele wychowawcze były ściśle powiązane również z działalnością licznych kół zainteresowań, organizacji szkolnych i pozaszkolnych, które miały rozszerzyć i ugruntować wiedzę oraz umiejętności zdobywane w czasie zajęć lekcyjnych.

TROCKIE SEMINARIUM NAUCZYCIELSKIE W LATACH 1940–1941

Po upadku Rzeczypospolitej cała Wileńszczyzna, po 17 lipca 1941 r., została podporządkowana Komisariatowi Rzeszy „Wschód”. Władzę nad tym terenem przejął tak zwany Litewski Zarząd Kraju, który zastąpił działający dotychczas tymczasowy rząd litewski, utworzony 17 czerwca 1940 r.³⁴. Na krótko, po zawarciu sojuszu sowiecko-niemieckiego, Litwa znalazła się w strefie wpływów ZSRR. Zmieniło się położenie i status społeczny Polaków na Wileńszczyźnie, którzy stali się mniejszością narodową. Likwidowano polskie szkoły, stowarzyszenia i organizacje. Wiązało się to z decyzją przekształcenia tego państwa (21 VII 1940 r.) w Socjalistyczną Republikę Litewską, wraz ze wszystkimi z tym związanymi konsekwencjami³⁵. Dawne polskie seminarium także zmieniło swoje oblicze, stając się szkołą litewską i przyjmując nazwę Trockiego Seminarium Nauczycielskiego (Trakų Mokytojų Seminarija). Zamknięta w czasie okupacji niemieckiej szkoła wznowiła swoją działalność po zakończeniu wojny, a na początku lat 50., gdy dokonano na Litwie nowego podziału administracyjnego, dawne seminarium otrzymało nazwę Trockiej Szkoły Pedagogicznej (Trakų Pedagoginė Mokykla)³⁶. W roku szkolnym 1947/48 oprócz klasy litewskiej i rosyjskiej utworzono także klasę polską. Fakt ten jednak był zatajony i trudno było się doszukać na ów temat oficjalnych informacji³⁷. Towarzyszyła temu jakaś tajemnicza atmosfera i brak

³³ R. Cybulski, *Szkoły średnie ogólnokształcące w Wilnie w latach 1915–1939*, w: „Nasza Gazeta” 1993, nr 35, s. 5.

³⁴ H. Wisner, *Cezury i lata. O stosunkach polsko-litewskich raz jeszcze*, w: R. Traba, *Tematy polsko-litewskie*, Olsztyn 1999, s. 50.

³⁵ A. Kasperavičius, *Lituaniazacija i powrót do macierzy. Spojrzenie z Kowna na mieszkańców Wilna i Wileńszczyzny 1939–1944*, w: R. Traba, *Tematy polsko-litewskie...*, s. 105.

³⁶ *Švietimo ministerijos įsakymai, bendrąsiasis instrukcijos* (Rozporządzenia, pisma, instrukcje ministra oświaty), LCVA, F.R-762, ap. 6, b. 711, s. 482.

³⁷ S. Glaudenis, *Kasdien auga kandidatų skaičius (Codziennie rośnie liczba kandydatów)*, w: „Trakiečių šūkis” 1947, nr 67, s. 1; *Nauji seminarijos kursai lietuvių ir rusų dėstomomis kalbomis (Nowe klasy w seminarium z litewskim i rosyjski językiem wykładowym)*, w: Tamże 1948, nr 75, s. 2.

jakiegokolwiek wzmianki dotyczącej naboru. Najlepiej ukazuje to wypowiedź jednego z absolwentów Seminarium: *Będąc w Trokach w kościele, gdzieś w połowie listopada 1947 r., mama usłyszała od księdza, że jest możliwość podjęcia nauki w seminarium w klasie polskiej. Gdyby mama tego dnia nie poszła do kościoła, to ja może bym dalej w kolchozie świnie hodował*³⁸. Większość uczniów polskiej klasy dowiadywała się o tym z podobnych źródeł. Przykładem tego może być także wypowiedź udzielona przez Barbarę Sidorowicz, znaną później ludową poetkę, która marzyła, by zostać polską nauczycielką. Jak pisała, nie było to takie łatwe: *Aż pewnego razu brat przynosi mi wiadomość, że w Trokach przyjmują młodzież na kurs z polskim językiem wykładowym. Jutro ostatni termin przyjmowania dokumentów. Ukończyłam zmianę na telegrafie, okrajac chleba i kilka pomidorów do torby, skromny grosz w kieszeni i puściłam się w drogę do Trok*³⁹.

Po zakończonym roku szkolnym 1947/48 w kolejnych trzech latach nabór do klas polskich wstrzymano. Przyczyn nie podano, ale powodem tej decyzji mogło być zarządzenie Albertasa Knyvy (Kniwy), ministra oświaty Litwy. Stwierdzano w nim bowiem, że pracujący w klasach polskich nauczyciele są słabo przygotowani i nie gwarantują wysokiego poziomu nauczania. Wznowienie nauki z polskim językiem wykładowym miało nastąpić dopiero po odbyciu przez tych nauczycieli specjalnych kursów dokształcających⁴⁰. Jak się okazało, w kursach tych uczestniczyły 223 osoby. Nauczyciele ci uznani zostali za tych, którzy nie spełniali wymagań stawianych przez litewskie Ministerstwo Oświaty. Dopiero po odbyciu tego szkolenia ministerstwo zawiadamiało władze partyjne, że dzięki przeszkoleniu Polaków od roku szkolnego 1951/52 możliwe będzie wznowienie nauki w klasach polskich w Trokach. Ponadto komunikowano, że w Instytucie Nauczycielskim w Nowej Wilejce uruchomione będą klasy z polskim i rosyjskim językiem wykładowym⁴¹. Podobnie miało być w Seminarium Nauczycielskim w Trokach, gdzie od roku szkolnego 1951/52 nie przyjmowano już kandydatów do klas z litewskim językiem wykładowym. Naukę mogli ukończyć tam tylko ci uczniowie, którzy podjęli ją wcześniej.

KIERUNKI PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W LATACH 1945–1950

Kolejną próbę uruchomienia Seminarium Nauczycielskiego w Trokach podjęto po 1944 r., gdy Litwa została wyzwolona przez Armię Czerwoną. Dokonywało się to jednak w zupełnie nowych okolicznościach, w których Polacy zmuszeni zostali do przyjęcia obywatelstwa litewskiego. Niezależnie od wynikających z tego konsekwencji „edukacyjnych”, z jakimi spotkała się polska młodzież,

³⁸ Wypowiedź Wilhelma Zajączkowskiego udzielona Danucie Raczyńskiej. Warszawa, 12 IV 2003 r.

³⁹ B. Nowosielska-Sidorowicz, *Trockie życiopisanie* (rękopis), Wilno 2004, s. 5.

⁴⁰ *Švietimo ministerijos pranešimai vyriausybiniams ir Centriniams partiniams organams (Zawiadomienie Ministerstwa Oświaty centralnych organów partyjnych)*, LCVA, F.R-762, ap. 6, b. 712, s. 538.

⁴¹ Tamże, s. 184.

starano się, by warunki nauki i pobytu uczniów w szkole oraz internacie były na „właściwym poziomie”. Zmiany dotyczyły głównie treści programowych, celów i metod wychowawczych. Zagadnienia te były narzucone z góry i miały obejmować program przewidziany dla nowego typu „szkoły socjalistycznej”. Chodziło również o bardziej aktywne zaangażowanie rodziców do realizacji wyznaczonych przez partię celów wychowawczych. Akcją tą miał kierować corocznie wybierany komitet rodzicielski. W podobnym kierunku szły zmiany w szkolnictwie na terenie Polski Ludowej⁴².

Nowych uczniów przyjmowano do szkoły w okresie od 1 czerwca do końca lipca każdego roku. Początkowo warunkiem przyjęcia było ukończenie czterech klas gimnazjum lub równorzędnej szkoły oraz zdanie egzaminu wstępnego. Jednak po 1945 r. od zasady tej musiano odstąpić z powodu zaległości oraz opóźnień w nauce spowodowanych wojną i okupacją niemiecką. Przyjmowano wówczas bez egzaminu wszystkich chętnych w wieku 14–30 lat, którzy ukończyli progimnazjum, a termin składania podań przedłużano niemal do końca roku kalendarzowego. Dopiero od 1947 r. wprowadzono sprawdzian ustny i dyktando z języka ojczystego oraz egzamin z matematyki. Każdy rok szkolny rozpoczynało uroczystym wiecem, na którym dyrektor wygłaszał „pouczającą przemowę”, udowadniając, że *radziecki pedagog zasadniczo różni się od pedagoga z krajów burżuazyjnych*. Pedagog ten miał *żyć życiem ludzi własnego kraju i wykonywać zadania wyznaczone przez partię marksistowsko-leninowską*. W duchu tym kierujący szkołą w latach 1953–1955 Edwardas Lazauskas (Łazauskas) zobowiązywał wszystkich do realizacji zadań, które miały *odzwierciedlać cele wyznaczone przez XIX zjazd partii komunistycznej*. Oprócz treści ideologicznych w czasie tego zjazdu podjęto uchwałę dotyczącą wprowadzenia obowiązkowego wykształcenia średniego⁴³.

Głównym celem, jaki postawiono przed Trockim Seminarium Nauczycielskim, było wykształcenie kadr nauczycielskich do klas początkowych w siedmioletnich wówczas szkołach podstawowych. Z braku nauczycieli zdarzało się także, że absolwenci Seminarium uczyli w szkołach średnich, do których przyjmowano kandydatów po szkole podstawowej, a którzy ukończyli 15–16 lat. Była to młodzież pochodząca najczęściej z okolicznych wsi, która dzięki temu mogła zdobyć zawód nauczycielski. W Seminarium istniała również możliwość przerobienia materiału dydaktycznego w przyśpieszonym tempie, co pozwalało w ciągu jednego roku zaliczyć kurs dwuletni. W takim przypadku należało jednak uzyskać zgodę rejonowych władz oświatowych. O takie pozwolenie mogli ubiegać się uczniowie, którzy byli w wyjątkowo trudnej sytuacji materialnej lub

⁴² Szerzej zob. W. Chmielewski, *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007; I. Danielius, *Seminarijos Monkinių tėvų susirinkimas (Zebrańie rodziców uczniów seminarium)*, w: „Trakiečių šūkis” 1948, nr 92, s. 3.

⁴³ R. Naujalis, *Mokslo metų pradžia Trakų Pedagoginėje Mokyloje (Początek roku szkolnego w Trockiej Szkole Pedagogicznej)*, w: „Pergalės vėliava” 1953, nr 72, s. 3.

rodzinnej, ale jednocześnie wykazywali uzdolnienia gwarantujące opanowanie rozszerzonego materiału dydaktycznego⁴⁴. W szkole, do której w 1948 r. chodziło 135 słuchaczy, istniała także klasa polska, licząca 27 uczniów⁴⁵. Rok później utworzono też klasę z rosyjskim językiem wykładowym. Warto wspomnieć, że znaczna część uczniów była po szkołach rosyjskich lub mieszanych z językiem polskim, rosyjskim i litewskim. Były to konsekwencje okresu, w którym szkoły polskie likwidowano. Jak wynika z wielu relacji i dokumentów, w klasach mieszanych panowała powszechna zgoda i nie było żadnych konfliktów na tle narodowościowym⁴⁶. Nie przeszkodziło to jednak władzom litewskim lituanizować pisownię polskich nazwisk. Akcja ta prowadzona była w dokumentacji szkolnej, a także przy wypisywaniu dyplomów ukończenia szkoły⁴⁷. Duży wpływ na oblicze przyszłych polskich nauczycieli kształconych w trockim seminarium miała kadra pedagogiczna. Z braku polskich nauczycieli znaczna ich część w klasie polskiej była narodowości litewskiej lub rosyjskiej. Wszyscy oni znali dobrze język polski, ale wiele zwrotów lub wyjaśnień było wtrącanych w języku obcym. Ponadto prezentowali zupełnie odmienne metody dydaktyczne, inaczej dobierali treści nauczania i sposób ich przekazywania uczniom. Wśród tak nietypowego systemu dydaktyczno-wychowawczego i zróżnicowanych osobowości pojawiały się postaci wyjątkowe. W pierwszej kolejności należałoby wymienić pochodzącą z Wilna Marię Piotrowicz – wychowawczynię pierwszej polskiej klasy zorganizowanej w powojennym seminarium nauczycielskim w Trokach. Była polonistką, ale z braku specjalistów uczyła także pedagogiki, historii wychowania, psychologii i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów⁴⁸. Historii uczył J. Žižys (Žizis), który był dobrym znawcą tego przedmiotu i często świadomie pomijał tendencyjne treści zawarte w podręcznikach. W programie tego przedmiotu była tylko historia Litwy, i Rosji. Fragmenty dotyczące historii Polski pojawiały się tylko wówczas, gdy były związane z dziejami Litwy, i to w sposób bardzo tendencyjny i okrojony z wielu ważnych faktów⁴⁹. W 1950 r., gdy uroczystie obchodzono 10-lecie Trockiego Seminarium Nauczycielskiego, nikt z oficjalnych gości nawet nie wspominał, że szkoła istniała znacznie wcześniej. Nigdy też nie wspomniano o początkach tej placówki, jej założycielach i roli, jaką odgrywała na Wileńszczyźnie w latach międzywojennych⁵⁰.

⁴⁴ Relacja Wilhelma Zajączkowskiego z 12 kwietnia 2003 r.

⁴⁵ *Švietimo Ministerijos ir Jos sistemos įstaigų metinės sąmatos (Roczny kosztorys Ministerstwa Oświaty oraz jego placówek systemowych)*, LCVA, F.R-762, ap. b. 395, s. 223.

⁴⁶ Zob. relacje absolwentów Trockiego Seminarium Nauczycielskiego, w: D. Raczyńska, *Kształcenie nauczycieli w języku polskim na Litwie w latach 1945–2000*, Olsztyn 2007, s. 107.

⁴⁷ Zob. *Pasiruošimas sesijai Mokytojų Seminarijoje (Przygotowanie do sesji w seminarium nauczycielskim)*, w: „Trakiečių šūkis” 1949, nr 1, s. 2.

⁴⁸ H. Fedorowicz, *W szkole pedagogicznej w latach 1952–1956*, w: „Życie Wileńszczyzny” (dod. „Rota”) 2004, nr 296, s. 1.

⁴⁹ W. Zajączkowski, *Ukochać Polskę*, w: „Tygodnik Wileńszczyzny” (dod. „Rota”) 2004, nr 294, s. 2. (W latach 50. historii uczyli także: O. Ptaszek, A. Stefanowicz, N. Szawejko).

⁵⁰ Relacja Zofii Czapkowskiej z 23 września 2003 r. – absolwentki ostatniej promocji w Trockim Seminarium Nauczycielskim.

Ważnym przedmiotem w Seminarium była pedagogika. Początkowo prowadził ją dyrektor szkoły Mečys Skerla (Mieczys Skiarła). Był zwolennikiem pedagogiki radzieckiej, a dzieła Nadieжды Krupskiej i Antona Makarenki były głównym źródłem wiedzy, z której ochoczo czerpał i konsekwentnie przekazywał swoim uczniom. Nastawienie i przekazywane treści zmieniły się dopiero wtedy, gdy przedmiot ten przejął Kęstutis Kudaba. Miały one jednak wyjątkowo teoretyczny charakter i nie odnosiły się do wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, były więc mało przydatne w codziennej pracy nauczycielskiej. W późniejszym okresie zupełnie odmiennie przedmiot ten prowadzili między innymi M. Kossakowska, E. Laurinavičiūtė (Łaurinawicziutie) oraz M. Piotrowicz. Dbali oni bardziej o to, aby powiązać treść zajęć teoretycznych z wiedzą pedagogiczną⁵¹.

W dziesięcioletnim okresie istnienia klas polskich matematyki uczyli między innymi: pochodzący z Grodzieńszczyzny Henryk Moroz, doskonały nauczyciel, lubiany przez uczniów, mimo że robił wrażenie biednego, niedbale ubranego mężczyzny. Przedmiotu tego w klasach polskich uczył również Alfons Kudaba i dyrektor Seminarium Edwardas Lazauskas (Łazauskas). Nauczyciel Moroz razem z Broniusiem Sakevičiusiem (Sakiawiczius) wykładali także fizykę, która dzięki ich umiejętnościom pedagogicznym była na wysokim poziomie. Wspólnie z uczniami wykonywali oni ciekawe doświadczenia i pomoce naukowe, które ułatwiały zrozumienie wielu zjawisk fizycznych. Na specjalnej wystawie pomocy naukowych, zorganizowanej przez Ministerstwo Oświaty, eksponaty Seminarium cieszyły się największym uznaniem, a i sam B. Sakevičius zaprezentował tam własnej konstrukcji odbiornik radiowy, silnik elektryczny i amperomierz⁵².

Największą trudność polskim uczniom sprawiała nauka języka litewskiego. Młodzież ta w domu i między sobą używała wyłącznie języka polskiego, a wcześniej uczyła się w szkołach polskich lub rosyjskich. Jednym z najlepszych nauczycieli tego trudnego przedmiotu był Vitas Ališauskas (Aliszauskas), który ze zrozumieniem, ale także w sposób bardzo przystępny i pogładowy nauczał języka litewskiego. Gorzej było wśród osób, które uczyły się w systemie korespondencyjnym (zaocznym). Jak trudna była to przeszkoda, niech świadczy wynik egzaminu ostatniego rocznika, gdy wszyscy słuchacze w liczbie 18 osób w zaliczeniowym dyktandzie z języka litewskiego otrzymali oceny niedostateczne. Zgodnie z instrukcją litewskiego ministra oświaty wszystkim odmówiono wydania dyplomów ukończenia Seminarium. Mieli jednak oni prawo do powtórnego egzaminu w roku następnym⁵³.

⁵¹ A. Rakauskas, *VAPM metraštis skirtas mokyklos 60-mečiui (Kronika WWSP poświęcona 60-leciu szkoły)*, Troki 2000, s. 47.

⁵² J. Baltrukenaitė, *Apskrities mokyklų fizikos prietaisų paroda (Wystawa przyrządów fizycznych szkół okregowych)*, w: „Trakiečių šūkis” 1950, nr 34, s. 3.

⁵³ *Valstybinų egzaminų protokolų knyga (Księga protokołów egzaminów państwowych)*. Wilniaus Kolegijos Pedagoginio Fakulteto Archyvas, (Archiwum Fakultetu Pedagogicznego Kolegium Wileńskiego), dalej: PDFA, F. 1, ap. 3, b. 13, s. 52.

W Seminarium obowiązkowym przedmiotem nauczania był język rosyjski. Był on powszechnie używany i miał rangę języka państwowego, a w nauce nie sprawiał większych trudności, jak to było z językiem litewskim. W klasach polskich nauczali go Jekaterina Kirpicznikowa i Alfreda Stefanowicz. Wykładano także język niemiecki, którego lekcje prowadził Kazys Dambraszkas, w latach 1950–1953 dyrektor szkoły. Był zawsze zajęty i tylko niewiele czasu poświęcał nauce swego przedmiotu, a więc i poziom jego opanowania był także niewielki. Dopiero gdy zastąpiła go Maria Piotrowicz, zainteresowanie i poziom nauczania znacznie wzrosły. Równie ważną umiejętnością w kształceniu przyszłych nauczycieli klas początkowych były lekcje muzyki i rysunków. Były to zajęcia wyjątkowo lubiane przez wszystkich słuchaczy, a zarazem niezbędne w pracy w klasach początkowych. Zajęcia umuzykalniające ciekawie prowadził Igor Moisiejew, samotnik i oryginał, który rozbudził wśród wychowanków miłość do sztuki i muzyki. Spośród bardziej uzdolnionych uczniów stworzył dwie słynne szkolne orkiestry – dętą i smyczkową. Osiągnięcia w tej dziedzinie nieco zmalały, gdy Moisiejewa zastąpił E. Eimanavičius (Ejmanawiczius). Zachowała się wówczas tylko orkiestra dęta, ale nadal była ona jedynym takim zespołem w całym rejonie. Wspomnieć jeszcze warto o logiku – solidnym, flegmatycznym nauczycielu o nazwisku Sałatka, Irenie Fiodorowicz – nauczycielce biologii, wspaniałej wychowawczynie młodzieży oraz A. Ribokasie, srogim i wymagającym nauczycielu wychowania fizycznego. Przedstawione sylwetki to tylko część grona pedagogicznego Trockiego Seminarium Nauczycielskiego – osoby, o których udało się odszukać informacje w szczątkowej dokumentacji, jaka zachowała się na ów temat⁵⁴.

Tydzień nauki w Seminarium składał się z sześciu dni (od poniedziałku do soboty włącznie). Lekcje trwały po 45 min i przeciętnie było ich po sześć jednostek dziennie. W tym czasie odbywały się trzy lekcje języka litewskiego, dwie polskiego oraz jedna lekcja literatury polskiej. Natomiast na naukę języka niemieckiego przeznaczono tylko jedną godzinę tygodniowo. Najbardziej uprzywilejowanym w tym zakresie był język rosyjski, którego lekcje odbywał się cztery razy w tygodniu, a dodatkowo były jeszcze dwie godziny rosyjskiej gramatyki i dwie lekcje literatury. Plan zajęć i wykaz przedmiotów w seminariach nauczycielskich w latach międzywojennych znacznie różnił się od tego, co proponowano po 1945 r.⁵⁵

Wykaz przedmiotów nauczania w Trockim Seminarium Nauczycielskim

I rok nauki	II rok nauki	III rok nauki	IV rok nauki
język litewski	język litewski	język litewski	język litewski
–	–	metodyka jęz. litewskiego	metodyka jęz. litewskiego
język rosyjski	język rosyjski	język rosyjski	język rosyjski
–	–	–	metodyka jęz. rosyjskiego

⁵⁴ *Dyrektorzy Trockiego Seminarium Nauczycielskiego po włączeniu Wileńszczyzny do Litwy*: Stasys Markonis (1946–1947), Mečys Skerla (1947–1950), Kazys Dambraszkas (1950–1953), Edvardas Lazauskas (1953–1956), Bronisław Karbowski (1956–1973).

⁵⁵ Zob. W. Chmielewski, *Kształcenie nauczycieli...*, Warszawa 2006, s. 35; *Dzienniki lekcyjne Trockiego Seminarium Nauczycielskiego z roku szkolnego 1956/57*, PDFa, F. 1, ap. 2, b. 165.

język polski	język polski	język polski	język polski
–	–	metodyka jęz. polskiego	metodyka jęz. polskiego
literatura	literatura	literatura	literatura
–	–	–	literatura dziecięca
arytmetyka	arytmetyka	arytmetyka	arytmetyka
–	–	metodyka arytmetyki	metodyka arytmetyki
–	przyrodoznawstwo	przyrodoznawstwo	–
–	–	–	metodyka przyrodozn.
algebra	algebra	–	–
geometria	geometria	geometria	–
fizyka	fizyka	fizyka	–
chemia	–	–	–
geografia	geografia	geografia	–
historia ZSRR	historia ZSRR	historia ZSRR	historia ZSRR
–	historia naszych czasów	historia naszych czasów	–
–	–	–	metodyka historii
–	–	–	historia KPL
–	–	–	historia pedagogiki
–	–	pedagogika	pedagogika
–	–	praktyka pedagogiczna	praktyka pedagogiczna
rysunki z metodyką	rysunki z metodyką	rysunki z metodyką	rysunki z metodyką
kaligrafia z metodyką	kaligrafia z metodyką	kaligrafia z metodyką	–
śpiew z metodyką	śpiew z metodyką	śpiew z metodyką	śpiew z metodyką
chór	chór	chór	chór
gra na instrumentach	gra na instrumentach	gra na instrumentach	gra na instrumentach
wf. z metodyką	wf. z metodyką	wf. z metodyką	wf. z metodyką
–	przysposobienie wojskowe	przysposobienie wojskowe	przysposobienie wojskowe
–	prace na roli	prace na roli	prace na roli
język obcy (niemiecki)	język obcy (niemiecki)	język obcy (niemiecki)	język obcy (niemiecki)
anatomia i fizjologia	–	–	–
–	psychologia	–	–
–	–	–	higiena szkolna

Źródło: *Mokytojų seminarijų mokinių skačius ir pažangumo žinios (Wiadomości o liczbie i postępie uczniów seminariów nauczycielskich)*, LCVA, F.R-762, ap. 6, b. 658, s. 74.

Niezależnie od szkolnych zajęć dydaktycznych, jak bywało to dawniej, wszyscy słuchacze musieli odbywać praktyki pedagogiczne. Wiązały się one z przygotowaniem zawodowym, uważano je więc za jeden z najważniejszych fragmentów nauczania. W celu nabycia tych umiejętności 3-, 4-osobowe grupy wysyłane były do okolicznych szkół. Każdemu uczniowi przydzielano do opieki odpowiedniego nauczyciela, który nadzorował i oceniał pracę praktykanta. Tygodniowe praktyki w klasach początkowych rozpoczynały się na trzecim roku nauki. Praktykanci hospitowali lekcje prowadzone przez doświadczonych nauczycieli. Każda taka lekcja była szczegółowo konspektowana i później omawiana z prowadzącym nauczycielem. Praktyka kończyła się samodzielnie przeprowadzoną lekcją, ocenianą przez opiekuna praktyki. Uczniowie IV klasy odbywali dwie praktyki. W pierwszym półroczu prowadzili lekcje w szkole ćwiczeń, a w drugim – odbywali dwutygo-

dniove praktyki w klasach początkowych. Od 1950 r. w szkołach, w których prowadzono praktyki, organizowano specjalne konferencje z udziałem uczniów III i IV klas, kierowników szkół oraz nauczycieli opiekujących się praktykami. Celem tych konferencji miała być ocena wyników pracy dydaktycznej i pozalekcyjnej przyszłych nauczycieli. Z ocen tych wynikało, że polscy słuchacze trockiego seminarium doskonale sobie radzili w pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także wnosili duży wkład w życie szkoły i jej działalność pozalekcyjną, wychowawczą i organizacyjną⁵⁶.

EPILOG

Seminarium w Trokach utrzymało się do 1957 r. Do tego czasu było ono jedynym zakładem kształcenia nauczycieli na terenie Litwy, w którym przygotowywano kadry dla polskich szkół podstawowych. Utrzymywano je, gdyż Litwę nadal zamieszkiwało wielu Polaków, którzy domagali się nauczania w języku ojczystym. Jak podawały miejscowe źródła, mniejszość polska liczyła tu 220 tys. obywateli, którzy w niektórych rejonach stanowili większość (rejon nowowilejski, solecznicki – 80%, wileński – 70%, trocki – 50%)⁵⁷. W tej sytuacji dużym problemem pozostawał brak nauczycieli, gdyż straty poniesione w czasie wojny i okupacji hitlerowskiej trudne były do odrobienia⁵⁸. Ponadto większość rodzimej inteligencji wyjechała do kraju, a kształcenie w warunkach litewskich zostało ograniczone do minimum. Wtedy to, gdy podjęte starania nie odniosły skutku, zwrócono się do władz centralnych w Moskwie. W wyniku tego KC partii w 1950 r. postanowił podjąć stosowną uchwałę w celu *poprawy pracy wśród mieszkańców narodowości polskiej zamieszkujących w Litewskiej SRR*. Odnosząc się do tej uchwały, Antanas Sniečkus (Snieczkus)⁵⁹, I sekretarz KC Komunistycznej Partii Litwy, przyznał, że w *pracy z ludnością polską występowały elementy przemocy podczas przekształcania szkół polskich w szkoły z językiem litewskim*⁶⁰. Ostatecznie umożliwiono wznowienie działalności szkół z polskim językiem wykładowym, a wraz z tym drukowanie podręczników, wydawanie polskiej prasy, kultywowanie tradycji i kultury polskiej oraz kształcenie nauczycieli. Ustępstwa te zamierzano jednak wykorzystać jako narzędzie do sowietyzacji społeczno-

⁵⁶ A. Ribokas, *Konferencija Trakų Mokytojų Seminarijoje (Konferencja w Trockim Seminarium Nauczycielskim)*, w: „Trakiečių šūkis” 1950, nr 22, s. 2.

⁵⁷ *Mokyklos su dėstomąją lietuvių ir lenkų kalba. Ištraukos iš Lietuvos KP CK biuro posėdžių nutarimų dėl padidėtos buvusių Vilniaus Krašte (Szkoly z litewskim i polskim językiem wykładowym)*, LYA, F. 16895, ap. 2, b. 344, k. 153.

⁵⁸ Szerzej zob. M. Walczak, *Straty osobowe polskiego środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1984.

⁵⁹ Przy cytowanych nazwiskach w pisowni litewskiej podano w nawiasach fonetykę polską. Zrezygnowano z tego zapisu tam, gdzie wymowa nazwiska w brzmieniu litewskim pozostawała taka sama, jak w brzmieniu polskim.

⁶⁰ *Stenogram z posiedzenia Biura KC KP(b) Litwy z 9 stycznia 1952 r.*, LYA, F. 16895, ap. 2, b. 344, k. 3.

ści polskiej na Litwie. Potwierdzają to informacje z posiedzeń Biura KC KPL (1960 r.), z których wynikało, że Polacy stanowili najmniejszy odsetek członków partii (Polacy – 0,69%, Litwini – 1,45%, Rosjanie – 6,43%)⁶¹. Jednak nie ulega wątpliwości, że utworzenie własnych szkół miało duży wpływ na utrwalenie języka ojczystego i poczucie własnej odrębności narodowej. Od tego czasu Polacy na Litwie posiadali większe swobody w sferze życia kulturalnego i religijnego, niż miało to miejsce w innych republikach ZSRR. Litwa była też jedynym obszarem Związku Radzieckiego, w którym ukazywała się polskojęzyczna prasa⁶². W latach późniejszych okazało się, że uzyskane prawa stopniowo były ograniczane. Najlepiej oddają to liczby uczniów w polskich szkołach podstawowych. W roku szkolnym 1953/54 było ich 32 260, a w roku 1988/89 liczba ta zmalała do 9 995 osób. Jeszcze trudniejsza sytuacja panowała w szkolnictwie średnim, a kształcenie na poziomie wyższym praktycznie skończyło się wraz z przekształceniem Uniwersytetu Wileńskiego im. Stefana Batorego (15 XII 1939) w uczelnię litewską⁶³. Nie lepszy los spotkał Trockie Seminarium Nauczycielskie, gdyż 1 czerwca 1957 r. Saulius Pupeikis, minister oświaty Litwy, zarządził likwidację tej placówki. Uczniom, kadrze nauczycielskiej i dyrektorowi Bronisławowi Karbowskiemu zaproponowano przeniesienie do Instytutu Nauczycielskiego w Nowej Wilejce, przemianowanego w 1957 r. na Naujosios Vilnios Pedagoginė Mokykla (Nowowilejska Szkoła Pedagogiczna)⁶⁴.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

LCVA – Lietuvos Centrinis Valstybinis Archyvas (Centralne Państwowe Archiwum Litwy).

LYA – Lietuvos Ypatingasis Archyvas (Specjalne Archiwum Litwy).

VPUA – Vilniaus Pedagoginio Universiteto Archyvas (Archiwum Wileńskiego Uniwersytetu Pedagogicznego).

Artykuły z czasopism:

Bogdel B., *Seminarium Nauczycielskie w Trokach*, w: „Kurier Wileński” z 2 lutego 1994 r.

Borowski W., *Regionalizm pedagogiczny na Wileńszczyźnie*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1930, nr 2.

⁶¹ A. Srebrakowski, *Polacy w Komunistycznej Partii Litwy*, w: „Magazyn Wileński” 1992, nr 5–6, s. 2.

⁶² R. Dzwonkowski, *Polacy na dawnych Kresach Wschodnich. Z problematyki narodowościowej i religijnej*, Lublin 1994, s. 15.

⁶³ Zob. K. Tarka, *Ze stosunków polsko-litewskich. Likwidacja Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, w: „Przegląd Powszechny” 1991, nr 11, s. 234–246.

⁶⁴ LCVA, *Švietimo Ministro įsakymai, bendrąsčiai, instrukcijos (Rozporządzenia, pisma, instrukcje Ministerstwa Oświaty)*, LCVA, F.R-762, ap. b. 1401, nr 461, s. 92–94.

Fedorowicz H., *W szkole pedagogicznej w latach 1952–1956*, w: „Życie Wileńszczyzny” (dod. „Rota”) 2004, nr 296.

Gąsiorowski A., *Zajęcia pozalekcyjne w dokumentach Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego w latach 1932–1939*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 1–2.

Glaudenis S., *Kasdien auga kandidatų skaičius (Codziennie rośnie liczba kandydatów)*, w: „Trakiečių šūkis” 1947, nr 67.

Godecki S., *Wychowanie państwowe*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1933, nr 1.

Grzegorzewski A., *Pierwiastki wychowania państwowo-obywatelskiego w nowym programie historii w szkole powszechnej i metody ich realizacji*, w: Dz. U. KOSW z 1934 r., nr 1.

Kwiatkowski J., Wołkonowski J., *Stan wykształcenia mniejszości polskiej na Litwie w latach 1970–2002*, w: „Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy”, Wilno 2002.

Leonidas P., *Meno saviveiklos Peteliu diena Trakuose (Dzień kółek twórczości amatorskiej w Trokach)*, w: „Trakiečių šūkis” 1949, nr 19.

Lastowicki W., *Organizacja praktyk pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli*, w: „Sprawy Nauczycielskie” 1933, nr 6.

Naujalis R., *Mokslo metų pradžia Trakų Pedagoginėje Mokyloje (Początek roku szkolnego w Trockiej Szkole Pedagogicznej)*, w: „Pergalės vėliava” 1953, nr 72.

Ribokas A., *Konferencija Trakų Mokytojų Seminarijoje (Konferencja w Trockim Seminarium Nauczycielskim)*, w: „Trakiečių šūkis” 1950, nr 22.

Rimaitis T., *Žiemos sporto sezonui prasidėjus (Rozpoczął się zimowy sezon sportowy)*, w: „Pergalės vėliava” 1952, nr 3, s. 4.

Seminarijos mokiniai geriausi varžybose (Uczniowie seminarium najlepsi w zawodach), w: „Pergalės vėliava” 1953, nr 91.

Srebrakowski A., *Polacy w Komunistycznej Partii Litwy*, w: „Magazyn Wileński” 1992, nr 5–6.

Tarka K., *Ze stosunków polsko-litewskich. Likwidacja Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie*, w: „Przegląd Powszechny” 1991, nr 11, s. 234–246.

Zajączkowski W., *Ukochać Polskę*, w: „Tygodnik Wileńszczyzny” (dod. „Rota”) 2004, nr 294.

Wywiady i rękopisy:

Czapkowska Zofia, relacja z 23 września 2003 r. absolwentki ostatniej promocji w Trockim Seminarium Nauczycielskim.

Nowosielska-Sidorowicz B., Trockie życiopisanie, (rękopis), Wilno 2004.

Parnowska E., Rękopis (wspomnienia), Troki 1997.

Rakauskas A., *VAPM metraštis skirtas mokyklos 60-mečiui (Kronika WWSP poświęcona 60-leciu szkoły)*, Troki 2000.

Rutkowska J., *Szkice z dziejów Seminarium* (referat wygłoszony 3 IX 1979 r. w Warszawie, na zjeździe wychowanków Seminarium Nauczycielskiego w Trokach, w zbiorach Antoniego Pawłowicza).

Zajączkowski Wilhelm, relacja z 12 kwietnia 2003 r.

Wydawnictwa zwarte:

Buchowski K., *Polacy w niepodległym państwie litewskim 1918–1940*, Białystok 1999.

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

Chmielewski W., *Edukacja nauczycieli po II wojnie światowej*, Warszawa 2007.

Dzwonkowski R., *Polacy na dawnych Kresach Wschodnich. Z problematyki narodowościowej i religijnej*, Lublin 1994.

Kasperavičius A., *Lituanizacja i powrót do macierzy. Spojrzenie z Kowna na mieszkańców Wilna i Wileńszczyzny 1939–1944*, w: R. Traba, *Tematy polsko-litewskie*, Olsztyn 1999.

Łossowski P., *Litwa a sprawy polskie 1939–1940*, Warszawa 1985.

Łysakowska M., Zakrzewska Z., *Dzieje Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Trokach w latach 1924–1937*, w: *Wilno i Kresy Północno-Wschodnie*, T. II, Białystok 1996.

Mauersberg S., *Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku*, w: J. Miąso, *Historia wychowania. Wiek XX*, tom I, Warszawa 1980.

Nowosielska-Sidorowicz B., *Trockie życiorysy*, Wilno 2004.

Pigoń S., *Pierwszy rocznik słuchaczy Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego*, Wilno 1927.

Raczyńska D., *Kształcenie nauczycieli w języku polskim na Litwie w latach 1945–2000*, Olsztyn 2007.

Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.

Walasek S., *Polska oświata w guberni wileńskiej w latach 1864–1915*, Kraków 2002.

Walczak M., *Straty osobowe polskiego środowiska nauczycielskiego w okresie wojny i okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, Warszawa 1984.

Walczak M., *Działalność oświatowa i martyrologia nauczycielstwa polskiego 1939–1945*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987.

Wincenciak W., *Szkolnictwo polskie na kresach wschodnich w latach 1939–1941*, Łomża–Olsztyn 2004.

Wisner H., *Cezury i lata. O stosunkach polsko-litewskich raz jeszcze*, w: R. Traba, *Tematy polsko-litewskie*, Olsztyn 1999.

Żenkiewicz J., *Litwa na przestrzeni wieków i jej powiązania z Polską*, Toruń 2001.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA URZĘDU MINISTRA GEN. BRONI JÓZEFA HALLERA (SIERPIEŃ 1940– –KWIECIEŃ 1941)

Przybierające w coraz większym stopniu na znaczeniu sprawy szkolnictwa i kultury na uchodźstwie w okresie drugiej wojny światowej zrodziły w połowie 1940 r. potrzebę powołania w rządzie Rzeczypospolitej Polskiej w Wielkiej Brytanii jednostki administracyjnej, zajmującej się tymi zagadnieniami. Na posiedzeniu Rady Ministrów w dniu 29 lipca 1940 r. w Londynie wniesiono propozycję utworzenia Ministerstwa Spraw Wewnętrznych pod kierownictwem prof. Stanisława Kota. Ministerstwo planowano utworzyć z trzech biur, a jednym z nich miało być Biuro dla Spraw Kultury i Oświaty. Wnioskowano, aby zakres jego działania obejmował opiekę kulturalną nad Polakami na obczyźnie, wydawnictwa, sprawy szkolnictwa i polskich placówek naukowych. W trakcie tych samych obrad premier Władysław Sikorski zgłosił projekt powołania samodzielnej, centralnej instytucji zajmującej się sprawami wyznań i wychowania narodowego. Kierownictwo nowym urzędem zamierzał powierzyć ministrowi bez teki od dnia 3 października 1939 r., generałowi broni Józefowi Hallerowi¹. Projekt ten poparł minister sprawiedliwości Marian Seyda, jako zgodny z wcześniejszymi ustaleniami o równomiernym podziale zadań i unikaniu przewagi jednego stronnictwa politycznego nad drugim w zakresie liczby obsadzonych ministerstw. Z tego też względu minister wnioskował *o oddzielenie spraw ogólnooświatowych od spraw wyższej kultury [...], przekazanie spraw oświatowych ministrowi Hallerowi*².

¹ *Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej*, t. 2., red. nauk. M. Zagórniak, oprac. W. Rojek, współprac. A. Suchcitz, Kraków, Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”, 2003, s. 1, 59.

² Tamże, s. 60. Do tego czasu sprawy właściwe dla Ministerstwa Spraw Wewnętrznych podlegały premierowi Władysławowi Sikorskiemu i znajdowały się w kompetencji odpowiednich komórek organizacyjnych Prezydium Rady Ministrów. Szkolnictwo powszechne i średnie podlegało Ministerstwu Opieki Społecznej, por. M. Hułas, *Goście czy intruzi? Rząd polski na uchodźstwie wrzesień 1939–lipiec 1943*, Warszawa, Instytut Historyczny PAN, 1996, s. 155, 172.

Z kolei aktualnie pełniący funkcję podsekretarza stanu w Prezydium Rady Ministrów Stanisław Kot, zabierając głos w trakcie obrad rządu, oświadczył, że nadal, tak jak dotychczas³, *pragnie zachować pieczę nad kulturą wyższą na co stronnictwa* [w trakcie międzypartyjnych uzgodnień – W. Ch.] *wyraziły zgodę. Zwraca jednak uwagę na brak podstaw do tworzenia Ministerstwa Wychowania Publicznego, które tu na emigracji miałoby do czynienia ze sprawą co najwyżej 100 chłopców. Zasadniczo centralizacja spraw oświatowych i kulturalnych w jednym ręku jest oczywiście jedynie celowa*⁴. Za scentralizowaniem spraw kulturalno-oświatowych i powierzeniem ich jednej, kompetentnej osobie opowiedział się również minister, gen. Kazimierz Sosnkowski. W jego przekonaniu ministrem powinien być zostać nie gen. Józef Haller, a prof. Stanisław Kot. Zabierając głos, Haller zgłosił wniosek opracowania przez Prezydium Rady Ministrów statutów dla nowo powoływanych biur i innych instytucji szczebla centralnego. Jednocześnie oznajmił, że powinien być mianowany minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Dodał, że władze czechosłowackie na uchodźstwie również powołały ministra właściwego dla spraw oświaty⁵.

W rezultacie przeprowadzonej dyskusji Rada Ministrów uchwaliła powierzenie kierowania Biurem dla Spraw Kultury, w tym nauką i szkolnictwem wyższym, jako częściami składowymi Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, prof. Kotowi, natomiast sprawy *wyznań i wychowania narodowego* przydzielono gen. Hallerowi⁶. W ten sposób zapadła decyzja o utworzeniu samodzielnej jednostki organizacyjnej, wchodzącej w skład rządu, która miała się zajmować szkolnictwem polskim na uchodźstwie. Nowo powstały organ nosił oficjalną nazwę Biura, a niebawem Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera. Generał wprowadził również nazwę niemającą podstaw prawnych, do której był szczególnie przywiązany: Urząd Wychowania Narodowego. Nazwa ta była dość powszechnie używana do 7 kwietnia 1941 r.⁷

Pod kierownictwem generała przystąpiono do opracowania wniosku na posiedzenie rządu w sprawie organizacji Biura. Zaplanowano, że nowo powstała instytucja będzie składała się z dwóch działów: Działu Ogólnego i Wychowania

³ Z inicjatywy S. Kota oficjalnie reaktywowano na obczyźnie (10 stycznia 1940 r.) istniejący w Polsce przed wojną Fundusz Kultury Narodowej, który opiekował się literatami, artystami, ludźmi nauki, a także rozwijał działalność wydawniczą, wspierał organizacje naukowe, kulturalne i społeczne. Funduszem kierował początkowo prof. Kazimierz Wodzicki, a następnie doc. Jan Hulewicz, por. T. Sulimirski, *Fundusz Kultury Narodowej 1939–1946*, w: „Nauka Polska na Obczyźnie 1939–1960” 1955–1961, z. 2., s. 50–58; M. Hułas, *Goście...*, s. 157.

⁴ *Protokoły posiedzeń...*, s. 61.

⁵ Tamże, s. 61–62.

⁶ Tamże, s. 62–63. W Ministerstwie Spraw Wewnętrznych powstał ostatecznie Dział Kulturalno-Oświatowy, którym kierował Jan Hulewicz. Działowi temu podlegało szkolnictwo wyższe, sprawy wydawnicze i prężnie działający Fundusz Kultury Narodowej, por. M. Hułas, *Goście...*, s. 157.

⁷ Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie (dalej: IPMS), zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dalej: Ministerstwo WRiOP), sygn. A.19. 1/7, *Protokół ze zdania agenta kierownika Sekcji Szkolnictwa Urzędu Generała Józefa Hallera, dr. Mariana Jedlickiego, spisany w dniu 15 kwietnia 1941*, bez pag.

Narodowego Młodzieży, który miał zajmować się wszystkimi sprawami wychowania i organizacjami młodzieżowymi, a zwłaszcza utworzeniem i działalnością harcerstwa, oraz Działu Oświaty i Wyznań Religijnych, obejmującego swoimi kompetencjami polskie szkolnictwo powszechne i średnie na emigracji oraz przygotowującego *projekty dotyczące spraw wyznań religijnych*. Trzecią, proponowaną jednostką organizacyjną Biura był Wydział Studiów i Łączności ze Szkolnictwem Angielskim. Do jego zadań miało należeć prowadzenie badań nad tym szkolnictwem przez doświadczonych i odpowiednio wykształconych polskich nauczycieli oraz nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z instytucjami pedagogicznymi na Wyspach Brytyjskich. Realizację wszystkich zadań Biura miały zapewnić osoby zatrudnione na pięciu etatach referendarskich, jednym – siły pomocniczej i jednym – niższego funkcjonariusza⁸.

Do wniosku w sprawie organizacji Biura dołączono szczegółowe zestawienie propozycji liczby etatów. W Dziale Ogólnym i Wychowania Narodowego przewidziano etaty: sekretarza osobistego Hallera (oficer sztabowy do zleceń, major Witold Dowbor na etacie wojskowym), sekretarza ministerialnego i referenta do spraw harcerstwa. W Dziale Oświaty i Wyznań Religijnych wnioskowano o dwa etaty: do spraw oświaty (prawnik, doc. dr Marian Jedlicki) i do spraw wyznań religijnych. W Wydziale Studiów zgłoszono zapotrzebowanie na jeden etat. Ponadto zaproponowano Marię Rage na maszynistkę, a Michała Sawickiego na woźnego⁹.

Wniosek wraz załącznikiem rozesłano do konsultacji z poszczególnymi ministerstwami. Jego treść wzbudziła zastrzeżenia ze strony Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, które uznało, że dokument niezbyt precyzyjnie uwzględnia fakt, iż szkolnictwo wyższe znajduje się właśnie w tym resorcie, a biuro kierowane przez Hallera zajmuje się tylko szkolnictwem średnim i powszechnym¹⁰.

Na posiedzeniu Rady Ministrów w dniach 26 i 28 sierpnia 1940 r. uchwalono statuty kilku ministerstw i biur o charakterze instytucji centralnych. Statut Biura Hallera został wycofany, ponieważ zdaniem ministra skarbu oraz przemysłu i handlu Henryka Strasburgera miał zbyt *emigracyjny charakter*¹¹. Zgłoszono też uwagi pod adresem wniesionej pod obrady rządu tymczasowej organizacji Biura¹². Przeredagowany tekst wniosku trafił ponownie na Radę Ministrów w dniach

⁸ Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Instytut Hoovera w Stanford (dalej: Hoover), zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych (dalej: MSZ), sygn. mkrf. 520, *Wniosek na Radę Ministrów w sprawie tymczasowej organizacji Biura Ministra Stanu Gen. Broni Józefa Hallera, któremu powierzone zostały sprawy Wychowania Narodowego, Oświaty i Wyznań Religijnych, Rada Ministrów uchwalić raczy*, podpisany przez J. Hallera, z naniesionymi poprawkami, prawdopodobnie po posiedzeniu rządu, klatka 24. W późniejszym Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w Londynie dział odpowiadał ministerialnemu departamentowi przed wojną.

⁹ Tamże, *Etaty Biura Ministra Stanu Gen. Broni Józefa Hallera*, klatka 25.

¹⁰ Tamże, Pismo Ministerstwa Spraw Wewnętrznych z dnia 19 sierpnia 1940 r. do Prezydium Rady Ministrów w sprawie projektu tymczasowej organizacji Biura Ministra Gen. Broni Józefa Hallera, klatka 23.

¹¹ *Protokoły posiedzeń...*, s. 107, 108.

¹² Hoover, MSZ syn. mkrf. 520, Pismo A. Romera z dnia 2 września 1940 r. do A. Zaleskiego wraz z odręczną adnotacją ministra spraw zagranicznych, klatka 11.

11 i 12 września. W dokumencie stwierdzono, że w zaistniałych warunkach wywołanych wojną Biuro Ministra Gen. Broni Józefa Hallera powinno posiadać dwa działy: [...] 2. *Dział Wychowania Narodowego zajmuje się wszystkimi sprawami dotyczącymi Wychowania Narodowego (obywatelskiego), przeprowadza studia nad szkolnictwem angielskim, utrzymuje łączność z instytucjami pedagogicznymi Anglii oraz sprawuje pieczę nad organizacjami młodzieżowymi, a w szczególności nad harcerstwem z zastrzeżeniem praw Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, określonych przez ustawy.*

3. *Dział Oświatowy w zakresie szkolnictwa średniego i powszechnego oraz Wyznań Religijnych zajmuje się organizacją szkolnictwa polskiego średniego i powszechnego na terenie Anglii sprawuje w porozumieniu z Ministerstwem Spraw Zagranicznych pieczę nad szkolnictwem polskim na emigracji oraz ułatwia sprawy wyznań religijnych [...]*¹³. Do wniosku załączono zestawienie na zapotrzebowanie etatów w wymiarze znacznie skromniejszym niż poprzednio. Przewidywało ono, że Biuro będzie się składać z dwóch etatów referendarskich (pierwszego i czwartego stopnia) oraz siły pomocniczej. Stworzono także możliwość zatrudniania jednej osoby z funduszu prac czasowych (16 funtów szterlingów miesięcznie) w niewielkim, pozaetatowym wymiarze¹⁴.

Ostatecznie Rada Ministrów przyjęła statut i wniosek w sprawie tymczasowej organizacji Biura kierowanego przez gen. Józefa Hallera. Postanowiono, że uchwalony statut nie będzie publikowany (podobnie jak i inne statuty ministerialne). Uchwała Rady Ministrów w kwestii tymczasowej organizacji Biura wchodziła w życie z datą wsteczną, od sierpnia 1940 r.¹⁵ W oparciu o zatwierdzone etaty utworzono Sekcję Szkolnictwa, którą kierował zatrudniony od 22 sierpnia doc. Marian Jedlicki. Kolejnym pracownikiem był dr Paweł Skwarczyński, a kilka miesięcy później, od 21 lutego 1941 r., został zaangażowany Bohdan Piechowski. Był on opłacany częściowo ze środków finansowych przeznaczonych na etat Skwarczyńskiego, a częściowo z funduszu prac czasowych. W następnych miesiącach zatrudniono dalszych pracowników¹⁶.

Już w trakcie tworzenia podstaw prawno-organizacyjnych Biura Ministra Gen. Broni Józefa Hallera instytucja ta przystąpiła do systematycznej pracy z podległymi placówkami oświatowo-wychowawczymi. Początkowo gen. Haller urzędował we własnym mieszkaniu. Wkrótce kierowana przez niego instytucja otrzymała lokal. Jednakże już po kilkunastu dniach urzędowania został on zbombardowany przez lotnictwo niemieckie. Następna, czteropokojowa siedziba została przydzielona dla Biura w połowie października 1940 r. Znajdowała się w hotelu

¹³ Tamże, *Wniosek na Radę Ministrów w sprawie tymczasowej organizacji Biura Ministra Gen. Broni Józefa Hallera*, klatka 21.

¹⁴ Tamże, *Wykaz etatów Biura Ministra Gen. Broni Józefa Hallera*, klatka 22.

¹⁵ *Protokoły posiedzeń...*, s. 115, 124.

¹⁶ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdania agend...*, J. Draus, *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1993, s. 38.

przy 3 Grosvenor Square w Londynie. Sprawami lokalowymi urzędu zajmował się major Witold Dowbor¹⁷.

Biuro kierowane przez Hallera przede wszystkim starało się otoczyć opieką od strony finansowej i organizacyjnej istniejące lub dopiero tworzone polskie szkoły, internaty i inne placówki o charakterze edukacyjnym na terenie Wielkiej Brytanii. Zajmowało się także dziećmi i młodzieżą polską uczącą się w szkołach angielskich. Pierwsza wersja finansowania polskiego szkolnictwa na terenie Wielkiej Brytanii z kredytów udzielonych rządowi W. Sikorskiego przez Brytyjczyków obejmowała trzy pozycje: 1) Gimnazjum i Liceum Męskie im. Juliusza Słowackiego wraz z internatem, przeniesione z Francji jako część dotychczasowej polskiej szkoły średniej im. Cypriana Norwida w Paryżu i uruchomione od września 1940 r. w budynkach Uniwersytetu Londyńskiego w dzielnicy Ealing¹⁸, zatrudniające dyrektora, ośmiu nauczycieli, kapelana, wychowawcę oraz maszynistkę i zarazem sekretarkę – 3300 F.; 2) Kursy języka polskiego i historii. Internat przeznaczony dla dziewcząt, w którym pracowała jedna nauczycielka (obydwie formy działalności dydaktyczno-wychowawczej znajdowały się w fazie koncepcji i planowania) – 360 F.; 3) Szkoła średnia (techniczna) w Glasgow w Szkocji, zatrudniająca wówczas kierownika, trzech nauczycieli i kapelana (znana wkrótce jako prężny polski Ośrodek Szkolnictwa Zawodowego im. Stanisława Staszica) – 1440 F. Łącznie proponowane wydatki na szkolnictwo polskie w Wielkiej Brytanii obejmowały 5100 F.¹⁹

Kwota ta pod wpływem uzgodnień wynikających z realnych możliwości uległa zmniejszeniu. W dniu 27 sierpnia 1940 r. Haller wystąpił na Radzie Ministrów z wnioskiem o uchwalenie budżetu szkolnictwa polskiego w Anglii na okres od 15 sierpnia do 31 grudnia 1940 r. na sumę 2902 F.²⁰ Budżet obejmował wydatki personalne Gimnazjum i Liceum Męskiego im. J. Słowackiego wraz z internatem, Gimnazjum i Liceum Żeńskiego (projektowanego), bursy męskiej w Glasgow, wynagrodzenie nauczycieli języka polskiego i religii dla dzieci polskich uczących się w szkołach angielskich, kurs elementarnego czytania i pisania dla dzieci od lat sześciu do ośmiu na sumę 2325 F. Propozycje finansowe obejmowały również następujące wydatki rzeczowe: pomoce i przybory szkolne dla gimnazjum i liceum męskiego oraz żeńskiego (mapy, tablice, zeszyty, pióra, ołówki itp.), wydawnictwa dla młodzieży (skrypty zastępujące podręczniki i pisemko harcerskie), materiały kancelaryjne, kursy samochodowe, subwencje dla organizacji młodzieżowych, a zwłaszcza dla harcerstwa. Łącznie wynosiły one 577 F.²¹

¹⁷ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, Przemówienie J. Hallera wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej 1 kwietnia 1941 r., bez pag.

¹⁸ Szerzej: F. Lenczowski, *Szkolnictwo polskie na obczyźnie w czasie drugiej wojny światowej (zarys)*, w: „Nasza Przyszłość” 1967, z. XXVIII, s. 236–237.

¹⁹ Hoover, MSZ syn. mkrf. 520, *Budżet szkolnictwa polskiego w Anglii*, klatka 26.

²⁰ Tamże, *Wniosek na Radę Ministrów w sprawie budżetu szkolnictwa polskiego średniego i powszechnego według załączonego planu*, klatka 19.

²¹ Tamże, *Budżet szkolnictwa polskiego w Anglii od 15 sierpnia do 31 grudnia 1940 r.*, klatka 20.

W dniu 19 września Haller wystąpił z wnioskiem o dofinansowanie w wysokości 335 F. wydatków personalnych dla kadry pedagogicznej zatrudnionej w bursie w Glasgow²².

Księgowość Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera prowadziło Ministerstwo Skarbu, a konkretnie jego pracownik Wojciech Dłużewski. Ministerstwo pokrywało wydatki kancelarii, koszty podróży i diety pracowników delegowanych przez Hallera. Od 1 stycznia 1941 r. księgowość nieoficjalnie przejął Urząd (realizował nadal Dłużewski)²³.

Otrzymane z budżetu środki finansowe zostały wykorzystane bardzo efektywnie. Szkolnictwo polskie podległe rządowi na uchodźstwie organizowano w oparciu o ustawę z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa²⁴. W Gimnazjum i Liceum Męskim im. Juliusza Słowackiego uruchomiono (przy wydatnym wsparciu Komitetu Obywatelskiego) w pierwszych dniach września III i IV klasę gimnazjalną oraz I i II klasę licealną. Klasy gimnazjalne I i II nie powstały, ponieważ młodszych chłopców skierowano do szkół angielskich²⁵. Początkowo sprawami gospodarczymi szkoły zajmował się Komitet Obywatelski, a działalność dydaktyczno-wychowawczą nadzorowały polskie władze oświatowe. Po trzykrotnym zbombardowaniu budynku szkolnego przez lotnictwo niemieckie (zwłaszcza w dniu 22 grudnia 1940 r.) gimnazjum i liceum oraz internat ewakuowano w styczniu 1941 r. do Dunalastair w Szkocji. Wówczas też nastąpiło pełne podporządkowanie szkoły władzom oświatowym. Przez pewien czas jej dyrektorem był Wiktor Dymitr²⁶.

W kontekście działalności liceum podjęto starania na rzecz uregulowania podstaw prawnych Urzędu w zakresie organizowania matury i wydawania świadectw maturalnych. Dążono, aby kwestia ta była załatwiona przed pierwszymi maturami w Dunalastair. Już w Szkocji odbyło się w roku szkolnym 1940/41 kilka egzaminów dojrzałości (we wrześniu przystąpiły do nich cztery osoby, a w lutym trzy). Matury te przeprowadzono, opierając się o zasadę zachowania i przestrzegania ciągłości władzy. Na tej podstawie podjęto decyzję: 1) *Dopuszczenia [...] kandydatów i kandydatek do egzaminu dojrzałości w Liceum im. Cypriana Norwida w Paryżu, co Urząd [Ministra Gen. Broni Józefa Hallera], jako następcę Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w zwierzchnictwie nad szkołami średnimi musiał uznać i czemu musiał nadać dalszy bieg przez zorganizowanie samego egzaminu.* 2) *Faktycznie wykonywania przez Urząd uprawnień Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego a zarazem*

²² Tamże, Pismo J. Hallera z 19 września 1940 r. do A. Zaleskiego w sprawie wprowadzenia uzupełnienia w budżecie, klatka 16.

²³ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdaní agend...*

²⁴ *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz. U. RP z 1932, Nr 38, poz. 389.

²⁵ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera za czas od 15 sierpnia 1940 do 15 marca 1941*, bez pag.

²⁶ Tamże, Przemówienie J. Hallera, wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej 1 kwietnia 1941 r., bez pag.

*Kuratorium w zakresie szkolnictwa średniego, a więc i matury*²⁷. Osoby, które zdały te egzaminy, nie otrzymały jednak formalnych świadectw, lecz tymczasowe zaświadczenia. Właściwe świadectwa dojrzałości, dające prawo wstępu do szkół wyższych, miały uzyskać dopiero wówczas, gdy sytuacja prawna Urzędu zostanie w pełni ustabilizowana odpowiednim aktem prawnym²⁸.

We wrześniu 1940 r. podjęto starania na rzecz uruchomienia polskiego Gimnazjum i Liceum Żeńskiego w Londynie. Liczba kandydatek do nauki w szkole średniej nie była jednak duża, a w dodatku wiele spośród tych, które zgłosiły się do szkoły, wkrótce zmuszonych było wyjechać wraz ze swoimi rodzicami do Szkocji. W tej sytuacji przystąpiono do tworzenia żeńskiej szkoły średniej w Sco-ne Palace pod Perth. Zaplanowano uruchomienie I, II i III klasy gimnazjalnej oraz I i II licealnej. Pod koniec analizowanego okresu do szkoły zgłosiło się 50 dziewcząt. W rezultacie przeprowadzonej rekrutacji w dniu 1 kwietnia 1941 r. uruchomiono jedną klasę, składającą się z kilku uczennic. Dziewczęta zakwaterowano w szkockim internacie pod opieką polskich wychowawczyń. Skompletowano też grono nauczycielskie. Szereg inicjatyw w uruchomieniu żeńskiej szkoły średniej wykazał jej dyrektor dr Mieczysław Pawłowski. Po rozpoczęciu zajęć w nowym roku szkolnym placówka przybrała imię Marii Curie-Skłodowskiej²⁹.

Wielce pożyteczną działalność rozwijał Ośrodek Szkolny im. Stanisława Staszica w Glasgow. Jego podstawowym zadaniem było stworzenie możliwości zdobycia zawodu przez młodzież zwolnioną z wojska. Ośrodek utrzymywało Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, natomiast pieczę nad pracą dydaktyczno-wychowawczą sprawował Urząd Gen. Broni Józefa Hallera. Placówka, dysponująca dobrymi warsztatami, miała 33 wychowanków, którzy pracowali w fabrykach lub uczęszczali do szkół zawodowych w Glasgow. Początkowo Ośrodek zatrudniał dwóch wychowawców (dr Kożusznik i mgr Szczawiński), kapelana, kierownika warsztatów (Jasicki) i dwie osoby na etatach wojskowych, w tym płk. Jawora, głównego administratora, oraz sekretarkę i woźnego. Ponadto zajęcia o charakterze dokształcającym prowadzili nauczyciele języka polskiego, historii i śpiewu³⁰.

Ośrodek im. Staszica zajął się także większymi skupiskami polskich dzieci, uczęszczających do szkół brytyjskich, tworząc dla nich komplety nauczania religii, języka polskiego, historii i geografii Polski oraz, jako przedmiotów pomocniczych – śpiewu i rysunków. Początkowo obejmowano nimi około 30 dzieci. Pod koniec 1941 r. liczba ich zwiększyła się do blisko 70 i wszystko wskazywało, że będzie nadal rosła. Siedziby i wielkość kompletów zmieniały się wraz z miejscami postoju polskich jednostek wojskowych. Zajęcia realizowane w tej formie

²⁷ Tamże, *Protokół ze zdania agend...* Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej utworzono 11 września 1940 r., por. M. Hułas, *Goście...*, s. 174.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera za czas od 15 sierpnia 1940 do 15 marca 1941*, bez pag.; tamże, Przemówienie J. Hallera wygłoszone na posiedzeniu Rady Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej 1 kwietnia 1941 r., bez pag.

³⁰ Tamże, *Protokół ze zdania agend...*

edukacyjnej odbywały się na ogół dwa razy w tygodniu po trzy godziny dziennie w szkołach brytyjskich lub świetlicach wojskowych. Początkowo zdołano utworzyć kilka kompletów. Zorganizowano je w: Glasgow, Dumbarton, Perth, Dundee, Forfar i Dunfermline. Następne komplety zaczęto organizować w kolejnych skupiskach Polaków: Rothesay, Edynburgu, Peebles i Symington. Z ramienia polskich władz oświatowych, wypełniając szereg zadań administracyjnych, ich pracą niezwykle ofiarnie kierowała nauczycielka Apolonia Łaska. Oprócz niej lekcje prowadzili dobrze przygotowani i doświadczeni nauczyciele: Olga Biernacka i Joanna Jargaś, do których dołączyli nieco później Danuta Talmal, Irena Paczoska i Teofil Skibiński, a w dalszej kolejności inni pedagodzy. Z osobami zatrudnionymi podpisywano umowy. Ze strony wojska pracą kompletów zajmowali się płk Jawor i kpt. dr Stanisław Sosin (głównie w Glasgow). Dzieci, które nie mogły bezpośrednio uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych, miały możliwość pobierania nauki drogą korespondencyjną pod kierownictwem Joanny Jargaś³¹.

Urząd Ministra Gen. Broni Józefa Hallera postanowił wspierać działalność prywatnej szkoły powszechnej w Castlemains pod kierownictwem Olgi Małkowskiej. Między innymi Marian Jedlicki proponował przekazanie tej placówki 20 egzemplarzy nowo wydrukowanego elementarza i wypłacanie dotacji w wysokości 5–10 F. miesięcznie. Urząd podejmował także starania o uruchomienie szkoły elementarnej w Szkocji dla dzieci polskich w wieku 6–8 lat. Celem tej placówki miało być nauczanie dzieci czytania i pisania w języku ojczystym, zanim pójdą do szkoły brytyjskiej. Chodziło też o zapobieżenie ewentualnemu wynarodowieniu najmłodszego polskiego pokolenia na uchodźstwie. Jednakże rozproszenie i mała liczba dzieci w odpowiednim wieku spowodowały, że myśl ta nie została zrealizowana³².

Ogólna liczba uczniów w polskich placówkach oświatowych na Wyspach Brytyjskich w dniu 30 kwietnia 1941 r. wynosiła około 180 osób. Do dnia 31 grudnia tegoż roku zwiększyła się do około 700³³. W następnych latach dynamika wzrostu uczniów polskich szkół na uchodźstwie była znacznie wyższa.

Urząd otoczył opieką polskie szkoły poza granicami Wielkiej Brytanii. Podjęto decyzję o dofinansowaniu wznawiającej pracę części byłego paryskiego Gimnazjum i Liceum im. Cypriana Norwida w Villard-de-Lans pod Grenoble we Francji (dyrektorem szkoły został Zygmunt Zaleski, a następnie Wacław Godlewski)³⁴. Wspierano też organizowanie polskich punktów szkolnych w prywatnych

³¹ Tamże, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera za czas od 15 sierpnia 1940 do 15 marca 1941*, bez pag.; tamże, sygn. A.19. I/10b, *Sprawozdanie ogólne kompletów szkół powszechnych dla dzieci uczęszczających do szkół angielskich za okres od marca do 31 grudnia 1941 r.*, bez pag.; tamże, *Protokół ze zdania agenta kierownika Sekcji Szkolnictwa Urzędu Generala Józefa Hallera, dr. Mariana Jedlickiego, spisany w dniu 15 kwietnia 1941*, bez pag.

³² Tamże, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdania agenta...*, tamże, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera za czas od 15 sierpnia 1940 do 15 marca 1941*, bez pag.

³³ Tamże, sygn. A.19. I/13c, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych od 1 maja 1941 do 31 grudnia 1941*, bez pag.

³⁴ S. Zabiello, *Na posterunku we Francji*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1967, s. 205.

szkołach francuskich na terenach podległych rządowi w Vichy we wszystkich tych miejscowościach, w których istniały one przed klęską Francji w czerwcu 1940 r. W październiku tegoż roku utworzono je w Lyon (11 punktów, 927 uczniów, 10 nauczycieli), Tuluzie (3 punkty, 430 uczniów, 3 nauczycieli), Marsylii (7 punktów, 217 uczniów, 2 nauczycieli). Całość prac oświatowych we Francji koordynowało Centralne Biuro Polski, nazywane też Generalną Dyrekcją Biur Polskich, na czele którego stał dyrektor generalny, polski dyplomata Stanisław Zabiello³⁵.

Ponadto Związek Polaków we Francji utworzył tzw. kursy „czwartkowe” i przedszkola. W roku szkolnym 1940/41 objęto nimi 1175 dzieci w 40 punktach, w których pracowało 32 nauczycieli. Wszystkimi formami nau czania i wychowania objęto 50% polskich dzieci w wieku 7–14 lat przebywających na nieokupowanych obszarach Francji. Przed wojną z tego typu nauczania korzystało 30% dzieci mieszkających na tym terenie³⁶.

Urząd Ministra Gen. Broni Józefa Hallera nawiązał także kontakt z polskimi skupiskami prowadzącymi działalność edukacyjną w Szwajcarii. W dniu 19 listopada 1940 r. wydany został rozkaz w sprawie organizacji Polskiego Obozu Licealnego w Oberbung w tym kraju. Zajęcia dla pierwszych 167 uczniów rozpoczęły się 25 listopada, a dyrektorem placówki został dr Władysław Drobny. W późniejszym czasie obóz przeniesiono do Wetzikon³⁷. Pod koniec 1940 r. także w Sztokholmie w Szwecji przystąpiono do uruchomienia grupy przedgimnazjalnej oraz niektórych klas gimnazjum i liceum dla polskiej młodzieży. Początkowo cała szkoła liczyła 24 uczniów. Kierownictwo nad wszystkimi formami edukacji sprawował mgr Zbigniew Folejewski. Polską placówkę oświatową, obejmującą szkołę powszechną, gimnazjum i liceum, utworzono również w Platres na Cyprze. Tam całością prac kierował doc. Łukasz Kurdybacha. W Tel Awiwie szkoła powszechna, gimnazjum i liceum dla polskich dzieci powstały w grudniu 1940 r. W pierwszym półroczu 1941 r. w szkole powszechnej pobierało naukę 29 uczniów, a w gimnazjum i liceum – 54. Dyrektorem całego zespołu szkół była Helena Boryszowa, a kierownikiem szkoły powszechnej Alojzy Jeleń. Wszystkim tym placówkom Urząd Ministra Gen. Broni Józefa Hallera przyznał pełne prawa szkół państwowych i – z wyjątkiem szkoły średniej w Wetzikon w Szwajcarii – przekazywał stałe subwencje finansowe. Starano się też utrzymać kontakt z polskimi placówkami oświatowymi na Węgrzech. W położonym w tym państwie mieście Balatonboglar prowadziło działalność polskie liceum (o dwóch wydziałach) i gimnazjum ogólnokształcące. Szkoła skupiała 252 uczniów, 22 nauczycieli, lekarza i pielęgniarkę,

³⁵ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/14, *Odpis, Wyciąg z raportu p. St. Zabiello z dn. 20 grudnia 1940, No. 301/IV*, bez pag.; tamże, *Odpis. Raport oświatowy, sporządzony dla ministra Spraw Zagranicznych w Londynie*, przez S. Zabiellę, Vichy, 20 marca 1941 r., bez pag.; por. S. Zabiello, *Na posterunku...*, s. 174–185.

³⁶ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/9, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych za rok 1941*, bez pag.

³⁷ W. Drobny, *Karabin i książka (Polskie Liceum w Szwajcarii 1940–1944)*, Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, 1973, s. 84, 85, 156.

a jej dyrektorem był Hieronim Urban. Na Węgrzech istniało także osiem polskich szkół powszechnych, w których pracowało 25 nauczycieli, a uczęszczało do nich 190 dzieci. Całym polskim szkolnictwem w tym kraju kierował dr Władysław Dzięgiel. Informacje o stanie szkolnictwa na uchodźstwie nadchodzące do Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera oparte były na sprawozdaniach nadsyłanych przez poszczególne szkoły. Z biegiem czasu zainteresowania władz oświatowych na uchodźstwie starano się rozszerzyć na polskie szkolnictwo w Brazylii, Argentynie, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i innych państwach³⁸.

Postanowiono udzielić wydatnego wsparcia finansowego polskiemu instruktorowi oświatowemu w Chicago – Włodzimierzowi Skłodowskiemu³⁹. Gen. Haller wydał specjalną instrukcję, w której określił cele i zadania instruktora. Obejmowały one takie zagadnienia, jak: dokształcanie polonistyczne polskich nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, utrzymywanie stałego kontaktu ze szkolnictwem katolickim i publicznym, rozwijanie łączności z organizacjami polonijnymi, zwłaszcza w aspekcie kulturalnym, podjęcie współdziałania z organizacjami młodzieżowymi, przede wszystkim z harcerstwem, młodzieżą Związku Narodowego Polskiego, Zjednoczenia Polskiego Rzymsko-Katolickiego, Związku Polek w USA, Macierzy Polskiej, klubami polskimi, szkołami itp. Istotnym zadaniem instruktora oświatowego było nawiązanie współpracy z amerykańskimi *rządowymi i stanowymi sferami pedagogicznymi* oraz emigrantami czechosłowackimi w Stanach Zjednoczonych⁴⁰.

Ważną sprawą w organizowaniu szkolnictwa polskiego na uchodźstwie było zapewnienie uczniom podręczników, szkolnych lektur i dostępu do najwybitniejszych dzieł literatury polskiej. Rozwiązanie tej kwestii na obczyźnie w analizowanym okresie nie było łatwe. Zaopatrzenie społeczności polskiej na uchodźstwie w książki i podręczniki prowadzono trzema drogami: poprzez opracowywanie skryptów dla uczniów, publikowanie polskich dzieł literackich i kupno wydawnictw obcych. Realizacja tych inicjatyw wymagała znacznych nakładów finansowych. Marian Jedlicki zobowiązał nauczycieli szkoły średniej w Dunalastair (we wrześniu 1940 r.) do opracowania skryptów z nauczanych przedmiotów. Zobowiązanie zostało przyjęte i postanowiono je zrealizować do stycznia 1941 r. Niestety, złożone deklaracje nie zostały przez nauczycieli dotzymane. Wówczas zwrócono się z tą propozycją do grupy nauczycieli przebywających w wojsku. Również i ta inicjatywa nie przyniosła oczekiwanych rezultatów z powodu przebywania ewentualnych autorów w jednostkach wojskowych. Jednak myśli o wydawaniu skryptów czy też publikowaniu przedwojennych podręczników nie zaniechano. Na początku wysunięto postulat wydania elementarza Mariana Falskiego techni-

³⁸ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/9, *Sprawozdanie z działalności Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych za rok 1941*, bez pag.

³⁹ Tamże, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdania agend...*

⁴⁰ Tamże, sygn. A.19. I/14, *Instrukcja dla polskiego instruktora oświatowego w USA, przydzielonego do Generalnego Konsulatu RP w Chicago*, bez pag.

ką fotodruku. Celem zapewnienia dostępu do arcydzieł polskiej literatury pięknej od czasów średniowiecznych do współczesności przystąpiono do wydawania *Pomników Literatury Ojczystej*. Jednak błędy w komentarzach wstępnych w pierwszych zeszytach tej serii wydawniczej spowodowały zaprzestanie jej publikacji. Były one także powodem krytyki wymierzonej w Józefa Hallera i kierowany przez niego Urząd⁴¹.

Zakup książek dla potrzeb uchodźstwa i szkolnictwa w wolnym kraju zamierzano realizować w nieco późniejszym terminie. W posiadaniu Urzędu znalazły się natomiast książki podarowane przez ks. A. Syskiego ze Stanów Zjednoczonych i kilkanaście elementarzy przekazanych przez Towarzystwo Polsko-Angielskie. Oczekiwano też na nadejście z Ameryki kolejnych, zapowiadzianych darów, zwłaszcza od Mieczysława Haimana – kustosa Archiwum i Muzeum polonijnego w Chicago⁴².

Równolegle ze zorganizowanym nabywaniem publikacji oświatowych podjęto inicjatywę zorganizowania studiów nad dorobkiem szkolnictwa brytyjskiego. Dużą rolę we wczesnej fazie realizacji tej idei odgrywał doc. Marian Jedlicki. Wskazuje na to jego relacja: *Nawiązałem kontakty z angielskim i szkockim Board of Education. Poza tym korzystając ze znajomości zawiązyanych na Zjeździe w Oxfordzie utrzymuję stosunki z dyrektorami kilku szkół angielskich. Z uwagi na specyficzne warunki angielskie kontakty te mają charakter prywatny. Jako wstęp do studiów nad tutejszym szkolnictwem są one nieodzowne. Każda bowiem z tych osobistości służy nie tylko mądrymi wskazówkami, lecz także książkami, a co najważniejsze zaproszeniem do zwiedzania szkoły*⁴³.

Działania podjęte przez Jedlickiego przyniosły pozytywne rezultaty. Do badań nad szkolnictwem brytyjskim włączono prof. Zygmunta Kukulskiego z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (w czasie wojny przebywającego w Szkocji), który już od dłuższego czasu zajmował się tą problematyką. Między innymi rezultatem jego pracy naukowej była opublikowana rok później, w serii wydawniczej „Nauka i Wychowanie” Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, książka o ustroju szkolnym Wielkiej Brytanii⁴⁴. Zagadnieniem oświaty w Szkocji i Anglii zajął się także Antoni Wójcicki. Dzięki poparciu Urzędu uzyskał on na ten cel stypendium Funduszu Kultury Narodowej⁴⁵. Intensywne studia nad systemem wychowania przedszkolnego na Wyspach Brytyjskich podjęła Amalia Maria Stöcker, była kierowniczka przedszkoli w Mysłowicach i Katowicach oraz nauczycielka w polskiej szkole we Francji. Urząd udzielał jej wsparcia finansowego w wysokości 12 F. miesięcznie, przeznaczonego na pokrycie kosztów nauki języka angielskiego oraz

⁴¹ Szerzej: W. Chmielewski, *Działalność wydawnicza polskich władz oświatowych na uchodźstwie w latach 1940–1945*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 1–2, s. 7–8.

⁴² IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdania agend...*

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Z. Kukulski, *Tak zwane „Public Schools” w Wielkiej Brytanii*, Londyn, Wydawnictwo Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, 1942.

⁴⁵ IPMS, Ministerstwo WRiOP, sygn. A.19. I/7, *Protokół ze zdania agend...*

udziału w kursach i konferencjach poświęconych różnym kwestiom działalności przedszkoli. Stöcker w roku szkolnym 1940/41 odbyła szereg wizytacji szkockich przedszkoli (zwłaszcza w Edynburgu), zapoznawała się z ich organizacją, wyposażeniem, hospitowała prowadzone zajęcia. Nawiązała kontakty z instytucjami i organizacjami wspomagającymi działalność przedszkolną⁴⁶. Korzystanie przez polskich nauczycieli z brytyjskich doświadczeń w praktyce oświatowej i teorii pedagogicznej przybrało w następnych latach znaczne rozmiary i zaowocowało wieloma publikacjami⁴⁷.

Realizację zapoczątkowanych już zadań oświatowych i wdrażanie w życie kolejnych zamierzeń starano się prowadzić we współpracy z polskimi nauczycielami znajdującymi się w Wielkiej Brytanii. Przebywali oni głównie na terenie Szkocji, w polskich jednostkach wojskowych. Na początku 1941 r. na Wyspach Brytyjskich było 78 nauczycieli szkół średnich i zawodowych oraz 158 nauczycieli szkół powszechnych⁴⁸. Celem uaktywnienia i skonsolidowania całej kadry pedagogicznej w dniu 6 marca 1941 r. z inicjatywy Urzędu zwołano Walny Zjazd Polskich Nauczycieli Szkół Średnich i Powszechnych w Perth w Szkocji. W obradach, w których wzięło udział ponad 200 nauczycieli, uczestniczył gen. Józef Haller i czechosłowacki minister Juraj Slawik. Podstawowe referaty wygłosili doc. Marian Jedlicki, mgr Antoni Wójcicki i prof. Zygmunt Kukulski. Na zjeździe zapadła też decyzja o utworzeniu organizacji nauczycielskiej, która przybrała nazwę Zrzeszenie Nauczycieli Polaków Przebywających w Wielkiej Brytanii zmienioną następnie na Zrzeszenie Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii. Zjazd wysunął między innymi postulat prowadzenia badań nad szkolnictwem brytyjskim, a zdobytą w ten sposób wiedzę i doświadczenie zamierzano wykorzystać w przyszłości w niepodległej Polsce. Podjęto również uchwałę o utworzeniu czasopisma pedagogicznego. Dr Jan Konopnicki zaproponował, aby zamieszczać w nim rezultaty studiów polskich nauczycieli nad brytyjskim dorobkiem na polu oświaty. Uchwały, postulaty i wnioski przyjęte na Zjeździe Urząd kierowany przez Hallera starał się konsekwentnie realizować. Wiele z nich swoją aktualność zachowało przez cały okres oficjalnej działalności rządu polskiego na uchodźstwie i stanowiło impuls do pracy powołanego 14 lipca 1943 r. Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego⁴⁹.

Biorąc pod uwagę trudne warunki pracy Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera, należy zwrócić uwagę na pierwsze kroki tej instytucji na polu działalności międzynarodowej. W dniach 4–5 stycznia 1941 r. polska delegacja oświatowa wzięła udział w konferencji pedagogów państw sprzymierzonych w Oksfordzie.

⁴⁷ W. Chmielewski, *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, Warszawa, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk, Seria: *Monografie z Dziejów Oświaty*, t. XLIII, 2013, s. 53–60.

⁴⁸ W. Chmielewski, *Statuty Zrzeszenia Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii*, w: *Mysł i praktyka pedagogiczna*, red. W. Chmielewski, W. Starzyńska, Piotrków Trybunalski, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 2008, s. 45.

⁴⁹ Tamże, s. 43–47, 49–52.

W trakcie dyskusji zapoznała ona uczestników obrad z problemem niszczenia kultury polskiej przez okupantów niemieckiego i sowieckiego. Na konferencji M. Jedlicki wszedł w skład Wydziału Wykonawczego, którego podstawowym celem było kontynuowanie na uchodźstwie współpracy nawiązanej pomiędzy rządami państw sprzymierzonych. Jednym z ważnych rezultatów wprowadzania w życie tej idei było podjęcie bliższych kontaktów pomiędzy nauczycielami polskimi i czeskimi. Ich zwolennikiem był gen. Haller, a wcielał je w życie Marian Jedlicki. Powstała myśl zorganizowania wspólnego zjazdu nauczycieli obu państw i wydania podręcznika do nauki języka polskiego dla Czechów. Dodać należy, że współdziałanie oświatowe pomiędzy państwami sprzymierzonymi zostało potwierdzone i umocnione na kolejnym spotkaniu w Oksfordzie, które odbyło się w dniach 17–20 kwietnia 1941 r.⁵⁰

W zakończeniu niniejszej, krótkiej charakterystyki działalności Biura a następnie Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera należy stwierdzić, że polskie władze oświatowe na uchodźstwie w pierwszym okresie swojego istnienia, dysponując szczupłą kadrą, rozwinęły obszerną i wszechstronną działalność organizacyjną i oświatową, co w warunkach toczącej się wojny, a zwłaszcza ataków powietrznych hitlerowskich Niemiec na Wielką Brytanię, nie było wcale łatwe. Świadczy to o wielkiej ofiarności i kompetencjach osób pracujących na rzecz szkolnictwa polskiego na uchodźstwie. Szczególnie wiele inwencji wykazywał tu doc. Marian Jedlicki, który potrafił nawiązać kontakty z brytyjskimi władzami oświatowymi, dyrektorami szkół angielskich i szkockich, a przede wszystkim umiejętnie i z dobrymi rezultatami współpracował z polskimi szkołami wszystkich typów. Inicjatywy te nie mogłyby przynieść tak pozytywnych rezultatów, gdyby nie ofiarność dyrektorów i nauczycieli poszczególnych placówek oświatowo-wychowawczych zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i poza jej granicami. Niewątpliwą zasługą Urzędu było skonsolidowanie polskich nauczycieli, przebywających w tym czasie w ponad 90% w jednostkach wojskowych na terenie Szkocji, i utworzenie na zjeździe w Perth organizacji zawodowej Zrzeszenia Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii, która pod zmienioną nazwą przetrwała do lat współczesnych. Na uwagę zasługują kontakty z pedagogami i władzami oświatowymi państw sprzymierzonych, a zwłaszcza emigracyjnymi władzami Czechosłowacji. Godne podkreślenia są pierwsze próby publikowania skryptów i podręczników szkolnych, a także rozwijanie innej działalności wydawniczej.

W ostatni dzień kwietnia 1941 r. zakończył się prawie dziewięciomiesięczny okres pracy Biura, a następnie Urzędu Ministra Gen. Broni Józefa Hallera. W dniu 1 maja 1941 r. dekretem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej powołany został Urząd Oświaty i Spraw Szkolnych, na którego czele stanął także gen. J. Haller⁵¹.

⁵⁰ Tamże, s. 45, 46; W. Chmielewski, *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski, Uniwersytet J. Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 2013, wyd. II, s. 35.

⁵¹ Tamże, s. 37.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, Instytut Hoovera w Stanford, zespół: Ministerstwo Spraw Zagranicznych, sygn. mkrf. 520.

Instytut Polski i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie, zespół: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. A.19. I/7, A.19. I/9, A.19. I/10b, A.19. I/13c, A.19. I/14.

Źródła i akty prawne opublikowane:

Protokoły posiedzeń Rady Ministrów Rzeczypospolitej Polskiej, t. 2., red. nauk. M. Zagórniak, oprac. W. Rojek, współprac. A. Suchcitz, Kraków, Wydawnictwo i Drukarnia „Secesja”, 2003.

Sulimirski T., *Fundusz Kultury Narodowej 1939–1946*, w: „Nauka Polska na Obczyźnie 1939–1960” 1955–1961, z. 2.

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

Wydawnictwa zwarte i artykuły:

Chmielewski W., *Działalność wydawnicza polskich władz oświatowych na uchodźstwie w latach 1940–1945*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2013, nr 1–2.

Chmielewski W., *Polska administracja szkolna w latach 1944–1950*, Piotrków Trybunalski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 2013, wyd. II.

Chmielewski W., *Przygotowanie kadr oświatowych na uchodźstwie w latach 1941–1948*, Warszawa, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN, Seria: *Monografie z Dziejów Oświaty*, t. XLIII, 2013.

Chmielewski W., *Statuty Zrzeszenia Nauczycieli Polaków w Wielkiej Brytanii*, w: *Myśl i praktyka pedagogiczna*, red. W. Chmielewski, W. Starzyńska, Piotrków Trybunalski, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Kielcach Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 2008.

Draus J., *Oświata i nauka polska na Bliskim i Środkowym Wschodzie 1939–1950*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1993.

Drobny W., *Karabin i książka (Polskie Liceum w Szwajcarii 1940–1944)*, Warszawa, Wydawnictwo MON, 1973.

Hułas M., *Goście czy intruzy? Rząd polski na uchodźstwie wrzesień 1939–lipiec 1943*, Warszawa, Instytut Historyczny PAN, 1996.

Kukulski Z., *Tak zwane „Public Schools” w Wielkiej Brytanii*, Londyn, Wydawnictwo Urzędu Oświaty i Spraw Szkolnych, 1942.

Lenczowski F., *Szkolnictwo polskie na obczyźnie w czasie drugiej wojny światowej (zarys)*, w: „Nasza Przyszłość” 1967, z. XXVIII.

Zabięło S., *Na posterunku we Francji*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1967.

JAN RYŚ
Kraków

NAUKA, MODLITWA I REKREACJA. STUDIUM O CZASIE WOLNYM I OBYCZAJOWOŚCI UCZNIOWSKIEJ W XVI–XVII WIEKU

Powodzenia i niepowodzenia szkolne uzależnione są od wielu czynników zarówno zależnych, jak i niezależnych od ucznia. Do pierwszej kategorii można zaliczyć zdolności i pracowitość ucznia, a do drugiej – umiejętności nauczyciela i organizację procesu dydaktycznego. Obie kategorie są ze sobą ściśle powiązane i dopiero pełna harmonia przynosi sukcesy. Nie wystarczy bowiem sama pracowitość ucznia, jeżeli zła będzie organizacja nauczania, jeżeli uczeń będzie nadmiernie obciążony, a wymagania zbyt wygórowane. Uczeń nie tylko musi pracować nad własnym doskonaleniem, ale należy mu się także wypoczynek i rozrywka. Dzisiaj pedagodzy zadają sobie wiele trudu, aby właściwie skojarzyć wzajemne relacje pomiędzy nauką a czasem wolnym, zdając sobie sprawę, że jest on niezwykle ważnym elementem życia uczniowskiego i spełnia ważne funkcje natury socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej. Wgłębiając się w bogatą problematykę czasu wolnego ucznia, czyli czasu, jaki pozostaje mu po wypełnieniu obowiązków szkolnych, nasunęło się nam pytanie: Jak spędzali czas wolny staropolscy uczniowie i ile go mieli? Czy umiejętnie go wykorzystywali, z pożytkiem dla własnego rozwoju i środowiska, czy ktoś starał się ten czas wolny zorganizować i czuwał nad jego spędzaniem? Na te pytania spróbujemy odpowiedzieć, posługując się przykładami głównie z Krakowa. Kraków staropolski był centrum polskiego szkolnictwa, gdzie nie tylko kształcono, ale także tworzone pewne wzorce – zarówno dydaktyczne, jak i obyczajowe, upowszechniane następnie przez młodzież pobierającą tu naukę i absolwentów – nauczycieli. O tym, jak wielką popularnością jako miejsce kształcenia cieszył się Kraków, może świadczyć spis uczniów szkoły mariackiej z końca XVII w., w którym wymieniono uczniów m.in. z Lisiej Góry k. Tarnowa, Ludźmierza, Skawiny, Radomia, Pińczowa, Widawy, Tarnowa, Pragi (!), Dobczyc, Pilczy, Wieliczki, Żarnowca,

Mielca, Rytwian i jeszcze kilku innych miejscowości¹. Z drugiej strony Akademia Krakowska była nieformalnym „seminarium nauczycielskim”, zasilającym polskie szkoły parafialne w wykształconą kadrę nauczającą. Słusznie więc pisał Jan Toński w 1690: *Z tych ci to Burs i Szkół (akademickich do wsi, do miast i miasteczek wychodzą bakałarze i mistrzowie nauk wyzwolonych, którzy młodych dziatek rozum polerują, z tych śpiewanie i muzyka po kościołach katedralnych farskich ku chwale Bożej nie ustaje*². Rozwiązania krakowskie były więc upowszechniane na prowincji, i to nieraz bardzo odległej, jednak nasze rozważania nie dotyczą szkół zakonnych, którym poświęciliśmy oddzielne studium³.

ROZKŁADY ZAJĘĆ

Kalendarz uczniowski w okresie staropolskim różnił się zasadniczo od dzisiejszego. Liczba dni przeznaczonych na naukę była znacznie mniejsza, co wynikało z dużej ilości świąt kościelnych. Na uniwersytetach zachodnich na naukę przypadało ok. 220 dni, z czego faktycznie wykorzystywano od 120 do 140⁴. Podobnie było i w Polsce. W świetle najstarszych statutów Akademii Krakowskiej wolne od zajęć były oczywiście niedziele i święta (57 świąt), dodatkowo na Wielkanoc studenci mieli 10 dni wolnego, 7 na Boże Narodzenie, 3 na Dni Krzyżowe i 3 na Zielone Świątki. Poszczególne wydziały miały też własne święta i święta swoich patronów, których liczba nierzadko sięgała kilkudziesięciu⁵. Do tego należy dodać letnie wakacje, najczęściej przypadające na lipiec i połowę sierpnia, przy czym studenci umawiali się z prowadzącymi, co do przerw letnich i zimowych. Te zasady obowiązywały odnośnie głównych zajęć (*ordynarii*). Zajęcia poboczne (*extraordinarii*), prowadzone najczęściej przez bakałarzy, mogły się odbywać nawet w niedziele i w wakacje, co sprawiało, że nauczanie mogło trwać pozornie przez cały rok⁶. Roczne obciążenia dydaktyczne uczniów szkół parafialnych były podobne. W tygodniu, jeżeli nie wypadało jakieś święto, uczono się do soboty włącznie. Sobota była dniem rozliczeń i podsumowań, a zajęcia trwały najczęściej do południa.

¹ Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: AUJ), rkps, 267, s. 67–72.

² J. Toński, *Informacja o kamienicach w mieście Krakowie akademickich, z których się noviter mieszczanie krakowscy podatków upominają*, Kraków 1660.

³ Я. Рыс, *Свободное время учеников в польских колледжах монашеских орденов в XVII–XVIII вв.*, w: *Науково-методичне забезпечення позашкільної освіти: теорія і практика. Матеріали доповідей та виступів учасників міжнародної науково-практичної конференції 28–29 жовтня 2008 року. Київ 2008*, c. 155–160.

⁴ L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 56; M. Rouche, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris 1981, p. 392.

⁵ *Statuta nec non liber promotionum philosophorum ordinis in Universitate studiorum Jagellonica ab anno 1402 ad annum 1849*, ed. J. Muczkowski, Cracoviae 1849, p. XXI. Mamy tu spis świąt dla wydziału filozoficznego.

⁶ Z. Kozłowska-Budkowa, *Odnowienie Jagiellońskiego Uniwersytetu Krakowskiego (1390–1414)*, w: *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364–1764*, t. I, red. K. Lepszy, Kraków 1964, s. 79.

A jak wyglądał dzienny podział godzin ucznia i studenta? Początkowo dzienny tok nauki ustalany był indywidualnie przez nauczyciela, ale bardzo szybko zostały wprowadzone pewne „przepisy” na wzór szkolnictwa klasztornego. Już w VI w. na Zachodzie w szkołach klasztornych małe dzieci uczyły się trzy godziny dziennie. Dla starszych nauka trwała o kilka godzin dłużej i dzielona była na zajęcia przed- i popołudniowe⁷. Taki system przyjął się w całym szkolnictwie kościelnym i taką organizację nauczania spotykamy także w polskich szkołach parafialnych. Zaakceptowali go oficjalnie profesorowie krakowscy, opracowując w 1612 r. *Modus instituendae iuventutis*, czyli program nauczania dla szkół parafialnych, w którym zalecali cztery godziny nauki rano i cztery godziny po południu⁸. Takie samo rozwiązanie znalazło się w przepisach (z 1695 r.) dla szkół kościelnych podległych jurysdykcji Akademii Krakowskiej (*Leges Scholis Ecclesiarum*)⁹. Czas rozpoczęcia i zakończenia nauki był różny. Zazwyczaj rozpoczynano wcześniej rano, ale nie wcześniej niż kończyły się poranne nabożeństwa, czyli o godzinie 7 lub 8. W szkole św. Mikołaja we Wrocławiu dopołudniowa nauka odbywała się pomiędzy godziną 7 a 10, a popołudniowa – od 12 do 15¹⁰. Można przyjąć, że było to typowe rozwiązanie odnośnie wykorzystania czasu w ciągu dnia.

Podobnie wyglądał rozkład dnia studenta. Według statutów uniwersytetów zachodnich dzień studenta powinien był się rozpocząć porannym nabożeństwem o godz. 6, po którym spożywał śniadanie i udawał się na zajęcia. Pomiędzy 8 a 10 (wiosną od 9 do 11) była zwykła lektura a po niej obiad. Po obiedzie dwugodzinne repetycje albo dysputy na omawiane wcześniej tematy. Pomiędzy 15 a 17 ponowna lektura, a raczej szybka powtórka wiedzy z różnych okresów studiów. Od 17 do 18 *disputatio*, czyli ćwiczenia, na których wymagana była obecność wszystkich studentów. Na spoczynek student udawał się o godzinie 21, nieco później, bo o 22, latem¹¹. Krakowscy żacy żyli podobnym rytmem dnia. L. Moulin podaje, że w zimie wykłady rozpoczynano dopiero o godzinie 13 i trwały one aż do 22. W międzyczasie, o 17, była kolacja. Jest to oczywisty błąd. Moulin korzystał z opracowania K. Morawskiego¹², który podał taką informację, ale wyjaśnił, jak należy ją interpretować. Otóż czas mierzono wtedy od zachodu słońca, który w zimie wyznaczono na godz. 17. Tak więc godzina 13 to 6 rano, a 22 to godzina 15 po południu. Natomiast latem rozpoczynano zajęcia o 9, a kończono o 20, czyli, przyjmując letni zachód słońca na godz. 20, oznaczało to, że zajęcia trwały

⁷ P. Riché, *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*, Paris 1979, p. 205; Tenze, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej VI–VIII w.*, Warszawa 1995, s. 124.

⁸ S. Kot, *Szkolnictwo parafialne w Małopolsce XVI–XVIII w.*, Lwów 1912, s. 65, 66.

⁹ J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków 2001, s. 161–171.

¹⁰ W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo parafialne na Śląsku w drugiej połowie XVII wieku*, Wrocław 1971, s. 41.

¹¹ L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze...*, s. 54; M. Rouche, *Histoire generale...*, p. 392.

¹² K. Morawski, *Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego. Średnie wieki i Odrodzenie*, t. I–III, Kraków 1900; wersja francuska w przekładzie P. Rongiera, *Histoire de l'Université de Cracovie. Moyen Age et Renaissance*, Paris 1900–1905.

od 5 do 16¹³. To i tak bardzo wcześnie, ale dodać należy, że był to zwyczaj na wydziale filozoficznym, a terminy zajęć bardzo często ulegały zmianom. Przerwy między zajęciami uczniowie wykorzystywali na posiłki, naukę własną, a ubodzy uczniowie, tzw. mendykanci, na zbieranie jałmużny. Mendykanci mieli także specjalne zadania na terenie burs, w których mieszkali. W Krakowie mieli obowiązek sprzątać szkołę przed świętami, a pater mendyczków wybierał spośród nich stróża do kontroli dyscypliny na terenie szkoły i na cmentarzach, strażnika do zamykania i otwierania szkoły, chorążego do noszenia chorągwi, dzwonnika i – na okres zimy – palacza¹⁴. Wszyscy uczniowie zobowiązani byli do utrzymania porządku w swoich pokojach, a seniorzy systematycznie kontrolowali ich mieszkania.

OBOWIĄZKI KOŚCIELNE

Szkoła parafialna nie tylko nauczwała, ale również wychowywała w duchu chrześcijańskiej moralności. Cele wychowawcze nieraz dominowały nad merytorycznymi, a nauczanie zawsze miało charakter wychowujący. Wychowanie realizowane było głównie poprzez praktyki religijne, naukę katechizmu oraz dyscyplinę. Modlitwa i praktyki religijne były jednym z podstawowych obowiązków ucznia. W przepisach szkolnych z XVI–XVII w. zwraca się uwagę na codzienną modlitwę rano i wieczorem, na modlitwę przed i po nauce, częste uczestnictwo we mszy św. (obowiązkowe w niedzielę, ale wskazane także w dzień powszedni) i regularne przystępowanie do sakramentu pokuty. Zgodnie z *Modus instituendae iuventutis*, zaleceniami bp. M. Szyszkowskiego z 1621 r., i *Leges Scholis Ecclesiarum* uczniowie i nauczyciele byli zobowiązani do comiesięcznej spowiedzi i komunii św. Taką samą częstotliwość praktyk religijnych przewidziano dla studentów jezuickiej Akademii w Wilnie¹⁵. Przytaczane *Przepisy dla szkół kościelnych* nakładały na uczniów także obowiązek uczestnictwa we wspólnym odśpiewaniu w niedzielę jutrzni, prymy, sumy i niesporów. W niedzielne poranki mieli się wszyscy gromadzić w sali szkolnej, gdzie nauczyciel przypominał o poprawnym zachowaniu w trakcie nabożeństw i pilnym słuchaniu kazania. Przed nieszporami uczniowie zbierali się ponownie, a nauczyciel sprawdzał, co zapamiętali. Uczniowie mieli też uczestniczyć we wszystkich procesjach¹⁶, a w sobotę wspólnie śpiewać *Litanie Loretańską*. Z reguły starsi uczniowie mieli także obowiązek śpiewać z duchownymi małe oficjum o NMP¹⁷. Ich obowiązkiem było również asystować kapłanowi z wiatykiem do chorego.

¹³ Tamże, t. II, s. 402.

¹⁴ J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 108.

¹⁵ L. Piechnik, *Dzieje Akademii Wileńskiej*, t. I, *Początki Akademii Wileńskiej 1570–1599*, Rzym 1984, s. 93.

¹⁶ *Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski episcopus Cracoviensis*, Cracoviae 1601, p. 33.

¹⁷ A. Zapart, *Szkolnictwo parafialne w archidiakonacie krakowskim od XVI do XVIII w.*, Lublin 1983, s. 257.

Jednym z podstawowych obowiązków było także uczestniczenie w chórze uczniowskim i służba do mszy. Chór był niezbędny do sprawowania wszelkich nabożeństw kościelnych, jego asysta była konieczna przy chrztach, ślubach, pogrzebach, uroczystościach cechowych, miejskich itp. Było to niezwykle czasochłonne, ale i intratne zajęcie. Zapewne w małych szkołkach wszyscy uczniowie uczestniczyli w śpiewie chóru. W większych szkołach tylko wybrani. W szkole katedralnej na Wawelu była to grupa 15 uczniów utrzymywana przez seniora szkoły¹⁸. W innych szkołach krakowskich liczba „chórzystów” była znacznie mniejsza. Zwłaszcza w II poł XVII w., na skutek kryzysu gospodarczego po potopie szwedzkim, kantora w śpiewie wspierało zazwyczaj 4–6 uczniów, będących jednocześnie ministrantami¹⁹. Podobnie było też w innych małopolskich miasteczkach, gdzie liczba ta z reguły nie przekraczała czterech uczniów²⁰.

Do ważniejszych obowiązków uczniowskich należała także recytacja katechizmu. W myśl ustawodawstwa synodalnego miała się ona odbywać na terenie kościoła. Tak zalecił synod krakowski z 1601 r., *Pastoralna* kard. B. Maciejowskiego, synod prowincjonalny z 1607 r. oraz *Modus instituendae iuventutis*²¹. Recytacje miały się odbywać w niedziele i święta. Istniały jednak różnice, co do czasu jej rozpoczynania. Profesorowie krakowscy w opracowanym programie z 1612 r. zalecali recytacje popołudniowe, w obecności wiernych, tak jak było to dotychczas praktykowane w wielu parafiach. Recytacje były formą katechizacji ogółu parafian, których jednak trudno było ponownie zgromadzić w kościele po południu, w związku z tym zaczęto wprowadzać recytacje przed sumą (np. w Trzcianie, Nowym Korczynie, Opatowcu), a w szkole mariackiej w Krakowie odbywały się one przed kazaniem²².

To tylko niektóre powinności krakowskich uczniów. Można przyjąć, że w innych miastach i parafiach były one podobne, ale też mogły się znacznie różnić ze względu na indywidualne zapisy i fundacje, których w tamtych czasach było wiele. Poza stałymi obowiązkami dochodziły także obowiązki związane z większymi świętami kościelnymi (Bożym Narodzeniem, Wielkim Postem, Zielonymi Świątkami) i lokalnymi uroczystościami i zwyczajami.

CZAS WOLNY

Przedstawiliśmy w dużym skrócie zakres obowiązków szkolnych i kościelnych uczniów i studentów, z którego wynikałoby, że ich czas wolny był mocno ograniczony. Nauka przed południem i po południu sprawiała, że uczeń czy student nie mógł sobie pozwolić na dłuższą nieobecność poza szkołą i zaplanować

²⁰ S. Kot, *Szkolnictwo parafialne*..., zob. wizytacje poszczególnych parafii.

²¹ *Constitutiones synodi dioecessanae Cracoviensis, celebratae A. D. 1601*, Cracoviae 1601, s. 3–4; *Epistola pastoralis*..., s. 33; S. Kot, *Szkolnictwo parafialne*..., s. 422; *Concilium Provinciale Regni Poloniae quod Paulo V Pontifice, Bernardus Maciejowski S.R.E. Presb. Cardinalis [...] archiepiscopus Gnesnensis [...] habuit Petricoviae. A. D. 1607*, Cracoviae 1630.

²² S. Kot, *Szkolnictwo parafialne*..., s. 58, 132, 301.

bardziej czasochłonnnych rekreacji. Obecność na zajęciach był obowiązkiem zarówno uczniów, jak i studentów. Student filozofii, aby uzyskać zaliczenie semestru, musiał być obecny co najmniej na dwóch zajęciach w ciągu dnia. Ponadto miał obowiązek uczestniczyć w dysputach (a raz w tygodniu w *disputatio ordinaria*) i przynajmniej trzy razy w semestrze zabierać głos. Na wyższych wydziałach wymogi były jeszcze większe. Czas, jaki pozostał mu między zajęciami czy po zajęciach, powinien wykorzystać na naukę. To był podstawowy obowiązek uczących się. W niektórych szkołach, jak np. mariackiej w Krakowie, nauka własna miała się odbywać w przeznaczonym na ten cel wspólnym pomieszczeniu²³. Wytnieniem od nauki poza niedzielą i czasami sobotnim popołudniem mógł być jeden dodatkowy dzień, np. we Wrocławiu była to środa²⁴, ale nie wszędzie to praktykowano. Niedziela, jako dzień świąteczny, tylko pozornie była wolna od nauki. Jak już wspomniano, uczniowie mieli wtedy obowiązek uczestniczenia w nabożeństwie, a chórzyści w innych obrządkach, które wypadały w danym dniu, oraz brania udziału w recytacji katechizmu. Zgodnie z *Leges Scholis Ecclessiarum* nauczyciel w sobotę miał zadawać łatwe wypracowanie na poniedziałek, więc uczeń musiał je przygotować właśnie w niedzielę. Dołóżmy do tego obowiązki na terenie bursy, o których wspominaliśmy, a można by sądzić, że w dzień powszedni uczeń praktycznie nie miał czasu wolnego, a i w niedzielę był on mocno ograniczony. Okazuje się jednak, że w praktyce uczniowie tego czasu mieli więcej, a czasami aż za dużo. Możliwe to było ze względu na wspomnianą już liczbę świąt kościelnych i dni wolnych od nauki. Z drugiej strony, nie wszyscy traktowali poważnie swoje obowiązki, zwłaszcza starsi uczniowie i studenci. Zupełnie inaczej podchodził do obowiązków uczeń w wieku 7 lat, a inaczej młodzieniec w przedziale wiekowym 20–30 lat, a takich było wielu. Dla nich czas wolny wiązał się z rozrywkami, nie zawsze dozwolonymi, do których chętnie przyłączali się i młodszy uczniowie. Doskonale zdawali sobie z tego sprawę nauczyciele, profesorowie i władze duchowne, podejmując starania w kierunku wprowadzenia dyscypliny w środowisku szkolnym i stworzenia przepisów regulujących zachowanie uczniów w szkole i poza nią. Służyć temu miały zarządzenia i statuty opracowywane dla poszczególnych szkół oraz system kontroli ze strony władz akademickich i duchownych. Chcąc mieć nadzór nad uczącą się młodzieżą, starano się ją zmusić do zamieszkania w bursach lub szkołach parafialnych. W Krakowie już w 1491 r. władze Uniwersytetu wprowadziły ten obowiązek. Widocznie nie był on w pełni respektowany, skoro Zygmunt August w 1559 r. nakazał wszystkim scholarom mieszkającym poza bursami bezwzględnie tam powrócić, ponowił nakaz w 1570 r., a następnie to samo w 1578 r. uczynił Stefan Batory²⁵.

²³ *Statuta comunia et singularis Scholae B. Mariae Virginis ad officium dirigentia et official conservantia* [...], w: J. Leniek, *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu trzechsetnej rocznicy założenia gimnazjum św. Anny w Krakowie*, Kraków 1888, s. 61–79.

²⁴ W. Ostrowski, *Wiejskie szkolnictwo*..., s. 41.

²⁵ J. Muczkowski, *Mieszkania i postępowanie uczniów krakowskich w wiekach dawniejszych*, Kraków 1842, s. 72; K. Morawski, *Historia Uniwersytetu*..., t. II, s. 354.

Ważnym elementem w szkolnictwie staropolskim była systematyczna kontrola szkół. Za szkoły na terenie diecezji odpowiedzialny był biskup i on w czasie wizytacji duszpasterskich „badał” zarówno poziom nauczania, jak i sprawy związane z moralnością uczniów i nauczycieli. Wszelkie niedociągnięcia były odnotowywane i w formie zaleceń powizytacyjnych kierowane do realizacji przez proboszcza. Biskupi mogli się wyręczać zastępcami i im zlecać częste wizytacje szkół, jak miało to miejsce w Krakowie w XVI w.²⁶ Tutaj sytuacja była wyjątkowa, albowiem podległość szkół parafialnych była podwójna. Kontrolę sprawowali biskupi i Akademia Krakowska, której zwierzchność nad szkołami niższymi oficjalnie potwierdzono w *Modus instituendae iuventutis*. Korzystając ze swoich uprawnień, rektorzy często powoływali komisje do kontroli szkół parafialnych i kolonii akademickich, które sprawdzały, czy wspomniane placówki posiadają odpowiednie statuty i czy są one zgodne z przyjętymi zasadami. Tworzenie statutów dla poszczególnych szkół miało na celu ujednolicenie procesu nauczania a także – co nas szczególnie interesuje – zwrócenie uwagi na proces wychowania poprzez określenie obowiązków uczniowskich, a tym samym organizację ich czasu wolnego.

Przepisy, kontrole i „zamknięcie” młodzieży w bursach miało umożliwić zwiększenie dyscypliny, oddziaływań wychowawczych i eliminację niepożądanych form zachowania. Rzeczywistość okazała się jednak zupełnie inna. Bursy i szkoły parafialne często były miejscem gorszących występów i pijaństwa. Zdawało się, że pijani żacy wszczynali awantury, czasami sięgając nawet po broń. Odwiedziny kobiet podejrzanej reputacji też nie należały do rzadkości. Seniorzy burs często bratali się z młodzieżą i wspólnie uczestniczyli w libacjach. Prowadzili też wyszynk alkoholu, czego nie zabraniały im przepisy uniwersyteckie. Poszczególne bursy stanowiły małe, zwarte środowiska, agresywne w stosunku do innych, często szukające zaczepki i konfliktu. Władze kościelne, starając się zaradzić złu, na synodzie prowincjonalnym w 1527 r. nakazały, aby do szkół parafialnych przyjmować uczniów *zdolnych, posłusznych i najmniej swawolnych*²⁷, a bp krakowski M. Szyszkowski zobowiązał kierowników szkół do zapobiegania wszelkim burdom pomiędzy szkołami²⁸. Także decyzje sądu komisarzkiego, powołanego przez Jana III Sobieskiego w 1682 r. po kolejnych zamieszkach w Krakowie, zakazujące mieszkania w bursach uczniom i studentom powyżej 15 roku życia, miały na celu przywrócenie dyscypliny na terenie burs i szkół²⁹.

²⁶ J. Krukowski, *Z dziejów szkolnictwa parafialnego Krakowa w okresie odrodzenia*, Kraków 1986, s. 104.

²⁷ *Constitutiones synodorum metropolitanae Ecclesiae Gnesnensis provincialium [...] usque ad annum [...] M.D.LXXVIII. Studio et opera [Stanisłai Karkowski [...] collectae et [...] redactae*, Cracoviae 1579, p. 259.

²⁸ *Reformationes generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes Ab Ill. Et R.D.D. Martino Szyszkowski [...] in Synodo Dioecesana sancitae et promulgatae, A. MDCXXI die decimal Februarii*, Cracoviae 1621, p. 131.

²⁹ J. Muczkowski, *Mieszkania i postępowanie...*, s. 81–87; H. Barycz, *Historia Szkół Nowodworskich. Od założenia do reformy H. Kollątaja (1588–1777)*, Kraków 1939–1947, s. 195–196.

Jeżeli bursy stwarzały okazję do niewłaściwego spędzania czasu wolnego, pomimo bezpośredniej kontroli seniorów, to kto mógł wpłynąć na młodzież poza nimi? Seniorzy, przełożeni i profesorowie mogli sami kontrolować młodzież, poruszając się po mieście, jeżeli mieli ku temu okazję. Mogli też wykorzystać system donosicielstwa, który pomimo faktycznych zakazów ze strony władz kościelnych zawsze funkcjonował³⁰. Wysługiwali się także wspomnianymi już „stróżami”, którzy poruszali się po mieście, po oberżach i cmentarzach, notując wszystkich zakłócających porządek. Jaka była ich skuteczność, trudno ustalić, ale wzajemna solidarność z pewnością miała tu duży wpływ na efekty ich „pracy”. Dla łatwiejszej kontroli uczniów już w średniowieczu wprowadzono obowiązek noszenia przez nich szat kleryckich. Jednak różnie było z jego realizacją, skoro już na synodzie przemyskim (1510) pojawiły się skargi na uczniów, którzy zrzuciwszy ów strój, wędrowali od parafii do parafii i zamiast wypełniać swoje obowiązki, urządzali pijatyki, bójki, a nawet dokonywali przestępstw. I choć zabroniono im spędzania czasu wolnego w karczmach, zobowiązano do życia w trzeźwości i posłuszeństwie, to zalecenia te dla wielu pozostały martwą literą³¹.

Natomiast tzw. wpływ „czynnika społecznego” w postaci władzy miejskiej czy nawet państwowej na kontrolę uczniów i studentów był praktycznie żaden. Ci ostatni cieszyli się autonomią sądowniczą, zagwarantowaną już w dyplomie fundacyjnym uczelni z czasów Kazimierza Wielkiego, co było zresztą zgodne ze zwyczajami przyjętymi w całej Europie. Student podlegał wyłącznie jurysdykcji rektorskiej, oprócz przestępstw „karanych na gardle”, czyli zabójstwa i gwałtu. Ufni w swoje przywileje studenci kpili sobie ze straży miejskiej. Często dochodziło do wzajemnych bijatyk z pacholkami miejskimi i zamkowymi hajdukami. Szczególną nienawiść bractw studenckich żywiła do straży zamkowej, bowiem hajduków z reguły używano do pacyfikacji studenckich zamieszek i tumultów. W nieustannych „wojnach” dochodziło do ofiar śmiertelnych, głównie po stronie studentów i uczniów, a przy tym ofiarą padali także Żydzi i innowiercy³². Wielki ferment wnosili także wspomniani mendinganci, słynący ze swobodnego trybu życia. Trudno było też zapanować nad studentami pochodzenia szlacheckiego, korzystającymi dodatkowo z przywilejów stanowych, i młodzieżą, która wbrew przepisom mieszkała poza bursami. Duży napływ uczniów i studentów do Krakowa sprawił, że nawet władze szkolne szukały dla nich miejsca na stancjach, czasami bezskutecznie, stąd też narzekania Jakuba Najmonowica w 1628 r.: *Nie możemy studentom w Krakowie gospód znaleźć*³³. Do tej grupy zaliczyć też należy młodzież mieszkającą w domach rodzinnych, którą trudno było zmusić do zachowania porządku poza szkołą.

³⁰ J. Krukowski, *Szkolnictwo parafialne...*, s. 212.

³¹ *Concilia Poloniae*, t. VIII, opr. J. Sawicki, Warszawa 1955, s. 144–145.

³² H. Barycz, *Historia szkół...*, s. 91.

³³ H. Barycz, *Obrazy z życia i kształcenia się młodzieży w Polsce w XVII i XVIII wieku*, w: „Życie i Myśl” 1951, nr 1/2, s. 217.

DOBRE I ZŁE STRONY CZASU WOLNEGO

Tak jak i dzisiaj czas wolny ucznia może mieć dobre i złe aspekty, tak też było w okresie staropolskim. Wolne chwile uczniowie spędzali na zabawach związanych z bogatą obyczajowością szkolną, które bardzo często z niewinnych przeradzały się w groźne zamieszki. Nie sposób tu omówić nawet drobnej części studenckich i uczniowskich zwyczajów. Zresztą istnieje na ten temat dość pokazana literatura z dawniejszych lat. Ograniczymy się więc do najbardziej wyrazistych przykładów dobrych i złych stron uczniowskich rekreacji.

Powszechnym zwyczajem, potwierdzonym z różnych parafii i opisanym przez J. Kitowicza, było odwiedzanie w niedzielę domów mieszczan przez dwóch uczniów, z których jeden czytał *Ewangelię*, a drugi kropił wodą święconą³⁴. To zajęcie przynosiło uczniom drobne datki, które pożytkowali na własne utrzymanie. Większość zabaw wiązała się z większymi świętami kościelnymi, do których uczniowie i studenci dopasowywali własne ceremonie. Do najpopularniejszych należały *gregorianki* obchodzone 12 marca. Ucząca się młodzież urządzała wtedy barwny korowód, przebierając się za papieża i kardynałów, biskupów i żołnierzy, który w radosnym marszu przemierzał miasto, licząc na hojność mieszczan³⁵. Najwięcej okazji do harców było bezpośrednio przed Wielkanocą, poczynając już od Niedzieli Palmowej, kiedy zazwyczaj urządzano uroczystą procesję symbolizującą wjazd do Jerozolimy. Starsi studenci odgrywali przedstawienia o treści religijnej. Cały Wielki Tydzień był okazją do przedstawień pasyjnych, które kumulowały się w Wielki Piątek. Bardzo często przy tej okazji dochodziło do zbyt frywolnych, a nawet gorszących wystąpień. Nic dziwnego, że władze kościelne występowały przeciwko tym zwyczajom, a bp Kazimierz Łubieński w 1716 r. ostatecznie je potępił³⁶. Okazją do uczniowskich zabaw były także święta Bożego Narodzenia, Trzech Króli, Wniebowstąpienia, św. Katarzyny – patronki uczących się, Wniebowzięcia NMP i Zielone Świątki. Korowodom i przedstawieniom nie było końca, a wszystko odbywało się w radosnej atmosferze młodzieńczej zabawy i relaksu po trudach nauczania. Uczniowie angażowali się również w miejskie uroczystości, w powitania dostojników kościelnych i świeckich, urządzali przedstawienia lub występowali w szkolnym teatrze³⁷. Niestety bardzo często zabawy nawet o podłożu religijnym mogły się zmienić w krwawe zajścia, paraliżujące miasto. Mowa tu o tumultach religijnych, które w polskich miastach były dość częste, a w Krakowie miały szczególnie drastyczny przebieg. Odwieczne konflikty toczyły się pomiędzy uczniami i Żydami. Miały one z reguły charakter łupież-

³⁴ Archiwum Państwowe w Krakowie, rkps. k. 109, s. 1185; A. Komaniecki, *Chronografia albo dziejopis żywiecki*, wyd. S. Grodziski, I. Dwornicka, Żywiec 1987, s. 26; J. Kitowicz, *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, wyd. Z. Golińska, Warszawa 1985, s. 61.

³⁵ R. Gansiniec, *Gregorianki*, Wrocław 1954, s. 3–5, 27–32.

³⁶ L. Hajdukiewicz, *Krakowska szkoła zamkowa 1510–1801*, w: *Studia do dziejów Wawelu*, red. J. Szablowski, A. Bochnak, t. I, 1955, s. 336.

³⁷ L. Piechnik, *Dzieje Akademii...*, s. 98.

czy i wyłudzający. W Krakowie pierwsza większa fala antysemitycznych wystąpień miała miejsce w 1554, 1560, 1573 i 1581 r. Studenci mieli zwyczaj pobierania od Żydów specjalnej daniny, która w XVII w. powszechnie zwana była kozubalcem. Dochodziło wtedy do brutalnych pobić i zranień. Nierzadko patronowali temu seniorzy burs i profesorowie, zwłaszcza medycyny, którzy tym sposobem starali się zlikwidować konkurencję ze strony żydowskich lekarzy.

Jednym z najbardziej konfliktogennych świąt kościelnych było Wniebowstąpienie Pańskie. Zgodnie ze starym zwyczajem w kościołach podciągano wtedy do sufitu figurę Chrystusa, zrzucając jednocześnie, czasami z wieży kościelnej, figurę Judasza lub diabła. Z reguły był to sygnał do krwawej rozprawy z Żydami, a później też i z innowiercami³⁸. W Krakowie ataki na różnowierców rozpoczęły się już w 1557 r., kiedy to uczniowie szkoły przy kościele Bożego Ciała wraz z wikariuszami katedralnymi i pod wodzą swego rektora napadli na służących luteranina Stanisława Myszkowskiego, raniąc kilku dotkliwie³⁹. *Niebywale i zakrojone na olbrzymią skalę* rozruchy miały miejsce w 1574 r. Młodzież szkolna, wspierana przez tłum *chłopiąt, mendikantów, gnojników i inszego motłochu*, w trakcie trzydniowych starć zburzyła zbór zwany Brogiem⁴⁰. O studenckiej zaciekleści i jej zdziczeniu niech świadczy jeden z kolejnych epizodów, który opiszemy bliżej. W dniu 1 czerwca 1578 r. miał miejsce pogrzeb ubogiej ewangeliczki. Studenci i uczniowie najpierw napadli na orszak i rozproszyli go, następnie pognali wóz z trumną wzdłuż Rynku, wyrzucili ciało z trumny, obnażyli je i porąbali siekierami, a następnie utopili w Wiśle⁴¹. W następnym dniu rozpoczął się kolejny, dwudniowy szturm na Bróg. Dopiero interwencja króla Stefana Batorego i surowy mandat przeciw tumultom przywrócił spokój na kilka lat. Po śmierci Batorego konflikty odżyły na nowo. W 1587 r. zbór przy ul. św. Jana zburzono ponownie, a w rok później ten sam los spotkał zbór ariański przy ul. Szpitalnej. Ostatecznie w dzień Wniebowstąpienia 1591 r. oba zbory zniszczono do reszty⁴². Na początku XVII w. agresja uczącej się młodzieży przybrała bardziej zorganizowaną formę. Studenci na specjalnych konwokacjach planowali kolejne napady, wychodząc nawet poza miasto. W 1617 r. dokonali grabieżczego wypadu na plebanię w Aleksandrowicach⁴³. Podłożem zamieszek i tumultów w większości przypadków była chęć łatwego zysku, a motywy religijne często schodziły na plan dalszy. W przypadku Żydów nie ulega to wątpliwości, ale podobna sytuacja była

³⁸ J. S. Bystroń, *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce – wiek XVI–XVIII*, t. II, Warszawa 1976, s. 61.

³⁹ R. Żelewski, *Krakowska młodzież akademicka wobec zaburzeń wyznaniowych w drugiej połowie XVI wieku*, w: *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego w dobie Renesansu*, red. K. Lepszy, Kraków 1964, s. 95.

⁴⁰ Tamże, s. 98.

⁴¹ *Kronika Zboru Ewangelickiego Krakowskiego [...] opisana przez X Wojciecha Węgierskiego w tymże Zborze Słowa Bożego Kaznodzieie [...] Krakow. Seniors, Roku Pańskiego 1641*, Kraków 1817, s. 29–30; *Andreae Wengersci Libri quatuor Slavoniae reformatae continentis Historiam ecclesiasticam ecclesiarum Slavonicarum imprimis Polonicarum [...]*, Amstelodami 1679, s. 241.

⁴² H. Barycz, *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935, s. 513–514.

⁴³ W. Urban, *Akademia Krakowska w latach 1549–1632*, w: *Dzieje Uniwersytetu...*, t. I, s. 278.

w przypadku różnowierców. Po zburzeniu krakowskiego Brogu w 1574 r. łupem „zdobywców” padły sprzęty warte kilkadziesiąt tysięcy złp⁴⁴. Nic też dziwnego, że w 1593 r. napadnięto na dom złotnika Jana Kalaya, a, jak zapisał z przekazem kronikarz, w trakcie napadów na bogatych mieszczan różnowierców studenci *skrzynie niektóre pootwierawszy wiary w nich szukali*⁴⁵.

Zamieszki na tle religijnym to nie jedyne przejawy złego wykorzystania czasu wolnego. Studenci i uczniowie krakowscy mieli na sumieniu inne, równie ciężkie przewiny. Jakich występków się dopuszczali, możemy sobie wyobrazić na podstawie statutów szkoły mariackiej z 1696 r., które zabraniały uczniom wzajemnego wyzywania się i bójek, noszenia broni, *zbawiania się szpetnymi i nieprzyzwoitymi grami*, grania w małe kostki, kości i karty, przesiadywania w karczmach i piwnicach, wchodzenia pijanemu do szkoły, śpiewania i grania na cytrze bez zgody seniora, skakania, rzucania kamieniami, a w zimie kulami śnieżnymi i wyczyniania innych dziwactw w domu i poza nim. Nie wolno było też sprowadzać do szkoły obcych osób, a zwłaszcza kobiet o złej reputacji⁴⁶. Karczemne awantury były jednak zjawiskiem powszechny. Pijane towarzystwo opuszczające karczmę było niezwykle agresywne i po drodze nie przepuszczało napotkanym przechodniom, a nawet wszczynало otwarte wojny z uczniami z innych szkół.

Poważne problemy z utrzymaniem dyscypliny dotyczyły studentów Akademii. Akta sądów rektorskich z XV–XVII w. zawierają wiele spraw karnych związanych z naruszeniem dyscypliny, pijaństwem, zaniedbaniem obowiązków, bójkami, noszeniem broni itp. Momentem kulminacyjnym miał być „bunt żaków” z 1549 r., po którym liczba studenckich ekscesów jeszcze się zwiększyła. Zarządzenia rektorskie z lat 1551–1552, 1558–1560 i królewskie z roku 1570 i 1578 przyniosły niewielki skutek⁴⁷. Niepokoje wśród studentów sprawiły, że zajęcia były odwoływane, a niektórzy studenci i wykładowcy nawet opuszczali Kraków. W II poł. XVI w. studenci, wbrew zakazom, zaczęli się uzbrajać w broń palną. Po raz pierwszy w tym środowisku pojawiły się znamiona „przestępczości zorganizowanej”. Zorganizowani w bandy zaczęli dokonywać napadów rabunkowych i wymuszeń. Akademia nie była w stanie zapobiec patologiom ze względu na wewnętrzne trudności, a z drugiej strony czasami wykorzystywała to „zbrojne ramię” w sporach z jezuitami czy nawet dzierżawcami dóbr. Napaści żaków na innowierców popierane były także przez zwolenników kontreformacji. Nie miejsce tu na wyliczanie poszczególnych przewinień i burd studenckich. Wspomnieć jednak należy te największe, jakie miały miejsce w Krakowie. Po ścięciu, na rozkaz rady miejskiej, magistra Franciszka Wolskiego w 1567 r., awanturnika

⁴⁴ R. Żelewski, *Materiały do dziejów reformacji w Krakowie. Zaburzenia wyznaniowe w latach 1551–1598*, w: „Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Naukowych Polskiej Akademii Nauk Oddział w Krakowie”, Kraków 1961, s. 25, 36–37, 65.

⁴⁵ *Kronika Zboru Ewangelickiego...*, s. 82.

⁴⁶ *Statuta comunia et singularis...*

⁴⁷ W. Urban, *Akademia Krakowska w latach...*, s. 270.

i swawolnika, rozpoczęła się istna wojna całej społeczności uczniowskiej i studenckiej z władzami i strażą miejską. Zajęcia na Uniwersytecie przerwano na 10 dni. Utarczki trwały aż do 1575 r., a faktycznie wygasły dopiero w roku 1590. W 1586 r. doszło do krwawych starć z kasztelanem Janem Myszkowskim i jego służbą, w 1597 mendykanci krakowscy spustoszyli dom cechu rzeźników, a trzy lata później doszło do szturm na kamienicę „Pod Jaszczurami”, gdzie schronili się innowiercy i Żydzi, których dotkliwie poraniono. Pomniejszych ekscesów nie brakowało na co dzień, a atmosfera panująca w Krakowie odbiła się głośnym echem w całej Rzeczypospolitej. Nic też dziwnego, że na sejmie piotrkowskim w 1562 r. Uniwersytet nazwano *jaskinią łotrowską*. H. Barycz wystawił uczelni surową ocenę: *Rezultatem powszechnego uzbrojenia się młodzieży i gotowości w każdej chwili do walki było dzikie rozpasanie i nieznająca granic swawola, brutalne wybryki i akty gwałtu, zabójstwa, których opisami przepełnione są akta rektorskie, miejskie i grodzkie. Rozpętanie się najpotworniejszych instynktów, puszczane niemal całkowicie bezkarnie, stanowi najsmutniejszą bodaj kartę w ówczesnych dziejach uniwersytetu. Żadne też inne środowisko uniwersyteckie w tym czasie nie jest widownią takiej swawoli młodzieży, żadne nie może „wykazać się” tylu mordami, dokonaniami całkiem na zimno. Można powiedzieć, że akademickie „prawem i lewem” nie ustępują bynajmniej szlacheckim wybrykom i chuligaństwu*⁴⁸. Z pewnością osąd słuszny i trafny, zwłaszcza w ostatnim stwierdzeniu. Społeczność uniwersytecka była odbiciem społeczeństwa staropolskiego zarówno pod względem składu społecznego, jak i obyczajowości. Czy jednak sytuacja w Krakowie była aż tak zła i gorsza niż na innych uniwersytetach? Przytoczmy dla pocieszenia kilka relacji o średniowiecznej młodzieży uczącej się w niektórych miastach europejskich. Na początek Paryż i opinie biskupa tego miasta z XIII w. o studentach: *Najbardziej odrażające spiski pomiędzy sobą zawiązują, aby schwytac dziewczęta, które zmusza się do znoszenia najbardziej zbrodniczych zniewag [...] toteż niewiasta do jednego należąca – niestety! – pada ofiarą wszystkich, jako się stało przeszłego roku. Zabijają, ranią mężów [...] mnóstwo też inszych potworności Bogu ohydnych czynią*. W jednej z francuskich kronik czytamy: *Zabijają się nawzajem i okaleczają są-ć to kaci, diabły same, nie zasię klerkowie*. Plądrowali winnice, wszczynali bójki, w 1365 r. studenci *na czatach pochowani po domach wielu i na ulicach opodal placu Maubert, dopadli, pobili i zranili 10 komorników*. Z kolei w 1192 r. odbyła się regularna bitwa pomiędzy studentami a benedyktynami z opactwa Saint-Germain-des-Près, w trakcie której po obu stronach padły ofiary śmiertelne⁴⁹. W Oksfordzie studenci rabowali kurniki, kradli gołębie, prowadzili regularne wojny z mieszkańcami, a po jednej z najkrwawszych zostali w 1264 r. wypędzeni z miasta. W Wiedniu *studenci wałęsali się*

⁴⁸ H. Barycz, *Historia Uniwersytetu...*, s. 647.

⁴⁹ L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze...*, s. 74.

po ulicach na kształt dzikich zwierząt, mordowali, ranili, członki obcinali [...] ⁵⁰, a w Heidelbergu systematycznie grabili kramy i sklepy. *Nie ma takiego wykroczenia, którego nie popełniliby studenci, a podobnie jak nie szanowali wcale cudzego mienia, tak i nie szanowali kobiet*, zapisał jeden z włoskich historyków ⁵¹. Nie było uniwersytetu, którego studenci żyliby w zgodzie z resztą świata. *Studenci wiedli próżniacze życie nie troszcząc się o przyszłość. Wszystkie okazje były dobre do wypitki*, a pijaństwo było zjawiskiem nagminnym. Każda nacja zbierała się we własnej oberży, gdzie nie tylko pito, ale też załatwiano przeróżne transakcje i sprawy. W niektórych uniwersytetach (Paryż) karą za występki popełnione przez studentów było okupienie się przez nich określoną ilością dobrego lub gorszego wina, które pili współmieszkańcy ⁵².

ZAKOŃCZENIE

Prezentowany tekst w żaden sposób nie wyczerpuje tematyki sposobów spędzania wolnego czasu przez uczniów i studentów w dawnej Polsce. Pozwala jedynie na pewną orientację, co do jego miejsca w rozkładzie zajęć ucznia i studenta w skali dnia, tygodnia czy roku. Zwróciliśmy też uwagę na niektóre złe i dobre strony uczniowski rekreacji. Nadal otwarta pozostaje kwestia wpływu czasu wolnego na kształtowanie się wiedzy merytorycznej i moralności studentów. Tak jak dziś tak i dawniej szkoła nie była jedyną instytucją kształcącą, a „nauka życiowa” nieraz była bardziej skuteczna i pożyteczna. Nie ma też wątpliwości, co do wpływu czasu wolnego na kształtowanie postaw etycznych uczniów. Nauczycielem i wychowawcą w tym względzie było społeczeństwo, w którym spędzali wolne chwile, napawając się jego przekonaniami, przejmując system wartości, który nierzadko musieli konfrontować z wartościami przekazywanymi im w trakcie szkolnej nauki. Zdziczenia, brutalności, pijaństwa i rozwiązłości uczniowie nie wynosili ze szkolnych sal czy kościelnych krucht, ale z gwarnych i tłumnych ulic, z cmentarzy „zaludnionych” podejrzanym i niebezpiecznym towarzystwem, z oberż ciemnych od alkoholowych oparów i pełnych roznamiętnionych kobiet, spod szubienic i szafotów, na których w nieludzkich mękach ginęli skazańcy. Tu ciągnęła młodzież żadna wrażeń i zaspokojenia życiowej ciekawości, tu spędzała czas pomimo formalnych zakazów i napomnień. Tu też realizowały się wszystkie aspekty wolnego czasu, na który zwraca uwagę dzisiejsza pedagogika ⁵³. W socjologicznym wymiarze następowała podwójna integracja: najpierw samego środowiska szkolnego, a później ze środowiskiem społecznym, a przynajmniej

⁵⁰ J. Ptaśnik, *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, w: „Biblioteka Krakowska” 1900, nr 15, s. 53–54.

⁵¹ L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze...*, s. 76.

⁵² Tamże s. 78

⁵³ B. Matyjas, *Czas wolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 559–564.

z jego częścią. Ten pierwszy proces zachodził szybko i doprowadził do powstania uczniowskiej (studenckiej) subkultury, niezwykle barwnej, ale i niepozbawionej patologii. Psychologiczny aspekt czasu wolnego – o czym już nadmieniliśmy – realizował się w skrajnych nieraz sytuacjach życiowych. Od miłosierdzia poczynając, a na okrucieństwie i zdziczeniu kończąc. W takich okolicznościach kształtowała się psychika młodego człowieka. Ale wolny czas miał też aspekt kształcący. Stwarzał warunki do rozwijania aktywności i zaradności życiowej, przezwycięzania niepowodzeń i wytrwałości w dążeniach ku lepszemu życiu.

BIBLIOGRAFIA (wybór)

Andreae Wengersci Libri quatuor Slavoniae reformatae continens Historiam ecclesiasticam ecclesiarum Slavonicarum imprimis Polonicarum, Bohemicarum, Lithuanicarum, Russicarum, Moravicarum etc. ab Apostolarum tempore usque ad nostra tempora, Amstelodami 1679.

Barycz H., *Obrazy z życia i kształcenia się młodzieży w Polsce w XVII i XVIII wieku*, w: „Życie i Myśl” 1951, nr 1/2.

Barycz H., *Historia Szkół Nowodworskich. Od założenia do reformy H. Kołłątaja (1588–1777)*, Kraków 1939–1947.

Barycz H., *Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego w epoce humanizmu*, Kraków 1935.

Concilia Poloniae, t. VIII, opr. J. Sawicki, Warszawa 1955.

Concilium Provinciale Regni Poloniae quod Paulo V Pontifice, Bernardus Maciejowski S.R.E. Presb. Cardinalis [...] archiepiscopus Gnesnensis [...] habuit Petricoviae. A. D. 1607, Cracoviae 1630.

Constitutiones synodi dioecesis Cracoviensis, celebratae A. D. 1601, Cracoviae 1601.

Constitutiones synodorum metropolitanae Ecclesiae Gnesnensis provincialium [...] usque ad annum [...] M.D.LXXVIII. Studio et opera [Stanisłai Karkowski [...] collectae et [...] redacte, Cracoviae 1579.

Epistola pastoralis 1601 ad parochos dioecesis Cracoviensis B. Maciejowski episcopus Cracoviensis, Cracoviae 1601.

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

Kronika Zboru Ewangelickiego Krakowskiego w której erekcja Zboru tego, Przywileje, Kaznodzieje, abo Słudzy Boży, Starszy Zborowi, różne prześladowania, Zboru zburzenia y wiele innych pamiętnych rzeczy przypominają się i opisują. Z różnych Ksiąg Historycznych, Synodowych, y Zborowych, więc y z niektórych prywatnych abo Domowych Manuskryptów y Listów zebrana y opisana przez X Wojciecha Węgierskiego tymże Zborze Słowa Bożego Kaznodzieje, y Zborów Distryc. Krakow. Seniora, Roku Pańskiego 1641, Kraków 1817.

Krukowski J., *Szkolnictwo parafialne Krakowa w XVII wieku*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.

Krukowski J., *Z dziejów szkolnictwa parafialnego Krakowa w okresie odrodzenia*, Kraków 1986.

Kozłowska-Budkowa Z., *Odnowienie Jagiellońskiego Uniwersytetu Krakowskiego (1390–1414)*, w: *Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1364–1764*, t. I, red. K. Lepszy, Kraków, Wydawnictwo UJ, 1964.

Morawski K., *Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego. Średnie wieki i Odrodzenie*, t. I–III, Kraków 1900.

Muczkowski J., *Mieszkania i postępowanie uczniów krakowskich w wiekach dawniejszych*, Kraków 1842.

Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, Gdańsk–Warszawa, Marabut, 2002.

Ptaśnik J., *Obrazki z życia żaków krakowskich w XV i XVI wieku*, w: „Biblioteka Krakowska” 1900, nr 15.

Reformationes generales ad Clerum et populum Dioecesis Cracoviensis pertinentes Ab Ill. Et R.D.D. Martino Szyszkowski... in Synodo Dioecesana sancitatae et promulgatae, A. MDCXXI die decimal Februarii, Cracoviae 1621.

Riché P., *Les écoles et l'enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*, Paris 1979.

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

Rouche M., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris 1981.

Statuta comunia et singularis Scholae B. Mariae Virginis ad officium dirigentia et official conservantia per M. Sebastianum Antonium Burski, Phiae Doctorem et Professore, Canonicum Leopoliensem, Notarium publicum, Scholae eiusdem protunc existentem Seniore, quam alios Domum hanc inhabitantes Erektioni Ecclesiasticae et Reformationi accomodata et ex antiquis un hunc librum translata anno Dni 1696 die 1 Januari, w: J. Leniek, *Książka pamiątkowa ku uczczeniu jubileuszu trzechsetnej rocznicy założenia gimnazjum św. Anny w Krakowie*, Kraków 1888.

Statuta nec non liber promotionum philosophorum ordinis in Universitate studiorum Jagellonica ab anno 1402 ad annum 1849, ed. J. Muczkowski, Cracoviae 1849.

Toński J., *Informacja o kamienicach w mieście Krakowie akademickich, z których się noviter mieszczanie krakowscy podatków upominają*, Kraków 1660.

Żelewski R., *Krakowska młodzież akademicka wobec zaburzeń wyznaniowych w drugiej połowie XVI wieku*, w: *Studia z dziejów młodzieży Uniwersytetu Krakowskiego w dobie Renesansu*, red. K. Lepszy, Kraków, Wydawnictwo UJ, 1964.

Żelewski R., *Materiały do dziejów reformacji w Krakowie. Zaburzenia wyznaniowe w latach 1551–1598*, w: „Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Naukowych Polskiej Akademii Nauk Oddział w Krakowie”, Kraków 1961.

EDYTA WOLTER
Warszawa

EKOLOGICZNO-WYCHOWAWCZE IMPLIKACJE PROGRAMÓW NAUCZANIA DLA SZKÓŁ POWSZECHNYCH I ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ

W Drugiej Rzeczypospolitej edukację ekologiczną realizowano hasłowo, w ramach treści kształcenia z nauki o przyrodzie/przyrody/biologii i geografii. W niniejszym artykule zastosowano kryterium chronologiczne, aby podkreślić dynamikę kształtowania procesu edukacji ekologicznej w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących. Podstawę źródłową stanowią: akty normatywne, programy nauczania (i ich projekty), szczegółowe rozkłady treści kształcenia, instrukcje nauczania w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących, w latach 1918–1939.

PROBLEMATYKA EKOLOGICZNA W PROGRAMACH NAUCZANIA W LATACH 1918–1932

W opublikowanym w 1918 r. projekcie programu nauczania dla pierwszych czterech lat siedmioklasowej szkoły powszechnej uwzględniono poznanie najbliższego otoczenia dziecka w powiązaniu z przyrodą (naturą ojczystą) w poszczególnych porach roku¹. W materiale nauczania z geografii ujęto destrukcyjną działalność człowieka w biosferze: *człowiek tępi zwierzęta dzikie tak szkodliwe, jak i pożyteczne (dostarczające mu mięsa lub futer)*². Natomiast w **Programie szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero-**

¹ Por. M. Kanarkowa, „*Nauka rzeczy ojczystych*”. *Prace Komisji Szkolnej Związku Nauczycielstwa Ludowego*, Kraków, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego, 1918, s. 1, 5–6.

² A. Nałkowska, *Krótką geografją dla dzieci wyprowadzoną z obserwacji najbliższej okolicy. Część I-a podług trzeciego wydania przejrzanego i poprawionego przez autorkę*, Kijów, Leon Idzikowski, 1918, s. 52.

*i pięciooddziałowej*³ z 1918 r. określono, że celem nauki przyrodoznawstwa w szkole powszechnej jest pomoc dzieciom w postrzeganiu i pojmowaniu zjawisk otaczającej je przyrody, przekazanie wiedzy, która ma znaczenie praktyczne, oraz kształtowanie postaw moralnych wychowanka⁴. Podkreślono, że piękno przyrody doskonali zmysł estetyczny, a poznawanie zwierząt sprzyja kształtowaniu postaw szacunku dla ptaków i zwierząt, zrozumieniu, *jak wielki pożytek przynoszą nam małe ptaki śpiewające, tępiąc szkodliwe w gospodarstwie owady, a jak równocześnie uprzyjemniają nam niejedną chwilę swoim śpiewem, świergotem i samym nawet miłym wyglądem*⁵. Ten problem zaprezentowano jako ważne zadanie edukacyjne, ponieważ dzieci nierzadko są okrutne wobec zwierząt.

W programie geografii dla oddziału III szkoły powszechnej umieszczono zagadnienia dotyczące wartości bogactw naturalnych w Polsce. W oddziale IV uwzględniono problematykę lasów pierwotnych, ich znaczenia dla środowiska życia, natomiast w oddziale V skupiono się na bogactwach mineralnych poszczególnych państw⁶. W programie nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych wśród celów edukacyjnych realizowanych na lekcjach z przyrody ujęto poznanie najważniejszych praw przyrody żywej i martwej⁷.

Należy podkreślić, że w analizowanym programie (we wskazówkach metodycznych) zalecano nauczycielom uważliwianie dzieci uczących się w oddziałach I–III na postawy troski wobec ptaków, współczucia dla zwierząt, otaczania ich opieką, zwłaszcza zimą⁸. Wyjaśniono, że dzieci dzięki prawidłowo realizowanemu procesowi dydaktyczno-wychowawczemu mogą badać przyrodę i poznawać prawa naturalne w biosferze oraz powinny zrozumieć, że zwierzęta także

³ Na podstawie *Rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w sprawie zaprowadzenia nauki uzupełniającej w myśl Dekretu o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r., zatwierdzonego uchwałą Sejmu Ustawodawczego z dn. 22 lipca 1919 r.* (Monitor Polski z 28 lipca 1919 r. Nr 167) zarządzono, że przy szkołach powszechnych, w których nauka codzienna trwa krócej niż siedem lat, młodzież jest zobowiązana do uczęszczania na naukę uzupełniającą do końca tego roku szkolnego, w którym kończy czternasty rok życia. Przy czym nauka uzupełniająca trwa przez cały rok szkolny. Por. *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Część IX Nauka uzupełniająca*, Warszawa, Nakładem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1919, s. 3–4.

⁴ Por. *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. V Przyroda*, Warszawa, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1918, s. 5. Por. Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej: AAN). Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wydział Programowy. Podręczniki i programy nauczania, projekty, uwagi, protokoły posiedzeń Komisji Referentów. Daty krańcowe: 1918–1939, sygn. 193 (numer mikrofilmu: B – 9188): Protokół z posiedzenia Komisji Referentów z dnia 24 października 1919 r. Przyroda i Geografia, k. 9–10, 14–15, 17, 18.

⁵ Tamże, s. 31.

⁶ Por. *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. VI Geografia*, Warszawa, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1919, s. 7, 9, 13. Por. *Poradnik dla nauczycieli szkół powszechnych. Szczegółowy rozkład materiału naukowego (Nauczycielskie Konferencje Rejonowe Powiatu Włocławskiego)*, Włocławek, Skład Główny w Księgarni Szkolnej Filii Książnicy Polskiej we Włocławku, 1925, s. XIV.

⁷ Por. *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Przyroda. Wydanie piąte. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa, Skład Główny Książnica – Atlas Towarz. Naucz. S. W., 1925, s. 3.

⁸ Por. tamże, s. 20–23.

cierpią, a zamiast je zabijać, należy zbierać obrazki różnych zwierząt i roślin, przedstawione na kartkach pocztowych, papierkach i pudełkach cukiernianych, na różnych ogłoszeniach, wycięte z nieprzechowywanych czasopism [...]. W ten sposób utworzą sobie ładny i miły atlas, który co roku będą mogli uzupełniać. Obok korzyści jakie odniosą, zaznajamiając się z formami przyrodniczymi, nauczą się przytem jeszcze wyzyskiwania rzeczy, które inaczej poszłyby zupełnie na marne⁹.

W procesie dydaktyczno-wychowawczym gimnazjum niższego z 1919 r. uwzględniono pogadanki przyrodnicze¹⁰. Na lekcjach z przyrodoznawstwa, w klasie wstępnej oraz w klasach I–III państwowego gimnazjum niższego, treść nauczania implikowała następujące zagadnienia: wędrówki ptaków, funkcje środowiska przyrody, obserwowanie zwierząt w środowisku ich życia, rozpoznawanie drzew i krzewów. W uwagach metodycznych zaznaczono, że w procesie nauki w gimnazjum niższym należy oswajać dzieci z przyrodą w bezpośrednim z nią obcowaniu oraz dzięki kształtowaniu postawy badawczej względem zjawisk natury. Podkreślono ogromne znaczenie wycieczek w procesie dydaktyczno-wychowawczym¹¹.

Na lekcjach z geografii w klasie II gimnazjum niższego ujęto elementy wiedzy o atmosferze (w powiązaniu z wiedzą przyrodniczą), a w klasie III tej samej szkoły wśród treści nauczania realizowano zagadnienia związane z przystoso-

⁹ Tamże, s. 31.

¹⁰ Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Nauka pisma. Rysunek i lepienie. Śpiew. Praca ręczna. Gimnastyka*, Warszawa, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego, 1919, s. 14.

¹¹ Na wycieczki w ramach lekcji przyrodoznawstwa w gimnazjum niższym przeznaczono po dwie godziny tygodniowo w klasie I (co najmniej trzydzieści godzin dydaktycznych rocznie). Ich celem było obserwowanie przyrody podczas jesieni na polu lub w ogrodzie warzywnym, zimą – w większych miastach odbywały się wycieczki do muzeów przyrodniczych i do ogrodów zoologicznych, a wiosną do parku, ogrodu, sadu w celu obserwowania kwitnienia kasztanowca. W klasie II na wycieczki z przyrodoznawstwa przeznaczono jesienią i wiosną po cztery godziny dydaktyczne tygodniowo (co najmniej trzydzieści godzin rocznie). Jesienią wycieczki organizowano do parku lub lasu, aby obserwować ptaki, zbierać owoce. Wycieczki zimowe odbywały się do parku lub do lasu mieszanego celem obserwowania drzew i krzewów, zbierania gałązek. Wiosną, również w ramach wycieczek przyrodniczych, udawano się do parku lub do lasu mieszanego albo do ogrodu, na pole czy łąkę – aby obserwować owady oraz kwitnienie ziół i bylin, zytą, drzew wiatropylnych. W klasie III w ramach przyrodoznawstwa realizowano wycieczki po sześć godzin dydaktycznych tygodniowo (co najmniej trzydzieści godzin rocznie). Jesienią do parku, lasu mieszanego lub do ogrodu, aby obserwować liście. Natomiast wiosną nad staw (aby obserwować rośliny i zwierzęta wodne), na łąkę, pole, do lasu w celu zbierania naturalnych darów natury (materiału do zielnika). Trzeba podkreślić, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym łączono prace szkolne z wycieczkami, aby kształtować spostrzegawczość i zdolność kojarzenia w bezpośrednim obcowaniu z przyrodą. Poza tym – jak to w programie ujęto – widok przyrody, np. kwitnącej jabłoni czy wiśni, sprzyja nie tylko kształtowaniu zmysłu estetycznego ucznia, ale również inspirowanie zainteresowaniem przyrodą – kwiatami, śpiewem ptaków i ułatwia prowadzenie notatek w dzienniczku obserwacji przyrody. Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część III przyrodoznawstwo. Fizyka i chemja. Wydanie szóste zmienione*, Warszawa, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Skład Główny Książnica – Atlas Towarz. Naucz. S. W., 1925, s. 3–103. Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemja*. Wydanie siódme, Warszawa, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Skład Główny Książnica – Atlas Towarz. Naucz. S. W., 1927, s. 3–7, 17, 26–27, 31, 44, 52–53, 103–104.

waniem człowieka do warunków fizycznych i biogeograficznych oraz dotyczące wpływu jego pracy na środowisko naturalne¹².

Program pięcioletniego gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższe) bazował na siedmioletniej szkole powszechnej lub na gimnazjum niższym (pierwsza klasa gimnazjum wyższego odpowiadała klasie czwartej gimnazjum ośmioletniego, druga – piątej itd.). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opracowało program dla kilku oddziałów: przyrodniczo-matematycznego (opartego na naukach przyrodniczych i matematycznych), neohumanistycznego (opartego na języku ojczystym, historii, z szerokim uwzględnieniem nauk przyrodniczych i matematycznych), humanistycznego (opartego na języku ojczystym, historii i łacinie) i klasycznego (opartego na filologii klasycznej). Jeżeli chodzi o problematykę przyrody, należy zaznaczyć, że na lekcjach z geografii we wszystkich w/w oddziałach w klasie IV (I) zalecono zagadnienia dotyczące przystosowania organizmów żywych do warunków fizycznych i biogeograficznych oraz wpływu pracy ludzkiej na środowisko naturalne¹³.

W programie geografii w klasie czwartej gimnazjum wyższego wśród treści kształcenia takich jak: obrazy geograficzne na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej (np. Tatry z Podhalem, przełom Dunajca przez Pieniny, Beskid Zachodni ze źródłami Wisły, zagłębie naftowe, Wieliczka, Zagłębie Śląskie, Grzbiet Krakowsko-Częstochowski, Góry Świętokrzyskie) ujęto hasłowo problematykę ekologiczną w zakresie poznania relacji w środowisku przyrody, zwłaszcza środowisku naturalnym Puszczy Białowieskiej. Stwierdzono, że w procesie kształcenia są pożądane kilkudniowe wycieczki w góry i na wybrzeże morskie oraz do okręgów przemysłowych¹⁴.

Minister WRiOP Sławomir Czerwiński zgodnie z zapowiedzią ujętą w okólniku z dnia 23 stycznia 1929 r. (Nr II 2255/29¹⁵) 13 lipca 1929 r. podpisał pismo w sprawie instrukcji dotyczącej zmian w materiale nauczania w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych w roku szkolnym 1929/1930¹⁶. W tym dokumencie wśród treści kształcenia w siedmio-

¹² Por. tamże, s. 62. Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część II. Geografia, Matematyka, Wydanie szóste zmienione, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa, Skład Główny Książnica – Atlas Towarz. Naucz. S. W., 1925, s. 3, 5.

¹³ Por. *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i ramy programu klas następnych. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego*, Warszawa, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1920, s. 21–23, 42–48, 55–61, 78. Por. *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa, Skład Główny w Książnicy Polskiej Tow. Naucz. S. W., 1924, s. 63. Por. *Program gimnazjum państwowego, Wydział klasyczny. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa, Skład Główny: Książnica – Atlas Tow. Naucz. S. W., 1925, s. 71.

¹⁴ Por. Załącznik do Nr II P. 11867/27: Program geografii w klasie IV (2 tygodniowo), w: *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej* (dalej: Dz. U. MWRiOP) z 1927 r. Nr 11, poz. 181, s. 389.

¹⁵ Dz. U. MWRiOP z 1929 r. Nr 2, poz. 19.

¹⁶ Por. *Okólnik Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych, Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego, Liceum Krzemienieckiego, Inspektorów Szkolnych oraz*

letniej szkole powszechnej w ramach nauki o przyrodzie w oddziale IV zawarto treść o typowych krajobrazach biogeograficznych, takich jak pustynia, lasy pierwotne podzwrotnikowe, Morze Bałtyckie, morza ciepłe i polarne, tundra, z uwzględnieniem organizmów żyjących¹⁷ w tych ekosystemach¹⁸. Wśród celów wychowania na lekcjach biologii w gimnazjum zalecono *wzbudzenie umiłowania przyrody ojczystej [...] poszanowanie życia we wszelkich przejawach, szczególnie zaś do poszanowania i ochrony rodzinnego krajobrazu*¹⁹.

Problematyka związana z wychowaniem ekologicznym (środowiskowym) pojawiła się również w okólniku Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Sławomira Czerwińskiego z 27 grudnia 1929 roku (Nr I Prez. 6736/29), nawiązującym do znaczenia celowej akcji zbiórki makulatury: odpadków papieru i gazet, które należy wykorzystać jako surowce wtórne i w której mają uczestniczyć wszystkie Kuratoria Okręgów Szkolnych oraz Inspektoraty, szkoły średnie i zakłady kształcące nauczycieli²⁰.

PROBLEMATYKA EKOLOGICZNA W PROGRAMACH NAUCZANIA PO OGŁOSZENIU USTAWY JĘDRZEJEWICZOWSKIEJ

Działalność związaną z opracowaniem nowych programów nauczania dla szkół powszechnych i średnich ogólnokształcących rozpoczęto niemal równocześnie z pracą nad Ustawą z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa²¹, w celu *nadania nowej szkole charakteru szkoły nie tylko uczącej, ale i wychowującej [...] na plan pierwszy wysuwa się czynnik wychowania obywatelsko-państwowego. Znajduje on pełny wyraz w programach wszystkich przedmiotów, zarówno w szkole powszechnej, jak i gimnazjum [...] wszechstronnie urobionej osobowo-*

Dyrekcji, Kierownictw i Nauczycielstwa szkół powszechnych i szkół średnich ogólnokształcących w sprawie zmian w materiale nauczania w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych w roku szkolnym 1929/1930 (Nr II – 19240/29), w: Dz. U. MWRiOP z 1929 r. Nr 8, poz. 113, s. 345–346.

¹⁷ Również we wskazówkach metodycznych zawartych w *Projekcie programu nauki w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego* wyjaśniono, że uczeń zrozumie życie człowieka tylko wówczas, gdy pozna, w jakiej zależności od środowiska żyją ludzie w poszczególnych krajach globu ziemskiego. Por. *Projekt programu nauki w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego (gimnazjum niższemu)*. Geograffa. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Drukowane jako rękopis, Warszawa, Druk St. Niemiry Syn i S-ka, 1929, s. 15.

¹⁸ Por. Załącznik do Okólnika Nr II – 19240/29: Instrukcja dotycząca zmian w materiale nauczania w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych w roku szkolnym 1929/1930, w: Tamże, s. 349.

¹⁹ AAN w Warszawie. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Tytuł jednostki: Wyposażenie pracowni biologicznych w gimnazjach polskich – korespondencja, szkice techniczne, wykresy. Daty krańcowe: 1930, sygn. 173 (numer mikrofilmu: B – 9168), k. 133.

²⁰ Por. *Okólnik Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do Kuratorów Okręgów Szkolnych, inspektorów szkolnych oraz dyrekcji szkół średnich, zakładów kształcenia nauczycieli i szkół zawodowych w sprawie odbierania odpadków papieru i makulatury przez Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet* (Nr I Prez. 6736/29), w: Dz. U. MWRiOP z 1930 r. Nr 1, poz. 4, s. 4.

²¹ Dz. U. RP z 1932 r. Nr 38, poz. 389.

ści²², przy czym program nauczania w szkołach powszechnych nadal uwzględniał najbliższe środowisko ucznia²³.

Rekonstruuąc problematykę ekologiczną w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących po wprowadzeniu w życie ww. ustawy, należy zaznaczyć, że Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Jędrzej Jędrzejewicz z dniem 1 września 1932 r. wprowadził (podany w instrukcji) program nauki w oddziale I publicznych szkół powszechnych oraz zmiany w programach nauki w oddziałach: V i VI publicznych szkół powszechnych i w klasie II gimnazjów państwowych²⁴. W związku ze zmianami wprowadzonymi również w planach godzin dydaktycznych, określonymi w Okólniku nr 84 z dnia 20 maja 1932 r. (I Pr – 2295/32), proces nauki w oddziale V siedmioklasowych i sześcioklasowych publicznych szkół powszechnych z polskim językiem nauczania należało dostosować do wskazań ujętych w programie nauki w publicznych szkołach powszechnych, opublikowanym we Lwowie w 1931 r., który w tym oddziale nadal obowiązywał²⁵. Treść kształcenia z nauki o przyrodzie podzielono na części, według cyklu pór roku.

W związku ze zmianami w planach godzin dydaktycznych²⁶ w roku szkolnym 1932/1933 w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania wprowadzono zmiany do programu gimnazjum państwowego niższego z 1931 r.²⁷, który nadal obowiązywał w klasie II. Co się z tym wiąże, w klasie II gimnazjum niższego na lekcjach z geografii wśród treści nauczania umieszczono elementarne wiadomości o Ziemi, atmosferze, klimacie, geografii okolicy, z uwzględnieniem wycieczek do krajów sąsiadujących z Polską, zwłaszcza krain najbardziej interesujących pod względem przyrodniczym, z charakterystyką krajobrazów biogeograficznych oraz roślin, zwierząt i prądów oceanicznych²⁸. Podkreślono, że ponieważ *regiony naturalne, ściśle mówiąc regiony natury martwej, zgadzają się z regionami świata organicznego [...]. Wielkie regiony naturalne pokrywają się z wielkimi regionami florystycznymi, faunistycznymi i ludzkimi [...]* w szkole należy uczyć o krajobrazach, krainach geograficznych, większych i mniejszych jednostkach geograficznych, lądowych czy morskich, wielkich, średnich i małych.

²² J. Balicki, *Prace Ministerstwa nad programem szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa. Referat wygłoszony na posiedzeniu P. Rady Oświecenia Publicznego dnia 29 listopada 1934 r.* (nadbitka z: „Oświata i Wychowanie” r. VI, zes. 8–10), Warszawa 1934, s. 457.

²³ Por. A. Litwin, *Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni*, Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni” Sp. Ak. Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1932, s. 64.

²⁴ Por. Okólnik Nr 119 z dnia 7 lipca 1932 r. (I Pr – 3075/32) w sprawie programu nauki w oddziałach I, V, VI publicznych szkół powszechnych oraz w klasie II gimnazjów państwowych na rok szkolny 1932/33, w: Dz. U. MWRiOP z 1932 r. Nr 5, poz. 57, s. 183.

²⁵ Por. Załącznik do Okólnika Nr 119 z dn. 7 lipca 1932 r. (I Pr – 3075/32), w: tamże, s. 202.

²⁶ Zmiany godzin dydaktycznych dokonano na podstawie wspomnianego już w niniejszym rozdziale Okólnika Nr 84 z dnia 20 maja 1932 r. (I Pr – 2295/32).

²⁷ Chodzi o *Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe* (Lwów 1931).

²⁸ Por. Załącznik do okólnika Nr 119 z dn. 7 lipca 1932 r. (I Pr – 3075/32), w: Dz. U. MWRiOP z 1932 r. Nr 5, poz. 57, s. 207–209.

[...] *uczeń pozna całą ziemię oraz prawa, rządzące stosunkiem człowieka do ziemi*²⁹.

Treść nauczania z zakresu edukacji ekologicznej w ścisłym związku z ideą ochrony przyrody ujęto hasłowo w projekcie programu nauki w szkołach powszechnych trzeciego stopnia. W ramach nauki o przyrodzie w klasie VI w materiale nauczania realizowanym od początku roku szkolnego do końca października umieszczono zagadnienia z ochrony przyrody oraz związane z wyjaśnieniem niszczyielskiej działalności owadów szkodników (korniki), a także pożytecznej działalności obrońców lasu (mrówki)³⁰.

Minister WRiOP Jędrzej Jędrzejewicz z dniem 20 sierpnia 1933 r. wprowadził programy nauki szkolnej w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych oraz zmiany w programach nauki szkolnej w innych oddziałach, wraz z programem nauki w klasie I gimnazjum państwowego – według nowego ustroju szkolnictwa oraz jego dostosowaniem do przejściowych warunków w roku szkolnym 1933/1934³¹. W pierwszej części – instrukcji programów nauki uwzględniono ochronne karmienie ptaków zimą³². W oddziale V szkół siedmio- i sześcioklasowych na lekcjach z geografii ujęto wycieczki w Tatry (Zakopane), do lasu, nad staw oraz treść kształcenia poświęconą bogactwom naturalnym, puszczy w Górach Świętokrzyskich, na Polesiu, Podlasiu i Wileńszczyźnie, jeziorom oraz z zakresu znaczenia ochrony wymierających zwierząt, takich jak żubr, bóbr i łось³³.

Jeśli chodzi o program nauczania w czteroletnim gimnazjum, należy przypomnieć, że w myśl Okólnika Nr 40 z dnia 30 marca 1933 r. (II S – 3069/33) w roku szkolnym 1933/1934 klasa trzecia dotychczasowych gimnazjów i progimnazjów została przekształcona w klasę pierwszą czteroletniego gimnazjum (według nowego ustroju szkolnictwa). W procesie dydaktyczno-wychowawczym przekazywano wiedzę z geografii Polski: o cechach klimatu morskiego, lądowego, górskiego, głównych kopalinach, źródłach mineralnych, roślinach i zwierzętach, naturalnych drogach wodnych i lądowych, naturalnych krainach Polski, Tatrach, strefach

²⁹ S. Pawłowski, *Geografia regionalna i jej stanowisko w szkole (L' enseignement de geographie regionale)*. Odbitka z „Czasopisma Geograficznego” 1932, zeszyt 1–3, s. 2.

³⁰ Por. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Nauka o przyrodzie (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Drukowane jako rękopis)*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1933, s. 21, 25.

³¹ Por. Okólnik Nr 110 z dnia 14 lipca 1933 r. (I Pr – 2589/33) w sprawie programów nauki w publicznych szkołach powszechnych i gimnazjach państwowych na rok szkolny 1933/34, w: Dz. U. MWRiOP z 1933 r. Nr 8–9, poz. 138, s. 317.

³² Por. Załącznik do Okólnika Nr 110 z dn. 14 lipca 1933 r. (I Pr – 2589/33): *Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach III, IV, VI i VII publicznych szkół powszechnych oraz programu nauki w klasie I gimnazjum państwowego według nowego ustroju*, w: Dz. U. MWRiOP z 1933 r. Nr 8–9, poz. 138, s. 339. Por. *Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach III, IV, VI i VII publicznych szkół powszechnych*, Tarnopol, Nakładem Księgarni R. Grunfelda w Skאלacie Z Drukarni M. Kahanego w Tarnopolu, 1933, s. 28.

³³ Por. Załącznik do Okólnika Nr 110 z dn. 14 lipca 1933 r. (Pr – 2589/33): *Instrukcja dotycząca programów...*, w: Dz. U. MWRiOP z 1933 r. Nr 8–9, poz. 138, s. 346, 353.

roślinności, parkach narodowych, puszczach nadwiślańskich, Puszczy Białowieskiej oraz o lasach, piaskach i bagnach Polesia³⁴. W związku z ideą ochrony przyrody w ramach lekcji biologii realizowano (hasłowo) edukację ekologiczną, przede wszystkim w odniesieniu do ptaków wyjaśniając ich znaczenie w walce ze szkodnikami. W prognozowanych efektach procesu nauczania określono, że uczniowie powinni rozumieć znaczenie gospodarcze niektórych zwierząt, szczególnie dla środowiska przyrody, oraz wartość idei i praktyki w zakresie ochrony przyrody³⁵.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w celu upowszechnienia idei ochrony przyrody wśród młodzieży szkolnej (ze względu na szczególne wartości moralne i materialne tej idei dla państwa) w październiku 1933 r. zaleciło kuratorom okręgów szkolnych podjęcie działań w tym kierunku, ze szczególnym naciskiem na współpracę władz szkolnych z instytucjami ochrony przyrody, tym bardziej że sprawy związane z ochroną przyrody mieściły się w obszarze działań MWRiOP³⁶. Nauczycieli zobowiązano do wykazania się zainteresowaniem wspomnianą ideą oraz do kształtowania czynnych postaw ekologicznych swoich uczniów, kreowania aktywnej działalności na rzecz ochrony przyrody, takiej jak np. opiekowanie się najbliższymi położonymi rezerwatami i obiektami objętymi ochroną, konstruowanie skrzynek dla ptaków oraz ich dokarmianie zimą³⁷.

Na podstawie artykułu 2 Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa³⁸ Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego W. Świątosławski zatwierdził nowe wydanie programu nauki w państwowych gimnazjach ogólnokształcących pt. ***Program nauki (tymczasowy) w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Wydanie drugie***. Minister wyjaśnił przy tym, że opublikowano ten program ponownie nie tylko dlatego, że wyczerpał się nakład z 1934 r., ale również z powodu możliwości wprowadzenia ulepszeń w drugim wydaniu, takich jak: wprowadzenie drobnych zmian i uzupełnień (adekwatnych do nowych zarządzeń) oraz poprawek redakcyjnych i graficznych³⁹. W programie tym wyjaśniono także stopnie i typy szkół⁴⁰ oraz włączono do treści nauczania na lekcjach z biologii w klasie I problematykę z zakresu ochrony ptaków⁴¹. Określono, że celem nauczania biologii jest zbliżenie do przy-

³⁴ Tamże, s. 375, 383–385.

³⁵ Por. tamże, s. 386–387.

³⁶ Por. Monitor Polski z 1925 r. Nr 141, poz. 269.

³⁷ Por. Okólnik Nr 151 z dnia 26 października 1933 r. (I Pol. – 1416/33) o współpracy władz szkolnych z Organami Ochrony Przyrody, w: Dz. U. MWRiOP z 1933 r. Nr 13, poz. 185, s. 566.

³⁸ Dz. U. RP z 1932 r. Nr 38, poz. 389.

³⁹ Por. Postanowienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 8 października 1937 r. (Nr Pr – 5627/37) o nowym wydaniu programu nauki w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania, w: Dz. U. MWRiOP z 1937 r. Nr 13, poz. 389, s. 461.

⁴⁰ Zob. ***Program nauki tymczasowy w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego***, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1937, s. IX–XI.

⁴¹ Tamże, s. 28.

rody, zrozumienie wartości poszanowania życia we wszystkich jego przejawach, wzbudzenie umiłowania przyrody ojczystej oraz wdrażanie do *akcji jej ochrony*⁴². Zalecono również wycieczki szkolne w celu poznania życia roślin i zwierząt w ich naturalnym siedlisku, zrozumienia ich wzajemnej zależności oraz kształtowania postaw opiekuńczości dla zwierząt, realizowania działalności zespołowej na rzecz ochrony przyrody⁴³. Poza tym zalecono hodowanie roślin i zwierząt oraz obserwowanie przejawów życia w ogrodzie szkolnym⁴⁴.

Edukację ekologiczną w ścisłym związku z ideą ochrony przyrody realizowano hasłowo na lekcjach z biologii na wszystkich wydziałach liceum ogólnokształcącego. Celem tych lekcji na wydziałach humanistycznym, matematyczno-fizycznym i klasycznym było *poznanie najważniejszych etapów stopniowego różnicowania się świata roślinnego i zwierzęcego na przykładach przedstawicieli wybranych grup. Zrozumienie zasadniczych procesów zachodzących w organizmach oraz poznanie najważniejszych praw i teorii biologicznych. Rozwinięcie zdolności obserwacyjnych, zrozumienie wpływu nauk biologicznych na kształtowanie się współczesnego poglądu na świat. Rozbudzenie umiłowania przyrody i szacunku dla jej twórców*⁴⁵. W klasie I na wydziale matematyczno-fizycznym oraz w klasie II na wydziałach humanistycznym i klasycznym wśród treści kształcenia umieszczono zagadnienia dotyczące wpływu warunków środowiska na stan zdrowotny człowieka, zaburzenia równowagi biologicznej przez nieracjonalną gospodarkę człowieka, ochrony przyrody (jej znaczenia gospodarczego, higienicznego, kulturalnego i politycznego) wraz z ustawodawstwem dotyczącym ochrony przyrody⁴⁶.

Na wydziale przyrodniczym liceum ogólnokształcącego celem nauczania realizowanym na lekcjach biologii było *poznanie budowy zwierząt i roślin na tle warunków ich życia. Zrozumienie procesów zachodzących w organizmach oraz poznanie głównych praw i teorii biologicznych. Umiejętność przeprowadzania nieskomplikowanych ćwiczeń biologicznych i przeprowadzenia hodowli oraz nabywanie wprawy w obchodzeniu się z mikroskopem i w oznaczeniu roślin i zwierząt za pomocą klucza. Zrozumienie wpływu nauk biologicznych na kształtowanie się współczesnego poglądu na świat oraz zrozumienie ich znaczenia praktycznego. Rozbudzenie umiłowania przyrody i szacunku dla jej twórców*⁴⁷. Wśród treści nauczania na tym wydziale (podobnie zresztą jak na pozostałych) umieszczono

⁴² Tamże, s. 316.

⁴³ Tamże, s. 323.

⁴⁴ Tamże, s. 325–326.

⁴⁵ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym Biologia Wydział humanistyczny matematyczno-fizyczny i klasyczny (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1937, s. 3.

⁴⁶ Tamże, s. 5.

⁴⁷ *Program nauki w liceum Biologia Wydział przyrodniczy (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Drukowane jako rękopis*, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1937, s. 3.

problematykę ochrony przyrody w aspekcie gospodarczym, higienicznym, kulturalnym i politycznym (z aktami normatywnymi) oraz na tle ujemnego wpływu środowiska wielkomiejskiego na zdrowie fizyczne i duchowe ludności i zaburzania równowagi biologicznej w przyrodzie wskutek nie zrównoważonej (władliwej) gospodarki człowieka⁴⁸. W uwagach wieńczących analizowany program podkreślono, że zagadnień dotyczących ochrony przyrody nie należy ograniczać do opieki nad zabytkami przyrody, lecz traktować je jako problem związany z utrzymaniem równowagi biologicznej w środowisku życia i racjonalnym użytkowaniem zasobów przyrody, zwłaszcza obszarów leśnych (również ze względu na obronność kraju)⁴⁹.

Na podstawie analizy jakościowej programów nauczania można stwierdzić, że w programach nauczania z nauki o przyrodzie/przyrody/biologii i geografii w szkołach powszechnych i średnich ogólnokształcących w Drugiej Rzeczypospolitej uwzględniono problematykę ekologiczną. Hasłowo ujęto treść kształcenia poświęconą ekologicznym relacjom w środowisku życia, związaną z wyjaśnieniem konsekwencji tępienia ptaków, zwierząt, dotyczącą kształtowania postaw szacunku dla wszystkich istot żywych w środowisku przyrody oraz ich ochrania, dokarmiania zimą, budowania karmników i skrzynek na gniazda dla ptaków, rozumienia wartości pierwotnego siedliska życia (np. w Puszczy Białowieskiej), zbierania makulatury i sadzenia drzew.

Po ogłoszeniu Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa problematykę ekologiczną realizowano w ścisłym związku z ideą ochrony przyrody, przede wszystkim w odniesieniu do puszczy pierwotnych, rzadkich gatunków roślin i zwierząt. Od 1933 r. zobowiązano nauczycieli do kształtowania czynnych postaw ekologicznych dzieci i młodzieży dla ochrony przyrody, m.in. w zakresie opieki nad najbliższymi położonymi rezerwatami przyrody, obiektami objętymi ochroną oraz ochrony i dokarmiania ptaków, poznawania relacji organizmów żywych w ich naturalnym siedlisku i rozumienia zagrożeń wynikających z zaburzania przez człowieka równowagi biocenotycznej w środowisku życia.

BIBLIOGRAFIA

Źródła archiwalne:

Archiwum Akt Nowych. Zespół akt: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 173, 193.

⁴⁸ Por. tamże, s. 9.

⁴⁹ Por. tamże, s. 10.

Źródła drukowane:

Balicki J., *Prace Ministerstwa nad programem szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa. Referat wygłoszony na posiedzeniu P. Rady Oświecenia Publicznego dnia 29 listopada 1934 r.* (nadbitka z „Oświaty i Wychowania” r. VI, z. 8–10), Warszawa 1934.

Dobraniecki S., *Organizacja pracy w klasie II na podstawie nowych programów (Jak realizować nowe programy szkolne 7)*, wydanie drugie, Warszawa 1937.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1918–1932.

Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1933–1939.

Instrukcja dotycząca planów godzin i programów nauki w klasach I, II, III gimnazjów państwowych w roku szkolnym 1935/36. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa–Lwów 1936.

Instrukcja dotycząca planów i programów nauki w klasach I i II gimnazjów państwowych w roku szkolnym 1934/35. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów 1934.

Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach III, IV, VI, VII publicznych szkół powszechnych, Tarnopol 1933.

Irzykowski S., *Dzienny rozkład materiału naukowego dla III klasy miejskich i wiejskich publicznych szkół powszechnych*, Warszawa 1935.

Kanarkowa M., *„Nauka rzeczy ojczyustych”. Prace Komisji Szkolnej Związku Nauczycielstwa Ludowego*, Kraków 1918.

Litwin A., *Organizacja nauczania w szkołach powszechnych niższych stopni*, Warszawa 1932.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego. Program Gimnazjum Państwowego. Gimnazjum Niższe. Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemia. Geografia, przedruk z wydania z 1919 r., Warszawa MCMXX.

Nałkowska A., *Krótką geografja dla dzieci wyprowadzona z obserwacji najbliższej okolicy. Część I-a podług trzeciego wydania przejrzanego i poprawionej przez autorkę*, Kijów 1918.

Pawłowski S., *Geografia regionalna i jej stanowisko w szkole (L'enseignement de geographie regionale)*, odbitka z „Czasopisma Geograficznego” 1932, z. 1–3.

Poprawiony i uzupełniony Rozkład materiału nauczania ze wszystkich przedmiotów dla klasy VII rozprowadzony na poszczególne miesiące roku szkolnego (wzór prawnie zastrzeżony). Zestawił i uzupełnił Leniowski Paweł nauczyciel 7 kl. szkoły powsz. w Jarosławiu, Przemyśl b.r.w.

Poradnik dla nauczycieli szkół powszechnych. Szczegółowy rozkład materiału naukowego (Nauczycielskie Konferencje Rejonowe Powiatu Włocławskiego), Włocławek 1925.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemia. Geografia. Wydanie trzecie niezmienione. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Departament Szkolnictwa Średniego, Warszawa MCMXXII.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część II. Geografia. Matematyka. Wydanie szóste zmienione. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Część III Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemia. Wydanie szóste zmienione. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Przyrodoznawstwo. Fizyka i chemia. Wydanie siódme. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1927.

Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV (I) i ramy programu klas następnych. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sekcja Szkolnictwa Średniego, Warszawa 1920.

Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1924.

Program gimnazjum państwowego. Wydział klasyczny. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.

Program nauki tymczasowy w państwowym gimnazjum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Wydanie drugie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów 1937.

Program nauki w liceum ogólnokształcącym Biologia Wydział humanistyczny matematyczno-fizyczny i klasyczny (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Lwów 1937.

Program nauki w liceum Biologia Wydział przyrodniczy (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Drukowane jako rękopis, Lwów 1937.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia Geografia (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Drukowane jako rękopis), Lwów 1933.

Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Nauka o przyrodzie (projekt). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Drukowane jako rękopis), Lwów 1933.

Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Przyroda. Wydanie piąte. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1925.

Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. V Przyroda, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1918.

Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. VI Geografia, Nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1919.

Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Część IX Nauka uzupełniająca, Nakładem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1919.

Projekt programu nauki w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego (gimnazjum niższem). Geografia. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Drukowane jako rękopis, Warszawa 1925.

Rozkład materiału z Geografii i Polski Współczesnej dla publicznych szkół powszechnych na klasę V, VI i VII opracowany według programu (projektu) Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na rok szkolny 1933/34, Łódź 1933.

Rozkład szczegółowy materiału naukowego z języka polskiego z nauką historii, arytmetyki z geometrią, geografii i nauki o przyrodzie dla publicznych szkół powszechnych na kl. IV opracowany w myśl (projektu) Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na rok szkolny 1933/34, Łódź 1933.

Rozkład szczegółowy materiału naukowego z przyrody dla klasy V, VI, VII oraz Nauka o człowieku z Higieną dla klasy VII-iej ujęty tematami i rozłożony na tygodnie. Zgodny z programem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na rok szkolny 1935/36, Łódź b.r.w.

ELWIRA JOLANTA KRYŃSKA
Białystok

START SZKOLNY W PERSPEKTYWIE HISTORYCZNEJ

WPROWADZENIE

Człowiek uczył się i nauczał od zarania dziejów. Czesław Kupisiewicz podkreśla nawet, iż dzięki temu udało mu się przetrwać¹ i przejść od stanu dzikości² do zawrotnego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego. Przy czym początkowo uczenie się i nauczanie było związane ze sprawnością fizyczną będącą warunkiem przetrwania, zdobycia pożywienia. Stąd też dzieci od najmłodszych lat zaprawiano do dorosłego życia.

Chłopcy najpierw ćwiczyli się w rzucaniu kamieniem i kijem, następnie oszczepem i posługiwaniu łukiem. Chodzili z dorosłymi na polowania, uczyli się łowić ryby, zakładać pułapki, budować doły na zwierzynę itp. Dziewczęta natomiast towarzyszyły matkom, ucząc się prac kobiecych. Wszystkie te zabawy i ćwiczenia, różnego rodzaju zawody, miały wskazywać na stan przygotowania do dorosłego życia³.

Szczególnego rodzaju aktem zmieniającym status dzieciństwa na status dorosłości w danej grupie społecznej była inicjacja przygotowująca do pewnych umiejętności praktycznych⁴.

Jednakże z tych potrzeb instrumentalnych wyrastały potrzeby wyższe i bardziej rozwinięte: potrzeba systematycznej wiedzy, potrzeba wywierania wpływu

¹ C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków, Impuls, 2010, s. 10.

² Takiego określenia używają antropologowie, ale równocześnie Bronisław Malinowski zwraca uwagę, że [...] *dziki w rzeczywistości nie jest dziki, ani też nie jest bardziej dziki, aniżeli ktokolwiek z nas. Ludzkość jest jedna*. B. Malinowski, *Prawo, zwyczaj, zbrodnia w społeczności dzikich*, Warszawa, Wyd. Alтая, 2001, s. 3.

³ R. Alt, *Wychowanie ludów pierwotnych*, Warszawa, NK, 1960, s. 61.

⁴ L. Krzywicki, *Pierwociny więzi społecznej*, Warszawa, PWN, 1957, s. 184–213.

na losy ludzi za pomocą magii i religii, a następnie filozofii, potrzeba dostarczania artystycznych bodźców za pomocą sztuk pięknych, muzyki i tańca⁵.

Do rozwoju tych potrzeb w istotny sposób przyczyniło się pojawienie szkoły. To szkoła miała dość znaczny wpływ na zmianę charakteru i zakresu przygotowania jednostki do dorosłego życia. Obok bowiem czynności praktycznych zaczęto w coraz szerszym wymiarze kłaść nacisk na wyposażenie wychowanków w umiejętności teoretyczne. Początkowo zakres zadań dydaktycznych był ograniczony głównie do nauki czytania, pisania i rachowania, jednakże w miarę rozwoju tej instytucji wzbogacono programy nauczania o nowe treści, np. elementy nauk przyrodniczych. Szkoły zaczęły też obejmować swoim oddziaływaniem nie tylko dzieci i młodzież, lecz również dorosłych. Ponadto szkoły prowadziły coraz dłuższą działalność, mającą nie tylko charakter nauczania elementarnego czy specjalistycznego, ale też edukacji obejmującej całe życie w ramach kształcenia ustawicznego. Powiększał się również zakres przekazywanych w szkole treści programowych – zaczęto nauczać nie tylko różnych przedmiotów, ale i przekazywać wiedzę z różnorodnych dyscyplin naukowych.

Zdaniem Czesława Kupisiewicza XX wiek to *swoista eksplozja szkolna*⁶. I właśnie w tych złotych dla szkoły latach w Polsce, w dobie dokonującej się reformy oświaty, widoczne jest wzmożone zainteresowanie problemem dojrzałości (gotowości) szkolnej – startu szkolnego.

Obecnie zarówno w Polsce, jak i w innych krajach zamiennie używa się terminów: „dojrzałość szkolna”, „gotowość szkolna” i „przygotowanie do szkoły”, gdyż ich definicje niewiele się różnią między sobą. Podstawę różnicowania tych pojęć może stanowić, zdaniem Aldony Kopik, zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. Według Barbary Wilgockiej-Okoń w przypadku *procesu dojrzewania zakłada się, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny. W przypadku roli uczenia się wychodzi się z założenia, że ćwiczenia, kształtowanie pewnych właściwości dziecka stwarzają szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej*⁷. Natomiast Anna Brzezińska dodaje, że *gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest obecnie w kategoriach interakcyjnych, tzn. ujmuje się ją dynamicznie, jako efekt „współgry” właściwości dziecka, właściwości szkoły, a szczególnie jej edukacyjnej oferty*⁸.

Badania nad dojrzałością szkolną absorbują uwagę specjalistów różnych dyscyplin naukowych, bowiem jest to kwestia wymagająca analiz z zakresu zdrowia, psychologii, pedagogiki, metodologii itp. Prace badawcze dotyczące dojrzałości szkolnej są ważne także z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa. Rzetel-

⁵ B. Malinowski, *Prawo, zwyczaj, zbrodnia...*, s. 19.

⁶ C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów...*, s. 11.

⁷ *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju, Raport 2006*, red. A. Kopik, Kielce–Bydgoszcz, Wyd. Tekst, 2007, s. 9.

⁸ Tamże, s. 9.

ne rozpoznanie zagadnienia gotowości szkolnej warunkuje trafność podejmowanych działań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, zmniejszania barier i dysproporcji między różnymi środowiskami.

Niewątpliwie do lepszego rozwiązania aktualnych problemów przyczyniają się badania z zakresu historii wychowania. W każdym bowiem współczesnym *stanie wiedzy zachowuje się z prac wieków minionych wyniki uznane za wyniki słuszne. Znaczy to, iż równocześnie eliminuje się to wszystko, co w świetle wyników zdolnych i ustalonych później musi być uznane za fałsz. Nauka przeszłości ostaje się i żyje w nauce współczesnej w tych elementach, które zachowały cechę prawdziwości*⁹. A zatem warto sięgnąć do dziejów myśli pedagogicznej, wzbogacającej wiedzę na temat pożądanego wieku rozpoczynania edukacji szkolnej, zwłaszcza tych przedstawicieli myśli pedagogicznej, których wizja kształtowania człowieka nie straciła na aktualności.

Myśliciele wypowiadający się na tematy edukacyjne, z których wielu uznano za wybitnych uczonych, filozofów i pedagogów, traktowali człowieczeństwo jako kanon rozwoju jednostki. Stąd też kształcenie umysłowe postrzegano integralnie z wychowaniem moralnym i wychowaniem fizycznym. Przy czym wychowanie moralne stanowiło niejako podstawę rozwoju intelektualnego. Takie formowanie człowieka dostrzegalne jest zarówno w myśli pedagogicznej reprezentantów filozofii klasycznej, jak i czasów nowożytnych, a także badaczy i pedagogów praktyków naszych czasów. Niestety ze względu na ograniczone ramy publikacji niemożliwe jest zaprezentowanie wyczerpującej interpretacji tych poglądów. Dlatego w prezentowanym materiale przedstawiono przemyślenia pedagogiczne humanistów zapewniających *intelektualną podróż w przestrzeni i w czasie, poprzez różne kultury [...] w perspektywie szerokiej dyskusji i otwartego dialogu*¹⁰.

START SZKOLNY W CZASACH STAROŻYTNEJ GRECJI

Jak wiadomo, do grona prekursorów dydaktyki zalicza się greckich sofistów. Byli oni nie tyle przedstawicielami określonego prądu starożytnej filozofii, zwłaszcza dominującego w Grecji w V wieku p.n.e. nurtu filozofii przyrody, ile profesjonalnymi nauczycielami, przygotowującymi młodzież do życia publicznego i sprawowania związanych z nim obowiązków¹¹.

W sporze o to, co kształtuje charakter, Protagoras zajął stanowisko pośredniczące: *nauczanie potrzebuje przyrodzonych zdolności i ćwiczenia. [...] Zalety bowiem pochodzą od natury [...] i osiąga się je pilnością i ćwiczeniem [...] od dziecka małego zacząwszy aż do końca życia [...] prowadzonym*. Wychowanie zdaniem Protagorasa wymaga długiego czasu i powinno się je rozpoczynać *Skoro*

⁹ B. Suchodolski, *Początki pedagogiki jako nauki*, w: „Studia Pedagogiczne”, t. III, red. B. Suchodolski, Wrocław, PAN, 1956, s. 17.

¹⁰ *Myśliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa, POW, 1996, s. 5.

¹¹ C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów...*, s. 13.

*tylko ktoś zacznie rozumieć, co się do niego mówi [...]*¹². Zaś nauczanie czytania i pisania należy rozpoczynać dopiero wówczas, gdy *ojcowie* słowem nauczają, co jest sprawiedliwe, a co nie, choć i w szkole *ojcowie* polecają *więcej dbać o dobre obyczaje chłopców niż czytanie i grę na kitarze*¹³. Sofiści bowiem zmierzali do wykształcenia doskonałej indywidualności, której życie zgodne byłoby z pojęciami, a pojęcia winny odpowiadać prawu i moralności. Charakter moralny według Protagorasa to jasność myśli i stałość woli w *życiu prywatnym, i w publicznym*. [...] *Całe przecież życie ludzkie [...] wymaga taktu i należytej harmonii*¹⁴.

Obok sofistów wychowanie moralne preferował także Platon – twórca pierwszego wielkiego systemu wychowawczego, który przetrwał w pedagogice europejskiej do naszych czasów. Wychowanie według Platona to [...] *zaprawianie do cnoty i pobudzanie chłopca od lat najwcześniejszych do tego, ażeby zapragnął i pożądał gorąco stać się wzorowym obywatelem*¹⁵. Zaś wykształcenie wzorowego obywatela powinno rozpoczynać się od *służby Muzom*, bowiem *dobre wysłownienie i harmonia, i dobry wygląd, i piękny rytm towarzyszą prostocie duszy*¹⁶. Służba muzom według Platona była *najważniejszym środkiem wychowawczym*¹⁷. Drugim z kolei *środkiem wychowawczym jest gimnastyka [...] trzeba z jej pomocą też troskliwie kształcić ludzi od dziecięcych lat, przez całe życie*¹⁸. Te dwa środki wychowawcze są niezwykle ważne, ponieważ *mają przede wszystkim duszę na oku*¹⁹. [...] *Zatem, kto najpiękniej gimnastykę ze służbą Muzom pomiesza i w najlepszej mierze ten napój duszy podać potrafi [...] posiada najwyższą kulturę osobistą*²⁰. Ponieważ rozwój duchowy i fizyczny był najważniejszy, z tego względu do dziesiątego roku życia Platon nie przewidywał żadnej nauki. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta miały, podobnie jak w okresie przedszkolnym, uprawiać ćwiczenia gimnastyczne.

Dzieci rozpoczynając naukę w dziesiątym roku życia, przez pierwsze trzy lata, podobnie jak w dawnej szkole ateńskiej, uczyły się czytania, pisanie i rachunków. Dalsze trzy lata były poświęcone na kształcenie literackie i muzyczne, obejmujące grę na lutni oraz deklamację przy akompaniamentach muzyki, ponieważ, obok literatury i religii, także sztuki muzyczne według Platona miały wartość *uszlachetniającą*.

Wiek od 18 do 20 roku życia był poświęcony na intensywne ćwiczenia fizyczne – efebii, po której obowiązywała stosowna selekcja młodzieży, prowadząca do

¹² Protagoras, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Warszawa, Dom Wyd. Strzelec, 1996, s. 34–36.

¹³ Tamże, s. 36.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Platon, *Prawo*, przekład i oprac. M. Maykowska, Warszawa, PWN, 1960, s. 37.

¹⁶ Platon, *Państwo*, przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył: W. Witwicki, Kęty, Wyd. Antyk, 2003, s. 99.

¹⁷ Tamże, s. 100.

¹⁸ Tamże, s. 101–102.

¹⁹ Tamże, s. 108.

²⁰ Tamże, s. 110.

wyboru elity państwa i wyłonienia przyszłych jego *rzadców*²¹. System wychowania był ściśle związany z Platońską koncepcją państwa idealistycznego.

Równie genialny Grek, uczeń Platona – Arystoteles, także objawiał zamiłowanie do pedagogiki, obmyślił cały rozbudowany system ciągłego wychowania. Podobnie jak w systemie Platońskim, i tu wychowanie nie miało być ograniczone wyłącznie do okresu młodości, lecz procesem wszechstronnym i prowadzonym przez całe życie. Arystoteles również w zakresie psychologii nawiązywał do Platona i podobnie jak on wyróżnił trzy rodzaje duszy, ale nie przypisywał poszczególnych jej rodzajów odpowiednim klasom obywateli, lecz stał na stanowisku, że wszystkie jej trzy rodzaje występują w każdym wolnym Greku²².

Trzem rodzajom duszy miały odpowiadać trzy strony wychowania. Do duszy roślinnej dostosowane było wychowanie fizyczne, duszy zwierzęcej zalecał wychowanie moralne, a duszy rozumnej – intelektualne. Zgodnie z tym Arystoteles dzielił wychowanie człowieka na trzy okresy. Pierwszy z nich przypadał na lata rozwoju fizycznego dziecka, drugi – wychowania moralnego, a trzeci okres to kształcenie umysłu.

Arystoteles tak jak Platon był zwolennikiem wychowania dzieci pod opieką państwa, ale nie zgadzał się, aby je odbierać rodzicom, doradzał pozostawienie dzieci do siódmego roku życia w domu rodzinnym. Ponadto nie uznawał kształcenia kobiet. Do pięciu lat dziecko powinno spędzać cały czas na swobodnych zabawach i grach, słuchaniu bajek itp. [...] *do lat pięciu, w którym jeszcze niedobrze jest zapędzać dzieci do jakiegokolwiek nauki i ciężkich robót, by na tym wzrost nie cierpiał, muszą jednak dzieci mieć tyle ruchu, żeby nie popadły w ociężałość, ruch ten trzeba im zapewniać przez różne zajęcia, a zwłaszcza zabawy. Ale i zabawy nie powinny być niewłaściwe dla wolnego człowieka, ani uciążliwe czy swawolne.*

*Także na opowieści i bajki, które są odpowiednie dla uszu dzieci w tym wieku, winni mieć zwróconą baczną uwagę urzędnicy, zwani kierownikami chłopców [...] Dlatego zabawy muszą być przeważnie naśladowaniem tego, czym dzieci po dorostnięciu będą się zajmowały*²³.

Od piątego roku dziecko mogło przysłuchiwać się nauce starszych. Zaś okres nauki winien był rozpoczynać się dopiero od siódmego roku życia i obejmować dwa siedmioletnie cykle w szkole publicznej. W pierwszym siedmioletniu miała być prowadzona nauka elementarna i muzyczna oraz plastyczna. Drugi okres poświęcony był ćwiczeniom fizycznym. Arystoteles zalecał też kontynuowanie nauki matematyki, astronomii, literatury, poezji, retoryki, etyki i polityki. Teoria uczenia się Arystotelesa wynikała z jego teorii poznania, która składała się z trzech elementów: ze zmysłowego postrzegania, zapamiętywania doznanych wrażeń oraz samodzielnego uogólniania i przyswajaniu ich treści na własny użytek.

²¹ Platon, *Państwo...*, s. 71–74.

²² Arystoteles, *Polityka*, przekład i przypisy: L. Piotrowicz, Warszawa, PWN, 1964, s. 188.

²³ Tamże.

Arystoteles jest uznawany za pierwszego teoretyka wychowania w dziejach ludzkości, którego teoria stanowiła podstawę jego myśli filozoficznej. Uważał bowiem, że jednostka przez wychowanie osiąga pełnię człowieczeństwa. Pomimo upływu czasu Arystotelesowska filozofia wychowania nie straciła na aktualności.

START SZKOLNY W CZASACH NOWOŻYTNYCH

W czasach nowożytnych ożywczy wpływ na dydaktykę przyniosło odrodzenie. To właśnie wtedy nasiliły się tendencje humanistyczne i nastąpił rozwój myśli racjonalistycznej, pojawiły się nowe idee dotyczące świata i człowieka. Zaczęto twórczo nawiązywać do starożytnego świata klasycznego, który za przykładem Włoch uznano za bardziej doskonały niż współczesna epoka.

W pedagogice, zwłaszcza tej wypracowanej przez humanizm włoski, za ideał wychowania przyjęto grecką *kalokagatię*, czyli piękno i dobro.

Do najwybitniejszych uczonych kultury humanistycznej nauka europejska zalicza Erazma z Rotterdamu. Jego bogata i różnorodna w formie twórczość miała w zasadzie jeden cel: odrodzenie moralne człowieka, doskonalenie etyczne jednostki. Erazm był zadania, że: *Człowiek nie rodzi się człowiekiem, lecz dopiero się nim staje*²⁴. Wartość propagowanej przez niego kultury umysłowej była wyznacznikiem – podobnie jak u Arystotelesa czy Kwintyliana – poziomu życia moralnego i przygotowywała człowieka do czekających go w życiu obowiązków. Zgodnie z tym opowiadał się (używając współczesnego określenia) za *demokratyzacją edukacji*, a więc prawem każdego dziecka do wykształcenia. Według Erazma o sumie wiedzy każdego człowieka powinny decydować jego zdolności, a nie bogactwo, pochodzenie społeczne czy płeć. Ponadto przekonywał, iż edukacja powinna być oparta na wolnej woli, którą posiada nawet dziecko²⁵.

Postulował też zerwanie ze średniowiecznymi metodami scholastycznymi. Występował przeciwko nauczaniu przy pomocy bicia. Wskazywał, że jest to sposób nauczania niezgodny z wszelkimi zasadami wychowania. Ostro przeciwstawiał się stosowaniu kar cielesnych. Szkoły, w których bito uczniów, uznawał za: [...] – *nory męczyduszków czy raczej galery i katownie dla gromady dzieci – na nich, co siwieją w tej mordowni, głuchną krzyku, więdną od smrodu i zaduchu, a którym jednak dzięki mojemu dobrodziejstwu wydaje się, że są pierwszymi pośród ludzi! Tacy oni z siebie radzi, kiedy zastrachaną trzódkę w przerażenie wprawiają groźną miną i głosem, kiedy kijem, różgą, rzemieniem łupią skórę biednych dzieci i na wszelkie sposoby srożą się, jak im tylko przyjdzie ochota – całkiem naśladując owego osła kumańskiego*²⁶.

Erazm opowiadał się za kształceniem indywidualnym, pod okiem nauczyciela domowego, starannie dobrane przez rodziców. Przy czym uważał, że po-

²⁴ Cyt. za: *Myśliciele – o wychowaniu...*, s. 350.

²⁵ Tamże.

²⁶ Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, Wrocław, Ossolineum, 1953, s. 96.

winien być to nauczyciel, który przekazuje wymaganą wiedzę bez nadużywania własnej władzy, zgodnie z ideą prawdziwego chrześcijanina miłującego Boga i bliźniego²⁷.

Na chrześcijańskiej myśli pedagogicznej był też oparty etyczny ideał wychowania Jana Ludwika Vivesa. Edukacja zdaniem Vivesa powinna się była odbywać w atmosferze wzajemnego poszanowania, zwłaszcza że nie ona sama miała być celem kształcenia, ale cenna była ta wiedza, która człowieka uszlachetniała moralnie. Stąd też od nauczyciela wymagał nie tylko dobrego wykształcenia, ale oczekiwał wzorowej postawy moralnej i etycznej. *Toteż nauczyciele muszą nie tylko być na tyle uczeni, by móc dobrze kształcić, ale także mieć odpowiednią zręczność i biegłość w nauczaniu. Charakter ich niech będzie nieskazitelny: pierwszą ich troską winno być, by nic takiego nie powiedzieli lub nie uczynili, z czego by na słuchaczy mógł przejść zły przykład [...]*²⁸.

Poglądy Jana Ludwika Vivesa były inspiracją dla wielu humanistów XVII wieku. Do jego wskazań odwoływali się m.in.: Bacon, Kartezjusz i największy pedagog XVII w. – Jan Amos Komeński.

We wstępie do *Wielkiej dydaktyki* Komeńskiego Bogdan Suchodolski napisał, że chciał on: [...] *stwarzać człowieka przez wychowanie, chciał go stwarzać przez obiektywne wymagania wiedzy i społeczeństwa, przez rozwijanie jego umysłu i jego umiejętności działania dla dobra ogółu [...], usiłował walczyć z istniejącym porządkiem społecznym dlatego, aby każde dziecko miało możliwość pełnego rozwoju i możliwość stania się człowiekiem [...]* [dlatego – E. J. K.] *Komeński, ten „nauczyciel narodów”, jest taki bliski nam i naszemu czasom*²⁹.

Jan Amos Komeński stał bowiem na stanowisku, że wychowanie obejmuje trzy dziedziny: 1) nauczanie, czyli kształcenie umysłowe (wiedza, sztuki, języki), 2) moralność i 3) bogobojność. Zasady wychowania winny być wyprowadzane z obserwacji natury, ponieważ *Natura dba o odpowiedni czas*, pozwala na zachowanie zasady porządku – równowagi między różnymi stadiami umysłowego rozwoju a systemem nauczania. W przeciwnym razie: *Zadaje się [...] gwałt umysłom dzieci: a) ilekroć narzuca się im to, do czego nie dorosły ani wiekiem, ani zdolnością pojmowania; b) ilekroć każe im się uczyć na pamięć lub robić coś bez uprzedniego dostatecznego wytłumaczenia, objaśnienia czy pouczenia*³⁰.

A zatem Komeński zalecał kształcenie w najkorzystniejszym do tego momencie, zgodnie ze stworzonym przez siebie systemem szkolnym polegającym na tym, że każdemu sześciolalnemu okresowi życia ucznia odpowiadała właściwa szkoła. Do nauki szkolnej miała przygotowywać „szkoła macierzyńska”, zaś do sześciolalnej szkoły elementarnej dziecko powinno było uczęszczać od siódme-

²⁷ *Myśliciele – o wychowaniu...*, s. 354.

²⁸ S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1., Kielce, Dom Wyd. Strzelec, 1995, s. 222.

²⁹ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław, PAN, 1956, s. XCVIII.

³⁰ Tamże, s. 148.

go do dwunastego roku życia. Trzeci okres sześcioletni to była szkoła średnia, zaś czwarty to studia uniwersyteckie. Był to system, który miał zapewnić kształcenie umysłu w „odpowiednim czasie”.

Stworzona przez Komeńskiego reguła naturalnego porządku zasługuje na szczególne przypomnienie także współcześnie. Wciąż bowiem porządek wyznaczony przez następstwo studiów rozwojowych nie jest dostatecznie respektowany. Wiele szkół *chelpi się, że pracuje zgodnie z ideami rozwoju, zainteresowań, spontanicznej aktywności itd., chociaż w rzeczywistości jest to rozwój przewidziany przez program nauczania, zainteresowanie narzucone oraz aktywność sugerowana autorytarnie przez dorosłych*³¹.

Mimo dydaktycznych zasług Komeńskiego jego poglądy nie znalazły zastosowania za życia, jednak wiele jego pomysłów odnajdujemy w dziełach późniejszych teoretyków pedagogiki, np.: Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego, Jana Fryderyka Herbarta czy Fryderyka Froebela. Natomiast ***Wielką dydaktykę*** z zapomnienia wydobył August Niemeyer.

Jan Jakub Rousseau twierdził, iż *Najistotniejszą umiejętnością jest być człowiekiem*. Głosił więc program wychowania naturalnego. Był przeświadczony, że wszystkie zasady wychowania naturalnego mieszczą się w ogólnej naturze człowieka i od niej powinny być przyjęte. Już na wstępie pierwszej książki ***Emila***, pisał: *Wszystko, wychodząc z rąk Stwórcy, jest dobre, – wszystko wyrodnieje w rękach człowieka*³². Wychowanie więc powinno być dostosowane do wieku i rozwoju fizycznego dziecka, zgodnie z ideą naturalizmu opartego na danych rozumowych i przekonaniu o dobroci natury ludzkiej.

Wiara w dobro natury ludzkiej w praktyce szkolnej wyrażała się w dążeniu do wprowadzenia zgodności procesu nauczania i wychowania z naturą. Rousseau cały proces wychowania podzielił na cztery okresy, odpowiadające poszczególnym etapom życia wychowanka. Pierwszy okres to wychowanie niemowlęce, przypadające na pierwsze trzy lata życia dziecka. Wychowawcami w tym czasie są rodzice, a zwłaszcza matka, która jest przewidziana do tej roli przez naturę. Okres drugi to dzieciństwo, czyli czas od 8 do 12 roku życia. Dziecko zaczyna w tym czasie rozumować. Ważne w tym okresie według Rousseau jest zachowanie równowagi między jego pragnieniami a możliwościami ich zaspokajania. Z tego względu wszelkie zabiegi wychowawcze winny być zgodne z naturą dziecka. Rousseau radził, aby wychowywać dziecko na wsi, z dala od wpływów feudalnego świata. Przeciwstawiał się popularnemu w niektórych kołach rodziców i nauczycieli zwyczajowi wczesnego rozpoczynania kształcenia umysłu.

Dopiero trzeci okres – chłopięctwo, przypadające na lata od 12 do 15 roku życia, powinien być poświęcony bardziej systematycznemu kształceniu umysłu pod dyskretnym kierunkiem wychowawcy, bez podręczników. Chłopiec powinien

³¹ *Myśliciele – o wychowaniu...*, s. 445.

³² J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław, PAN, 1955, s. 7.

w tym czasie opanować program szkoły początkowej i średniej oraz nauczyć się samodzielnie „sądzić” o rzeczach i widzieć własne miejsce w społeczeństwie.

Natomiast w okresie czwartym – od 16 roku życia aż do zawarcia małżeństwa – młodzieniec powinien być wychowywany w duchu obiektywnego, rozumowego stosunku do otaczającej go rzeczywistości³³.

A zatem dzieciństwo według Rousseau miało trwać do 12 roku życia, a wychowanie w tym czasie miało w pełni respektować indywidualność dziecka, które powinno było spędzać czas na swobodnej zabawie i różnych ćwiczeniach fizycznych, aby mogło ujawnić swoją osobowość, niejako odnaleźć siebie. Rousseau twierdził, że należy w pełni szanować indywidualność dziecka, a wśród zabaw winno ono poznawać obowiązki wynikające z praw natury, a nie rozkazu ludzi dorosłych.

Wpływ Jana Jakuba Rousseau na przyszłe pokolenia pedagogów był bardzo duży, z jego odkrywczych myśli korzystali uczeni tej miary co Pestalozzi, Basedow, Wolke, Campe, Salzmann, a w bliższych nam czasach Dewey czy Freinet.

W XX wieku dzięki koncepcji Nowego wychowania teorie Rousseau nabrały szczególnej aktualności. Zwłaszcza że w XIX wieku dokonała się ewolucja edukacji elementarnej. Szkoła elementarna zyskała prawo bytu w cywilizowanej Europie oraz w Stanach Zjednoczonych i weszła do systemu szkolnego jako podstawowy element nowoczesnego systemu kształcenia.

Wytyczanie nowych kierunków pracy pedagogicznej w XIX w. rozpoczął Pestalozzi, który zgodnie z poglądami Rousseau stał na stanowisku, że rozwojem człowieka rządzą podobne prawa, co i rozwojem przyrody. Ponieważ prawa natury są niezmiennie, zatem wychowanie może być skuteczne tylko wtedy, kiedy będzie się ściśle na nich opierać. O naturalnym, a więc zgodnym z prawami natury, rozwoju dziecka decydują trzy siły. Są to: siła intelektualna, fizyczna i moralna. Właściwie prowadzone wychowanie powinno rozwijać równomiernie wszystkie trzy siły, które kształtują równocześnie rozum, serce i rękę. Ale serce i uczucie bardziej niż rozum wpływają na nasze tak złe, jak i dobre postępowanie. Dlatego Pestalozzi, choć cenił rozwój umysłowy, na pierwszym miejscu stawiał wychowanie moralne i religijne. Nauczanie moralne winno polegać raczej na czynach niż słowach. Dlatego sama wiedza w pedagogice Pestalozziego odgrywa rolę podrzędną. Nauka jest środkiem wychowawczym³⁴.

Pestalozzi dążył do połączenia nauczania z wychowaniem moralnym, które ujawnia się na początku w miłości do matki, a następnie przez budzenie szacunku i życzliwości do innych. W tej atmosferze serdeczności również nauczanie, zdaniem Pestalozziego, będzie odbywało się z chęcią i zainteresowaniem.

³³ Tamże.

³⁴ R. Wroczyński, *Jan Henryk w pedagogice polskiej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy 1971, nr 2.

ROZPOCZYNANIE EDUKACJI SZKOLNEJ W XX WIEKU

Najbardziej znanymi przejawami nowych dążeń w pracy dydaktyczno-wychowawczej w XX w. stały się hasła „szkoły aktywnej”, „szkoły zróżnicowanej” i „szkoły indywidualizującej”. W myśl Nowego wychowania uznano, że tylko szkoła organizująca i rozwijająca aktywność i twórczość dzieci, organizująca pełne życie dziecka, daje głębszą i trwalszą wiedzę oraz lepsze przygotowanie do życia dorosłego, a nauczanie indywidualizujące jest nauczaniem na miarę potrzeb i możliwości dziecka. Wychowanie ma bowiem towarzyszyć naturalnemu rozwojowi i wzrostowi. Ojcem tej teorii był – spopularyzowany także w Polsce – Edouard Claparede, który twierdził wręcz, iż: [...] *natura zna swój interes, robi dobrze to, co robi i jest lepszym biologiem niż wszyscy pedagodzy świata*³⁵.

W rezultacie powstałego ruchu reformatorskiego upowszechniły się – zarówno w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, jak i w Europie – różnorodne eksperymenty pedagogiczne i reformy w dziedzinie nauczania i wychowania. Najbardziej znane spośród nich to m.in. różne odmiany szkół aktywnych i szkół pracy: Johna Deweya, Georga Kerschensteinera, Henryka Rowida, Williama Hearda Kilpatricka, Marii Montessori, Owidiusza Decroly’ego, Petera Petersena, Celestyna Freineta. Wszystkie główne dzieła wymienionych twórców innowacji dydaktycznych tłumaczono na język polski. Aktualnie obserwujemy renesans metody swobodnego wychowania przedszkolnego Marii Montessori³⁶ oraz *nowych technik dydaktycznych* Celestyna Freineta³⁷.

Maria Montessori zwracała szczególną uwagę na to, że realizowanie jej systemu pedagogicznego powinno być podporządkowane zgodnemu z naturą indywidualnemu rozwojowi dziecka. W konkretnej praktyce oznaczało to zapewnienie dzieciom swobodnego, ale też ukierunkowanego rozwoju. Założeniem podstawowym było stworzenie dziecku pełnego poczucia swobody przy jednoczesnym pobudzeniu go do aktywności. *Kto mówi o swobodzie* [dziecka – E. J. K.], *ten mówi* [o jego – E. J. K.] *ruchu* – pisała Montessori³⁸.

Potrzeby rozwojowe dziecka przy współistniejących okresach tzw. wrażliwych cykli Montessorii uporządkowała chronologicznie i wyraźnie sprecyzowała ich treść. Od momentu narodzin do 6 roku życia występuje wrażliwość na język mówiony i pisany, na ruch, zachowania społeczne i porządek. Absorbujący duch działa w okresie między narodzinami a 3 rokiem życia. Po tym okresie wzrasta wrażliwość na porządek. Dziecko świadomie buduje swoją osobowość.

³⁵ Cyt za: D. Hameline, *Edward Claparede (1873–1940)*, w: *Myśliciele – o wychowaniu...*, s. 192.

³⁶ Por. E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź 1996.

³⁷ Por. H. Semenowicz, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Warszawa, WSiP, 1980.

³⁸ *Metoda Marii Montessori, Case dei Bambini*, w: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. I, Kielce, Dom Wyd. Strzelec, 1998, s. 187; Por. też: E. Łatacz, *Recepcja teorii...*, s. 148–149.

Pobudzaniu dzieci do „ruchu” służył opracowany przez M. Montessori zestaw pomocy ćwiczeń dydaktycznych, na których oparła program zajęć przedszkolnych, takich jak: nauka pisania i czytania oraz początki arytmetyki. W ten sposób starała się wzmacniać kształcenie zmysłów jako podstawy rozwoju umysłowego.

Pod wpływem Montessori dokonano też zmian w wychowaniu przedszkolnym na całym świecie – zarówno w lokalizacji, jaki i w urządzeniu przedszkoli. Przystosowano je do poziomu i potrzeb małego dziecka. Wyeliminowano m.in. ławki i pulpity nauczycielskie, które upodabniały przedszkola do szkół³⁹.

Należy dodać, że Montessori domagała się też zmiany wyposażenia szkół elementarnych i lepszego ich przystosowania do potrzeb fizycznych oraz umysłowych dziecka, stworzenia dla niego warunków swobody, samodzielności i ruchu. Uważała bowiem, iż: *Stoły, krzesła i lekkie przenośne fotele pozwolą dziecku obracać pozycję, jaka mu się podoba, usadowić się wygodnie i siedzieć na miejscu, co będzie jednocześnie oznaką swobody i środkiem wychowawczym*⁴⁰.

W okresie 7–12 lat według Montessori pojawia się faza wrażliwości na moralność, sprawiedliwość, dobro i zło, uczucia religijne oraz rozmaite dziedziny nauki. Natomiast w okresie od 13 do 18 roku życia pojawia się wrażliwość na godność osobistą, odpowiedzialność i wiara we własne siły.

Reasumując, wszystkie wskazania systemu pedagogicznego Marii Montessori opierają się na wzmacnianiu pięciu obszarów wolności: biologicznej, społecznej, pedagogicznej, moralnej i metodycznej⁴¹. Sensualistyczne założenia Montessori wpływały z jej dążenia do przezwyciężenia dydaktyzmu i werbalizmu panującego w pedagogice przedszkolnej od czasu Fryderyka Froebela.

Mimo trwałego wkładu Montessori do pedagogiki – wskazała, że uważna obserwacja dziecka, szacunek do jego indywidualnych cech i zainteresowań, dla jego pracy, poszanowanie i kształcenie jego woli powinny stać się podstawą każdej pracy wychowawczej w przedszkolu – była ona krytykowana za tak wczesne rozpoczynanie nauki czytania i pisania przez dzieci. Wprawdzie broniła swojego programu argumentami natury zarówno pedagogicznej, jak i psychologicznej oraz konstruowała specjalny system nauczania odpowiadający rzekomo poziomowi i możliwościom cztero- i pięcioletniego dziecka, jednak wydaje się, biorąc pod uwagę choćby ten skrótowy przegląd, że wspomniane kształcenie powinno rozpoczynać się nie wcześniej niż około 6–7 roku życia. Co prawda współcześnie system Marii Montessori, po dokonaniu w nim istotnych modyfikacji, doczekał się powszechnego uznania, zwłaszcza że podkreśla się rolę niedocenianego przez Montessori rozwoju fantazji i wyobraźni dziecka oraz uczuć i norm współżycia społecznego, jednak wprowadzona przez Montessori nauka czytania i pisania

³⁹ Tamże, s. 185–187.

⁴⁰ Tamże, s. 187.

⁴¹ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków, Impuls, 1997, s. 75 i nast.

w praktyce przedszkolnej nie przyjęła się, chociaż coraz częściej jesteśmy świadkami obniżania wieku startu szkolnego.

Nierzadko na poziomie wczesnej edukacji wykorzystuje się koncepcję nauki czytania i pisania opracowaną przez Celestyna Freineta.

Freinet, pozostając w nurcie koncepcji naturalizmu i generalnie Nowego wychowania, według H. Semenowicz z *pedagogiki naturalistycznej odrzucił skrajny biologizm zachowując jednakże zasadę indywidualizacji w procesie wychowania i nauczania dla wykrywania i rozwijania uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań uczniów przy jednoczesnym niwelowaniu i korygowaniu niepożądanych postaw, szczególnie typu społecznego, przez włączenie jednostki w kolektyw rówieśników*⁴². Jego oryginalność polega również na tym, że do praktyki szkolnej oprócz haseł Nowego wychowania wprowadził także nową formę ich urzeczywistniania – swobodny tekst, drukarnię, korespondencję międzyszkolną i dźwiękową, ruch spółdzielczy itp., które były podstawą elementarnych klasycznych sposobów uczenia się i bezpośrednim narzędziem doskonalenia procesów komunikowania. Stąd też Freinet uznawał, iż podstawowa troska o komunikowanie pociąga za sobą oryginalną praktykę uczenia się czytania ze zrozumieniem sensu czytanego tekstu. Równie mocnym punktem w dziedzinie języka było odwołanie się Freineta do druku jako pedagogicznego środka komunikowania. Uważał, że drukować, to znaczy *w sensie funkcjonalnym, analizować język, litera po literze i przestrzegać ortografii*⁴³. Tak realizowana „sztuka drukarska” uczy szacunku do poprawności języka i przyczynia się do upowszechniania myśli.

Z przytoczonych koncepcji pedagogicznych wynika, iż „start szkolny” jest niejako odbiciem stanu wiedzy o podmiotowej roli uczniów w procesie nauczania, a także poznania relacji między poznającym podmiotem a otoczeniem (środowiskiem) oraz umiejętności upowszechniania myśli z nadaniem jej sensu. Parafrazując słowa Celestyna Freineta: chodzi o to, aby start szkolny miał sens. Warto w tym miejscu przytoczyć znaną anegdotę: *W pociągu jakiś człowiek czyta gazetę. Jego sąsiad pyta: Jakie dziś wiadomości? Odpowiedź: Nie wiem, ja czytam*. Zdaniem Freineta taka technika pociąga za sobą uwiad umysłu. Czytać to znaczy poszukiwać sensu⁴⁴.

* * *

Profesor Anna Brzezińska podkreśla, że gotowość dziecka do szkoły rozpatrywana jest obecnie w kategoriach interakcyjnych, tzn. ujmuje się ją dynamicznie, jako efekt „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły, a szczególnie jej edukacyjnej oferty⁴⁵.

⁴² H. Semenowicz, *Freinet w Polsce...*, s. 16.

⁴³ L. Legrand, *Celestyn Freinet (1869–1966)*, w: *Myśliciele – o wychowaniu...*, s. 423.

⁴⁴ Tamże, s. 421.

⁴⁵ *Sześciolatki w Polsce...*, s. 9.

Być może przeprowadzony przegląd startu szkolnego przyczyni się do wzbogacenia naukowego ujmowania rzeczywistości szkolnej i do weryfikowania różnego rodzaju przesądów na temat „gotowości szkolnej”.

Analizując dzieje myśli pedagogicznej z punktu widzenia startu szkolnego, starałam się wydobyć to, co było ważnym elementem rozwoju umysłowego, moralnego i fizycznego dziecka w kontekście jego możliwości rozpoczynania nauki elementarnej. *Nauka przeszłości ostaje się i żyje w nauce współczesnej w tych elementach, które zachowały cechę prawdziwości*⁴⁶ – pisał Bogdan Suchodolski.

BIBLIOGRAFIA

- Alt R., *Wychowanie ludów pierwotnych*, Warszawa, NK, 1960.
- Arystoteles, *Polityka*, przekład i przypisy: L. Piotrowicz, Warszawa, PWN, 1964.
- Erazm z Rotterdamu, *Pochwała głupoty*, Wrocław, Ossolineum, 1953.
- Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław, PAN, 1956.
- Krzywicki L., *Pierwociny więzi społecznej*, Warszawa, PWN, 1957.
- Kupisiewicz C., *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków, Impuls, 2010.
- Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, 1996.
- Malinowski B., *Prawo, zwyczaj, zbrodnia w społeczności dzikich*, Warszawa, Wyd. Altaya, 2001.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków, Impuls, 1997.
- Myśliciele – o wychowaniu*, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa, Polska Oficyna Wydawnicza, 1996.
- Platon, *Prawo*, przekład i oprac. M. Maykowska, Warszawa, PWN, 1960.
- Platon, *Państwo*, przełożył, wstępem i komentarzem opatrzył: W. Witwicki, Kęty, Wyd. Antyk, 2003.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Wrocław, PAN, 1955.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Warszawa, WSiP, 1980.
- Suchodolski B., *Początki pedagogiki jako nauki*, w: „Studia Pedagogiczne”, t. III, red. B. Suchodolski, Wrocław, PAN, 1956.
- Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju, Raport 2006*, red. A. Kopik, Kielce–Bydgoszcz, Wyd. Tekst, 2007.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Kielce, Dom Wyd. Strzelec, 1995.
- Wroczyński R., *Jan Henryk w pedagogice polskiej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, nr 2.

⁴⁶ Cyt za: B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków, Impuls, 2009, s. 131.

JOANNA FALKOWSKA
Toruń

O POWINNOŚCIACH NAUCZYCIELEK SZKÓŁ LUDOWYCH. POGLĄDY ANASTAZJI Z JEŁOWICKICH DZIEDUSZYCKIEJ (1842–1890)

UWAGI WSTĘPNE

Wśród osób, które trwale zapisały się na kartach historii, zabierając głos w sprawie wychowania i kształcenia kobiet, na szczególną uwagę zasługuje Anastazja z Jełowickich Dzieduszycka¹. Będąc nauczycielką, działaczką i publicystką, tworzyła w niełatwych czasach dla Polski, ale i polskich kobiet. Autorzy publikacji na temat edukacji kobiet podkreślają, że [...] *rozbiory Polski nie tylko skierowały historyczny rozbiór kraju na nowe tory, lecz także w sposób trwały wpłynęły na życie kobiet*². Nie zapomniano jednak o problemach kobiet, dyskutowano o ich roli, na przykład przygotowując projekty reform oświatowych. Często także poruszano tę kwestię, zastanawiając się nad znaczeniem i rolą rodziny. Widziano wówczas kobietę jako tę, która ma za zadanie wychować dzieci w duchu polskich ideałów³. Widoczne jest więc, że specyficzna sytuacja polityczna

¹ Więcej na temat Anastazji Dzieduszyckiej m.in. w publikacjach: L. Słowiński, *Z myślą o niepodległej*, Poznań 1993, s. 268–288; J. Hulewicz, *Dzieduszycka z Jełowickich Anastazja*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, red. W. Konopczyński, t. VI, s. 108–109; J. Dunin-Karwicki, *Z moich wspomnień*, t. 3., Warszawa 1901, s. 51–53; A. Meissner, *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11., Rzeszów 1999. Na temat rodu Dzieduszyckich pisał K. Karolczak m.in. w pracach: *Dzieduszyccy – dzieje rodu: linia poturzycko-zarzecka*, Kraków 2000; tegoż, *Rodzina Dzieduszyckich herbu Sas w XIX i XX wieku: linia starsza: potomkowie Tadeusza Gerwazego*, Warszawa 2013.

² B. Pietrow-Ennker, *Tradycje szlacheckie a dążenia emancypacyjne kobiet w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarec, t. 2., cz. 1., Warszawa 1995, s. 15.

³ O wychowaniu i kształceniu kobiet w następujących pracach: K. Mrozowska, *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce*, Kraków 1971; *Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim: zbiór studiów*, red. A. Żarnowska i A. Szwarec, Warszawa 1996; *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku...*; J. Hulewicz, *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939; J. Suchmiel, *Udział kobiet w nauce do 1939 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Częstochowa 1994; *O kobietach: studia i szkice:*

wpłynęła na postrzeganie miejsca i roli kobiety w rodzinie i społeczeństwie. Rola ta zyskała zatem nowe, polityczno-kulturalne znaczenie. Bianka Pietrow-Ennker, analizując dążenia emancypacyjne kobiet w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów, stwierdzała, że: *Kobieta miała być nadal nie tylko matką w tradycyjnym sensie lecz wychowywać patriotów i patriotki, gotowych walczyć o wolność swego narodu*⁴.

ANASTAZJA DZIEDUSZYCKA – NAUCZYCIELKA, DZIAŁACZKA I PUBLICYSTKA

Zdaniem Lecha Słowińskiego Anastazja Dzieduszycka, położyła niemałe zasługi dla żeńskiego szkolnictwa średniego w zaborze austriackim. Autor ten, uzasadniając zainteresowanie tą wybitną nauczycielką, pisał: *Anastazja Dzieduszycka odegrała w dziejach wychowania i oświaty polskiej na tyle znaczącą rolę, że nie można przemilczeć jej oczywistych zasług*⁵. Omawiając życie i działalność zasłużonych, lecz nieco zapomnianych pedagogów – m.in. A. Dzieduszyckiej, stwierdzał, że: *Są to postacie pedagogów całkiem już zapomnianych, niewątpliwie znacznie niższej rangi niż Chmielowski, Chlebowski, Dygasiński czy Bem, niemniej wywierali oni w swoim czasie niemały wpływ na kierunek edukacji narodowej i na praktykę szkolną*⁶. L. Słowiński mówił o niej jako o znanej publicystce i nauczycielce, [...] *niestrudzonej bojownicze o przystosowanie i kształcenie kobiet do zmienionych warunków życia w dobie popowstaniowej*⁷. Chociaż związana była z Galicją – Lwowem i Krakowem, to jednak jej pisarstwo znane było także w pozostałych zaborach. Swoje poglądy prezentowała na łamach „Bluszczu”⁸, „Niwy”⁹ i „Kroniki Rodzinnej”¹⁰.

wiek XIX i XX, red. J. Hoff, Rzeszów 2011; *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 2000.

⁴ B. Pietrow-Ennker, *Tradycje szlacheckie...*, s. 15.

⁵ L. Słowiński, *Z myślą o niepodległej...*, s. 268.

⁶ Tamże, s. 6.

⁷ Tamże, s. 268.

⁸ „Bluszczy” był ilustrowanym tygodnikiem kobiecym wydawanym w Warszawie w latach 1865–1918, 1921–1939 i 2008–2012. Prezentował program emancypacji kobiet. Z tygodnikiem współpracowali m.in.: Maria Konopnicka, Eliza Orzeszkowa, Adam Asnyk, Zofia Rogoszońska, Maria Dąbrowska, Konstanty Ildefons Gałczyński, Maria Kuncewiczowa. Patrz także: J. Chwastyk-Kowalczyk, *„Bluszczy” w latach 1918–1939: tematyka społeczna oraz problemy kultury i literatury*. Kielce 2003.

⁹ „Niwa” była periodykiem naukowym, literackim i artystycznym. Funkcjonowała przez trzydzieści lat w środowisku warszawskim. Na tematy oświatowe na łamach tego czasopisma oprócz A. Dzieduszyckiej wypowiadali się m.in.: Mściława i Stefan Godlewscy, Jan Jeleński, Władysław Olędzki, Aleksander Głowacki, Eliza Orzeszkowa, Konrad Prószyński, Florian Łagowski i inni. Patrz także: Z. Kmiecik, *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864–1885)*, Warszawa 1971; tenże, *Prasa warszawska w latach 1886–1904*, Warszawa 1989; M. Brykańska, *Pozytywistyczna „Niwa”*, w: *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, red. J. Kulczycka-Saloni, E. Jankowski, Wrocław 1984; R. Kutty, *Problematyka oświaty na łamach „Niwy” 1872–1905*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010.

¹⁰ „Kronika Rodzinna” była czasopiśmie społeczno-kulturalnym przeznaczonym dla rodzin. Jak podaje Katarzyna Kabacińska, była pismem, które powstało m.in. w wyniku ograniczenia przez zaborcę narodowego

Urodzona w 1842 r. w Woskodawach na Wołyniu otrzymała staranne wykształcenie, oparte na wzorcach proponowanych przez znaną propagatorkę edukacji kobiet Klementynę z Tańskich Hoffmanową¹¹. Koleje losu (śmierć dzieci, choroba i śmierć męża) sprawiły, że oddała się pracy nauczycielskiej. W 1879 r. objęła posadę zastępczyni nauczycielki starszej w seminarium nauczycielskim żeńskim w Krakowie¹², a w 1881 r. posadę rzeczywistej nauczycielki starszej¹³. Uczyla języka polskiego oraz prowadziła wykłady z pedagogiki. Jako nauczycielka seminarium pracowała w sumie pięć lat, a także udzielała prywatnych lekcji. Zmarła młodo, w wieku 48 lat. Po jej śmierci autorzy wspomnień opublikowanych na łamach czasopism takich jak „Szkoła”, „Czas” i „Nowa Reforma” dali dowód jej oddaniu i zasługom, jakie położyła w dziele kształcenia kobiet.

ANASTAZJA DZIEDUSZYCKA O ZAWODZIE NAUCZYCIELA LUDOWEGO

Wśród całkiem pokażnej liczby publikacji A. Dzieduszyckiej¹⁴ na szczególną uwagę zasługują *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, które ukazały się w 1883 roku¹⁵. Na publikację składa się trzydzieści listów, które, jak wskazuje tytuł, zostały poświęcone nie tylko nauczycielkom ludowym, ale i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich. Uzasadniając opublikowanie pracy na ten temat, autorka stwierdziła, że nauczycielki, zwykle kształcone w miastach, nie znają ludu i jego potrzeb, a także nie wiedzą, do jakich metod powinny sięgać w walce, jak pisała [...] z *zakorzenionym złem ciemnoty i niedbalstwa*¹⁶. I chociaż A. Dzieduszycka argumentowała, że praca w całości nie wyczerpuje problematyki kształcenia nauczycielek ludowych, to starała się w niej zawrzeć najważniejsze wskazówki, by wykształcić i wychować dziewczęta w duchu chrześcijańskim. Wszystkie swe listy autorka skierowała do Helenki, uczennicy seminarium nauczycielskiego żeńskiego, czyli przyszłej nauczycielki.

Swoje rozważania nad podjętym tematem rozpoczęła od kwestii wyboru zawodu. Wskazywała na konieczność uwzględniania takich motywów wyboru

charakteru szkoły. Pierwszymi wydawcami i redaktorami tego periodyku byli: Aleksandra z Chomentowskich Borkowska i Edward Odyniec. Patrz także: K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w czasopiśmiennictwie dziewiętnastowiecznym na przykładzie „Kroniki Rodzinnej”*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX...*, s. 147–158.

¹¹ J. Hulewicz, *Dzieduszycka z Jełowickich...*, s. 103.

¹² A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 141, 147, 149–150.

¹³ J. Hulewicz, *Dzieduszycka z Jełowickich...*, s. 103.

¹⁴ Ważniejsze prace A. Dzieduszyckiej: *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1891; *Jeszcze o wychowaniu i powołaniu kobiety*, Warszawa 1878; *Co dzieci czytały w chwilach wolnych*, Warszawa 1910; *Książka młodej kobiety*, Warszawa 1872; *Gawędy matki*, Lwów 1872; *Wypisy, przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej, książka do czytania dla wszystkich średnich zakładów naukowych*, Kraków 1881 (współautorstwo z Władysławem Seredyńskim – nauczycielem z Galicji).

¹⁵ A. Dzieduszycka, *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883.

¹⁶ Tamże, s. 3.

zawodu, które są podyktowane zarówno względami materialnymi, jak i moralnymi. Odwoływała się do Boga i religii, pisząc, że to powinność człowieka, aby czcić i kochać Boga przy pomocy własnego rozwoju, doskonalenia, pracy nad własnymi wadami i ułomnościami. Podkreślała też, że każdy człowiek zaciąga pewien dług względem rodziny i społeczeństwa i należy własną pracą go spłacić. To praca – w wybranym przez siebie zawodzie, zapewniająca utrzymanie i przede wszystkim czyniąca człowieka użytecznym społecznie – jest, w myśl słów autorki, największym błogosławieństwem. Zastanawiając się nad problemem właściwie wybranego zawodu, wyraziła pogląd, że edukacja kobiet jest bardzo często zaniedbywana, a to rodzi dalsze dylematy. Mówiła wręcz o powierzchownym wykształceniu, które dawały ówczesne pensje. Twierdziła, że jest ono wielce niewystarczające. Wytykała również niewiedzę rodzicom, którzy mało uwagi przykładają do tej kwestii. Podnosiła problem wyboru przez kobiety drogi zawodowej, pisząc, że dziewczęta bardzo często wybierają seminarium nauczycielskie, być może nie do końca przemyślawszy swoją decyzję. Wśród powodów takiego stanu rzeczy wymieniała: brak innych specjalistycznych szkół¹⁷ przeznaczonych dla kształcenia do kobiet oraz złe pojętą próżność. Odnosząc się do tej sytuacji, pisała: [...] *pożyteczniejszą jest szwaczka sumiennie spełniająca swe zadanie, aniżeli osoba mało zdolna, która przez próżność chwyciła się nauczycielskiego zawodu, a sprostać swemu zadaniu nie może!*¹⁸. Doceniała wagę zawodu nauczycielskiego i odpowiedzialność, jaka na nim spoczywa, pisząc: [...] *nauczycielka wychowuje pokolenia całe, zastępuje rodziców tysiącom dzieci, przez kilka lat w ich życiu; wpływa na ich pojęcia, przekonania, uczucia*¹⁹. Była przekonana, że każdy, kto niedbale, opieszale i nieumiejętnie spełnia swe zadania, szkodzi społeczeństwu, a jeśli robi to nauczycielka, to tym bardziej jest to godne potępienia, gdyż wpaja złe zasady, daje zły przykład. W jej opinii *Zawód nauczycielski należy fizycznie i moralnie do najcięższych*²⁰. I to nie tylko ze względu na eksploatację wzroku, słuchu czy głosu. Stwierdzała m.in., że praca umysłowa nuży swą jednostajnością. Obowiązki te są także wymagające pod innym względem. Nauczyciel bowiem często napotyka na lekkomyślność, nieuwagę, krnąbrność i upór uczniów. Pomimo swych starań pedagog nie zawsze dociera swym słowem, wykładem, nauką do powierzonych mu uczniów. Nie zawsze też zaszczepi zasady i zachęci do pracy nad umocnieniem woli. Pomimo powyższych trudności autorka wskazywała też na pozytywne aspekty pracy, gdyż to sumienie każdego nauczyciela jest wyznacznikiem jego sukcesu. Podsumowując tę część swych rozważań, konstatowała:

¹⁷ Jako przykład podała, że w 1883 r. we Lwowie „Stowarzyszenie Pracy Kobiet” utworzyło kilka kursów. Przy Szkole Wydziałowej żeńskiej w Krakowie – kurs handlowy, kurs robót ręcznych. Ptarz: *Listy nauczycielki*..., s. 11.

¹⁸ Tamże, s. 12.

¹⁹ Tamże, s. 14.

²⁰ Tamże, s. 15.

*Ilekróć sumienie nauczycielki mówi jej, że spełniła swoje powinności, tyle razy zapomina o trudnościach i cierniach swego zawodu*²¹.

Mówiła też o innych, trudnych sytuacjach, z jakimi w szkolnej klasie może się spotkać nauczycielka. Zaliczała do nich: rozmowy, odwracanie uwagi, zarozumialstwo, wyśmiewanie, szydzenie, plotki, zbytnie skupianie się na stroju czy sprawach przyziemnych. Zauważyła, że w środowisku szkolnym, tak jak i w życiu, spotykamy różnych ludzi, różnorodne osobowości. Pytała więc: *Czy potrafisz wśród tylu różnych żywiołów zostać sobą, nie zepsuć się, przeciwnie doskonalić się, bo cóżby to były za lata nauki, wśród których nie zostałabyś lepszą [...] a pomocą Ci w tym będą z domu wyniesione nauki; słowa i wzory przełożonych i uczucie sprawiedliwości*²². Szkoła więc jest miejscem, gdzie spotykamy ludzi o różnych charakterach, i takich też spotkamy w przyszłym, dorosłym życiu (o różnych wychowaniu, wykształceniu i wyznawanych wartościach). Jednak ważne jest, by zachować swoje własne zasady, wartości, sposób zachowania i myślenia. Podsumowując te przemyślenia, A. Dzieduszycka przekonywała: *Jeśli chcesz być dla drugich dobrym przykładem, to masz być obowiązkową uczennicą, ale i wesołą koleżanką, inaczej odstraszyś od cnoty i obowiązku*²³. W jednym z listów odpowiadała także Helence na pytania, skąd zna usposobienia, charaktery, sytuacje szkolne, skoro nigdy do takiej nie uczęszczała. Wyjaśniała, że sama była nauczycielką i poznawała swe uczennice.

Kontynuując wątek istoty i znaczenia zawodu nauczycielskiego, Dzieduszycka przestrzegała, że każdy, kto marnuje lata szkolne, młodość i koszty poniesione przez rodziców, wysiłki swoich nauczycieli, popełnia wielki błąd. Natomiast każda kobieta, która zdecydowała się być nauczycielką i przestąpiła próg seminarium, a marnuje w ten sposób czas, błędzi podwójnie²⁴. Podkreślała konieczność bycia sumienną, obowiązkową, pracowitą i systematyczną. Krytykowała nieuczciwość, lekkomyślność, lenistwo, kłamstwo i oszustwo. Była zdania, że raz nabyte skłonności będą działały przez całe życie. Wyraziła pogląd, że kandydatka do zawodu nauczyciela, która była wcześniej niesumienną uczennicą, w przyszłości będzie niesumienną nauczycielką.

Przygotowując Helenkę do podjęcia w przyszłości zawodu nauczycielki, podkreślała też znaczenie samodzielnej pracy oraz uważnego słuchania uwag pedagogów, przyjmowania krytyki i chęci naprawy własnych błędów. Za ważne uznała też dobre relacje w środowisku szkolnym i pisała, że: *Gdzie miłość panuje pomiędzy uczącymi a uczennicami, tam owoce pracy dobre być muszą*²⁵. Była przeświadczona, że sprawiedliwość jest jedną z najtrudniejszych cnót nauczyciel-

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 18.

²³ Tamże, s. 19.

²⁴ A. Dzieduszycka stwierdzała, że nauczycielka, która postępuję w ten sposób, szkodzi nie tylko sobie, ale przede wszystkim swojemu krajowi. Patrz także: *Listy nauczycielki...*, s. 23.

²⁵ Tamże, s. 26.

ki, ponieważ zbytnia surowość zniechęca, pobłażliwość demoralizuje, stronniczość rzuca złe światło na nauczycielkę, a w konsekwencji odbiera jej szacunek i zaufanie uczennic. Jednak w myśl poglądów autorki pobłażliwość jest najgorszą wadą. A. Dzieduszycka w swej refleksji pokazywała też charaktery uczennic i sugerowała, z których brać przykład, a których zdecydowanie unikać.

Omawiając różnorodne aspekty zawodu nauczyciela, A. Dzieduszycka przekonywała, że praca ta to z jednej strony umiejętne funkcjonowanie w świecie przepisów szkolnych, regulaminów i znajomość ustawodawstwa oświatowego. Z drugiej jednak strony, w myśl rozważań autorki, wpływ szkoły i nauki na wychowanie moralne dzieci mniej zależy od przepisów szkolnych, planów, programów nauczania, a więcej od wad i zalet nauczycieli (zwłaszcza umiejętności, gorliwości czy odpowiedzialności). Nie sama szkoła zapewne wpływa na wychowanie, ale może dać wiele korzyści. Zależy to od tego, czy nauczyciele i nauczycielki rozumieją swe powołanie, czy je kochają. Bo jak pisała A. Dzieduszycka: *Ale gdy nauczyciel, sędzia, kapłan nie są ściśle sumienni, jakieś dziwne zwątpienie i smutek nas ogarnia* [...]²⁶.

W świetle powyższych uwag trafna wydaje się konkluzja autorki, że od chwili, gdy podejmujemy decyzję o wyborze zawodu nauczycielskiego, trzeba swoje życie, siły, zdolności i wszystko inne poświęcić społeczeństwu, które powierza swe dzieci i młodzież. A. Dzieduszycka kolejny raz podkreśliła wartość pracy i rolę nauczyciela w jej propagowaniu – trzeba uczyć, jak można korzystać z pracy – zwłaszcza w odniesieniu do nauczycielek szkół ludowych. Wykazując dużą znajomość ówczesnych realiów gospodarczych, poruszała zagadnienia pracy, podziału oraz zarobków. Zastanawiała się też w tym kontekście, na ile losy człowieka zależą od Boga, a na ile sam na nie wpływa swym postępowaniem oraz zdolnościami. Próbuąc znaleźć odpowiedź na to pytanie, stwierdzała, że to od nas zależy, w jaki sposób rozwinie my, wykształcimy i użyjemy naszych zdolności. Podkreślała też znaczenie oszczędności, która zapewnia człowiekowi spokój, niezależność, samodzielność, godność i czyste sumienie. W świetle tych ustaleń zwracała się też do nauczyciela, który, jak pisała, spokojny o swoją przyszłość nie postąpi źle, nie ulegnie pokusie, nie dokona złego wyboru.

Anastazja Dzieduszycja, znając ówczesne realia ekonomiczne, podjęła problem zarobków przedstawicieli poszczególnych zawodów. Dlatego objaśniała Helence, przyszłej nauczycielce, takie pojęcia, jak: własność, odsetki, mienie, majątek czy bogactwo²⁷. Przybliżała jej także zasady dziedziczenia, często odwołując się do przykładów z życia polskich wsi i miasteczek. Kreśliła obrazy z codziennego życia, aby przybliżyć swej uczennicy określone sytuacje m.in. z życia chłopca,

²⁶ Tamże, s. 33.

²⁷ Tematyka związana z zagadnieniami ekonomii pojawia się też m.in. w Liście 25, 26 i 27. A. Dzieduszycka poświęciła tym kwestiom sporo miejsca, wykazując się bardzo dobrą znajomością ówczesnych realiów. Zdawała sobie sprawę również z tego, jak ważne są to problemy dla nauczycieli szkół ludowych.

rolnika, rzemieślnika czy szwaczki. Zwracała uwagę, jak rozsądnie pomnażać swój dobytek i z niego korzystać, jak należy zabezpieczyć go przed nieszczęściami. Podsumowując swoje wcześniejsze spostrzeżenia na ten temat, pisała: *Teraz rozumiesz jak praca, oszczędność, i przezorność razem wzięte mają wagę w życiu ludzkim [...]*²⁸. Polecała też zaszczepiać w uczniach poszanowanie własnego mienia, rozsądne używanie przyborów szkolnych itp. Tłumaczyła Helence, na czym polega i jakimi prawami rządzi się handel (oraz przybliżała pojęcia z nim związane) oraz z jakimi łączy się niebezpieczeństwami. Pytając, co może być lekarstwem na zagrożenia związane z finansami, odpowiadała, że z jednej strony instytucje takie jak banki, z drugiej strony [...] *oświata prawdziwa i praktyczna, pouczenie o tym wszystkim, wreszcie gorące zajęcie się tą sprawą, nie tylko w książkach i dziennikach, ale przy zetknięciu się z ludem, a więc zadaniem właścicieli, plebanów, nauczycieli i nauczycielek. Ich zadaniem czuwać, że się tak wyrażę nad każdą rodziną włościańską [...]*²⁹. Nauczyciel ma więc za zadanie, według autorki **Listów nauczycielki**..., nauczyć przewidywać, obmyślać środki zaradcze, przygotowywać, ustalać, przybliżać zasady ekonomii, zwłaszcza wśród prostego ludu.

Z kolei w innym liście objaśniała Helence, jak powstają fabryki, kto może je zakładać. Tłumaczyła, czym jest kapitał nieruchomy i obrotowy. Kreśliła też sytuację ekonomiczną robotników oraz wyjaśniała, czym jest bogactwo materialne i jakie prawa nim rządzą. Według niej: *Spółczeństwo nie może się składać z ludzi jednakowo bogatych, jednakowo uzdolnionych, jednakowo ukształtowanych, muszą być różnice; muszą być warstwy społeczne; każdy zaczyna życie wśród warunków przez Opatrzność mu wyznaczonych, każdy go dobiega wśród tych, jakie sobie własną pracą i zasługą zdobył*³⁰. Autorka dostrzegała też konieczność pracy z ludem na rzecz poprawy warunków materialnych. Wskazywała więc na zadania nauczycieli polegające na tym, by ludność wiejską i małomiejską nakłaniać do ulepszania swych gospodarstw rolnych i do rozwoju przemysłu domowego. Pouczać także należy o tym, że rolnik powinien korzystać z naturalnych dobrodziejstw ziemi³¹.

Pozostając w tematyce powinności nauczycieli i nauczycielek w pracy z ludem, pytała, jak nauczycielka ma wpływać na moralność i dobrobyt ludu wiejskiego. Na tak postawione pytanie odpowiadała, że powinna czuwać nad podopiecznymi zarówno w szkole, jak i po zajęciach lekcyjnych. Ale przyszli pedagodzy powinni również poznać rodziców i ich styl życia, wyobrażenia, zasady, pozyskać ich szacunek i zaufanie. W szkole powinni uczyć, natomiast po zajęciach dawać dobry

²⁸ Tamże, s. 99.

²⁹ Tamże, s. 111.

³⁰ Tamże, s. 197.

³¹ A. Dzieduszycka wykazywała się też bardzo dobrą znajomością zagadnień związanych z rolnictwem itp. W swych rozważaniach stwierdzała: *Na to wszystko należy zwracać uwagę tej ludności, pouczać ją teoretycznie w szkole, zachęcać do zapatrywania się na poprawne większe gospodarstwa, do pouczania się z książek przystępnych rolniczych, do zwiedzania wystaw i wzorowych gospodarstw [...], Listy nauczycielki..., s. 205.*

przykład i służyć radą. Stwierdzała też, że ze względu na to, iż w programie szkolnym nie ma miejsca na naukę ekonomii politycznej, nauczycielka musi szukać okazji, sposobności, by tę naukę przekazać, np. przy okazji zdarzeń w najbliższej okolicy. Dawała przykłady kształtowania: poczucia należnych obowiązków, ćwiczenia cnót, walki z wadami. Przekonywała, że w nauczaniu nauczycielka zawsze powinna znaleźć formę przystępną ludowi. Może więc posłużyć się czytanką lub opowiedzieć podobną historię z życia albo pytać i ułatwiać wyszukiwanie podobnych przykładów.

W wychowaniu ważną rolę pełni nie tylko nauczyciel, ale także rodzic. Przekonanie to podzielała także A. Dzieduszycka. W jednym z listów pisała: *Szkola to świat dziecka, w niej ma ono spełniać obowiązki względem siebie, starszych, równych, słabszych; ona jest dla niego ogniskiem, ojczyzną, ma ono dla niej niemal obywatelskie obowiązki*³². Podkreślała też znaczenie karności szkolnej, która ma wprowadzać w życie przepisy moralne. Zwróciła również uwagę na rolę matki w przekazywaniu (zwłaszcza wśród prostego ludu) „prawd” i zasad, pisząc: *Matka to co wie, wszystko co wie, przekazuje dzieciom; powtarza im to nieustannie od pierwszych chwil ich życia, popiera przykładem i te zasady tak głęboko w duszy dziecka zapuszczają korzenie, że ich stamtąd wydrzeć nie zdoła [...]*³³. W tej ważnej współpracy i relacji szkoła – rodzic nauczyciel pedagog ma kolejne ważne zadanie, a mianowicie ma wykorzeniać przesady. Autorka mówiła o wadach, które poniżają człowieka, a więc: pijaństwie, kłamstwie, żebractwie i nieuczciwości. Nauczyciele i nauczycielki powinni zatem zwracać uwagę plebanów, rodziców i ludu na to, jak z tymi wadami walczyć. W swej pracy z uczniem zachęcać też trzeba, by zajmował się on pożytecznymi zajęciami. Zastanawiała się więc, co w tej sprawie może zrobić nauczyciel szkoły ludowej. Sugerowała, by nauczyciel radził sobie w następujący sposób: *Głoszeniem i powtarzaniem zasad i moralnych i ekonomicznych, podnoszącym znaczenie godności człowieka, wypływającej z wystarczania sobie; mnożeniem przykładów o tym przekonywujących, zużywając ku temu sposobność każdą [...]*³⁴.

Poruszała także problematykę powinności każdego człowieka wobec rodziny. Była zdania, że każdy człowiek ma dwa zadania wobec rodziny – zarówno tej, z której wyrósł, jak i tej, którą sam tworzy. A uświadomienie owych powinności to zadanie szkoły i nauczycieli. A to oznacza, że trzeba tłumaczyć dziecku, ile zawdzięcza rodzicom, dlaczego powinno okazywać im miłość, wdzięczność oraz posłuszeństwo. A. Dzieduszycka zwracała się zatem do przyszłej nauczycielki tak oto: *Nauczycielka ma też usiłować dowiedzieć się, jak się wobec rodziców i rodu sprawują jej uczniowie i uczennice; przywiązywanie i uległość pochwalać,*

³² Tamże, s. 128.

³³ W swych rozważaniach na ten temat zbliżyła się zatem do poglądów Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Patrz także: J. E. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmanowej*, Białystok 2008, s. 169–210.

³⁴ A. Dzieduszycka, *Listy nauczycielki...*, s. 138.

*krnąbrność i zuchwalstwo, samolubstwo potępiać*³⁵. Kolejny raz akcentowała rolę matki w wychowaniu, pisząc: [...] *ona powinna nauczać słowy – bardziej jeszcze przykładem, całym ładem w domu zaprowadzonym* [...] *Ona powinna im dawać przykład pracy obowiązkowej, wytrwalej i wesołej!*³⁶ Wspominała też o roli ojca słowami: *Ale matka sama temu nie podola – jeżeli mąż a gospodarz jej nie pomoże. I on musi być pobożny, trzeźwy, pracowity i oszczędny* [...] ³⁷. Zastanawiając się nad rolą obojga rodziców w wychowaniu, dodawała dalej: *Ale obowiązkiem rodziców, nie tylko dzieci nakarmić i odziać dopóki małe, ale jeszcze nauczyć, a i przyszłość obmyśleć! – Gdzie szkoła, tam powinni je do niej posyłać – budzić uszanowanie i wdzięczność dla nauczycieli, pilnować by obowiązki szkolne pełniły*³⁸. Do zadań nauczycielki należy też dostrzeganie w uczennicach przyszłych matek i gospodyń. Trzeba więc korzystać z każdej sposobności przekazywania im wiadomości, które je do tych zadań przygotowują.

W swych *Listach nauczycielki*... poruszała też kwestię obowiązków religijnych³⁹. Zwracając się do Helenki, niejako nakazywała: *Od nich wszystko zaczynać się powinno, na nich wszystko kończyć. Jeżeli sama religii uczyć będziesz w szkole, daj poznać dziatwie Boga jako najlepszego ojca, któremu one, jako jego dzieci miłość i posłuszeństwo winny*⁴⁰. Nauczyciel ma zatem budzić w uczniach sumienie, wytrwale walczyć z przeciwnościami, a przede wszystkim ma być dla nich przykładem. Mówiła nie tylko o znaczeniu miłości Boga, ale i ojczyzny, pisząc: *Miłość ta gorliwą być powinna, rozumną i czynną* [...] ⁴¹. Pisała o nierozzerwalnym z ojczyzną elemencie, a mianowicie mowie polskiej. Wyrażała pogląd, że trzeba [...] *gdy się jest Polakiem – mówić czysto i dobrze po polsku, tym językiem czytać i pisać*⁴². Rozważania autorki dotyczące zagadnień patriotycznych uzupełniają jeszcze takie pojęcia, jak: tradycja, przywiązanie do ziem ojczystych i przodków. Warto też przywołać ważne przesłanie A. Dzieduszyckiej, zawarte w słowach: *Wiara naszych ojców musi nam być droga, to rzecz najdroższa*⁴³. Także miłość ojczyzny w wychowaniu pełni ważną funkcję, a wraz z nią dbałość o czystość mowy, przywiązanie do tradycji i wiary. Wypada w tym miejscu zwrócić uwagę na istotny szczegół w rozważaniach autorki, a mianowicie kwestię tolerancji religijnej. Słowa jej w tej kwestii brzmiały jednoznacznie: [...] *któ Polska kocha, kto ją gotów bronić, dla niej pracować, to jaką by nie wyznawał wiarę jest dobrym Polakiem*⁴⁴.

³⁵ Tamże, s. 144.

³⁶ Tamże, s. 146.

³⁷ Tamże, s. 148.

³⁸ Tamże.

³⁹ Także i w tej kwestii A. Dzieduszycka dzieliła zdanie Klementyna z Tańskich Hoffmanowej. Bowiem Tańska polecała kierować się w życiu religią i rozsądkiem oraz wyznawać wartości uniwersalne. Patrz także: K. Hoffmanowa, *O powinnościach kobiet przez autorkę Karoliny*, Warszawa 1849, s. 236.

⁴⁰ Tamże, s. 153.

⁴¹ Tamże, s. 157.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ Tamże, s. 158.

Zwracała też uwagę na kwestię patriotyzmu, ale i rolę dobrze urządzonego państwa, a także praw i obowiązków każdego obywatela. W związku z tym pytała: Jak budzić miłość ojczyzny w dzieciach? Szukając odpowiedzi na tak zadane pytanie, przekazywała ówczesnym nauczycielkom takie zasady: *Często im wspominać jej nazwę, powtarzać im, że są Polakami, mówić jak Polacy byli niegdyś dzielni, cnotliwi, potężni – gdy zapytają o teraźniejszość i o niej nie zamilczeć, dodając, że przecież lepszej można spodziewać się przyszłości, jeżeli się na nią pracą i pocziwym życiem zasłuży. Opowiadać wyjątki z historii polskiej zastosowane do ich pojęć; uczyć wierszyków ładnych, w których mowa o ojczyźnie, o jej piękności, o czynach sławnych Polaków, podań i legend [...]*⁴⁵. Z tych słów wynika ważne przesłanie, że trzeba obudzić w dzieciach zapał, by i one chciały coś dla kraju zrobić oraz kontynuowały tradycje narodowe i rodzinne. Bo według A. Dzieduszyckiej: [...] *gdy cały lud nasz będzie miał narodowe tradycje, cały będzie narodem*⁴⁶. Zastanawiając się dalej nad rolą miłości ojczyzny, pisała także: *Tak pracując nad działawą, tak żywo ucząc ją przeszłości kraju, szerząc pomiędzy ludem tradycje przeszłości, obudzi się w nim to uśpione w nim: dotąd nieświadczone, a przecie każdemu tak naturalne uczucie*⁴⁷. Trzeba więc starszą młodzież uczyć o powinnościach obywatelskich. Ponadto szukać przykładów nie tylko wśród narodowych bohaterów, ale i w rodzinie, najbliższym otoczeniu.

W trosce o edukację nauczycieli poruszyła też kwestię związaną z egaminem dojrzałości i przygotowaniem się do niego. Dając rady i wskazówki Helence w tej sprawie, zalecała: *Pracuj powoli, systematycznie, wytrwale, spokojnie: nie dbaj o drobne szczegóły w każdej nauce – lecz o przyswojenie sobie głównych faktów w ich logicznym związku*⁴⁸. Pozostając w tematyce powinności nauczyciela, powoływała się na dzieło Herdera⁴⁹ i zawarte w nim przesłanie: *Tam powiedziano, co cuda czyni! – Miłość Boga, miłość ludzi, miłość swego zawodu. Ona jest tym źródłem, z którego płyną wszystkie cnoty i siły potrzebne, by się nie zbłąkać, zadaniu sprostać, nie upaść w pół drogi*⁵⁰. Kolejny raz podkreślała istotę licznych trudów w zawodzie nauczycielskim i konieczności liczenia się z nimi. Dodawała przy tym: [...] *praca Wasza ważna i cicha, owocodajna a skromna, trud wielki, zapłata ziemską małą; nie zrażajcie się, nie zniechęcajcie. Was nie czekają ni nagrody, ni dostatki, ni zaszczyty, lecz pracy Waszej owoce uznane zostaną [...]*⁵¹.

Zastanawiając się nad przydatnością swojego pisarstwa, Dzieduszycka była zdania, że napisane przez nią listy nie są radami dostatecznymi, gdyż w życiu nie

⁴⁵ Tamże, s. 164–165.

⁴⁶ Tamże, s. 168.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, s. 171.

⁴⁹ A. Dzieduszycka przywoływała w tej części swych *Listów nauczycielki...* pracę Herdera pt. *Łaska Proroka*.

⁵⁰ Tamże, s. 216.

⁵¹ Tamże.

ma dwóch jednakowych sytuacji, zbliżonych zdarzeń. Zwracając się do Helenki i jej koleżanek w seminarium nauczycielskim, ubolewała: *Tyle, tyle chciałoby się Wam powiedzieć jeszcze, kiedy Wy słowa tak do serca bierzecie*⁵². I dodawała: [...] *ja uwagi moje przesyłam też na ręce Twoje, jeżeli oszczędzisz, że się im przydadzą, podziel się nimi*⁵³. Wychodziła bowiem z założenia, że nauczycielka obejmująca posadę na wsi musi poznać wieś i to, co z nią związane, podobnie w mieście. Zatem [...] *zacząć należy od patrzenia, słuchania i stosowania się do woli strasznych, do ich doświadczenia. Młode umysły szybko spostrzegają błędy, usterki, często zda im się coś łatwym, bo widzą tylko jedną stronę przedmiotu* [...] *Pośpiechu w tej mierze wystrzegać się należy*⁵⁴. Polecała młodym nauczycielkom, by najpierw obserwowały, korzystały z rad, uczyły się, a potem ostrożnie podsuwały swoje myśli i propozycje. Gdy otrzyma się krytykę – pisała autorka **Listów nauczycielki**... – nie należy gniewać się czy obruzać, gdyż *Znam zdolne, młode nauczycielki, które zarozumiałością uniesione, złamały całą przyszłość swoją*⁵⁵.

Przestrzegała także przed zachowaniami niegodnymi pedagoga. Zachęcała, by pracować zgodnie, sumiennie, dla wspólnej korzyści. Nauczycielka więc winna być wzorem i nieskazitelnym przykładem w kwestii zachowania. Wśród cech, jakimi charakteryzować się powinna dobra nauczycielka, wymienia gorliwość, punktualność, obowiązkowość. W tej sprawie pisała, że gorliwość nie może ani na chwilę opuszczać nauczycielki. Zatem nie wolno się spóźniać, być nieprzygotowaną do lekcji, zajmować się nieistotnymi kwestiami, oddawać się innym, nieprzydatnym w edukacji zajęciom czy narzekać, gdyż nie ma pracy bez trudu. Niech wychowanek, powiadała Dzieduszycka, nie ogląda znudzenia, opieszałości i braku zaangażowania. Trzeba też samemu się doskonalić, uczyć się poprzez doświadczenie i praktyczne wskazówki starszych kolegów i koleżanki w zawodzie.

Kolejnym istotnym problemem według A. Dzieduszyckiej, a dotyczącym głównie nauczycielek, jest sposób bycia. Jako mająca już doświadczenie w tej sprawie dzieliła się spostrzeżeniami, pisząc: [...] *chcę tylko uwagę Waszą zwrócić na to, jak czujne macie być na to, aby strojem, ruchem, głosem, częstymi zabawami, częstym udziałem w licznych towarzystwach, nie ściągać na się pozorów lekkomyślności*⁵⁶. Sugerowała też dalej: *Więc godność, skromność, pracowitość – to Wasze cechy i Wasze godło*⁵⁷.

Dając pedagogom wskazówki ważne w edukacji ludu wiejskiego, sugerowała, by nauczyciele i nauczycielki szkół ludowych przede wszystkim uczyli samodzielnego myślenia i korzystali w tym względzie z tego, co bliskie na przykład na lekcji geografii czy przyrody. Dawała do zrozumienia, że: *Obowiązkiem nauczycielki jest nie tylko kształcić innych, lecz nadto kształcić siebie; jeżeli ma zamiar*

⁵² Tamże, s. 217.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże, s. 217–218.

⁵⁵ Tamże, s. 218.

⁵⁶ Tamże, s. 222; Por. J. E. Dąbrowska, *Klementyna. Rzecz...*, s. 175–176.

⁵⁷ Tamże, s. 223.

złożyć egzamin wydziałowy i uczyć w szkołach wydziałowych⁵⁸. Zdając sobie sprawę z trudności, z jakimi spotykał się w swej pracy niemal każdy ówczesny nauczyciel, krytykowała złe zaplecze dydaktyczne (tj. małą liczbę biblioteczek szkolnych, drogie książki itp.). W tej sytuacji należy czerpać z wszelkich źródeł, na przykład z dorobku Towarzystwa Pedagogicznego, Stowarzyszenia Nauczycielek, zbiorów Towarzystwa Oświaty Ludowej⁵⁹. Ubolewała, że [...] *bez podręcznej biblioteczki najlepsza nauczycielka jest skępowana, ani siebie kształcić, ani nauki dzieciom udzielonej doskonalić nie może*⁶⁰.

Kończąc swe rozważania na temat pracy z wiejskim ludem, w ostatnim liście podkreślała raz jeszcze wielką odpowiedzialność wiejskiej nauczycielki. Kwestię tę ujęła następująco: [...] *na wzór dla ludu – kapłan, dziedzic, nauczyciel lub nauczycielka. Wielka też ich odpowiedzialność*⁶¹. Trzeba nie tylko realizować program nauczania, ale być też niejako misjonarzem, dostrzegać problemy i potrzeby, przeciwdziałać złu. Wszystko to po to, by społeczność widziała w nauczycielce *mądrą przyjaciółkę i doradczynię*⁶².

UWAGI KOŃCOWE

Rozważania A. Dzieduszyckiej zawarte w *Listach nauczycielki...* dotyczą kilku ważnych kwestii pedeutologicznych. W publikacji tej mówiła o wartości i znaczeniu rodziny, miłości ojczyzny, przywiązaniu do tradycji czy wierze w Boga. Wszystkie te kwestie rozpatrywała w kontekście powinności nauczycielki (zwłaszcza szkoły ludowej). Tworzyła listę dobrych cech nauczycielki, a także jednoznacznie stwierdzała, jakie postawy nie przystoją w tym zawodzie. Zwracała uwagę przede wszystkim na moment wyboru zawodu nauczycielskiego oraz to, co się z tą decyzją wiąże. Ostrzegała przyszłe kandydatki do zawodu przed trudnościami, jakie mogą się pojawić nie tylko w pracy zawodowej, ale również jeszcze na etapie przygotowań do niej – w szkole. Mając na uwadze, że w przyszłości adresatka jej słów (Helenka) pracować będzie z ludem i wśród ludu, dawała szereg cennych wskazówek (jak i czego uczyć, jakimi metodami się posługiwać, na co szczególnie zwracać uwagę). Jej poglądy świadczą o dobrej znajomości ówczesnych realiów społecznych, ekonomicznych i oświatowych, które miały duży wpływ na zawód nauczyciela i pracę szkoły. Jak zauważył Andrzej Meissner, A. Dzieduszycka była jedną z tych kobiet, które w latach 70. i 80. XIX wieku podjęły dyskusję na temat edukacji kobiet. Jej refleksja wpisuje się w dyskurs o wychowaniu i wykształceniu kobiet w ogóle. Była m.in. zwolennicz-

⁵⁸ Tamże, s. 231–232.

⁵⁹ Sama A. Dzieduszycka współpracowała ze Stowarzyszeniem Nauczycielek, które funkcjonowało w środowisku krakowskim od 1873 roku. Patrz też: A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 146–147.

⁶⁰ Tamże, s. 234.

⁶¹ Tamże, s. 235.

⁶² Tamże.

ką dopuszczenia kobiet do szkół średnich oraz stworzenia im warunków podejmowania zawodów na równi z mężczyznami⁶³. Przede wszystkim jednak starała się podzielić swą wiedzę i doświadczeniem z kobietami, które wybrawszy trudny zawód nauczyciela, będą musiały zmierzyć się z czekającymi je wyzwaniami. Słusznie J. Hulewicz nazwał *Listy nauczycielki... vademecum dla przyszłych nauczycielek szkół ludowych*⁶⁴.

BIBLIOGRAFIA

Brykalska M., *Pozytywistyczna „Niwa”*, w: *Problemy literatury polskiej okresu pozytywizmu*, red. J. Kulczycka-Saloni, E. Jankowski, Wrocław 1984.

Chwastyk-Kowalczyk J., *„Bluszcz” w latach 1918–1939: tematyka społeczna oraz problemy kultury i literatury*, Kielce 2003.

Dąbrowska J. E., *Klementyna. Rzecz o Klementynie z Tańskich Hoffmannowej*, Białystok 2008.

Dunin-Karwicki J., *Z moich wspomnień*, t. 3., Warszawa 1901.

Dzieduszycka A., *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1891.

Dzieduszycka A., *Jeszcze o wychowaniu i powołaniu kobiety*, Warszawa 1878.

Dzieduszycka A., *Co dzieci czytały w chwilach wolnych*, Warszawa 1910.

Dzieduszycka A., *Książka młodej kobiety*, Warszawa 1872.

Dzieduszycka A., *Gawędy matki*, Lwów 1872.

Dzieduszycka A., *Listy nauczycielki poświęcone nauczycielkom szkół ludowych i uczennicom seminariów nauczycielskich żeńskich*, Kraków 1883.

Dzieduszycka A., Seredyński W., *Wypisy, przykłady i wzory form prozy i poezji polskiej, książka do czytania dla wszystkich średnich zakładów naukowych*, Kraków 1881.

Hoffmanowa K., *O powinnościach kobiet przez autorkę Karoliny*, Warszawa 1849.

Hulewicz J., *Dzieduszycka z Jełowickich Anastazja*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, red. W. Konopczyński, t. VI, Kraków 1938.

Hulewicz J., *Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w wieku XIX*, Kraków 1939.

Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w czasopiśmiennictwie dziewiętnastowiecznym na przykładzie „Kroniki Rodzinnej”*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010.

Karolczak K., *Dzieduszyccy – dzieje rodu: linia poturzycko-zarzecka*, Kraków 2000.

⁶³ A. Meissner, *Spór o duszę...*, s. 149–150.

⁶⁴ J. Hulewicz, *Dzieduszycka z Jełowickich...*, s. 103.

Karolczak K., *Rodzina Dzieduszyckich herbu Sas w XIX i XX wieku: linia starsza: potomkowie Tadeusza Gerwazego*, Warszawa 2013.

Kmiecik Z., *Prasa warszawska w okresie pozytywizmu (1864–1885)*, Warszawa 1971.

Kmiecik Z., *Prasa warszawska w latach 1886–1904*, Warszawa 1989.

Kobieta i kultura: kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim: zbiór studiów, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1996.

Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. 1., cz. 1. i 2., Warszawa 1995.

Kuty R., *Problematyka oświaty na łamach „Niwy” 1872–1905*, w: *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010.

Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli. Galicja i jej dziedzictwo*, t. 11., Rzeszów 1999.

Mrozowska K., *Sto lat działalności kobiet polskich w oświacie i nauce*, Kraków 1971.

O kobietach: studia i szkice: wiek XIX i XX, red. J. Hoff, Rzeszów 2011.

Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od XVI do XX wieku, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 2000.

Pietrow-Ennker B., *Tradycje szlacheckie a dążenia emancypacyjne kobiet w społeczeństwie polskim w dobie rozbiorów*, w: *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, t. 2., cz. 1., Warszawa 1995.

Słowiński L., *Z myślą o niepodległej*, Poznań 1993.

Suchmiel J., *Udział kobiet w nauce do 1939 roku w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Częstochowa 1994.

KS. CZESŁAW GALEK
Zamość

NIEWŁAŚCIWE TRAKTOWANIE NAUCZYCIELI PRZEZ UCZNIÓW W II POŁOWIE XIX WIEKU W ŚWIECIE POLSKIEJ MEMUARYSTYKI I BELETRYSTYKI

W szkołach zaborczych przełomu XIX i XX wieku stosowano represyjne metody wychowawcze w stosunku do uczniów, oparte na przemocy psychicznej, werbalnej i fizycznej oraz represjach administracyjnych¹, które, boleśnie przeżywane przez uczniów, były jednym ze źródeł konfliktów między nimi a nauczycielami. Poza tym te konflikty są wpisane w szarą rzeczywistość szkolną wszystkich czasów, co trafnie ujął pisarz i polityk Jerzy Zawieyski (1902–1969): *Szkola zapewne zawsze będzie twardą instytucją obowiązku, wymyśloną przez dorosłych, z pedagogami, którzy nigdy nie wyzbędą się pełnych wdzięku i pełnych okrucieństw słów: „ty bałwanie, ty ośle, ty idioto!” Zawsze też pewno będzie obopólna wrogość między zmęczonym, zapracowanym pedagogiem a bandą brudnych, niesfornych dzikusów, nie okiełzanych w fantazji, w czynieniu na przekór*². Celem niniejszego artykułu jest prezentacja wybranych przejawów niewłaściwego z pedagogicznego punktu widzenia traktowania nauczycieli przez uczniów w II połowie XIX w. w świetle polskiej literatury pamiętnikarskiej i beletrystycznej.

NIECHĘĆ UCZNIÓW W STOSUNKU DO NAUCZYCIELI

Niepedagogiczne metody stosowane przez nauczycieli początkowo budziły bunt uczniów. Jednak z biegiem czasu przyzwyczajali się oni do tych anormalnych

¹ Zob. C. Galek, *Metody wychowawcze stosowane w szkołach na ziemiach polskich w 2. połowie XIX wieku w świetle literatury pięknej i pamiętnikarskiej*, w: „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1., s. 113–131; C. Galek, *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3–4, s. 157–176; C. Galek, *Szkola i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach Monarchii Austro-Węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*, Zamość, WSZiA w Zamościu, 2012, s. 59–72.

² J. Zawieyski, *Iskry młodości*, w: *Kreda na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa, Czytelnik, 1958, s. 468.

warunków, co prowadziło do kształtowania się u nich postaw konformistycznych. Część uczniów pozorowała przywiązanie do nauczycieli dla lepszych ocen lub innych doraźnych korzyści, natomiast w sercu żywiła do nich nienawiść³. W odczuciu uczniów za złą atmosferę w szkole byli odpowiedzialni nauczyciele, stąd w stosunku do nich kierowało się ostrze ich nienawiści: *W rozumieniu malców winowajcami szkolnej niewoli byli nauczyciele. Byli winowajcami i wtedy, gdy stawiali złe stopnie, gdy sadzali do kozy i niemrawemu lub leniwemu uczniowi zatrzymywali promocję. Ku nim skierowały się wszystkie żale. Skarżono się na nich, gdy chwyтали nie umytych lub nie uczesanych sztubaków, a na takich nie zbywało, lub gdy żądali, aby nie brakowało guzików przy mundurze lub żeby ten nie był zawalany. Istnieli po to, aby innym dokuczać. Taka była w głębi duszy pacholecej naiwna, a jednak szczerza filozofia stosunków szkolnych. Malec mścił się za to, że szkoła przeciwstawiała się całą mocą jego życiu pozaszkolnemu*⁴.

Zdaniem Ludwika Krzywickiego (1859–1941), późniejszego myśliciela marksistowskiego, socjologa, ekonomisty, pedagoga, działacza społecznego i polityka, uczniowie traktowali nauczycieli jako obóz wrogi: *Klasa odpłacała nauczycielom nieprzejeđnaną wrogością. Oddychała nią. Lubowała się w niej. Każdy nauczyciel obdarzony został przezwiskiem, niekiedy bardzo dosadnym, a im dosadniejsze, tym pogardliwszym wypowiedane było tonem. Najmniejsze ruchy nauczycieli, gesty były podpatrzone i ku ucieście ogółu naśladowane przez małoletnich mistrzów umiejętności przedrzeźniania. Każdy niemiły przypadek, który ich spotkał, w rodzaju poślizgnięcia się na gołoledzi, witany był z satysfakcją. Malcy mścili się na nauczycielu za to, że szkoła była dla nich swego rodzaju więzieniem*⁵.

Gdy z jednej ze szkół odchodził dyrektor źle traktujący uczniów, ci jawnie okazywali mu swoją niechęć. Ich odpowiedzią na jego oschłe przemówienie było ponure milczenie, które oznaczało dezaprobatę dla jego osoby: *Z tego natłoku niebieskich mundurków, świeżych twarzy, iskrzących oczów, zwykle kipiącego życiem a teraz skamieniałego w nagłym bezruchu, tchnął lodowaty powiew: obojętności i niechęci, żalu stłumionego i powstrzymanej nienawiści*⁶. Okazją do zemsty na nauczycielach były wizytacje inspektorów. Już w szkole początkowej, gdy hospitowaną lekcję prowadził nauczyciel lubiany przez dzieci, to te starały się odpowiadać jak najlepiej, z intencją pomocy nauczycielowi w uzyskaniu przez niego uznania w oczach przełożonych. Natomiast gdy prowadził taką lekcję nauczyciel nielubiany przez dzieci, to by mu zaszkodzić, celowo nie chciały odpowiadać⁷. Czasami podczas inspekcji kuratora lub inspektora uczniowie z premedytacją odpowiadali nieprawidłowo, aby w ten sposób dokuczyć nielubianemu nauczy-

³ Zob. G. Zapolska, *Przedpiekle*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 1957, s. 8–10, 63–65.

⁴ L. Krzywicki, *Wspomnienia*, t. 1., Warszawa, Czytelnik, 1947, s. 81–82.

⁵ Tamże, s. 80.

⁶ W. Gomułicki, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1918, s. 274–275.

⁷ M. Zientara-Malewska, *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, Warszawa, WSiP, 1985, s. 31–32.

cielowi⁸. Nauczyciele niewłaściwie traktujący uczniów nie tylko nie cieszyli się ich sympatią za życia, ale także po śmierci. Uczniowie bojkutowali ich pogrzeby, a niekiedy nawet cieszyli się z ich śmierci⁹.

Ta wrogość do nauczycieli płynęła przede wszystkim z faktu prowadzonej przez szkołę rusyfikacji: *W nauczycielach widzieliśmy* – pisze Piotr Choinowski (1885–1935), prozaik i tłumacz – *przede wszystkim urzędników policji: traktowaliśmy ich też z pogardą i nienawiścią. Trzeba było ciągle mieć się na baczności przed obrazą uczucia narodowego*¹⁰. W podobnym duchu pisze Gustaw Daniłowski (1871–1927), pisarz, publicysta, działacz socjalistyczny i niepodległościowy: *W ówczesnej szkole tak zwane ciało pedagogiczne i uczniowie stanowili dwa wrogie obozy, toczące z sobą ustawiczną podjazdową walkę. Podejść, oszukać, wyprowadzić w pole nienawistnego prześladowcę, stawało się powodem radości, tej szczególnej satysfakcji, jaką daje nam uczucie zemsty*¹¹.

Często uczniowie mylili się w ocenie niektórych nauczycieli, posadzając ich niesłusznie o współudział w dziele rusyfikacji. Stanisław Grabski (1871–1949), późniejszy polityk i ekonomista, bardzo trafnie ocenia samopoczucie tych nauczycieli, pisząc, że ich los [...] *był nie do pozazdroszczenia. Musieli uczyć nas po rosyjsku. Więc uważaliśmy ich za wrogów. A naprawdę, byli to przeważnie dobrzy Polacy, wychowujący własne dzieci w duchu szczerze patriotycznym, ale starający się utrzymać jak najdłużej na swych stanowiskach, nie tylko by nie stracić niezbędnego zarobku, ale ponieważ wiedzieli, że na miejsce każdego odchodzącego polskiego nauczyciela przyjdzie Rosjanin, zawzięty rusyifikator*¹².

Ze zrozumiałych względów nauczyciele pochodzenia rosyjskiego byli postrzegani przez uczniów *jako organizm obcy, jako narośl*¹³. Uczniowie jednej ze szkół w czasie wycieczki szkolnej mścili się na pijanych nauczycielach rosyjskich, śpiewając piosenki po polsku, co nawet spotkało się z ich aplauzem. Rozochoceni tym uczniowie zaśpiewali piosenkę, w której refrenie były słowa: *A psi syna Apuchtina wal po mordzie, wal!* co Rosjanie również przyjęli z aprobatą, ponieważ nie zrozumieli słów. Gdy następnego dnia dyrektor dowiedział się, jakie słowa były śpiewane, to udzielił surowej reprymendy zarówno uczniom, jak i nauczycielom¹⁴.

W warszawskim gimnazjum Chrzanowskiego po 1905 r. młodzież bojkutowała nauczycieli Rosjan, którzy uczyli tam geografii i historii. Gdy taki nauczyciel, wchodząc do klasy, pozdrawiał uczniów po rosyjsku, ci odpowiadali

⁸ J. Mortkowiczowa, *Wspomnienia sprzed lat siedemdziesięciu*, w: *Kredq...*, s. 340–341.

⁹ J. Bieniasz, *Maturanci*, w: tegoż, *Edukacja Józia Barączka. Powieść dla młodzieży*, *Maturanci*, Kraków, WL, 1956, s. 310–311.

¹⁰ P. Choinowski, *W młodych oczach. Powieść*, Kraków, WL, 1957, s. 149.

¹¹ G. Daniłowski, *Wspomnienia*, w: *Na szkołę polską*, Warszawa, Towarzystwo Literatów i Dziennikarzy Polskich w Warszawie, 1916, s. 15–16.

¹² S. Grabski, *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, Czytelnik, 1989, s. 24.

¹³ A. Stern, *W szkole życia*, w: *Kredq...*, s. 40.

¹⁴ S. Nowak, *Z moich wspomnień*, cz. 1., Częstochowa, Nakładem Księgarni W. Święcki i s-ka, 1933, s. 23.

mu na nie po polsku, a zdarło się też, że ignorowali nauczyciela. Znakomity pisarz i publicysta Melchior Wańkowicz (1892–1974) wspomina: *Siedzieliśmy wyprostowani nieruchomo, kilkadziesiąt par oczu było wlepionych w nauczyciela*. Po skończonej lekcji młodzież w dyskusji z nauczycielem udowodniła mu jego ignorancję. Na wykładach zasypywała go pytaniami dotyczącymi szczegółów z historii i geografii, na które nauczyciel nie potrafił jej odpowiedzieć. Natomiast sama zmyślała odpowiedzi na te pytania, na skutek czego nauczyciel przeżywał nieustanny stres. Nauczyciel widząc niechęć uczniów do niego, bał się prowadzić wykład na temat rozbiorów Polski. Wyręczył go w tym uczeń Wańkowicz, który poprowadził lekcję w oparciu o wiarygodną literaturę. Była ona tak ciekawa, że koledzy wręcz zmusili go do kontynuowania jej także w czasie przerwy¹⁵. Uczniowie wobec Rosjan akcentowali swoją polskość. Młodzież z Gimnazjum Chrzanowskiego, w której większość stanowili narodowcy, na zakończenie roku ofiarowała nauczycielowi Rosjaninowi pięć róż, w tym trzy białe i dwie czerwone, natomiast z gimnazjum Wojciecha Górskiego, gdzie większość stanowili socjaliści, trzy czerwone i dwie białe¹⁶.

Uczniowie ze wstrętem i pogardą traktowali nauczycieli zwanych „pierekienczykami”, czyli Polaków, którzy przechodzili na prawosławie. Jeden z uczniów powiedział takiemu nauczycielowi, że *jest świnią*¹⁷. Nienawidzili również nauczycieli pochodzenia polskiego, którzy ulegli rusyfikacji. Gdy jeden z nich, o nazwisku Majewski, szpiegował późnym wieczorem uczniów, którzy gromadzili się na tajnych kompletach, to jeden z nich rzucił w niego cuchnącym błotem oraz zdjął kładkę, która prowadziła do miejsca tajnych spotkań młodzieży. Nauczyciel, uciekając, musiał w odświętnym garniturze przejść przez dosyć głęboką i mulistą rzekę¹⁸. Na ternie zaboru austriackiego i pruskiego uczniowie nie lubili nauczycieli Niemców, ponieważ widzieli w nich germanizatorów¹⁹.

ŻARTY Z NAUCZYCIELI

Na kartach literatury pięknej i pamiętnikarskiej są opisy niewinnych dowcipów i kawałów, jakie uczniowie robili nauczycielom²⁰. Zdaniem L. Krzywickiego ich ofiarami byli najczęściej nauczyciele najuczciwsi i wyrozumiali, ponieważ

¹⁵ M. Wańkowicz, *Ziele na kraterze*, Warszawa, Wydawnictwo Elipsa, 1991, s. 169.

¹⁶ Tamże, s. 171.

¹⁷ S. Koszubski, *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa, Skład Główny w Domu Książki Polskiej w Warszawie, 1928, s. 18.

¹⁸ Zob. S. Żeromski, *Szyfrowe prace*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992, s. 228–234.

¹⁹ K. Chłędowski, *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1951, s. 49; T. Becela, *Spotkanie z nowym*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1977, s. 85.

²⁰ Zob. M. Wańkowicz, *Tędy i owędy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1974, s. 23; G. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 138; A. Stern, *W szkole...*, s. 399; I. Chrzanowski, *Wspomnienia lat młodych*, w: „Przegląd Humanistyczny” 1966, nr 3, s. 104–105; Z. Kawecki, *Szkola. Sztuka w 4. aktach*, Brody, Nakładem Księgarni Feliksa Westa, 1908, s. 35–39.

uczniowie się ich nie bali. Natomiast nie mieli odwagi, by dokuczać nauczycielom surowym i bezwzględny²¹. Te dowcipy i kawały były nieraz skuteczną metodą udobruchania zagniewanego pedagoga. Tak było w gimnazjum kieleckim, gdzie uczniowie poprzez dowcipy i pochlebstwa udobruchiwali dyrektora Woronkova, np. wychwalając przed nim jego synów, co powodowało, że ten darował im kary za przewinienia, zagrożone nawet sankcją wyrzucenia ze szkoły²².

Jeśli chodzi o dokuczanie, to były to nieraz zwykłe „grzechy dzieciństwa” polegające na utrudnianiu prowadzenia lekcji poprzez rozmowy²³, śmianie się²⁴, brak uwagi i koncentracji²⁵, przekręcanie tekstu piosenki w czasie nauki śpiewu²⁶. Okazją do nich był też „prima aprilis”, kiedy to uczniowie nie chcieli np. odpowiadać, uzasadniając to tym, że nauczyciel chce ich pytać dla żartów, albo symulowali omdlenia, chorobę itp.²⁷ Czasami przenosili katedrę nauczycielską na inne miejsce²⁸ albo w czasie lekcji odtwarzali melodie z pozytywki, a nauczyciel, mimo usilnych starań, nie mógł zlokalizować miejsca jej emisji²⁹. Nieco poważniejszą sprawą było wykradanie nauczycielom przez uczniów notesów z ocenami³⁰.

Nie brakowało też sytuacji komicznych aranżowanych przez uczniów, którzy np. oznajmiali jakiemuś nauczycielowi, że koniecznie chce spotkać się z nim dyrektor. Przy spotkaniu przełożonego z podwładnym, niepozbawionym obopólnego zaskoczenia, okazywało się, że był to żart wymyślony przez uczniów³¹. Gdy nauczyciel na lekcji matematyki narysował odręcznie koło, uczniowie stwierdzili, że nie widzą koła, ale *gęsie jajo*, co bardzo zdenerwowało nauczyciela. Jedna z uczennic powiedziała: *Niech pan profesor na nich nie zważa, oni nic nie wiedzą. To jest najwyraźniej czaszka matematyka*. Skończyło się to interwencją wychowawczyni i karą kozy dla tej uczennicy³².

Wiosną uczniowie wypuszczali na salę lekcyjną żaby i chrabąszcze, które denerwowały nauczycieli i utrudniały im prowadzenie zajęć³³. Jedna z uczennic przyniosła na lekcję nawet koguta i umieściła go w piecu, a jego hałasowanie przeszkadzało nauczycielom w prowadzeniu zajęć³⁴. Natomiast późniejszy histo-

²¹ L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, s. 82–83.

²² S. Koszubski, *Walka...*, s. 14–15.

²³ M. Wańkowicz, *Tędy...*, s. 33.

²⁴ I. Zarzycka, *Panna Irka*, Lublin, KAW, 1990, s. 12; M. Mazanowski, *Z notatnika nauczycielki*, w: tegoż, *Szkice*, seryja II, Kraków, b.w., 1917, s. 138.

²⁵ Tamże, s. 142–144.

²⁶ J. Kaden-Bandrowski, *Miasto mojej matki*, w: tegoż, *Miasto mojej matki, W cieniu zapomnianej olszyny*, Kraków, WL, 1976, s. 83–86.

²⁷ Zob. I. Zarzycka, *Panna...*, s. 43–45.

²⁸ W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, s. 185.

²⁹ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 60–61.

³⁰ J. Nusbaum-Hilarowicz, *Pamiętniki przyrodnika. Autobiografia*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 1992, s. 41–42.

³¹ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 45.

³² Tamże, s. 28.

³³ Zob. J. Nusbaum-Hilarowicz, *Pamiętniki...*, s. 41–42; W. Gomulicki, *Wspomnienia...*, s. 150–167, 184; I. Zarzycka, *Panna...*, s. 42–43; L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, s. 103.

³⁴ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 61–62.

ryk literatury, profesor UJ, Ignacy Chrzanowski (1866–1940) przyniósł na lekcję języka francuskiego kota, ponieważ nauczyciel panicznie nie znosił tego zwierzęcia³⁵. Gdy nauczyciel przyniósł na lekcję rysunków jako model gipsowe popiersie Wenus, uczniowie w czasie przerwy ubrali boginię w kolorowy kubraczek i włożyli w jej usta papierosa. Nauczyciel zganił ich wyczyn, krzycząc: *Wróble macie w głowie, smarkacze*. Ci na następnej lekcji z tym samym nauczycielem wpuścili na salę lekcyjną kilkanaście wróbli. Gdy ten udzielał im reprimendy i starał się ustalić sprawcę tego postępu, jedna z uczennic odpowiedziała: *Nikt nie przyniósł, panie profesorze, wróble nam z głów wyfrunęły*³⁶.

Uczniowie wyjmowali z kieszeni ubrania jednego z nauczycieli słodycze, którymi się stale objadał, a na ich miejsce wkładali rzodkiewki³⁷. Jedna z uczennic w czasie odpowiedzi z matematyki przypięła do marynarki nauczyciela ścierkę do wycierania tablicy, powodując olbrzymią wesołość całej klasy³⁸. Z kolei jednej z wiejskich nauczycielek uczniowie zakopcili okulary, a ucho igły zalepili woskiem³⁹. Gdy zauważyli, że jeden z lubianych przez nich nauczycieli, Rosjanin, ma pewne braki w bieliźnie, to poprzez plakaty ogłosili rzekomy koncert charytatywny, z którego dochód miał być przeznaczony na ich uzupełnienie⁴⁰. Jeśli chodzi o niewinne kawały, to jedni nauczyciele przyjmowali je ze spokojem i humorem, inni ze złością, a w odwecie karali uczniów ocenami niedostatecznymi, wyrzucaniem za drzwi i zadawaniem większych partii zadań domowych. Jeden z nich *jak spojrział, to nieomal uśmiercał oczami wesołka, który na jego wykładzie próbował ‘ożywiać nastrój’*⁴¹.

Nieraz kawały miały znamiona złośliwości, jak to miało miejsce w przypadku nauczyciela o nazwisku Katz (Kot). Przed lekcją z nim uczniowie z płaszcza, lalki i ogona zdechłego kota zrobili kukłę przypominającą wspomniane zwierzę i postawili je na katedrze, co go bardzo zdenerwowało⁴². Nie oszczędzali też dyrekcji szkół. Inspektor jednej ze nich był miłośnikiem jazdy na łyżwach, które wisiały na wieszaku w pokoju nauczycielskim. Jeden z uczniów pochodzenia rosyjskiego chował je do szuflady któregoś z nauczycieli. Po ich odnalezieniu stawiało to tego nauczyciela w dwuznacznej sytuacji⁴³. Uczniowie robili kawały również katechetom. Jeden z nich w czasie szkolnych nabożeństw głosił bardzo długie kazania, które ich nudziły. Podczas wygłaszania jednego z nich któryś z uczniów

³⁵ Zob. I. Chrzanowski, *Wspomnienia...*, s. 105–106.

³⁶ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 85–87.

³⁷ K. Troczewski, *Urwipolcie. Opowieść ze wspomnień szkolnych*, Warszawa, Gebethner i Wolf, 1910, s. 47.

³⁸ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 84–85.

³⁹ F. Faleński, *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1877, s. 46.

⁴⁰ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 49–50.

⁴¹ I. Zarzycka, *Panna...*, s. 44.

⁴² Z. Bukowiecka, *Jak się dusza budziła w Józju. Opowiadanie dla młodzieży*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1908, s. 41.

⁴³ E. Czekalski, *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa, PIW, 1957, s. 176.

wyciągnął z kieszeni jego sutanny notatki z drugą jego częścią, co zmusiło kanzodzieję do wcześniejszego zakończenia przemówienia. Swego czasu uczniowie zaczęli masowo pytać w księgarniach o kazania autorstwa Franczesko del Pomidore (katechetę przezywali „Pomidorem”). Rozpowiadali przy tym dyskretnie, że można je nabyć u ich autora, podając przy tym adres katechety. Żydzi prowadzący księgarnie, zwietrywszy interes, zaczęli zgłaszać się pod podany adres w celu ich zakupu, przez co bardzo irytowali katechetę, który w dodatku nie darzył ich sympatią⁴⁴.

Uczniowie reagowali też na niewłaściwe odnoszenie się nauczycieli w stosunku do nich. Jerzy Kowalski pisze, że gdy nauczyciel nazwał go osłem, odpowiedział mu: *Nie jestem osłem*. Koledzy uznali jego postawę za bohaterską, a nawet patriotyczną. Nie pozawalali poniżać się także innym nauczycielom⁴⁵. Jeden z uczniów, powodowany chęcią zemsty, opisał w literackiej formie rzekomy rozpustny styl życia nauczyciela⁴⁶. Uczennice natomiast plotkowały na temat nauczycieli i ich mężów⁴⁷. Zdarzało się, że uczniowie nie uszanowali nawet śmierci matki znienawidzonego nauczyciela, czyniąc sobie z niej przedmiot kpin⁴⁸.

ZŁOŚLIWOŚĆ UCZNIÓW W STOSUNKU DO NAUCZYCIELI

Uczniowie bojkutowali nauczycieli, którzy ich poniżali: *Zacięliśmy się. Ale i nauczyciel zaciął się także. Ani razu na lekcji nikt się nie uśmiechnął. A przez kilka dni naumyślnie siedzieliśmy wszyscy z jednakowo założonymi rękami na piersiach. On zrozumiał, że robimy to na złość*. Konflikt między uczniami a nauczycielem był tak duży, że sprawę musiał łagodzić dyrektor, który zażądał od nich przeproszenia nauczyciela⁴⁹. Uczennice lekcewały nauczyciela historii, rusefikatora i nie wstawaly z miejsc, gdy wchodził do klasy, a gdy z niej wychodził – obrzucały go papierowymi kulami. Nauczyciel bał się uczennic i poza lekcjami nie pokazywał się na terenie szkoły⁵⁰. Jeden z uczniów na znak protestu za złe potraktowanie przez nauczyciela swojego ojca i brata ignorował jego pytania⁵¹.

Często kawały uczniowskie były odwetem za niewłaściwe traktowanie ich przez nauczycieli. Podczas lekcji prowadzonej przez nie lubianego nauczyciela

⁴⁴ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 65–68.

⁴⁵ A. i J. Kowalscy, *Archiwum młodości*, w: A. Kowalska, *Figle pamięci*; A. i J. Kowalscy, *Archiwum młodości*, Warszawa, PIW, 1963, s. 109–110 i nast.

⁴⁶ Zob. K. Abgarowicz, *Kolega (szkic)*, w: K. Abgarowicz, *Widziane i odczute. Szkice i opowiadania*, Kraków, Spółka Wydawnicza Polska w Krakowie, 1904, s. 9–10.

⁴⁷ Zob. E. Szelburg-Zarembina, *Gaudeamus*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1971, s. 30–31.

⁴⁸ W. Berent, W. Berent, *Nauczyciel. Opowiadanie*, w: „Ateneum. Pismo Naukowe i Literackie” 1894, t. 1., z. 1., s. 38.

⁴⁹ W. Berent, *Nauczyciel. Opowiadanie*, w: „Ateneum. Pismo Naukowe i Literackie” 1894, t. 1., z. 1., s. 38.

⁵⁰ Z. Nowakowski, *Przylądek dobrej nadziei*, Kraków, WL, 1980, s. 164.

⁵¹ E. Szelburg-Zarembina, *Iskry na wiatr*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1971, s. 193.

⁵² Zob. M. Rusinek, *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa, PIW, 1951, s. 28–29, 48–53.

uczniowie naśladowali szczekanie psa, a nawet zdetonowali petardę. Pewnego razu na katedrze umieścili kościotrupa, który wystraszył nauczyciela. Gdy ten poszedł na skargę do dyrektora, ci pośpiesznie wynieśli go z klasy, co w konsekwencji skompromitowało nauczyciela w oczach dyrektora, który stwierdził na własne oczy, że kościotrupa na katedrze nie ma⁵². Podobnie było z innym nauczycielem, który stawiał dużo ocen niedostatecznych. Jeden z uczniów przed jego lekcją narysował kredą na tablicy karykatury dwojga ludzi i podpisał je nazwiskami owego nauczyciela i jego żony. Gdy zdenerwowany nauczyciel poszedł na skargę do dyrektora, karykaturzysta w międzyczasie stał swoje „dzieło”, a narysował dwie świny, bez żadnego podpisu. Po przyjeździe do klasy z dyrektorem nauczyciel mający kłopoty ze wzrokiem nie zauważył zmiany rysunku. Wobec dyrektora żalił się na bezczelność uczniów, którzy ośmielili się skarykaturować jego i jego małżonkę, co bardzo zaskoczyło, a równocześnie rozbawiło dyrektora⁵³.

Bardzo surowemu i złośliwemu nauczycielowi Ludmiłowi Wiczórowi Szczerbowiczowi uczniowie kładli na katedrze namalowany przez siebie obraz przedstawiający go w poniżających sytuacjach, np. nago. Do szuflady katedry wkładali żywą mysz. Pewnego razu dali ogłoszenie do gazety, że potrzebne są panny do szycia, poddając jego adres domowy, pod który zaczęły się zgłaszać dziewczęta szukające pracy. W efekcie matka nauczyciela, posadzając syna o rozwiązłość seksualną, robiła mu awantury. Wobec tego nauczyciel umieścił na drzwiach swego mieszkania afisz informujący, że panny nie są potrzebne. Wtedy dowcipni uczniowie dopisali na nim, że potrzebne są mężatki i wdowy, co znowu skierowało do domu nauczyciela kobiety poszukujące pracy. Zdenerwowany mąż jednej z nich opublikował w gazecie artykuł w ostrym tonie piętnujący nauczyciela, który zamiast wychowywać młodzież, wciąga młode kobiety do rozpusty. Nauczyciel przestał uczyć w tej klasie, ale mścił się na młodzieży w czasie matury⁵⁴.

Niezwykłe wyrafinowanym aktem zemsty był kawał, który uczniowie urządzili młodemu, znenawidzonemu nauczycielowi Józefowi Dronce. Na mieście rozlepili 30 klepsydr informujących o jego rzekomej, nagłej śmierci i dacie pogrzebu. Pomimo że nauczyciel nie był lubiany w swoim środowisku, to jednak wiadomość o jego przedwczesnej śmierci poruszyła mieszkańców. Krążyły nawet opinie, że popełnił samobójstwo. Nauczyciel po przeczytaniu klepsydry rozchorował się ze złości. Gdy znajomi oraz nauczyciele z gimnazjum przyszli do żony z kondolencjami, ta wpadła w furję i wypędziła ich, co uznano za przejaw pomieszanego zmysłu z żalu po stracie męża. Spokorniały nauczyciel po tygodniu przyszedł do szkoły, natomiast główny inicjator tej akcji został z niej wyrzucony⁵⁵.

⁵² Zob. I. Zarzycka, *Panna...*, s. 130–131.

⁵³ S. Lempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa, „Wspólna Sprawa” – Wydawnictwa Oświatowe, 1957, s. 91–92.

⁵⁴ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 51–55.

⁵⁵ Zob. J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 326–351.

Znienawidzonym nauczycielom czasem rozlewano na katedrze atrament, którym ci brudzili sobie ręce, a poprzez nie twarz, co niezmiernie cieszyło uczniów, a okropnie denerwowało pobrudzonych. Jeden z nich poczuł się nawet *sponiewierany przez uczniów*⁵⁶. Z kolei na głowę nauczyciela geografii, Rosjanina, puszczano muchy umoczone w atramencie, które kreśliły granatowe szlaki na jego łysinie. Gdy nieświadomy podstęp nauczyciel uderzył muchę dłonią, na jego głowie powstawał kleks, co bardzo bawiło uczniów⁵⁷. Gdy jednemu z uczniów nauczyciel kazał klęczeć przy katedrze, ten wypuszczał muchy umoczone w atramencie na jego białe spodnie, które robiły na nich granatowe cętki⁵⁸. Nauczycielowi Kosteckiemu wkładano do kieszeni jesionki jego własne kalosze, a w rękawy kałamarze z atramentem, przyczepiając je lekko szpilkami. Gdy nauczyciel wkładał jesionkę, wypadały, oblewając atramentem ściany⁵⁹.

Uczniowie jednej ze szkół ludowych na Śląsku, poniżani przez nauczyciela Michnika, włożyli mu do kanapki zdechłą mysz, którą ten ugryzł. Za karę jeden z nich, Gustaw Morcinek (1891–1963), późniejszy pisarz, nauczyciel i polityk, został wyrzucony ze szkoły⁶⁰. Na pensji uczennice mściły się na wychowawczyńkach przez wkładanie im do łóżka żywych raków⁶¹. Jeden z uczniów rosyjskiemu nauczycielowi wizytującemu stancję wrzucił do kieszeni płaszcza karaluchy, które go bardzo przeraziły⁶². Innemu sypano do kieszeni sproszkowaną kredę oraz wkładano szklanę z wodą. Przy ubieraniu się nauczyciela woda się wylewała, tworząc wraz z kredą gęstą papkę⁶³.

PRZEMOC UCZNIÓW W STOSUNKU DO NAUCZYCIELI

Uczniowie dopuszczali się też aktów przemocy fizycznej wobec nauczycieli. Na różne sposoby atakowali tylne części nauczycielskich ciał, umieszczając na ich krzesłach różnego rodzaju dotkliwie przedmioty, np. szpilkę ostrzem do góry, namoczoną gąbkę, klej, pokruszoną kredę, balon napełniony wodą albo odkręcano nogi z fotela nauczyciela, co przy siadaniu powodowało łatwe do wyobrażenia skutki⁶⁴. Na lekcji jednego z nauczycieli uczniowie zdetonowali proch strzelniczy. Ten tak się przeraził, że spadł z krzesła na podłogę, natomiast sprawca otrzymał

⁵⁶ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 27.

⁵⁷ B. Hertz, *Ze wspomnień Samowara*, Warszawa, Czytelnik, 1960, s. 127.

⁵⁸ G. Kamiński, *Z moich szpargałów*, t. 1., Warszawa, „Skarbczyk Młodzieży”, 1922, s. 17.

⁵⁹ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 48.

⁶⁰ Zob. G. Morcinek, *Czarna Julka*, w: *Kreda...*, s. 323–329.

⁶¹ G. Zapolska, *Po ciemku. Drobnostka*, w: tejże, *Obrazki*, Warszawa, KiW, 1950, s. 54–55.

⁶² W. Perzyński, *Uczniaki. Powieść z 4 rysunkami i okładką K. Mickiewicza*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1929, s. 23–26.

⁶³ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 47.

⁶⁴ Zob. J. Nusbaum-Hilarowicz, *Pamiętniki...*, s. 41–42; G. Zapolska, *Po ciemku...*, s. 55; A. Stern, *W szkole...*, s. 407; W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 24; M. Wańkowicz, *Tędy...*, s. 22–23; L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, s. 82.

16 godzin karceru⁶⁵. Gdy nauczyciel Klug bez żadnej przyczyny uderzył w twarz późniejszego księdza Józefa Dembieńskiego (1879–1962), ten w odwecie rozsypał siarkę z zapalek na jego krzesło, katedrze oraz na jej podeście. Gdy nauczyciel nadepnął na nią, ta wydała trzask i śwąd, co wywołało u niego wielkie przerażenie. Za ten postępek dyrektor ukarał całą klasę aresztem szkolnym. Sprawca, który przyznał się do winy, został ukarany trzytygodniowym aresztem i oceną niedostateczną ze sprawowania⁶⁶.

Nieraz uczniowie swoim zachowaniem uniemożliwiali nauczycielowi prowadzenie lekcji⁶⁷. Na znak protestu przeciw niesprawiedliwym ocenom uczniowie szczekali, miauczelili, krzyczeli i piszczeli, tak że nauczyciele musieli uciekać z klasy⁶⁸. W czasie lekcji prowadzonej przez niesprawiedliwego i złośliwego matematyka na znak protestu tupali nogami i uderzali ławkami o podłogę oraz kałamarzami i książkami w pulpity ławek, na skutek czego w powietrzu unosiły się tumany kurzu. Gdy nauczyciel nie opuszczał sali, zaczęli wyć, gwizdać, grozić pięściami i krzyczeć: *Precz! Do budy! Do budy! Hycel!* W zaistniałej sytuacji nawet dyrektor bał się interweniować. Gdy jeden z uczniów chwycił za kałamarz, nauczyciel zaczął uciekać. Rzucony przez niego w jego kierunku kałamarz rozbił się o futrynę drzwi, oblewając atramentem nauczyciela oraz woźnego, który podsłuchiwał za drzwiami, co się dzieje w klasie. Na skutek tego incydentu nauczyciel poddał się do dymisji⁶⁹. Inny uczeń – Zygmunt Ławicz rzucił w stronę znienawidzonego nauczyciela kałamarzem z atramentem, który rozbił się u jego stóp, za co Ławicz wraz z kolegą otrzymali „wilcze bilety”⁷⁰.

Uczniowie nienawidzili niektórych nauczycieli do tego stopnia, że obiecywali zemstę na nich⁷¹. Tak było w gimnazjum w Karpatach, gdzie niektórzy uczniowie pochodzili z rodzin zbójnickich, dlatego *niejeden odgrażał się, że jeśli obleje w szkole, przystanie do zbójników, a jeszcze dość ich grasuje po tej i po tamtej stronie Karpat. Wtedy z belframi pogada po zbójnicku!*⁷² Pewien uczeń planował spoliczkowanie nauczyciela, a nawet zastrzelenie go, a następnie popełnienie samobójstwa w odwecie za to, że ten przyczynił się do wyrzucenia go ze szkoły,

⁶⁵ J. Łada, *Majówka. Z notatek nauczyciela*, w: tegoż, *Pastele*, Lwów, Jakubowski & Zdurowicz, 1895, s. 150–151.

⁶⁶ J. Dembieński, *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzanina z lat 1879–1920*, oprac., przygotował do druku i wstępem poprzedził A. Bukowski, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1985, s. 58, 69–71.

⁶⁷ M. Mazanowski, *Strajk*, w: tegoż, *Szkice...*, s. 95–96; L. Krzywicki, *Wspomnienia...*, s. 82; K. Chłędowski, *Pamiętniki*, t. 1., ..., s. 49.

⁶⁸ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 19; M. Mazanowski, *Z notatnika...*, s. 139–140; K. Abgarowicz, *Kolega...*, s. 8; K. Raszewski, *Wspomnienia z własnych przeżyć do końca roku 1920*, Poznań, Księgarnia Wysyłkowa i Wydawnicza Józef Liczbiński, 1938, s. 10.

⁶⁹ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon*, Kraków, WL, 1990, s. 144–152. Por. B. Prus, *Grzechy dzieciństwa*, w: tegoż, *Szkice i obrazy*, t. 2., Warszawa, LSW, 1948, s. 167; G. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 138–141.

⁷⁰ Zob. E. Orzeszkowa, *Zygmunt Ławicz i jego koledzy*, w: tejże, *Dzieła wybrane w dwunastu tomach*, t. 3., Warszawa, Czytelnik, 1954, s. 26–32.

⁷¹ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon...*, s. 65.

⁷² J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 259.

co było także przyczyną śmierci jego matki. Od realizacji tego planu w ostatniej chwili odwołała go siostra⁷³. Jeden z uczniów zapowiadał, że po maturze wezwie nauczyciela na pojedynek. Inni postulowali, by do Rady Szkolnej Krajowej wnieść skargę na nauczycieli źle traktujących uczniów. Starali się też znaleźć sojuszników wśród innych nauczycieli, uważając, że *całe wyższe gimnazjum powinno zbojkotować takiego pedagoga, co jeno wstyd przynosi gronu nauczycielskiemu, przyzwyczajając uczniów do uważania każdego profesora za swojego wroga, gdy istotnie tak nie jest*⁷⁴. Jednemu nauczycielowi uczniowie wysłali stry-czek z gorącym życzeniem, by *czempredzej zeń skorzystał*⁷⁵.

Opisywany przez Henryka Sienkiewicza (1846–1916) pisarz gminny we wsi Barania Głowa o nazwisku Zołzikiewicz jako siedemnastoletni uczeń drugiej klasy szkoły początkowej w Osłowicach, rewanżując się nauczycielom za niesprawiedliwe oceny, *stanął na czele żywiej czujących kolegów, wyprawił kocia muzykę swym prześladowcom, podarł książki, połamał linie, pióra i porzuciwszy Minerwę udał się na pole Marsa i Bellony*⁷⁶. Gdy jeden z nauczycieli przyczynił się do zamknięcia uczennicy w kozie, jej koledzy w odwecie w odpięli wagon tramwaju, którym pedagog podróżował do szkoły. Nauczyciel przeżył niesłychany stres i spóźnił się na zajęcia⁷⁷. Nauczyciela, który stawiał uczniom wysokie wymagania, ci nie wpuścili do klasy, blokując drzwi. Nauczyciel jednak zdołał je otworzyć, odsuwając nimi blokujących ją uczniów. Ci z kolei chcieli go wypchnąć za drzwi, ale nauczyciel chwycił dwu z nich za szyję i zaprowadził do ławki, przez co zyskał sobie szacunek uczniów, którzy przeprosili go za swój wybryk⁷⁸.

Nauczycielom, którzy stosowali wobec nich przemoc, rewanżowali się przewiskami, wybiciem szyb w oknach, a nawet pobiciem⁷⁹. Poza szkołą wykrzykiwali pod adresem nie lubianych nauczycieli obraźliwe epitety, także dotyczące ich żon, np. używając obelżywych słów określających niemoralne prowadzenie się kobiet, co bardzo bolało ich mężów⁸⁰. Jedna z uczennic pensji żeńskiej ugryzła w rękę nauczycielkę, która użyła wobec niej przemocy fizycznej⁸¹. W szkole ludowej na terenie zaboru pruskiego, o której pisze prozaik i pamiętnikarz Jakub Wojciechowski (1884–1958), uczniowie nie dawali się bić nauczycielce. Często

⁷³ Zob. Z. Rabska, *Młodość w niewoli. Opowiadanie z czasów szkoły apuchtinowskiej dla młodego wieku*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1922, s. 54–57.

⁷⁴ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 326.

⁷⁵ K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 71.

⁷⁶ H. Sienkiewicz, *Szkice węglem, czyli epopeja pod tytułem: Co działo się w Baraniej Głowie*, w: tegoż, *Nowele*, t. 1., Warszawa, PIW, 1987, s. 232.

⁷⁷ Zob. I. Zarzycka, *Panna...*, s. 44–49.

⁷⁸ B. Prus, *Nic nie ginie*, w: *Bolesław Prus. Materiały*, red. E. Pieścikowski, Wrocław, Ossolineum, 1974, s. 29–30.

⁷⁹ Zob. W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 2–42; I. Daszyński, *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, KiW, 1957, s. 17; W. Jabłonowski, *Pamiętniki z lat 1851–1893 (wybór)*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967, s. 14.

⁸⁰ Zob. W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 25–27.

⁸¹ Zob. Zapolska, *Przedpiekle...*, s. 64–65.

dochodziło do szarpaniny między nią a nimi⁸². Również uczniowie ze starszych klas gimnazjalnych skutecznie bronili się przed nauczycielami, którzy chcieli ich bić⁸³.

Jeden uczeń podczas lekcji trafił w czoło nauczyciela pestką wystrzeloną z procy⁸⁴. Nieraz uczniowie rzucali w nauczycieli zepsutymi jajami i wybijali w ich domach szyby, za co byli wyrzucani ze szkoły lub przenoszeni przez rodziców do innej⁸⁵. Uczniowie jednej ze szkół wynajęli chuliganów, którzy pobili nauczyciela aż do utraty przytomności. Wysłali też do niego list z pogrózkami, że jeśli się nie poprawi, to wyrządzą jeszcze większą krzywdę jemu i jego żonie⁸⁶. Z kolei inna uczennica uderzyła nauczyciela kaloszem⁸⁷. Uczeń Józef Dem pobił nauczyciela z powodu tego, że ten obrażał poezję Mickiewicza i Słowackiego, a chwalił A. Puszkina i M. Lermontowa, za co ostatecznie rozwiązano całą klasę⁸⁸. Jeden z uczniów *dał w mordę* nauczycielowi, który prześladował go ze względów politycznych, za co sprawca został usunięty ze szkoły⁸⁹. Tak samo postąpił jeden z uczniów Wyższej Szkoły Realnej we Lwowie, by uwolnić kolegów od znienawidzonego nauczyciela matematyki, który po tym incydencie faktycznie przestał w niej uczyć⁹⁰.

W Sandomierzu, po stłumieniu rewolucji w 1905 r., jeden z uczniów spoliczkował nauczyciela, w konsekwencji czego zarówno nauczyciel, jak i uczeń zostali usunięci ze szkoły⁹¹. Uczniowie podstępnie zwabili jednego z nauczycieli do niezamieszkałego domu, głowę okręcili mu chustą, wciągnęli do piwnicy, obnażyli go i bili rzemiennymi biczami⁹². W 1907 r. jeden z gimnazjalistów podłożył ładunek wybuchowy w gabinecie Konstantina Moisiejewicza, dyrektora Warszawskiej Szkoły Realnej. Dyrektor nie zginął tylko dlatego, że tuż przed jego jego eksplozją wyszedł z gabinetu, który został doszczętnie zniszczony⁹³. Według świadectwa M. Wańkowicza po 1905 r. nauczyciele często bali się uczniów⁹⁴.

Uczniowie bywali też bezczelni wobec pedagogów. W stosunku do pewnego nauczyciela matematyki, człowieka sprawiedliwego i kompetentnego, byli do

⁸² J. Wojciechowski, *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985, s. 102.

⁸³ Zob. A. Dygasiński, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych*, w: tegoż, *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojczy, czyli żywot pocziwego włościanina*, Warszawa, KiW, 1952, s. 25–26.

⁸⁴ J. Bieniasz, *Maturanci...*, s. 279.

⁸⁵ E. Zegadłowicz, *Zmory. Upiory z zamierzchłej przeszłości*, Kraków, WL, 1992, s. 295; W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 41; S. Koszubski, *Walka...*, s. 17.

⁸⁶ W. Berent, *Nauczyciel...*, s. 34–36, 41–42.

⁸⁷ K. A. Jaworski, *Wywoływanie cieni*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1972, s. 58.

⁸⁸ J. Kaden-Bandrowski, *Niezgula. Powieść*, Lwów, Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, 1911, s. 91–92.

⁸⁹ H. Malewska, *Apokryf rodzinny*, Warszawa, PIW, 1977, s. 113.

⁹⁰ S. Sheybal, *Wspomnienia 1891–1970*, Kraków, WL, 1984, s. 59–60.

⁹¹ C. Łatawiec, *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa, LSW, 1976, s. 99.

⁹² K. Troczewski, *Urwipolcie...*, s. 72.

⁹³ K. Konarski, *Dalekie i bliskie. Wspomnienia szczęśliwego człowieka*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965, s. 70.

⁹⁴ Zob. M. Wańkowicz, *Tędy...*, s. 22–23.

tego stopnia aroganccy i złośliwi, że ten załamał się psychicznie i zakończył pracę w szkole, przechodząc na emeryturę⁹⁵. Jan Wiktor pisze o nauczycielu filologii klasycznej, który pomimo utraty wzroku prowadził z pamięci interesujące wykłady na temat historii i kultury starożytnej Grecji. Liczył, że mimo kalectwa, dotrwa do emerytury. Jednak pochodzący z bogatej rodziny uczeń arogancko odnosił się do niego, przezywał go, ośmieszał i wzywał do rezygnacji z pracy. Nauczyciel nie wytrzymał tej presji. Pewnego dnia rozplakał się z bezradności i wyszedł bezpowrotnie z klasy ze słowami: *Tacy jak wy oślepiłi mi oczy, tacy jak wy zadali ranę sercu, które was miłowało*⁹⁶.

Zaprezentowany w niniejszym szkicu obraz traktowania nauczycieli przez uczniów jest jednostronny, bo wynika z założeń wynikających z jego tytułu. Trzeba pamiętać, że zaborcza szkoła była represyjna wobec uczniów, stąd, jak to było wspomniane, byli nauczyciele, którzy nawet w najmniejszym stopniu nie tolerowali jakiegokolwiek niewłaściwego zachowania uczniów wobec siebie. Dlatego wiele opisanych faktów miało charakter incydentalny. Należy też mocno podkreślić, że na kartach literatury beletrystycznej i pamiętnikarskiej są także liczne opisy wzajemnej życzliwości i szacunku między wychowawcami i wychowanymi. Niemniej jednak zaprezentowany materiał może być źródłem przemyśleń dla współczesnych nauczycieli oraz przestrogą, że niewłaściwe traktowanie przez nich uczniów powoduje u nich negatywne reakcje i zakłóca proces wychowawczy.

BIBLIOGRAFIA

Abgarowicz K., *Widziane i odczute. Szkice i opowiadania*, Kraków, Spółka Wydawnicza Polska w Krakowie, 1904.

Becela T., *Spotkanie z nowym*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie, 1977.

Berent W., *Nauczyciel. Opowiadanie*, w: „Ateneum. Pismo Naukowe i Literackie” 1894, t. 1., z. 1.

Bieniasz J., *Edukacja Józia Barącza. Powieść dla młodzieży, Maturanci*, Kraków, WL, 1956.

Bolesław Prus. Materiały, red. E. Pieścikowski, Wrocław, Ossolineum, 1974.

Bukowiecka Z., *Jak się dusza budziła w Józiu. Opowiadanie dla młodzieży*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1908.

Chłędowski K., *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1951.

Choynowski P., *W młodych oczach. Powieść*, Kraków, WL, 1957.

Chrzanowski I., *Wspomnienia lat młodych*, w: „Przegląd Humanistyczny” 1966, nr 3.

⁹⁵ Zob. Z. Nowakowski, *Rubikon*..., s. 70–75.

⁹⁶ Zob. J. Wiktor, *Niewidomy prowadził ku słońcu*, w: *Kreda*..., s. 458–464.

- Czekalski E., *W cieniu zamkowego zegara*, Warszawa, PIW, 1957.
- Daniłowski G., *Wspomnienia*, w: *Na szkołę polską*, Warszawa, Towarzystwo Literatów i Dziennikarzy Polskich w Warszawie, 1916.
- Daszyński I., *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, KiW, 1957.
- Dembieński J., *Radości mało – goryczy dużo. Pamiętnik Pomorzanina z lat 1879–1920*, oprac., przygotował do druku i wstępem poprzedził A. Bukowski, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1985.
- Dygasiński A., *W Kielcach. Opowiadania i uwagi o czasach szkolnych, W Swojczy, czyli żywot poczciwego włościanina*, Warszawa, KiW, 1952.
- Faleński F., *Sama jedna. Opowiadanie*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1877.
- Galek C., *Metody wychowawcze stosowane w szkołach na ziemiach polskich w 2. połowie XIX wieku w świetle literatury pięknej i pamiętnikarskiej*, w: „Roczniki Pedagogiczne” 2009, t. 1.
- Galek C., *Obraz nauczyciela przełomu XIX i XX wieku w literaturze pięknej i pamiętnikarskiej*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, nr 3–4.
- Galek C., *Szkoła i nauczyciel w II połowie XIX wieku na północno-wschodnich terenach Monarchii Austro-Węgierskiej w polskiej literaturze pamiętnikarskiej i beletrystycznej*, Zamość, WSZiA w Zamościu, 2012.
- Gomulicki W., *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolffa, 1918.
- Grabski S., *Pamiętniki*, t. 1., Warszawa, Czytelnik, 1989.
- Hertz B., *Ze wspomnień Samowara*, Warszawa, Czytelnik, 1960.
- Jabłonowski W., *Pamiętniki z lat 1851–1893 (wybór)*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1967.
- Jaworski K. A., *Wywoływanie cieni*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1972.
- Kaden-Bandrowski J., *Miasto mojej matki, W cieniu zapomnianej olszyny*, Kraków, WL, 1976.
- Kaden-Bandrowski J., *Niezgula. Powieść*, Lwów, Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego, 1911.
- Kamiński G., *Z moich szpargałów*, t. 1., Warszawa, „Skarbczyk Młodzieży”, 1922.
- Kawecki Z., *Szkoła. Sztuka w 4. aktach*, Brody, Nakładem Księgarni Feliksa Westa, 1908.
- Konarski K., *Dalekie i bliskie. Wspomnienia szczęśliwego człowieka*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1965.
- Koszubski S., *Walka młodzieży polskiej o wielkie ideały. Wspomnienia z czasów gimnazjalnych i uniwersyteckich: Siedlce, Kielce, Warszawa, Kijów, Berlin, Paryż (1881–1900)*, Warszawa, Skład Główny w Domu Książki Polskiej w Warszawie, 1928.
- Kowalska A., *Figle pamięci*; Kowalscy A. i J., *Archiwum młodości*, Warszawa, PIW, 1963.
- Kreda na tablicy. Wspomnienia z lat szkolnych*, Warszawa, Czytelnik, 1958.

- Krzywicki L., *Wspomnienia*, t. 1., Warszawa, Czytelnik, 1947.
- Latawiec C., *Sandomierz – moja młodość*, Warszawa, LSW, 1976.
- Łada J., *Majówka. Z notatek nauczyciela*, w: tegoż, *Pastele*, Lwów, Jakubowski & Zdurowicz, 1895.
- Lempicki S., *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa, „Wspólna Sprawa” – Wydawnictwa Oświatowe, 1957.
- Malewska H., *Apokryf rodzinny*, Warszawa, PIW, 1977.
- Mazanowski M., *Szkice*, seryja II, Kraków, b.w., 1917.
- Nowak S., *Z moich wspomnień*, cz. 1., Częstochowa, Nakładem Księgarni W. Święcki i s-ka, 1933.
- Nowakowski Z., *Przylądek dobrej nadziei*, Kraków, WL, 1980.
- Nowakowski Z., *Rubikon*, Kraków, WL, 1990.
- Nusbaum-Hilarowicz J., *Pamiętniki przyrodnika. Autobiografia*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, 1992.
- Orzeszkowa E., *Dzieła wybrane w dwunastu tomach*, t. 3., Warszawa, Czytelnik, 1954.
- Perzyński W., *Uczniaki. Powieść z 4 rysunkami i okładką K. Mickiewicza*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1929.
- Prus B., *Szkice i obrazki*, t. 2., Warszawa, LSW, 1948.
- Rabska Z., *Młodość w niewoli. Opowiadanie z czasów szkoły apuchtinowskiej dla młodego wieku*, Warszawa, Nakład Gebethnera i Wolfa, 1922.
- Raszeński K., *Wspomnienia z własnych przeżyć do końca roku 1920*, Poznań, Księgarnia Wysyłkowa i Wydawnicza Józef Liczbiński, 1938.
- Rusinek M., *Młody wiatr. Opowiadania*, Warszawa, PIW, 1951.
- Sheybal S., *Wspomnienia 1891–1970*, Kraków, WL, 1984.
- Sienkiewicz H., *Nowele*, t. 1., Warszawa, PIW, 1987.
- Szelburg-Zarembina E., *Gaudeamus*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1971.
- Szelburg-Zarembina E., *Iskry na wiatr*, Lublin, Wydawnictwo Lubelskie, 1971.
- Troczeński K., *Urwipolcie. Opowieść ze wspomnień szkolnych*, Warszawa, Gebethner i Wolf, 1910.
- Wańkiewicz M., *Tędy i owędy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax, 1974.
- Wańkiewicz M., *Ziele na kraterze*, Warszawa, Wydawnictwo Elipsa, 1991.
- Wojciechowski J., *Życiorys własny robotnika*, Poznań, LSW, 1985.
- Zapolska G., *Obrazki*, Warszawa, KiW, 1950.
- Zapolska G., *Przedpiekle*, Kraków, WL, 1957.
- Zarzycka I., *Panna Irka*, Lublin, KAW, 1990.
- Zegadłowicz E., *Zmory. Upiory z zamierchłej przeszłości*, Kraków, WL, 1992.
- Zientara-Malewska M., *Wspomnienia nauczycielki spod znaku Rodła*, Warszawa, WSiP, 1985.
- Żeromski S., *Szyfowe prace*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1992.

MAREK JURCZYSZYN
Lublin

ROLA MIECZYSŁAWA BRZEZIŃSKIEGO W ROZWOJU POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ W LATACH 1905–1908

W pierwszych latach XX stulecia pomimo wzrostu ludności i potrzeb edukacyjnych liczba szkół w Królestwie Polskim zmniejszała się, skutkiem czego był szerzący się analfabetyzm. W myśl imperialnej polityki, której celem było zrusyfikowanie społeczeństwa polskiego, władzom carskim nie zależało na rozwoju szkolnictwa. Zatem ogromną szansą stał się strajk robotników w 1905 r. w Petersburgu, którego konsekwencją był m.in. strajk szkolny w Królestwie i ustępstwa caratu w zakresie podstawowych praw narodu polskiego, np. prawa do legalnego zrzeszania się czy zakładania szkół prywatnych z polskim językiem wykładowym.

SYLWETKA M. BRZEZIŃSKIEGO JAKO PEDAGOGA I SPOŁECZNIKA

Mieczysław Brzeziński urodził się w Warszawie 6 października 1858 r. w zdeklasowanej rodzinie szlacheckiej jako syn Romualda i Marii z Miśkiewiczów¹. Początkowo uczył się w domu pod kierunkiem rodziców. Później, prawdopodobnie w 1870 r., rozpoczął naukę w gimnazjum realnym w Warszawie. Jako korepetytor Brzeziński pracował również w internacie prowadzonym przez Adolfa Dygasińskiego².

Gimnazjum ukończył w 1876 r., po czym wstąpił na Uniwersytet Warszawski, zapisując się na Wydział Matematyczno-Fizyczny. Jako student był członkiem

¹ Archiwum Państwowe w Krakowie, *Akta C. K. Dyrekcji Policji w Krakowie (1849–1919) dotyczące Mieczysława Brzezińskiego*, sygn. 29/247/874, s. 45. Por. także: A. Chętnik, *Mieczysław Brzeziński, jego życie i praca*, Warszawa 1930, s. 10.

² M. Brzeziński, *Śp. Adolf Dygasiński*, w: „Zorza” 1902, nr 24, s. 554.

nielegalnej organizacji patriotycznej o nazwie Towarzystwo Oświaty Narodowej powołanej do życia przez Konrada Prószyńskiego.

Studia na UW i panująca tam patriotyczna atmosfera mocno odcisnęły się na osobowości Brzezińskiego. Wyznaczyły główne kierunki jego myślenia i działania w przyszłości. Po ukończeniu w 1884 r. studiów złożył wymagane egzaminy nauczycielskie, jednak nie dawały one prawa pracy w szkolnictwie rządowym. Stał się więc popularnym nauczycielem prywatnym wśród rodzin kupieckich i przemysłowych Warszawy³. Ponadto pracował na tajnych kompletach, gdzie wykładał botanikę⁴. Prowadził także zajęcia z przyrody na kompletach wyrównawczych, które przygotowywały uczniów szkół prywatnych do wyższych klas gimnazjów państwowych.

W 1882 r. Brzeziński założył w Warszawie Koło Oświaty Ludowej, które wydawało legalne i nielegalne broszury popularnooświatowe i popularnonaukowe. Był wiceprezesem i kierownikiem sekcji szkolnej Polskiej Macierzy Szkolnej (1905–1907) oraz pełnił funkcję prezesa Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905–1906) i redaktora organu prasowego tegoż Stowarzyszenia o nazwie „Szkoła Polska” (1906–1907), później „Spraw szkolnych” (1908), a następnie „Wychowania w Domu i Szkole” (1909). W latach 1905–1906 brał również czynny udział przy organizowaniu innych instytucji szkolnych, kulturalnych i naukowych: Stowarzyszenia Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego, Uniwersytetu Ludowego, Seminarium dla Nauczycieli Ludowych, a także Spółdzielni Pracy „Urania”⁵.

W 1901 r. nabył posiadłość w Piotrowicach pod Nałęczowem⁶, gdzie przebywał z rodziną w miesiącach letnich. Na stałe mieszkał jednak w Warszawie. Wraz z żoną Różą (z d. Morzycką) wychował troje dzieci: Kazimierza, Wandę i Stanisławę.

W różnych czasopismach opublikował setki artykułów na tematy z zakresu przyrodoznawstwa, szkolnictwa, oświaty, socjologii i pedagogiki. Tylko w „Zorzy”⁷ zamieścił ich ponad 300. Artykuły i rozprawy dotyczące szeroko pojętej oświaty i czytelnictwa ogłaszał od 1886 r. w „Głosie”⁸. W tym piśmie umieścił ponad 50 artykułów i różnych wypowiedzi prasowych dotyczących wyżej wymienionej tematyki.

³ T. i W. Tatarkiewiczowie, *Wspomnienia*, Warszawa 1979, s. 173.

⁴ H. Duninówna, *Odeszło – żyje*, Łódź 1961, s. 177.

⁵ *Działalność pedagogiczna śp. M. Brzezińskiego*, w: „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, z. 2., s. 116; J. Stemler, *Dzieło samopomocy narodowej. Polska Macierz Szkolna 1905–1935*, Warszawa 1935, s. 7–144; P. Sosnowski, *Dzieje Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (1905–1919)*, Warszawa 1930, s. 2–46.

⁶ J. Waydel-Dmochowska, *Dawna Warszawa. Wspomnienia*, Warszawa 1959, s. 135.

⁷ „Zorza” było to pismo niedzielne, ilustrowane, poświęcone dla ludu miejskiego i wiejskiego. Por. *Polskie czasopisma religijno-społeczne w XIX wieku. Materiały do katalogu*, red. B. Lesicz, C. Drapińska, D. Olszewski, O. K. Marciniak, Warszawa–Lublin 1988, s. 806.

⁸ „Głos” był to tygodnik literacko-społeczno-polityczny. W 1905 r. pismo zostało zlikwidowane przez władze carskie. W rok później zostało reaktywowane i wychodziło jako „Przegląd Społeczny”. Por. *Głos 1886–1899, Bibliografia zawartości*, red. M. Stokowa, Wrocław 1955, s. 201, 579.

Był też autorem blisko 40 popularnooświatowych i popularnonaukowych dzieł z zakresu przyrodoznawstwa. Część z nich była traktowana przez autora jako wprowadzenie do szeroko pojętej edukacji patriotycznej czytelnika, w której ważny element stanowiły bogactwa naturalne kraju oraz materialny i duchowy dorobek narodu polskiego. Wiele jego prac stało się podręcznikami w szkolnictwie początkowym oraz służyło jako pomoc w nauce przyrody i geografii w tymże szkolnictwie. Największą popularnością cieszyły się: *Podarunek dla młodzieży* (Warszawa 1885) – 17 wydań (ostatnie w 1920 r.), *Krótką nauką o ciałach przyrody martwej* (Warszawa 1906) – 10, *Z dziedziny przyrody i przemysłu* (Warszawa 1892) – 8, *Pogadanki o wnętrzu ziemi* (Warszawa 1894) – 7, *Jak zbudowane jest ciało człowieka i do czego różne części ciała ludzkiego służą* (Warszawa 1892) – 6, *Owady i ich znaczenie dla człowieka* (Warszawa 1902) – 4, *Nasi przyjaciele i wrogowie wśród ptaków* (Warszawa 1892) – 4⁹.

Zmarł 25 stycznia 1911 r. w Warszawie. Jego pogrzeb przerodził się w manifestację narodową, w której uczestniczyło kilka tysięcy osób. Pochowany został na Cmentarzu Powązkowskim¹⁰. Na pomniku istniejącym do dzisiaj, wzniesionym według projektu Leopolda Wasilkowskiego, umieszczono postać wiejskiego chłopca z książką i dorodną wiązanką zboża. Symbole te dobrze nawiązywały do całego życia pedagoga.

UTWORZENIE POLSKIEJ MACIERZY SZKOLNEJ (PMS)

Po klęsce powstania styczniowego wiele organizacji i stowarzyszeń funkcjonujących na ziemiach polskich zostało rozwiązanych, a tworzenia nowych władze rosyjskie zakazały. Miało to niekorzystny wpływ na rozwój społeczno-gospodarczy kraju¹¹. W miarę dogodne warunki do tworzenia różnych organizacji, związków i stowarzyszeń wytworzyły się dopiero podczas odwilży politycznej w latach 1905–1907.

Spośród wielu instytucji i stowarzyszeń, które w tym czasie powstały w Królestwie Polskim, najszerzy zasięg miała Polska Macierz Szkolna¹². Mieczysław Brzeziński był (obok ks. Jana Gralewskiego) jednym z głównych inicjatorów jej powstania 28 kwietnia 1905 r.¹³ Na pierwszym spotkaniu organizacyjnym w mieszkaniu inż. Józefa Świątkowskiego zaproponował projekt nowego stowarzyszenia pod nazwą „Związek Popierania Prywatnego Szkolnictwa Polskiego”, a następnie wystąpił z pomysłem, aby nową organizację określić krótszym mianem „Macierzy”. Natomiast ks. Gralewski zgłosił pomysł rozszerzenia projektu

⁹ M. Jurczyszyn, *Mało znany przyrodnik polski z przełomu XIX i XX wieku*, w: „Przegląd Zoologiczny”, T. XXXIV, 1990, z. 2–3, s. 181.

¹⁰ Por. S. Szenic, *Cmentarz Powązkowski 1891–1918*, Warszawa 1983, s. 289. Zob. także: M. Jurczyszyn, *Mieczysław Brzeziński. Pedagog – społecznik*, Lublin 2012, s. 65.

¹¹ A. Chwalba, *Historia Polski 1795–1918*, Kraków 2000, s. 348.

¹² M. Gawarecka, *Polska Macierz Szkolna*, w: „Kalendarz Lubelski” 1984, R. 27, s. 45.

¹³ J. Stemler, *Dzieło samopomocy...*, s. 27.

na całą oświatę narodową, a w szczególności ludową¹⁴. Inżynier Marian Lutosławski opublikował w dniu 29 października 1907 r. w numerze 119 „Gazety Polskiej” list następującej treści: *Ponieważ o powstaniu Polskiej Macierzy Szkolnej krąży wieści najrozmaitsze i jedni niesłusznie przypisują inicjatywę w jej utworzeniu mecenasowi Osuchowskiemu, inni jak to na zgromadzeniu ogólnym PMS uczynił publicznie p. Edmund Jankowski, inżynierowi Świątkowskiemu, zaś nazwiska prawdziwych inicjatorów PMS – ks. Gralewskiego i prof. M. Brzezińskiego są zawsze pomijane, przeto dobrze byłoby ustalić w opinii publicznej fakty, związane z powołaniem do życia naszej wielkiej instytucji oświatowej*¹⁵.

PMS została powołana do pracy kulturalno-oświatowej prowadzącej do wyzwolenia narodu i niepodległości. Chodziło przede wszystkim o wychowanie młodego pokolenia w tradycji i umiłowaniu dorobku duchowego polskiego narodu¹⁶.

Na zebraniu założycielskim, w którym uczestniczyło około sześciu osób, ustalono najpilniejsze potrzeby rozwoju polskiego szkolnictwa prywatnego. Uchwalono wówczas dwie rezolucje: pierwsza dotyczyła konieczności organizacji polskiego szkolnictwa prywatnego, a druga oznajmiała wybór osób do komisji tymczasowej organizującej Związek Popierania Prywatnego Szkolnictwa Polskiego. W skład komisji drogą wyborów powołano: Mieczysława Brzezińskiego, Pawła Sosnowskiego, ks. Jana Gralewskiego, Mariana Lutosławskiego i Józefa Świątkowskiego. Do dnia 15 maja mieli oni opracować zasady działalności Związku Macierzy Szkolnej Królestwa Polskiego, rozpatrzyć istniejące projekty korzystania z pomocy Macierzy, wprowadzić szybko w czyn jej organizację oraz przedstawić swoje wnioski założycielom i pozyskanym zwolennikom nowego stowarzyszenia. Na zebraniu 15 maja zatwierdzono zasady organizacji Macierzy (do czasu unarodowienia szkół rządowych w Królestwie Polskim), przyjęto też nową nazwę – Towarzystwo Polskiej Macierzy Szkolnej. Sprawami TPMS kierował demokratycznie wybrany Komitet Centralny, a w skład jego wydziału programowego weszli: M. Brzeziński, P. Sosnowski i S. Kalinowski¹⁷.

Macierz nie powstała, jak stwierdzono na kolejnym spotkaniu 16 czerwca 1905 r., w celu załatwienia interesu politycznego, ale musi być instytucją opartą o trwałe fundamenty¹⁸. Wybrano wtedy tymczasowy Zarząd, w którego składzie znalazł się Brzeziński. Natomiast w dniu 30 października 1905 r. władze rosyjskie ogłosiły Manifest Konstytucyjny, który znosił po czterdziestu latach stan wojenny, ogłaszał prawa obywatelskie: nietykalności osobistej, wolności słowa, zebrania i związków itp. Brzeziński uważał, że należy zorganizować swoiste „pospolite

¹⁴ Por. tamże, s. 28.

¹⁵ Tamże, s. 27.

¹⁶ H. Markiewiczowa, *Polska Macierz Szkolna – geneza i początki działalności*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej. Ludzie – idee – instytucje*, red. M. J. Żmichrowska, Niepokalanów 1998, z. 2., s. 128.

¹⁷ J. Stemler, *Dzieło samopomocy...*, s. 7–11; Z. Kmiecik, *Ruch oświatowy na wsi w Królestwie Polskim 1905–1914*, Warszawa 1961, s. 27.

¹⁸ Tamże, s. 11.

ruszenie” w celu wykorzystania nowych możliwości, jakie się otworzyły przed polskim społeczeństwem¹⁹.

Podczas pierwszego Zgromadzenia Ogólnego Macierzy, które miało miejsce 4 kwietnia 1906 r., ustalono wytyczne dotyczące statutu tej organizacji. Sformułowano ostatecznie regulamin, który kodyfikował elementy struktury organizacyjnej Macierzy: nazwę, cel i siedzibę Towarzystwa; fundusze; prawa i obowiązki członków; Koła i ich Zarządy; Zarządy Okręgowe; Zarząd Główny; Radę Nadzorczą; Zgromadzenie Ogólne²⁰. Prezesem Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej został warszawski adwokat Antoni Osuchowski, prezesem Rady Nadzorczej – Henryk Sienkiewicz. W myśl powyższych zasad do zadań PMS należało: zakładanie, utrzymywanie i popieranie ochronek, szkół początkowych, kursów dla analfabetów, seminariów nauczycielskich, czytelní ludowych i bibliotek, szkół średnich i wyższych; zakładanie domów ludowych; urządzenie odczytów i wykładów; wydawanie i rozpowszechnianie podręczników i czasopism; udzielanie stypendiów i zapomóg²¹.

Na Zgromadzeniu Ogólnym swoje wystąpienie miał także Brzeziński. Działacz społeczny Wacław Dunin wspominał: *Stanął na mównicy i z młodzieńcym ogniem wskazywał wielkie cele, jakie otwarły się wówczas przed narodem, kreślił drogi przyszłej oświaty, nawoływał do zbożnej pracy na tym polu i cieszył się już osiągniętymi rezultatami. Dużo wtedy wypowiedziano pięknych mów, ale żadna może nie była tak szczera, nie płynęła tak prosto z serca, jak właśnie jego. Czuć było, że to jest człowiek, który rzeczywiście dla tej idei oświaty życie całe poświęcił, który cały szereg lat spędziwszy na pracy wśród mroku, z uniesieniem wita pierwsze brzaski słońca swobody. Głęboka ideowość, wielka ofiarność, gorący zapal – oto strony duszy mówcy, które odzwierciedlała wówczas jego mowa*²².

PRACE WYDZIAŁU OŚWIATY LUDOWEJ I JEGO SEKCJI SZKOLNEJ

Macierz, istniejąca tajnie już od kwietnia 1905 r., została zalegalizowana 21 czerwca 1906 r. i od razu rozpoczęła żywą działalność organizacyjną, pokrywając w szybkim tempie cały kraj *gęstą siecią szkół początkowych*²³. W celu usprawnienia pracy utworzono cztery wydziały: oświaty ludowej, skarbowy, prawny i organizacyjny. Zaczęły powstawać liczne koła terenowe, które podlegały Związkom Okręgowym – te zaś władzom centralnym.

¹⁹ *Do roboty!* w: „Zorza” 1905, nr 47 i 48, s. 1233.

²⁰ *Regulamin Towarzystwa Polskiej Macierzy Szkolnej*, Warszawa 1906, s. 1–16.

²¹ S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1977, s. 53.

²² W. Dunin, *Nieodżałowanej pamięci Mieczysława Brzezińskiego*, w: „Zorza” 1911, nr 8, s. 152.

²³ R. Bender, *Chrześcijańska myśl i działalność społeczna w zaborze rosyjskim 1865–1918*, w: *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, red. R. Bender, C. Strzeszewski, K. Turowski, Warszawa 1981, s. 231.

Kluczową funkcję pełnił Wydział Oświaty Ludowej PMS, podzielony na cztery sekcje: szkolną, czytelniczną, nauczania dorosłych i higieniczno-techniczną. Wydział ten wypełniał zadania kierownicze i doradcze związane z zakładaniem, utrzymywaniem i kontrolą instytucji oświatowych PMS: ochron, szkół początkowych, szkół dla ochraniarek. Podlegały mu seminaria i kursy pedagogiczne dla nauczycieli ludowych, nauczanie analfabetów, organizowanie zajęć Uniwersytetu Ludowego i odczytów dla dorosłych, zakładanie domów ludowych, czytelní, bibliotek, muzeów szkolnych.

Przewodniczącym wyżej wymienionego Wydziału został wybrany Brzeziński. On objął też kierownictwo priorytetowej sekcji szkolnej, która zajmowała się opracowywaniem projektów i programów ochron, kółek nauczania domowego, szkół początkowych, szkół dla ochraniarek i kursów dla nauczycieli nauczania początkowego, kwalifikowała do użytku podręczniki i pomoce naukowe. Do zakresu kompetencji tej sekcji należało także sprawdzanie uzdolnień zawodowych kandydatów na wychowawców i nauczycieli ochron oraz szkół Macierzy itp. Pedagog sam opracował program pracy Wydziału²⁴. On był też autorem większości projektów organizacyjnych i programowych szkół PMS oraz przygotowywał nowatorski plan sześcioletniej szkoły powszechnej²⁵. Głównym celem działalności PMS było stworzenie podstaw organizacyjnych szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej na terenie całego Królestwa Polskiego.

a) Projekt organizacyjny wiejskiej szkoły początkowej

Brzeziński rozpoczął od projektu szkoły ludowej dla dzieci w wieku od lat 8 do 14, pochodzących z jednej wsi lub paru miejscowości sąsiednich (w promieniu jednej wiorsty), zamieszkanych przez około 500 mieszkańców. Szkoła miała się składać z 6 oddziałów mieszczących się w jednej izbie i prowadzonych przez jednego nauczyciela. Gdyby liczba uczniów przewyższała 70, należało zatrudnić drugiego nauczyciela i uczyć w dwu izbach, o ile pozwalały na to możliwości materialne i finansowe mieszkańców wsi²⁶.

Nadrzędnym celem tej szkoły było zapewnienie dzieciom narodowości polskiej wyznania rzymskokatolickiego wychowania moralnego, narodowego i obywatelskiego. Miała też ona zadbać o ich rozwój fizyczny i elementarny rozwój umysłowy²⁷. Wysuwanie na plan pierwszy celu wychowania dzieci i młodzieży w duchu narodowym i obywatelskim, by rozumieli, pragnęli i potrafili wykonywać swoje obowiązki w tym względzie, nie było rzeczą nową, ale odważną.

Za prawidłowe funkcjonowanie szkoły miała odpowiadać Rada Szkolna²⁸. Do jej zadań należało: obmyślanie i wprowadzanie wszelkich innowacji technicz-

²⁴ A. Chętnik, *Mieczysław Brzeziński, jego życie i praca*, Warszawa 1930, s. 55.

²⁵ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*, t. 2., Warszawa 1980, s. 252.

²⁶ Por. M. Brzeziński, *Projekt szkoły ludowej prywatnej*, Warszawa 1905, s. 20.

²⁷ Tamże, s. 10.

²⁸ Tamże, s. 11. Por. M. Brzeziński, *Projekt Ustawy i programu szkoły początkowej wiejskiej prywatnej*, Warszawa 1906, s. 2.

nych, organizacyjnych czy edukacyjnych podnoszących jakość pracy szkoły; kontrolowanie stanu technicznego budynku szkolnego i przestrzegania higieny zajęć szkolnych; czuwanie nad terminowym uiszczaniem zobowiązań materialnych czy finansowych rodziców, właścicieli szkoły względem jej personelu; czuwanie nad wypełnianiem obowiązku szkolnego przez uczniów i ich zachowaniem się poza szkołą; nadzorowanie pracy nauczyciela i jego pomocników; składanie sprawozdania z przebiegu pracy szkoły na ogólnym zebraniu gromadzkim.

Program nauczania w prywatnej wiejskiej szkole początkowej obejmował 14 przedmiotów: religię, naukę moralności, język polski, naukę rachunku i wymiaru, pogadanki rzeczowe (naukę o rzeczach), przyrodę, geografę (kraju i świata), historię Polski i powszechną, rolnictwo z ogrodnictwem i pszczelnictwem, gimnastykę połączoną z grami i zabawami, pisanie, rysunki, prace ręczne oraz śpiew. *Prócz tego* – dodawał pedagog – *uczniowie pod kierunkiem nauczyciela chodzą do kąpieli, odbywają wycieczki krajoznawcze i przyrodnicze, obowiązkowo – o ile pozwala odległość – bywają na nabożeństwach szkolnych i biorą odpowiedni udział w uroczystościach publicznych, narodowych i szkolnych*²⁹. Łącznie 154 godzin nauki tygodniowo zostało rozdysponowanych dla sześciu oddziałów, czyli od 20 do 30 godzin tygodniowo na oddział³⁰.

Tabela 1

Tygodniowa siatka godzin prywatnej wiejskiej szkoły elementarnej

Nazwa przedmiotu	Oddział i liczna godzin						Razem
	I	II	III	IV	V	VI	
Religia	1	1	2	2	2	2	10
Nauka moralności	1	11	1	1	1	1	6
Język polski	4	4	5	5	5	5	28
Nauka rachunków i wymiaru	3	3	4	4	4	4	22
Pogadanki rzeczowe	2	2	–	–	–	–	4
Przyroda	–	–	2	2	2	2	8
Geografia	–	–	2	2	2	2	8
Historia	–	–	–	2	3	3	8
Rolnictwo, ogrodnictwo i pszczelnictwo	–	–	–	–	3	3	6
Pisanie (kaligrafia)	2	2	2	2	–	–	8
Rysunki	2	2	2	2	2	2	12
Prace ręczne	2	2	2	2	2	2	12
Gry, zabawy i gimnastyka	3	3	3	3	3	3	18
Śpiew	–	–	1	1	1	1	4
Razem	20	20	26	28	30	30	154

Źródło: M. Brzeziński, *Projekt szkoły ludowej prywatnej*, Warszawa 1905, s. 19.

W programie pedagoga religia zajmowała miejsce centralne. Kolejnym punktem programu była nauka moralności, W bezpośrednim związku z jej nauczaniem pozostawały także język polski, historia, geografia, przyroda i inne przedmioty,

²⁹ *Projekt szkoły ludowej prywatnej*, s. 13.

³⁰ Por. tamże, s. 19.

jeśli zapoznawali uczniów z przeszłością i czasem teraźniejszym ojczyzny oraz stosowali się do *potrzeb krajowych*³¹.

Nauka rachunku i wymiaru była dostosowana do wymagań życia na wsi: rachunek gospodarski, procenty, mierzenie gruntów, rysowanie planów np. ogrodu, pola, sadzawki. Zaczynano w tym celu od liczb całkowitych, prostych ułamków i czterech podstawowych działań w zakresie 20, później do 100, a następnie do 1000. Podstawy geometrii obejmowały: sześciąt, równoległościąt, słup prosty i pochyły, ostrosłup, walec, stożek, kulę. Uczono ułamków dziesiętnych oraz układu miar metrycznych, następnie mierzenia figur płaskich, wielokątów, kół, powierzchni i objętości prostych brył.

Pogadanki rzeczowe, a właściwie tzw. nauka o rzeczach pomyślana jako osobny przedmiot nauczania obejmowała poznawanie przedmiotów z najbliższego otoczenia dziecka (szkoła, dom), ich opis, rozbiór na części główne, analizę własności i przeznaczenia. Ponadto uwzględniała następujące najbliższe środowiska dziecka: ogród, sad, wieś, miasteczko, miasto i osobno Warszawę. Chodziło o znajomość rzeczy i zjawisk zewnętrznych, stąd zwrócenie uwagi na przyrodę i na proces etapowego jej poznawania. Brzeziński starał się skorzystać z najnowszych osiągnięć ówczesnej pedagogiki wczesnoszkolnej w dziedzinie rozwijania u dzieci zainteresowań oraz kształcenia ich zdolności przedmiotowego poznania. Sztandarowym dziełem z tego zakresu była książka Jana Władysława Dawida *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcji* (1892)³².

Brzeziński traktował nauczanie przyrody jako dalszy ciąg pogadanek rzeczowych, co zgadzało się również z intencją J. W. Dawida, by naukę przedmiotową oprzeć na poznawaniu przyrody. Całe nauczanie było pomyślane jako pomoc praktyczna dla przyszłego rolnika, szczególnie jeśli chodzi o wiadomości dotyczące minerałów, roślin i zwierząt.

Geografia była podzielona na geografie fizyczną i antropogeografię wsi rodzinnej, okolicy oraz całego kraju. Następnie było geografia szczegółowa Polski (w granicach przedrozbiorowych) i krajów sąsiednich oraz podstawy geografii astronomicznej i zapoznanie dzieci z Europą, Ameryką, Azją, Afryką i Australią.

Zalecano stopniową naukę historii, począwszy od luźnych obrazków i opowiadań z dziejów kraju, życiorysów zasłużonych i dzielnych obywateli poprzez podstawowe wiadomości z historii powszechnej: starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej aż po historię Polski na tle dziejów powszechnych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na koniec wieku XVIII, wiek XIX i lata 1901–1905³³.

³¹ Por. Z życia księdza Stanisława Staszycy, w: *Na długie wieczory. Zbiór czytanek z „Gospodarza” – kalendarza dla rodzin polskich na rok 1906*, oprac. M. Brzeziński, Warszawa 1906, s. 148.

³² Zob. E. Walewander, *Dawid Jan Władysław*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., red. T. Pilch, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 622.

³³ *Projekt szkoły...*, s. 17–18.

Na lekcjach rolnictwa, ogrodnictwa i pszczelnictwa przewidziane były objaśnienia naukowe najważniejszych prac w polu, ogrodzie i sadzie. Ponadto miały być podejmowane następujące zagadnienia: maszyny i narzędzia rolnicze, hodowla inwentarza, zbiór i przechowywanie owoców, pasieka. Zajęcia rysunkowe były również realizowane pod kątem gospodarskim: z natury, z tablicy lub z wyobraźni. Na etapie zaawansowanym dziewczęta rysowały rzeczy ozdobne, chłopcy – części maszyn rolniczych, plany budynków, pól, wsi itp. Zaplanowana była też nauka kaligrafii.

Prace ręczne obejmowały: lepienie z gliny oraz projekty z papieru i tektury. Starsi chłopcy mieli wykonywać wytwory z drzewa, słomy i koszyki. W skład planu zadań dla dziewcząt wchodziła nauka szycia, cerowania, wyrabiania sztucznych kwiatów, gotowania i utrzymywania czystości w domu.

W zakres gier, zabaw i gimnastyki weszły: gimnastyka podstawowa, marsze, biegi z piłką i bez piłki. Starsze dziewczęta prowadziły zabawy z młodszymi dziećmi, natomiast chłopcy ćwiczyli musztrę z drążkami, palcatego (walkę szermierczą na kije), ratownictwo pożarnicze, pływanie itp.³⁴ Nauka śpiewu miała polegać na tym, że dzieci poznawałyby przyśpiewki do zabaw, pieśni religijne, narodowe, obyczajowe itd. Następnie czytanie nut i podstawy zapisu nutowego.

Profil nauczania wyżej wymienionych przedmiotów w pełni odpowiadał na zapotrzebowanie edukacyjne wsi Królestwa Polskiego. Uwzględniał on, mimo swojego ogólnokształcącego charakteru, uwarunkowania środowiska wiejskiego w aspekcie gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Autor projektu dopuszczał także ewentualne uzasadnione zmiany i korekty, dlatego traktował go jako propozycję programową dla pomysłowego i inteligentnego nauczyciela.

Rodziców, nauczycieli i dzieci najbardziej cieszyła wiadomość, że zajęcia będą prowadzone w języku polskim. Cały naród już od dawna czekał na taką możliwość, aby młodzież była kształcona i wychowywana w szkołach polskich.

Ostatecznie program autorstwa M. Brzezińskiego, przyjęty przez Zarząd Główny Macierzy Szkolnej i ogłoszony drukiem, przyjął nazwę ***Ustawy i programu szkół początkowych wiejskich P.M.S.*** (Warszawa 1905). Znalazły się w nim myśli na temat organizacji szkolnictwa i nauczania, które z biegiem czasu autor precyzował, zmieniał i doskonalił. Podobnie rzecz się miała z propozycją ustawy i programu dla szkół miejskich.

b) Projekt programu dla miejskiej szkoły początkowej

Program prywatnej miejskiej szkoły początkowej był bardziej ambitny i zawierał nie 14, a 17 przedmiotów: religię, pogadanki obyczajowo-społeczne, język polski, język rosyjski, język niemiecki (nieobowiązkowy), arytmetykę i początki geometrii, geometrię, pogadanki rzeczowe, nauki przyrodnicze, fizykę, geografę, historię, pisanie, rysunki, prace ręczne, gimnastykę połączoną z grami i zabawami

³⁴ Tamże, s. 18.

oraz śpiew. Potrzeby życia miejskiego wymagały, aby dzieci uczyły się np. języka rosyjskiego, języka niemieckiego (fakultatywnie) i fizyki. Zwiększono również wymiar godzin na nauczanie matematyki (arytmetyka, geometria). Ze zrozumiałych względów wyeliminowane zostało rolnictwo z ogrodnictwem i pszczelnictwem, a rysunki i prace ręczne wyraźnie odzwierciedlały stosunki miejskie.

Zmieniła się tym samym liczba godzin tygodniowo przeznaczona na poszczególne zajęcia: 180 godzin dla szkoły sześcioddziałowej o jednej zmianie, czyli o 26 godzin więcej, niż w programie szkoły wiejskiej. W przypadku braku odpowiedniej ilości sal lekcyjnych miała być wprowadzona druga zmiana. Znacznemu zmniejszeniu ulegała wówczas liczba godzin nauki – do 144 godzin dla wszystkich oddziałów w ciągu tygodnia³⁵. Bardziej praktyczny okazał się jednak model pierwszy³⁶.

Tabela 2

Tygodniowa siatka godzin prywatnej miejskiej szkoły elementarnej

Nazwa przedmiotu	Oddział i liczba godzin zajęć						Ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	
Religia	1	1	2	2	2	2	10
Pogadanki obyczajowo-społeczne	1	1	1	1	1	1	6
Język polski	6	6	5	4	4	4	29
Język rosyjski	–	–	–	3	3	3	9
Język niemiecki	–	–	–	–	2	2	4
Arytmetyka i początki geometrii	4	4	4	4	3	3	22
Geometria	–	–	–	–	2	2	4
Pogadanki rzeczowe	2	2	–	–	–	–	4
Nauki przyrodnicze	–	–	3	2	–	1	6
Fizyka	–	–	–	–	2	3	5
Geografia	–	–	2	2	3	–	7
Historia	–	–	2	2	2	2	9
Pisanie	2	2	2	–	–	–	6
Rysunki	2	2	2	3	3	3	15
Gimnastyka, gry, zabawy	6	6	3	3	2	2	22
Prace ręczne	6	6	3	3	2	2	22
Śpiew	–	–	1	1	1	1	4
Ogółem	30	30	30	30	30	30	180

Źródło: M. Brzeziński, *Ustawa i program szkół początkowych miejskich prywatnych*, Warszawa 1907, s. 9.

Zdaniem pedagoga projekt programu nauczania początkowego dla szkół miejskich musiał spełniać nieco inne wymagania oświatowe. Miał on być dostosowany do oczekiwań i warunków środowiska miejskiego, które charakteryzowały: postępująca industrializacja, rozwój handlu i rzemiosła, potrzeba uświadamiania podstawowych praw jednostki ludzkiej oraz praw i obowiązków społecznych, uczestnictwo w kulturze.

³⁵ M. Brzeziński, *Ustawa i program szkół początkowych miejskich prywatnych*, Warszawa 1907, s. 10.

³⁶ Tamże, s. 9. Por. też: R. Kucha, *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982, s. 174.

jej terenie nie powinny znajdować się tablice, druki czy rysunki przedstawiające *zbrodnię i ohydę*⁴³. Mając na uwadze samodzielne myślenie dzieci, na kolejnym zebraniu polecał, aby przy nauce rachunków korzystały one z pomocy patyczków, ziarenek grochu, ziemniaków itp.⁴⁴ Podejmował także inicjatywy związane m.in. z finansowaniem czytelní, bibliotek i szkół.

Brzeziński, pełniąc funkcję przewodniczącego Wydziału Oświaty Ludowej PMS, ściśle współpracował przy organizacji szkolnictwa z księżmi Janem Gralewskim, Augustem Lothem i Stanisławem Słoneckim. Udział duchowieństwa w pracach Macierzy w ówczesnych warunkach był gwarantem pomyślnego rozwoju tej organizacji, ponieważ księża cieszyli się zaufaniem społeczeństwa, mocno związanego z katolicyzmem. Charakterystyczna była wypowiedź proboszcza z Częstochowy, znanego społecznika, ks. Mariana Fulmana, który na łamach „Wiadomości Pasterskich” (nr 8, s. 490) pisał w 1906 r., że duchowieństwo powinno aktywnie włączyć się w działalność Macierzy⁴⁵. W dniu 1 lipca 1907 r. na 781 lokalnych kół PMS w 353 (tj. w 45%) księża odgrywali kluczowe role, sprawując najwyższe funkcje – byli głównie przewodniczącymi, tylko w 30 wypadkach – wiceprzewodniczącymi, skarbnikami lub sekretarzami⁴⁶. Swój rozwój Macierz zawdzięczała też niebywałemu ożywieniu oświatowemu wsi polskiej.

Rosnąca popularność Macierzy w społeczeństwie polskim była przyczyną niepokoju władz rosyjskich. Robiły więc one trudności, zwłaszcza przy zakładaniu nowych szkół i zatwierdzaniu nauczycieli, np. żądano corocznych świadectw o prawomyślności, których wydawanie odwlekano całymi miesiącami. Dla przykładu: od lipca 1906 do kwietnia 1907 r. na 226 podań o zatwierdzenie nauczycieli tylko 61 uzyskało akceptację władz rosyjskich⁴⁷. Doszło też do przymusowego wprowadzenia w szkołach PMS lekcji języka rosyjskiego w wymiarze 14 godzin tygodniowo. Zarządzenie to zastosowano również wobec nauczania dorosłych na prowadzonych przez organizację kursach dla analfabetów⁴⁸. Wszelkimi sposobami dążono również do likwidacji Macierzy. W końcu 14 grudnia 1907 r. decyzją generał-gubernatora warszawskiego zawieszono jej działalność, czym rozpoczął się okres tzw. reakcji stołypinowskiej. Nie pozwalano na zakładanie polskich szkół prywatnych, a wszystkie projekty programów szkolnych i publicznych wystąpień obejmowała cenzura policyjna. W tym czasie wiele polskich instytucji kulturalnych i oświatowych zostało rozwiązanych.

Mimo piętrzących się trudności Polska Macierz Szkolna odegrała poważną rolę w organizowaniu szkolnictwa systematycznego i upowszechnianiu oświaty. Była ona aktywnym ośrodkiem pracy oświatowej o szerokim zakresie oddzia-

⁴³ Tamże, s. 11.

⁴⁴ Tamże, s. 12.

⁴⁵ S. Gajewski, *Duchowieństwo wobec Polskiej Macierzy Szkolnej 1905–1907*, w „Roczniki Humanistyczne” 1976, t. XXIV, z. 2., s. 120.

⁴⁶ Tamże, s. 119.

⁴⁷ *Polska Macierz Szkolna. Szkic...*, s. 11.

⁴⁸ H. Markiewiczowa, *Polska Macierz Szkolna – geneza...*, s. 120.

tywania. Największe osiągnięcia miała na poziomie nauczania elementarnego i kształcenia dorosłych, które podlegały kompetencjom przewodniczącego Wydziału Oświaty Ludowej Mieczysława Brzezińskiego. PMS zgromadziła fundusz w wysokości około 800 tys. rs (rubli srebrnych), a w jej szeregach pracowało blisko 120 tys. członków. Szkoły i placówki pozostające pod jej kierownictwem istniały nadal legalnie lub przeszły do działalności tajnej. W 1908 r. PMS działała nielegalnie i organizowała tajne trzymiesięczne kursy dokształcające. Takie kursy funkcjonowały np. we wsi Grubale pod Siedlcami⁴⁹. Tam, gdzie nie udało się założyć szkół z sześcioletnim cyklem nauczania, powstawała tajna sieć trzyletnich szkółek. Każda taka szkołka liczyła przeciętnie od 30 do 40 uczniów. Było ich widocznie sporo, skoro władze jeszcze jesienią 1907 r. zlikwidowały sporą ich ilość: w guberni łomżyńskiej – 154, siedleckiej – 60, warszawskiej – 59, lubelskiej – 36⁵⁰. Całą akcją zakładania szkół kierował stojący na czele wspomnianego wyżej Wydziału Oświaty Ludowej PMS Brzeziński. Koordynował on również poszczególne działania, także po rozwiązaniu Macierzy⁵¹.

Po zamknięciu Macierzy w Królestwie nastąpił na krótko marazm ideowy i organizacyjny. Zaborca triumfował. Duża część społeczeństwa polskiego straciła wiarę w sens podejmowanych działań antyrusyfikacyjnych. Sam Brzeziński ubolewał nad tym, że większość polskich instytucji oświatowych przestała istnieć. Wiele szkół i ochron zamknięto jednak dobrowolnie, chociaż mogły je legalnie przejąć osoby prywatne. Część czytelnicy Macierzy została również zamknięta, ale nie przez władze carskie, lecz z powodu braku chętnych do korzystania z nich⁵². Głównymi przyczynami tego stanu rzeczy był brak centralnej organizacji oświatowej, opieszałość i bezradność osób zainteresowanych edukacją oraz zanik ofiarności w społeczeństwie. Ku pokrzepieniu serc Brzeziński podawał przykład Księstwa Cieszyńskiego, gdzie wciąż działała Macierz Szkolna i były zakładane polskie szkoły, ochronki, ludowe teatry amatorskie, udzielane były stypendia i zapomogi dzieciom niezamożnych rodziców. Dzięki postawie tamtejszej ludności umacniał się też patriotyzm i wzrastała hojność na cele edukacyjne. Myślano nawet o zakładaniu szkół zawodowych⁵³. W ten sposób Brzeziński wyraźnie sugerował, aby nie zrażać się niepowodzeniami, lecz podejmować podobne działania na terenie Królestwa Polskiego.

⁴⁹ S. Ciekot, *Wspomnienia 1885–1964*, wstęp J. Chałasiński, oprac. H. Ciekotowa, Warszawa 1969, s. 92.

⁵⁰ S. Mauersberg, *Z dziejów oświaty dorosłych*, Warszawa 1977, s. 54.

⁵¹ K. Poznański, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2009, s. 158.

⁵² M. Brzeziński, *Gawędy sąsiedzkie*, w: „Pobudka” 1908, nr 43, s. 842.

⁵³ *Z walnego zjazdu Macierzy Szkolnej w Księstwie Cieszyńskim*, w: „Pobudka” 1908, nr 45, s. 883.

BIBLIOGRAFIA

Archiwum Państwowe w Krakowie, *Akta C. K. Dyrekcji Policji w Krakowie (1849–1919) dotyczące Mieczysława Brzezińskiego*, sygn. 29/247/874.

Bender R., *Chrześcijańska myśl i działalność społeczna w zaborze rosyjskim 1865–1918*, w: *Historia katolicyzmu społecznego w Polsce 1832–1939*, red. R. Bender, C. Strzeszewski, K. Turowski, Warszawa 1981.

Brzeziński M., *Do roboty!* w: „Zorza” 1905, nr 47 i 48.

Brzeziński M., *Gawędy sąsiedzkie*, w: „Pobudka” 1908, nr 43.

Brzeziński M., *Projekt Ustawy i programu szkoły początkowej wiejskiej prywatnej*, Warszawa 1906.

Brzeziński M., *Projekt szkoły ludowej prywatnej*, Warszawa 1905.

Brzeziński M., *Ustawa i program szkół początkowych miejskich prywatnych*, Warszawa 1907.

Brzeziński M., *Śp. Adolf Dygasiński*, w: „Zorza” 1902, nr 24.

Brzeziński M., *Z walnego zjazdu Macierzy Szkolnej w Księstwie Cieszyńskim*, w: „Pobudka” 1908, nr 45.

Brzeziński M., *Z życia księdza Stanisława Staszycy*, w: *Na długie wieczory. Zbiór czytanek z „Gospodarza” – kalendarza dla rodzin polskich na rok 1906*, oprac. M. Brzeziński, Warszawa 1906.

Chętnik A., *Mieczysław Brzeziński i jego rola w Polskiej Macierzy Szkolnej i w rozwoju szkolnictwa polskiego (Wspomnienia i materiały z lat 1905–1908)*, w: „Oświata Polska” 1930, nr 1.

Chętnik A., *Mieczysław Brzeziński, jego życie i praca*, Warszawa 1930.

Chwałba A., *Historia Polski 1795–1918*, Kraków 2000.

Ciekot S., *Wspomnienia 1885–1964*, wstęp J. Chałasiński, oprac. H. Ciekotowa, Warszawa 1969.

Dunin W., *Nieodżałowanej pamięci Mieczysława Brzezińskiego*, w: „Zorza” 1911, nr 8.

Duninówna H., *Odeszło – żyje*, Łódź 1961.

Działalność pedagogiczna śp. M. Brzezińskiego, w: „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, z. 2.

Gajewski S., *Duchowieństwo wobec Polskiej Macierzy Szkolnej 1905–1907*, w: „Roczniki Humanistyczne” 1976, t. XXIV, z. 2.

Gawarecka M., *Polska Macierz Szkolna*, w: „Kalendarz Lubelski” 1984, R. 27.

Głos 1886–1899, Bibliografia zawartości, red. M. Stokowa, Wrocław 1955.

Jurczyszyn M., *Mało znany przyrodnik polski z przełomu XIX i XX wieku*, w: „Przegląd Zoologiczny” 1990, T. XXXIV, z. 2.

Jurczyszyn M., *Mieczysław Brzeziński. Pedagog-społecznik*, Lublin 2012.

Kmiecik Z., *Ruch oświatowy na wsi w Królestwie Polskim 1905–1914*, Warszawa 1961.

Kucha R., *Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864–1914*, Lublin 1982.

STANISŁAW LUDWIK KROWICKI
Warszawa

„ŻOŁNIERZ LUDU” WOBEC WYDARZEŃ NA POLSKICH UCZELNIACH W MARCU 1968 ROKU

„Żołnierz Ludu”, ukazujący się od początku lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku trzy razy w tygodniu, był – jak to określono w winiecie tytułowej – *gazetą Śląskiego Okręgu Wojskowego*, a faktycznie organem prasowym Zarządu Politycznego ŚOW, obejmującym swoim oddziaływaniem jednostki, szkoły i instytucje wojskowe rozlokowane na terenie Górnego i Dolnego Śląska, Wielkopolski i Ziemi Lubuskiej, czyli południowo-zachodniej części Polski. Stanowił kontynuację gazety „Głos Żołnierza”, wydawanej w latach 1949–1951, a jego redakcja miała siedzibę we Wrocławiu, nieopodal dowództwa i sztabu okręgu¹.

Gazeta ta, jak każda prasa wojskowa w czasach PRL, poddana była podwójnej cenzurze: cywilnej i resortowej, stąd publikowanie jakichkolwiek treści niemieszczących się w trybach *ancien régime*u nie wchodziło w grę. Poza ukazywaniem wysiłku szkoleniowego żołnierzy w koszarach, na placach ćwiczeń i poligonach, popularyzowaniem tzw. przodowników wychowania politycznego, ogólnowojskowego i specjalistycznego przedstawiano tam *postępowe tradycje oręża polskiego*, czyli związane z nurtem skrajnie lewicowym, *braterstwo broni* żołnierzy państw socjalistycznych, tygodniowy przegląd sytuacji polityczno-militarnej pod ogólnym tytułem *Marsz wydarzeń*, sprawozdania z działalności PZPR i kół

¹ Tytuł gazety nie był sprawą przypadkową. Po umocnieniu się władzy komunistów w Polsce drażnił ich „Głos Żołnierza” w odniesieniu do pierwszorzutowego okręgu wojskowego. Ideologia musiała być zawarta już w winiecie tytułowej gazety – podobnie jak w Pomorskim OW, gdzie „Żołnierską Służbę” zamieniono na „Żołnierza Polski Ludowej”. Natomiast w Warszawskim OW (drugorzutowym na wypadek wojny) najpierw wydawano „Żołnierską Trybunę” (1949–1951), potem „Za Polskę Ludową”, zaś po okresie „błądzenia” komunistów „Głos Żołnierza”. Po upadku PRL „Głos Żołnierza” pozostał, „Żołnierz Ludu” zmieniono na „Żołnierską Rzeczą”, zaś „Żołnierza Polski Ludowej” na „Wiarusa” (nawiązanie do tradycji przedwojennej). Przetrwały one do końca 1999 r., kiedy to skomasowano gazety okręgowe w jeden dwutygodnik pt. „Wojska Lądowe” oraz wydawano „Gazetę Internetową Wojsk Lądowych”, Internet, (dostęp: 3.05.2012 r.), dostępny: www.google.pl/wikipedia.org/wiki/Czasopisma_Wojsk_Lądowych_Rzeczypospolitej_Polskiej

młodzieży wojskowej w garnizonach, omówienia i recenzje filmów fabularnych, a także relacje z zawodów sportowych i rekreacyjnych. Często publikowano reportaże z organizowanych w jednostkach wojskowych imprez kulturalno-oświatowych. Jednakże najwięcej miejsca poświęcano treściom politycznym, posiłkując się przeważnie przedrukami artykułów z pism partyjnych, zwłaszcza „Trybuny Ludu” i „Sztandaru Młodych” oraz fragmentów depesz PAP-u. Publikowano także „opasłe” przemówienia – nierzadko na kilku kolumnach – dygnitarzy partyjno-państwowych i wysokich dowódców wojskowych, co wpływało poważnie na profil, a także ocenę gazety w środowisku wojskowym. Przeto obok pieszczotliwego przydomku „Świerszczyk”, jakim obdarzyli ją żołnierze, nazywana była też *dworską*, a niekiedy wprost *tubą propagandową partii*².

Nie przesądzając faktu, która z wymienionych opinii jest najbliższa prawdy, przypomnijmy, jak owa gazeta żołnierska relacjonowała wydarzenia na polskich uczelniach w marcu 1968 r. Organ prasowy ŚOW po tygodniowym milczeniu zareagował artykułem redakcyjnym pt. **Potępiamy sprawców ekscesów w Warszawie. Kim są prowodyrzy?**, w którym kłamstwo miesza się z fałszem. Już sam tytuł jasno precyzował stanowisko gazety ŚOW wobec *godnych pożałowania wydarzeń* – jak napisano. Czytamy tam m.in.: *Prowodyrami tych zająć się działający od kilku lat na terenie Uniwersytetu [Warszawskiego – S. L. K.] rozparzeni rozrabiające: Adam Michnik, Józef Dojczegwant [powinno być: Dajczgewand – S. L. K.], Aleksander Smolar – syn naczelnego redaktora jednej z gazet, aktywista klubu „Babel”, asystent prof. Włodzimierza Brusa, Wiktor Górecki – syn generalnego dyrektora w Ministerstwie Finansów, Irena Lasota – córka emerytowanego pułkownika, Henryk Szlajfer – syn cenzora w Głównym Urzędzie Kontroli Prasy, Ewa Zarzycka – córka byłego przewodniczącego Stołecznej Rady Narodowej, Katarzyna Werfel – córka byłego redaktora naczelnego pism centralnych. Musi budzić zdziwienie, że w tych burdach [...] uczestniczyły dzieci rodziców zajmujących niejednokrotnie odpowiedzialne stanowiska państwowe i społeczne. Rodzi się oczywiste pytanie, czy ci rodzice poczuwają się do odpowiedzialności za takie wychowanie, które pozwala ich dzieciom uczestniczyć w ekscesach skierowanych przeciwko władzom uczelni i porządkowi społecznemu.*

Autorzy (anonimowi) powołują się raz po raz na „Trybunę Ludu”, ziejąc wprost nienawiścią do *wichrzycieli, meków ulicznych i chuliganów*, wśród których *blisko połowa nie ma nic wspólnego z Uniwersytetem*. W sprawie zorganizowanych na UW i Politechnice Warszawskiej wieców studenckich napisano, że *miały przebieg raczej spokojny i że Pokażna część młodzieży wyraziła dezaprobatę dla siewców zamętu i anarchii*, co nie całkiem odpowiadało prawdzie, bowiem w takim razie rektor Politechniki prof. Dionizy Smoleński nie musiałby w specjalnej

² Zatem wątpliwa wydaje się bardzo wysoka ocena wpływu czytelnictwa tej gazety na *patriotyczne wychowanie* żołnierzy Śląskiego Okręgu Wojskowego, dokonana w formie pracy doktorskiej obronionej na Uniwersytecie Warszawskim (Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa) na początku lat 70. – w oparciu o proste kwestionariusz oraz tzw. analizę zawartości treści artykułów, mierzonych w centymetrach kwadratowych.

odezwie odnosić się do *bankrutów politycznych różnego autoramentu*. Napisał w niej, że *siewcy zamętu i anarchii własny interes mając na względzie, mącą wodę dla schwywania w sieć swej działalności młodzież pełną zapału i entuzjazmu dla spraw społecznych, lecz niestety zdezorientowaną przez rozsiewane szepty i wieści bez pokrycia* – co także przytoczyła gazeta.

Godne pochwały prasowej stały się „zdecydowane potępienia” *nieodpowiedzialnych i karygodnych ekscesów [...] przez mieszkańców Warszawy*. Jak napisało, w Fabryce Samochodów Osobowych na Żeraniu odbył się wiec pod hasłami: **Oczyśćcie partię z syjonistów, Literaci do pióra – studenci do nauki, Więcej dzieci robotników i chłopów na wyższe uczelnie**. Robotnicy mieli się domagać natychmiastowego wyciągnięcia wniosków w stosunku do wszelkiego rodzaju wichrzycieli i warcholów oraz inspiratorów prowokujących awantury w murach uczelni i na ulicach Warszawy.

W omawianym artykule najbardziej „kreatywne” jest zakończenie, bo zostało od podstaw stworzone w redakcji: *Śluszne oburzenie patriotyczn[i]e myślących Polaków znajduje również wyraz w listach, jakie nadchodzą od żołnierzy do naszej redakcji oraz w licznych telefonach w rodzaju: napiszcie, że również my, wojskowi, potępiamy ekscesy wyrostków i przyłączamy się do protestów robotniczej Warszawy. W tych pierwszych sygnałach zainteresowania naszych Czytelników warszawskimi wydarzeniami zawarta jest głęboka troska o ścisłą więź młodzieży ze starszym pokoleniem, które krwią własną opłaciło wyzwolenie ojczyzny i siłami swych mięśni i umysłów doprowadziło kraj do rozkwitu. Patriotyczna młodzież, która odbywa obecnie służbę wojskową, zdaje sobie doskonale sprawę z ciężących na niej trudnych obowiązków – i co tu mówić – pełnych wyrzeczeń. Dlatego ślusznie nie może zrozumieć tej części rówieśników, którzy stali się niejako wybrańcami losu – korzystając z różnych przywilejów, mają tylko się uczyć i nic więcej. Oczywiście, że przed nikim takiej szansy się nie zamyka. Ale ci, którzy już przebrnęli przez egzaminy żyją kosztem ciężko pracującego społeczeństwa i mogą się spokojnie uczyć, bo ktoś za nich [żołnierze LWP – S. L. K.] trzyma służbę na strażnicy i na morzu, podczas zamieci i trzaskającego mrozu ćwiczy na poligonach. Taka jest prawda i trafić ona musi do adresatów za pośrednictwem wojskowych wykładawców na wyższych uczelniach*³.

Bez wątpienia tekst ten miał za zadanie wbicie klina między młodzież studiującą na cywilnych uczelniach a młodzież wojskową. Dla większej jasności prezentowanej tematyki napisano, kogo należy rozumieć pod pojęciem *prowodyrów*, mianowicie: *skompromitowanych polityków odsuniętych od władzy*, wyrażając przy tym wielki żal, że *do tej pory ich nie ujawniono. Po ich politycznym życiorysie szybciej cały naród doszedłby do samego kłębka. Z łatwością – jak mówi chłopskie przysłowie – oddzielić by można wówczas ziarno od plewy*.

³ „Żołnierz Ludu” 14–15 III 1968, nr 33, s. 2.

Z tym zagadnieniem wiąże się artykuł o syjonizmie, w którym zacytowano słowa ówczesnego I sekretarza KW PZPR w Katowicach Edwarda Gierka wypowiedziane na specjalnie zorganizowanym robotniczym wiecu: *Nie trudno domyśleć się, kto łoży na organizowanie awantur w Warszawie i kraju. Są to ci sami zawiedzeni wrogowie Polski Ludowej, których życie nie nauczyło rozumu, którzy przy każdej okazji dają o sobie znać, różni pogrobowcy starego ustroju, syjoniści, sługusi imperializmu*⁴.

Do walki ze zbankrutowanymi politykami i wicherzycielami starano się wpłynąć także wojskową młodzież. W tym celu przedrukowano ze „Sztandaru Młodych” artykuł *Oblicze klubu „Babel”* „demaskujący” działającego przy Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym Żydów w Warszawie rzekomego organizatora ostatnich ekscesów na UW i innych warszawskich uczelniach oraz dysponującego pokaźnymi funduszami. Napisano tam m.in.: *Urodzeni na polskiej ziemi, mówiący po polsku sercem i myślą byli na Synaju w samolotach zrzucających bomby na arabskie wsie i miasta, wśród żandarmów masakrujących arabskich jeńców*⁵.

Jak wiadomo, 19 marca 1968 r. na spotkaniu z aktywnym partyjnym stolicy głos w sprawie wydarzeń na polskich uczelniach zabrał I sekretarz KC PZPR Władysław Gomułka. Treść jego wystąpienia *in extenso* podał „Żołnierz Ludu”, całość zaopatrując tytułem *Postawa klasy robotniczej dowiodła, że żadne siły reakcji nie potrafią podważyć fundamentów ustroju Polski Ludowej*. Od tej pory na temat postaw studentów oraz nauczycieli akademickich głos zaczęli zabierać generałowie LWP – w formie wyreżyserowanych spotkań z aktywnym partyjno-służbowym. Rozpoczęła je służbowa odprawa kierownictwa MON z czołowym aktywnym partyjnym wojska w Warszawie, gdzie przemówienie Gomułki uznano za wytyczną działania dla wszystkich organizacji partyjnych i młodzieżowych w wojsku w przygotowaniach do 25-lecia Ludowego Wojska Polskiego oraz w kampanii politycznej przed V Zjazdem PZPR⁶.

Dwa dni później ta sama gazeta z całą mocą obwieściła, że *Żołnierze-komuniści, z których większość z poświęceniem uczestniczyła [...] w walkach z rodzimą reakcją [tj. tworzonymi po wojnie formacjami zbrojnymi niegodzącymi się z sowieckim zniewoleniem – S. L. K.] – zamanifestowali raz jeszcze swoją jedność z partią i władzą ludową; natomiast myśli i uczucia wszystkich żołnierzy doskonale oddał w swym wystąpieniu dowódca Śląskiego OW gen. dyw. Eugeniusz Molczyk (na odprawie we Wrocławiu z ok. 500 przedstawicielami dowództw i sztabów podległych jednostek wojskowych) oraz że podobne spotkania odbyły się w dowództwach wszystkich okręgów i rodzajów sił zbrojnych*.

Co takiego powiedział „pierwszy żołnierz” Śląskiego OW, który po kilku tygodniach został przeniesiony do centrali, na stanowisko I zastępcy szefa Sza-

⁴ Tamże, s. 2; „Żołnierz Ludu” 19–20 III 1968, nr 35, s. 2.

⁵ „Żołnierz Ludu” 24–25 III 1968, nr 37, s. 2.

⁶ „Żołnierz Ludu” 21–22 III 1968, nr 36, s. 2–5.

bu Generalnego, a wkrótce potem szefa Głównego Zarządu Szkolenia Bojowego LWP, czyli – na wypadek wojny – dowódcę „frontu polskiego” Sił Zbrojnych Państw-Stron Układu Warszawskiego? Otóż przy entuzjastycznym aplauzie wysokich funkcjonariuszy wojskowych okręgu gromko zapewnił, że na żołnierzy Śląskiego Okręgu Wojskowego kierownictwo Partii zawsze może liczyć, bo wykonają każde zadanie postawione przez PZPR!

Ten sam dowódca ostro potępił próby podżegania społeczeństwa, a przede wszystkim młodzieży przeciwko partii i władzy ludowej, oraz stwierdził, iż w tej próbie rozróby politycznej studenci i młodzież byli tylko zasłoną, tak samo jak sprawa „Dziadów” Mickiewiczowskich była tylko odskocznią do reakcyjnego, antypaństwowego, antysocjalistycznego, kontrrewolucyjnego działania. Zdaniem mówcy inspiratorom studenckich wystąpień chodziło o obalenie ustroju przez podważenie zaufania do władz państwowych oraz naszych sojuszników, a przede wszystkim do Związku Radzieckiego. Natomiast środkiem do tego celu miał być zmontowany swoisty sojusz wszystkich nastawionych „anty”, by zrealizować dawno postawiony przez imperializm cel. Żeby już nie było żadnych niejasności, gen. Molczyk owych podżegaczy i największych wrogów ówczesnego ustroju w Polsce nazwał po imieniu. Byli to – powiedział – zbankrutowani politycy PZPR odsunięci od władzy, a także potomkowie przedwojennych senatorów, reprezentowanych przez Stefana Kisielewskiego i jego wspólnicy pełni nienawiści do socjalizmu: [Andrzej] Kijowski, [January] Rzędziński [ze Związku Literatów Polskich – S. L. K.] i inni. [...] Do tego konglomeratu wrogich sił dołączyli jeszcze zdeklarowani wrogowie władzy ludowej, z bandycką przeszłością, tak jak Paweł Jasienica, vel Lech Beynar, podstępnie i chytrze uderzający w chwilach, które wydają się im najwygodniejsze. Natomiast sojusznikiem tych reakcyjnych sił okazał się rewizjonizm zachodnioniemiecki.

W stosunku do lansowanych przez Radio „Wolna Europa” haseł: *Wojsko ze studentami, Wojsko zachowuje neutralność* itp. gen. Molczyk zareagował: *Jest to prowokacyjna insynuacja. Żołnierze Ludowego Wojska Polskiego, w tym i Śląskiego Okręgu Wojskowego, byli i są zawsze z Partią. Jesteśmy wierni jej ideom, wyrażającym jej najgłębsze i najżywotniejsze interesy naszego społeczeństwa. [...] I dlatego zdecydowanie przeciwstawiamy się wszelkiemu warcholstwu, który osłabia pokojowy rytm naszej pracy i osłabia siłę obronną naszego kraju.*

Generał ten nie byłby sobą, gdyby się nie dołączył – i to w imieniu wszystkich podległych żołnierzy! – do stanowczych żądań położenia kresu wichrzycielom spokoju i porządku, żądań przykładowego ukarania prowodyrów, intrygantów politycznych i tych, którzy w imię syjonistycznych, antynarodowych i antysocjalistycznych celów, próbowali podburzyć młodzież polską⁷. Potępienia zbankrutowanych polityków, wszelkiego rodzaju reakcjonistów, mącicieli spokoju,

⁷ *Byliśmy, jesteście i zawsze będziemy wierni Partii i narodowi*, w: „Żołnierz Ludu” 23–25 III 1968, nr 37, s. 1–2.

wrogów *Polski Ludowej* domagał się również aparat partyjno-polityczny okręgu reprezentowany przez Komitet PZPR ŚÓW oraz szefa Zarządu Politycznego gen. Włodzimierza Sawczuka – w formie specjalnego oświadczenia⁸.

Także sama redakcja dołączyła do oskarżycielskiej kampanii, publikując w kolejnym numerze obszernie fragmenty artykułu z „Trybuny Ludu” pt. *Koryfeusze nauki czy protektorzy wichrzycieli* autorstwa Wiesława Mysłka – zaczynającego wówczas swą karierę docenta „marcowego”. Publicysta ów w powyższym artykule miotał oskarżenia i wydawał wyroki na takich profesorów, jak: Bronisław Baczko, Włodzimierz Brus, Zygmunt Bauman (którym wypomniał pracę w aparacie politycznym wojska i w KBW) oraz Stefan Morawski, Juliusz Katz-Suchy, Adam Schaff, Stefan Żółkiewski, Karol Modzelewski i inni⁹.

W tym samym numerze redakcja aż kipiała z zadowolenia, że ludzi tych zwolniono z pracy: *Z zadowoleniem przyjęliśmy wiadomość o zwolnieniu z zajmowanych stanowisk protektorów i obrońców wichrzycieli – ludzi obcych naszemu narodowi, zdecydowanych wrogów socjalizmu: Bronisława Baczko, Leszka Kołakowskiego, Stefana Morawskiego, Zygmunta Baumana, Marii Hirszowicz i Włodzimierza Brusa. Jest rzeczą oczywistą, że znana opinii publicznej grupa prowodyrów wydarzeń warszawskich nie mogłaby tak długo działać na stołecznym uniwersytecie i wywierać określonego wpływu na umysły części młodzieży studenckiej, gdyby nie opiekuńcze skrzydła wyżej wymienionych „pedagogów”*¹⁰.

Wydalenie uczonych z uczelni, względnie przeniesienie ich tam, gdzie mogli wywierać mniej „szkodliwy” wpływ na studentów, redakcja uznała za wyraz *sprawiedliwości dziejowej*, publikując tekst przemówienia ówczesnego premiera Józefa Cyrankiewicza, wygłoszonego w Sejmie 9 kwietnia. Zwracają w nim uwagę słowa: [...] *nazbyt długo tolerowaliśmy na katedrach wyższych uczelni ludzi, którzy nadużywając swego stanowiska i profesorskiego autorytetu przygotowywali polityczną glebę pod działanie garstki prowokatorów. Nie zamierzamy ograniczyć się do koniecznych kroków oczyszczających wyższe uczelnie od niewłaściwych wychowawców. Sprawa wymaga działań długofalowych, opartych na przemyślanym programie, nad którym się pracuje*¹¹.

Jaki to był „program”, nad którym wówczas pracowano na szczytach PRL-owskiej władzy, „Żołnierz Ludu” nie obwieścił, także w następnych numerach. Chodziło zapewne o wprowadzenie na wyższych uczelniach nowego przedmiotu pn. nauki polityczne oraz etatowe wzmocnienie studiów wojskowych przy

⁸ Tamże, s. 1. Za trzy lata gen. Sawczuk zostanie szefem Głównego Zarządu Politycznego LWP – po osobistej interwencji E. Gierka, pochodzącego ze Śląska nowego I sekretarza KC PZPR. Pozostał na tym stanowisku aż do 1980 r., kiedy to został mianowany ambasadorem nadzwyczajnym i pełnomocnym PRL w Syrii. Był też członkiem Centralnej Komisji Kontroli Partyjnej PZPR (1971–1975) oraz członkiem KC PZPR (1976–1981), a w latach 1976–1985 – posłem Sejmu PRL z ramienia PZPR, Internet, (dostęp: 16.10.2012 r.), dostępny: www.google.pl/wikipedia.org/wiki/Włodzimierz_Sawczuk.

⁹ „Żołnierz Ludu” 28–29 III 1968, nr 39, s. 1–2.

¹⁰ Tamże, s. 1.

¹¹ „Żołnierz Ludu” 11 IV 1968, nr 45, s. 2.

uczelniach cywilnych w postaci oficerów partyjno–politycznych, którzy mieli szkolonych wojskowo studentów dodatkowo „uświadamiać” politycznie, m.in. 4-godzinny temat *Kierownicza rola PZPR*¹².

Nie obeszło się też bez „autentycznej” publicystyki wojskowej. Jej kierunek wyznaczał ogólnopolski dziennik „Żołnierz Wolności”. Skoro tam napisano, że odbywające się w garnizonach spotkania komend szkół wojskowych i akademii oraz dowództw dywizji i pułków (zazwyczaj w formie „utajnionej”, bo otwarcie można było jedynie pisać o jednostkach obrony terytorialnej) z podległym „aktywem” wojskowym przebiegają w *atmosferze pełnego poparcia dla polityki naszej Partii, przeciwko wicherzycielom spokoju i porządku publicznego i kryjącym się za ich plecami siłom reakcyjnym*¹³, to i w Śląskim OW nie mogło być inaczej. A nawet musiało być „lepiej”, bo okręg ten miał stałe ambicje „przodowania” w całym LWP. I żeby ta publicystyka bardziej przemawiała do żołnierzy, uciekano się do pisania... za nich.

Przykładem niech będzie artykuł pt. *Macie rację, młody towarzyszu, chodzi o naszą wspólną sprawę*. Jest to rodzaj rozmowy kanoniera Dwidomira Kurowskiego z redaktorem „Żołnierza Ludu” (niestety, anonimowym). Czytamy tam m.in.: *Piszesz, młody towarzyszu, że żołnierze Twojej jednostki „...wypowiadali się z oburzeniem o reakcyjnej działalności elementów antypolskich i antykomunistycznych podczas ostatnich zajęć w Warszawie... i że nie po to nasi ojcowie wspólnie przelewali krew, walcząc ramię w ramię z żołnierzami radzieckimi, nie po to w znoju i trudzie odbudowali kraj nasz i zadzierzgnęli z ludźmi radzieckimi przyjaźń nierozzerwalną do końca, aby teraz zniszczyć”*.

„Czujnie będziemy stać z bronią u nogi – piszesz nam dalej – aby bronić praw ludzi. By nie wypaczać, lecz rozwijać z pożytkiem dla rozwoju ogólnego życia na ziemi, ideologię marksistowsko-leninowską” [...]. *Piszesz, że „z wielkim zdziwieniem żołnierze wypowiadali się na temat poparcia syjonistycznych wicherzycieli przez naszą młodzież studencką. Czyż naprawdę studenci są tak zaślepieni przez wicherzycieli i naiwni, że nie przejrżeli, co się prawdziwie kryje za brudnymi intrygami syjonistów, że pozwolili rzucić taką potwarz na naszego narodowego Wieszczę... To jest absurd, aby słowa wypowiedane przez Mickiewicza w Dziadach: – precz z Moskalami – przytaczać do dzisiejszych czasów... Dobrze o tym wiedzą syjoniści, że Mickiewicza i resztę polskich rewolucjonistów taka sama wiązała przyjaźń z rosyjskimi dekabrystami, jaka dziś nas wiąże ze Związkiem Radzieckim... Na taką interpretację może się zdobyć tylko zacofany analfabeta”*...

Aby nikt nie miał wątpliwości co do sensu „wypowiedzi” kanoniera (czyli szeregowca w artylerii), piszącego do redakcji „swojej” gazety *po żołniersku, jak mu dyktowało jego młode, gorące, oddane Polsce i Partii serce*, w dodatku za cel

¹² Szerzej o tym pisałem w artykule *Co robiło wojsko w marcu 1968 roku na polskich uczelniach* („Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 1–2, s. 91–106).

¹³ Zob.: *Pełne poparcie dla stanowiska Partii deklaruje aktyw wojska*, w: „Żołnierz Wolności” 27 III 1968, nr 74, s. 1–2.

swego życia stawiającego *walkę o rozwój ideologii marksistowsko-leninowskiej*, dodano od redakcji: *Młody towarzyszu Kurowski! Wraz ze wszystkimi Polakami w pełni podzielamy Twoje oburzenie. [...] Tak jak Ty i Twoi koledzy z jednostki, myślą i działają wszyscy nasi żołnierze*¹⁴. Czytelników odesłano do wspomnianego artykułu Wiesława Mysłka *Koryfeusze nauki czy protektorzy wichrzycieli*.

Podszywający się pod „kanoniera D. K.” dziennikarz najwyraźniej nie dostrzegł, że epitet *zacořany analfabeta*, jakim obdarzył studentów domagających się wolności słowa i demokracji, odnieść można właśnie do niego. Widać to jak na dłoni z układu sformułowanych zdań.

Jakby tego było za mało, uruchomiono rzesze dyspozycyjnych korespondentów. Z Krosna Odrzańskiego meldował posłusznie chor. Stanisław Rydz: *Wszyscy bez względu na stopień wojskowy, są tego samego zdania: potępić zdecydowanie zbankrutowanych polityków, awanturników spod kosmopolitycznych i syjonistycznych sztandarów, mącicieli spokoju, wrogów Polski Ludowej i socjalizmu. Wszyscy popieramy w pełni linię polityczną Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej z jej Komitetem Centralnym i Towarzyszem Władysławem Gomułką*.

Jeśli któryś z korespondentów terenowych miał kłopoty z „nazywaniem rzeczy po imieniu”, to w redakcji mu „pięknie” wypowiedź wystylizowano i taki „cenny” głos wędrował na pierwszą kolumnę gazety okręgowej (zaraz pod winietą tytułową! Chor. Rydz wyprzedził w tym innego korespondenta: ppłk. Zenona Paryska z Wojewódzkiego Sztabu Wojskowego w Poznaniu, którego tekst znalazł się na s. 2. Czytamy tam m.in.: *Ostatnie wydarzenia do głębi poruszyły nasze żołnierskie serca [czyżby? – S. L. K.]. Z oburzeniem obserwowaliśmy gierki i wicherzenia środowisk syjonistycznych wyobcowanych z naszej socjalistycznej rodziny. Byliśmy, jesteśmy i zawsze będziemy z narodem i partią, której idee stały się treścią naszego istnienia, naszego bytu*¹⁵.

Reprezentujący jedną z wrocławskich uczelni wojskowych mjr Bronisław Rzepka tak widział problem: *Marcowe wydarzenia na niektórych wyższych uczelniach, poważnie zaniepokoiły kadre, podchorążych i żołnierzy służby zasadniczej Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych. Stan osobowy szkoły zajął właściwą postawę, potępiając dywersantów politycznych. Wyraz pełnego poparcia dla stanowiska partii, w związku z wrogimi wystąpieniami wichrzycieli, syjonistów i bankrutów politycznych, dał aktyw partyjny na spotkaniu z komendą szkoły. W referacie wygłoszonym przez komendanta szkoły płk dypl. inż. Adama Szegidewicza, przedstawiona została aktualna sytuacja polityczna w kraju oraz zadania dla szkoły w obecnym okresie. Major Rzepka zacytował też niektóre „złote myśli” swego przełożonego, notabene Tatara z pochodzenia, głoszącego m.in., że wzorem niezłomnej i ofiarnej postawy są tacy podchorążowie i absolwenci*

¹⁴ *Macie rację, młody towarzyszu, chodzi o naszą wspólną sprawę*, w: „Żołnierz Ludu” 2–3 IV 1968, nr 41, s. 1–2.

¹⁵ Cyt. za: *Meldunki z jednostek i garnizonów*, w: „Żołnierz Ludu” 12–15 IV 1968, nr 46, s. 1–2.

*naszej uczelni, [...] którzy zginęli w walce z bandami faszystowskimi, z bandami, którym przewodził między innymi Paweł Jasienica. [...] Tym większe oburzenie budzi wśród stanu osobowego szkoły, że te tradycje są obecnie przez niektórych bankrutów politycznych zapomniane, a często i opluwane*¹⁶.

O rzetelną informację ani redakcji, ani korespondentom nie chodziło. Jeśli znalazła się jakaś krytyka, to tylko odnosiła się do tych, którzy w jakiś sposób psuli dobre samopoczucie najwyższego „areopagu”, czyli do studentów bądź wydumanych przeciwników ustroju socjalistycznego w PRL, bo rzeczywistych wówczas raczej nie było. „Modne” stało się poszukiwanie wroga. I wszystko to pisane było „na jedno kopyto”. Oto jak relacjonował zorganizowane w sali kinowej *spotkanie aktywu partyjnego* Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych we Wrocławiu z komendą, komitetem partyjnym i Radą Naukową zastępcą redaktora naczelnego „Żołnierza Ludu” mjr Stefan Makowiecki: *Obok siebie zasiadają pułkownicy, podchorążowie i szeregowcy z zasadniczej służby. Choć różnią ich stopnie wojskowe, wszyscy są jednego zdania: potępiają w sposób zdecydowany wrogów Polski Ludowej: wichrzycieli, awanturników, syjonistów i zbankrutowanych polityków. W pełni popierają politykę Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, jej kierownictwo na czele z tow. Władysławem Gomułą, uznając przemówienie wygłoszone przez I sekretarza KC PZPR na spotkaniu z aktywem partyjnym Warszawy za wytyczne do swego działania.*

Po przytoczeniu słów komendanta gen. Zdzisława Kwiatkowskiego o zasługach kadry dydaktycznej szkoły w walce za władzę ludową, za socjalizm, oczyszczając[ej] kraj ze zbrojnych band reakcyjnego podziemia, zastępcą redaktora naczelnego gazety ŚOW obwieścił: *Aktyw partyjny najstarszej naszej uczelni dał wyraz swej wierności braterstwu broni z Armią Radziecką i przyjaźni z narodami Kraju Rad, z narodami innych państw socjalistycznych, braterstwu, które wielu z obecnych na sali wychowawców młodych podchorążych cementowało własną krwią, przelaną w czasie walk o wolność Polski, toczonych ramię przy ramieniu z żołnierzami Armii Radzieckiej.* W artykule zawarta jest pointa, wg której podchorążowie Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych we Wrocławiu solidaryzowali się jedynie z tymi rówieśnikami z cywila, którzy są z partią i z władzą ludową; zaś *Wichrzyciele* w rodzaju Szlajfery i Michnika nie znajdują tu [czyli w WSOWZmech. – S. L. K.] posłuchu¹⁷.

Choć w ówczesnych warunkach bunt studencki nie miał szans powodzenia, to w jednej sprawie studenci cywilnych studiów wygrali. Wbrew temu, co pisał mjr Makowiecki, wpłynęli bowiem na to, że coś w „janczarskich” jednolitofrontowych postawach podchorążackich drgnęło. Sprawdzianem było najbliższe wyprowadzenie podchorążych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych we

¹⁶ B. Rzepka, *Zawsze z partią i narodem*, w: „Żołnierz Ludu” 11 IV 1968, nr 45, s. 2. Daremny to był jednak trud i płk Szegidewicz generałem nigdy nie został.

¹⁷ „Żołnierz Ludu” 26–27 III 1968, nr 38, s. 1–2.

Wrocławiu poza mury uczelni w dniu 1 maja 1968 r. Po raz pierwszy w dziejach powojennego polskiego szkolnictwa wojskowego – jak zaświadcza opiekujący się wówczas jedną z grup podchorążackich oficer Franciszek Kusiak (a obecnie profesor Uniwersytetu Wrocławskiego) – *podchorążowie kierowani na defiladę pierwszomajową, mimo że byli przebrani w dresy (pozorując kolumnę wrocławskich sportowców), odmawiali niesienia czerwonych szturmówek. Pchor. Władysław Domagała powiedział nawet: „Nie upadłem tak nisko, aby nieść flagę ruską”*¹⁸.

O tym jednak w „Żołnierzu Ludu” nigdy nie napisano. Bo redakcja tej gazety wojskowej, podobnie jak i pozostałe pisma przeznaczone dla żołnierzy PRL oraz niemal wszystkie inne ukazujące się w Polsce, nie były zainteresowane prezentowaniem prawdy o studenckim zrywie wiosną 1968 r. Nie bez winy było też kierownictwo MON i okręgu, no i cały system polityczny w PRL z nieodłączną cenzurą. Dlatego nie można było poinformować czytelników w mundurach nawet o tym, że niektórzy ich koledzy – uplasowani na samym dole wojskowej hierarchii – bratali się z „prowodyrami” i „wichrzycielami”, za co w aureoli prawa zostali dotkliwie ukarani. Wyrokiem Sądu Śląskiego Okręgu Wojskowego na 2 lata więzienia oraz utratę praw publicznych i honorowych na 3 lata został skazany st. szer. Bogdan Hędzielski z jednostki wojskowej w Kłodzku za samą wypowiedź, że *postawy i działalność studentów są słuszne*, natomiast Sąd Marynarki Wojennej na karę roku więzienia z jednoczesną degradacją do stopnia szeregowca skazał st. sierżanta Jana Tulińskiego z Gdyni – za nazwanie kłamstwem słów Gomułki podczas zbiorowego słuchania jego przemówienia 19 marca 1968 r., a odnoszących się do polskiej inteligencji, zaś czyn ten zakwalifikowano jako *usiłowanie obalenia siłą ustroju państwa* (art. 86 § 2 KKWP). Za samo przyglądanie się demonstracji studentów w rejonie Uniwersytetu Warszawskiego Sąd Warszawskiego OW skazał plut. zaw. Narcyza Kędziorka na 6 miesięcy aresztu¹⁹.

Milczał w tej sprawie także ogólnopolski „Żołnierz Wolności”, większą wagę przywiązując do... stanowiska „atrapy” duszpasterstwa wojskowego w LWP wobec *szkodliwych wystąpień młodzieży akademickiej: Do głosów potępiających inspiratorów i organizatorów niedawnych ekscesów studenckich przyłączają się również kapelani wojskowi. W piśmie skierowanym na ręce Szefa Głównego Zarządu Politycznego WP, a podpisanym przez Generalnego dziekana WP płk. ks. Juliana Humeńskiego i jego zastępcę płk. ks. Jana Mrugacza, czytamy: „Generalny Dziekanat WP przesyła w imieniu Duszpasterstwa Wojskowego oświadczenie pełnej solidarności z postawą Sił Zbrojnych PRL i całego zdrowo*

¹⁸ Cyt. za: F. Kusiak, *Żołnierze Śląskiego Okręgu Wojskowego wobec wydarzeń studenckich w marcu 1968 r. w świetle meldunków*, w: „Sobótka” 2005, nr 1, s. 95.

¹⁹ J. Poksiński, *Wojsko Polskie wobec Marca*, w: *Marzec 1968. Trzydzieści lat później. Materiały konferencji zorganizowanej na Uniwersytecie Warszawskim 6 i 7 marca 1998 r., t. 1.: Referaty*, red. M. Kula, P. Osęka, M. Zaremba, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, s. 79–80; S. L. Krowicki, *Co robiło wojsko...*, s. 91–106. W całej historii LWP nigdy nie zdegradowano funkcjonariuszy komunistycznej Informacji Wojskowej czy sądownictwa wojskowego lat stalinowskich – pomimo ich ewidentnych zbrodni i przestępstw przeciwko narodowi polskiemu, a prokurator ppłk rez. Helena Wolińska-Brus do 2006 r. pobierała wysoką emeryturę wojskową, przesyłaną do Londynu.

i patriotycznie myślącego naszego społeczeństwa, odnośnie [do] szkodliwych dla polskiej racji stanu niedawnych wystąpień części młodzieży akademickiej. Wystąpienia są tym bardziej szkodliwe, że usiłują podważyć jedność naszego narodu oraz fundamentalne podwaliny naszego bytu narodowego, do których zalicza się przede wszystkim nasza przyjaźń ze Związkiem Radzieckim. W pełnym zrozumieniu powyższych faktów Księża Kapelani Ludowego Wojska Polskiego będą w granicach sobie dostępnych i w poczuciu pełnej solidarności z Kierownictwem naszego Państwa tym usilniej zabiegali o jedność rzesz katolickich z całym naszym Narodem w tych doniosłych dla naszej Ojczyzny chwilach”²⁰.

Dodajmy, że szefem GZP LWP był wówczas gen. Józef Urbanowicz, były członek Komunistycznej Partii Związku Sowieckiego i obywatel sowiecki do 1953 r.²¹

Reakcja „Żołnierza Ludu” na bunt studentów w Polsce w marcu 1968 r. nie była wyjątkowa. W podobnym duchu wypowiadała się cywilna prasa regionalna. Przykładem może być ówczesna publicystyka „Trybuny Opolskiej”, gdzie mimo upływu 2 miesięcy od całkowitego zdławienia studenckiego oporu red. Stanisław Galos personalnie atakował redaktorów pisma studentów Opola „FAMA”, sugerując poddanie ich jeszcze dotkliwszym represjom: *Większość redaktorów pisma odegrała w opolskiej WSP czołową rolę w wypadkach marcowych. Stanowiło to logiczne następstwo, swoiste ukoronowanie ich wcześniejszych warcholskich poczynań wynikających – podkreślam to raz jeszcze – nie z bezideowości, ale świadomego działania [...] w kierunku na „nie” wobec socjalizmu [...]*²².

„Żołnierz Ludu” protesty studentów Wrocławia, Opola, Poznania, Katowic i pozostałych ośrodków akademickich z terenu ŚOW zbył wymownym milczeniem, tak jakby poza Warszawą na uczelniach było zupełnie spokojnie. Nie pisało również o pacyfikacyjnych akcjach oficerów LWP przebranych za ormowców i posyłanych przeciwko manifestującym i strajkującym studentom. Pominięto także specjalne wojskowe obozy karne, w których zgrupowano wydalonych z uczelni studentów i poddano stosownym „metodom” przekonywania do socja-

²⁰ Cyt. za: *Oświadczenie księży kapelanów wojskowych*, w: „Żołnierz Wolności” 1 IV 1968, nr 78, s. 5.

²¹ Tych faktów jednak gazeta Śląskiego OW nie podawała, nawet w szczegółowym życiorysie z okazji mianowania ww. oficera na wiceministra obrony narodowej. Miarą wyjątkowego zakłamania „Żołnierza Ludu” i samego generała – bo bez jego akceptacji (jeśli nie autorstwa) żadna gazeta wojskowa nie odważyłaby się publikować tego biogramu – jest już pierwsze zdanie: *General Józef Urbanowicz urodził się 25 marca 1916 r. w m. Orzeł na terenie ZSRR, gdzie w wyniku działań wojennych znalazła się jego rodzina* („Żołnierz Ludu” 16–17 IV 1968, nr 47, s. 1).

²² S. Galos, *Nieobojętne, jaki »zatknięty sztandar«*, w: „Trybuna Opolska” 1968, nr 155, s. 4. Ten „nie-winny”, wydawałoby się, zapis skutkował tym, że studenta V roku matematyki Krzysztofa Borkowskiego nie dopuszczono do obrony pracy magisterskiej, która miała się odbyć nazajutrz, i studia mógł ukończyć w roku następnym, lecz z zakazem pracy w szkolnictwie (nie pomogło mu nawet to, że był szefem uczelnianego ZMS-u i członkiem egzekutywy PZPR); natomiast mgr Harry Duda z polonistyki (sławny dziś pisarz i poeta), który pracę obronił dzień wcześniej, został także pozbawiony prawa *wychowywania młodego pokolenia*, co obowiązywało aż do jego przejścia na emeryturę (już w III RP!). Było to możliwe dzięki ścisłemu współdziałaniu ogniw partyjnych, esbeckich, milicyjnych, prasowych i uczelnianych (szkolnych).

lizmu. Jeden z takich obozów mieścił się na obszarze Śląskiego OW, a konkretnie na poligonie Dobrze nad Kwisą koło Żagania. Trafiali tam nie tylko studenci wydeleni z uczelni za udział w manifestacjach i kolportowanie ulotek, lecz także ci, którzy nie mogli zaliczyć przedmiotów wojskowych, gdyż pracujący w charakterze wykładowców oficerowie LWP byli zazwyczaj tak dyspozycyjni wobec SB, że ochoczo wystawiali oceny niedostateczne osobom nieprawomyślnym. Nie mogło być inaczej, skoro organy wojskowe w tej dziedzinie ściśle współpracowały z SB. I to się miało nazywać wychowywaniem studentów...²³

Manifestacje studenckie przeciwko aresztowaniu, pobiciu i wydaleniu z uczelni nie tylko kolegów, bo i profesorów, oraz przeciwko obrzydliwej fali antyinteligentkiej i antysemitkiej ówczesnych władz partyjno-rządowych, stały się fundamentem pod przyszłe działania wolnościowe i niepodległościowe. Dzięki nim doszło w konsekwencji do wykrystalizowania się ogólnonarodowego ruchu społecznego „Solidarność”. Nie jest przypadkiem, że trzon owego Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego stanowili byli studenci „marcowi”. Władze polskie po 1989 r. o nich zapomniały. Dopiero w 1998 r. Sejm RP potępił ówczesne działania władz PRL i PZPR – za brutalność i kłamstwo oraz odwoływanie się *do najniższych emocji*, a także próby wykorzystania uzasadnionego buntu młodzieży akademickiej we frakcyjnych walkach o władzę.

BIBLIOGRAFIA

Galos S., *Nieobojętne, jaki »zatknięty sztandar«*, w: „Trybuna Opolska” 1968, nr 155.

Krowicki S. L., *Co robiło wojsko w marcu 1968 roku na polskich uczelniach*, w: „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2010, nr 1–2.

Krowicki S. L., *Studenci w »kamaszach«*, w: „Nasza Polska” 2011, nr 10.

Kusiak F., *Żołnierze Śląskiego Okręgu Wojskowego wobec wydarzeń studenckich w marcu 1968 r. w świetle meldunków*, w: „Sobótka” 2005, nr 1.

Marzec 1968. Trzydzieści lat później. Materiały konferencji zorganizowanej na Uniwersytecie Warszawskim 6 i 7 marca 1998 r., t. 1.: Referaty, red. M. Kula, P. Osęka, M. Zaremba, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

Oświadczenie księży kapelanów wojskowych, w: „Żołnierz Wolności” 1968, nr 78.

Pełne poparcie dla stanowiska Partii deklaruje aktyw wojska, w: „Żołnierz Wolności” 1968, nr 74.

„Żołnierz Ludu” 1968, marzec–maj.

Internet, (dostęp: 3.05.2012 r.), dostępny: www.google.pl//wikipedia.org/wiki/Czasopisma_Wojsk_Lądowych_Rzeczypospolitej_Polskiej

Internet, (dostęp: 16.10.2012 r.), dostępny: www.google.pl//wikipedia.org/wiki/Włodzimierz_Sawczuk

²³ Szerzej o tym: S. L. Krowicki, *Studenci w »kamaszach«*, w: „Nasza Polska” 2011, nr 10, s. 14.

ANDRZEJ KOŁAKOWSKI
Gdańsk

DZIAŁALNOŚĆ OPIEKUŃCZA MIEJSKIEGO KOMITETU OPIEKI SPOŁECZNEJ W GDAŃSKU (1946–1949)

Burzliwe dzieje Polski można analizować z wielu perspektyw – przez pryzmat wydarzeń politycznych, z punktu widzenia przekształceń gospodarczych albo, co właściwe historykom wychowania, w szczególny sposób uwzględniając przemiany w systemie edukacji. W niniejszym artykule chciałbym zobrazować działalność jednej z instytucji pomocy społecznej, działającej w Polsce w pierwszych powojennych latach. Złożony charakter pomocy społecznej sprawia, że obraz społeczeństwa ukazany z perspektywy działań instytucji wsparcia socjalnego jest wielopłaszczyznowy, a przez to niezwykle interesujący¹. Tradycje filantropii polskiej dowodzą, że działacze społeczni nigdy nie ograniczali się do wsparcia materialnego. Ewa Leś wskazuje, że organizacje filantropijne kształtowały polską świadomość w okresie zaborów i w znacznym stopniu przyczyniły się do odzyskania niepodległości². Kiedy analizujemy dzieje opieki w Polsce, łatwo zauważymy, że instytucje opiekuńcze rzadko tworzyły scentralizowaną strukturę, a mimo to, a może właśnie dlatego, były one niezwykle skuteczne w niesieniu pomocy potrzebującym. Ten specyficzny sposób organizacji działań opiekuńczych przyczyniał się nie tylko do samoorganizacji polskiego społeczeństwa podczas zaborów, ale poprzez stworzenie swoistej matrycy dla działań pomocowych umożliwił wielu obywatelom Polski fizyczne przetrwanie okupacji hitlerowskiej³.

Tradycja nie jest jedynym elementem mającym wpływ na kształt systemu opieki. Równie ważne są zachodzące w społeczeństwie procesy polityczne, w tym przede wszystkim możliwość artikulacji swoich postulatów przez społeczeń-

¹ Por. *Wielowymiarowość pracy socjalnej*, red. K. Fryksztacki, K. Piątek, Toruń 2002.

² E. Leś, *Zarys historii filantropii i dobroczynności w Polsce*, Warszawa 2001, s. 11.

³ Trudno zgodzić się z Teresą Prekerową, że wiek XIX nie wytworzył tradycji podziemnej pracy opiekuńczej; por. T. Strzembosz, *Rzeczpospolita Podziemna*, Warszawa 2000, s. 146. Wszak po powstaniu stycznym powstały liczne stowarzyszenia – m.in. Patronat Więzienny, Ministerstwo Polskiej Biedy.

stwo⁴. Czynniki polityczny w sposób szczególnie wyrazisty zaznaczył się w Polsce po zakończeniu II wojny światowej, kiedy władzę w kraju objęli komuniści. Zmiana systemu politycznego pociągnęła za sobą negację tradycyjnego modelu opieki. W przekonaniu nowych władz problem biedy miało rozwiązać powszechne zatrudnienie wszystkich ludzi zdolnych do pracy, przyszłość ludzi starych miały zabezpieczać łatwe do uzyskania renty i emerytury, a problemy zdrowotne miały rozwiązać bezpłatna pomoc lekarska. Natomiast potrzeby osób samotnych i niepełnosprawnych miały zaspokoić odpowiednie zakłady⁵. Rzeczywistość jednak jak zwykle przerosła utopię. Wszechobecność państwa prowadziła do postępującego ubezwłasnowolnienia obywateli, którzy przeistaczali się stopniowo w petentów instytucji państwowych. Etatyzacja polityki społecznej doprowadziła ostatecznie do powstania systemu wsparcia socjalnego o niskiej efektywności (znacznie poniżej potrzeb)⁶. Mimo to upaństwowienie pomocy społecznej uznano (właściwie uznaje się do dziś) za wielkie osiągnięcie. Ewa Leś zwraca uwagę, że od czasów PRL polskie tradycje filantropijne są deprecjonowane, ukazywane jako relikty przeszłości⁷. Tymczasem „oddolne” inicjatywy skutkują wzrostem aktywności społecznej i wzrostem poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne. Niemiecki teolog Herbert Haslinger sytuuje dobrowolną działalność charytatywną w przestrzeni komunitaryzmu społecznego, co być może również w Polsce przywróci filantropii dobrą sławę⁸.

Centralny Komitet Opieki Społecznej wpisuje się niewątpliwie w dzieje polskiej filantropii, można by pokusić się o stwierdzenie, że jego działalność stanowi epilog przedwojennego modelu opieki. Zakorzeniony w przedwojennych tradycjach poprzez formy pracy opiekuńczej Komitet był jednocześnie załącznikiem „nowego”. Można by go określić jako organizację hybrydową, z jednej strony osadzoną w strukturze ministerstwa opieki społecznej (to ono określało skład osobowy CKOS, opłacało pracowników etatowych komitetu, a także subwencjonowało działalność komitetu), z drugiej – cała działalność w terenie opierała się na dobrowolnym zaangażowaniu przedstawicieli lokalnych społeczności⁹.

Fatalna sytuacja materialna Polski po zakończeniu II wojny światowej zaowocowała dynamicznym rozwojem instytucji opieki społecznej. W zniszczonych miastach, równoległe do inicjatyw państwowych, powstawały liczne organizacje opieki dobrowolnej. Były wśród nich powoływane oddolnie komitety na rzecz sierot, działały zagraniczne organizacje charytatywne, Polski Czerwony Krzyż

⁴ K. Piątek, *Państwo socjalne w Polsce: od rozbiorów przez rządy socjalizmu do aktualnego procesu transformacji*, w: *Państwo socjalne w Europie*, red. K. Kunst, T. Geisen, K. Piątek, Toruń 2005, s. 280.

⁵ C. Kępski, *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2003, s. 126.

⁶ K. Piątek, *Państwo socjalne...*, s. 286.

⁷ E. Leś, *Zarys historii...*, s. 11.

⁸ W. Przygoda, *Apostolski wymiar wolontariatu charytatywnego w Polsce*, Lublin 2012, s. 37. Komunitaryzm to nurt w polityce, którego centralną ideą jest zakorzenienie jednostki w różnych, zachodzących na siebie wspólnotach oraz solidarne działanie na rzecz dobra wspólnego.

⁹ Archiwum Akt Nowych [dalej: AAN], Zespół Akt Centralnego Komitetu Opieki Społecznej [dalej: CKOS] *Wstęp do inwentarza*, sygn. 164.

oraz, prowadzący zakrojoną na szeroką skalę akcję opiekuńczą, Caritas¹⁰. Wszystkie to organizacje i stowarzyszenia starały się zapobiegać ludzkiej biedzie tak powszechnej w wyniszczonej wojną Polsce.

CKOS został powołany przez PKWN 7.12.1944 r. w miejsce likwidowanej Rady Głównej Opiekuńczej. Pierwsze zebranie o charakterze merytorycznym odbyło się 13.12.1944 r.¹¹ Decyzją władz zobowiązano RGO do przekazania nowej organizacji całego majątku ruchomego i nieruchomego. Oficjalną przesłanką likwidacji tej zasłużonej organizacji był zdezaktualizowany, niedostosowany do nowych warunków statut. Wydaje się jednak, że właściwą przyczyną było powiązanie tego stowarzyszenia z legalnym rządem polskim¹². Spectrum społeczne składu komitetu było dość szerokie. Na jego czele stanął dziekan Izby Adwokackiej Stanisław Kalinowski, skarbnikiem został Witold Giełżyński, prezes syndykatu dziennikarzy i wolnomularz, wśród członków znalazł się też ks. Tadeusz Anderson (jezuita), w czasie wojny działacz RGO¹³. Struktura organizacyjna CKOS oparta była na wzorcach RGO, a więc w miastach wojewódzkich powoływano wojewódzkie komitety opieki społecznej (WKOS), w miastach powiatowych powstawały komitety powiatowe (PKOS), w gminach – gminne (GKOS). W niektórych miastach o szczególnych potrzebach opiekuńczych decydowano się tworzyć komitety miejskie. Do głównych zadań komitetu należało prowadzenie i nadzorowanie akcji opiekuńczej prowadzonej przez stowarzyszenia, organizowanie, zakładanie i wspieranie instytucji opiekuńczych, pomoc przesiedleńcom i ofiarom klęsk żywiołowych oraz utrzymywanie kontaktów z władzami administracyjnymi, państwowymi i samorządowymi w zakresie opieki społecznej¹⁴. Trzeba stwierdzić, że prowadzenie tak szeroko zakrojonych działań opiekuńczych w sytuacji znacznego zubożenia społeczeństwa było niezwykle trudne. Tworzenie nowych instytucji wymagało nakładów finansowych, tymczasem znajdujące się w nie najlepszej sytuacji zakłady pracy, a tym bardziej osoby prywatne, miały ograniczone możliwości udzielania pomocy. W tej sytuacji wsparcie państwowe niemal warunkowało wypełnianie statutowych zadań. Funkcjonujący w Warszawie CKOS pełnił przede wszystkim funkcje zarządzające i koordynujące działania podejmowane w terenie. Podlegało mu 16 Wojewódzkich Komitetów Opieki Społecznej, 250 komitetów powiatowych i miejskich oraz 2500 komitetów gminnych. W okresie swojej działalności komitet prowadził 2500 różnych instytucji opiekuńczych¹⁵. Wziąwszy to pod uwagę, bez wątpienia można stwierdzić, że

¹⁰ „Dzieci i Wychowawca” 1946, nr 1, s. 44–45.

¹¹ Tamże.

¹² Potwierdza tę tezę krytyczna wypowiedź red. Śliwińskiego (źródło nie podaje imienia) podczas zebrania założycielskiego CKOS. Domagał się on, aby w skład nowo powstałej organizacji nie powoływać dawnych członków RGO. Zarzucał im nieuczciwość, Por. AAN, PKWN, *Protokół z posiedzenia członków założycieli CKOS z 7.12.1944 r.* sygn. 18/XI/5.

¹³ AAN, PKWN, *Skład osobowy CKOS*, sygn. 18/XI/5.

¹⁴ AAN, CKOS, *Statut CKOS*, sygn. 164/1.

¹⁵ AAN, CKOS, *Wstęp do inwentarza*, sygn. 164.

w latach 1945–1949 była to jedna z najważniejszych instytucji systemu opieki społecznej w Polsce¹⁶.

Miejski Komitet Opieki Społecznej (MKOS) w Gdańsku powołano w związku ze szczególnie trudną sytuacją miasta¹⁷. Akcja opiekuńcza prowadzona na tym terenie była tyleż typowa, co specyficzna. Specyfika związana była przede wszystkim z ogromnymi rozmiarami zniszczeń wojennych w mieście i niezwykle trudną sytuacją materialną napływających do niego osób. W odróżnieniu od Gdyni i Sopotu w Gdańsku brakowało zorganizowanych skupisk polskiej ludności, co sprawiało, że instytucje opieki zdominowali Niemcy¹⁸. Wydział opieki funkcjonował przy urzędzie wojewódzkim, w urzędzie miejskim początkowo uruchomiono jedynie referat opieki. Z uwagi na to, że pracowali w nim głównie lekarze, ograniczano się do rozwiązywania problemów sanitarnych¹⁹. Na początku maja 1945 r. powołano komitety społeczne, których zadaniem miała być pomoc w aprowizacji mieszkańców miasta. W ich skład wchodziło po dwóch Polaków (jeden miejscowy, jeden przyjezdny) i jeden Niemiec. Wyżywienie ludności opierało się głównie na sieci funkcjonujących stołówek. W tym czasie najwięcej było stołówek pracowniczych, funkcjonowały one przy zakładach pracy i przeznaczone były dla zatrudnionych w nich osób. Dla ogółu mieszkańców utworzono tzw. stołówki publiczne (na terenie Gdańska było ich 10), były też trzy jadalnie dla zatrudnionych Niemców prowadzone przez milicję. Można się w nich było żywić na podstawie kart obiadowych²⁰. W maju 1945 r. opieką ciągłą było objętych 1000 osób. Uruchomienie stołówek rozwiązywało jednak tylko część trudności. Spodziewano się napływu dużej liczby repatriantów, a to wiązało się z koniecznością powołania struktur umożliwiających efektywniejszą niż do tej pory działalność opiekuńczą. Władze alarmowały, że konieczne jest powołanie Miejskiego Komitetu Opieki Społecznej²¹.

Na realizację tego postulatu trzeba było jednak poczekać. Decyzję o powołaniu gdańskiego MKOS podjęto 5.10.1946 r. na posiedzeniu Wojewódzkiego

¹⁶ Rozmiarami akcji opiekuńczej przewyższał go tylko Caritas, który w momencie rozwiązania w 1950 roku prowadził 334 sierocińce (16 676 dzieci), 258 domów starców, 38 domów opieki dla dzieci specjalnej troski, 17 domów dla dziewcząt, 18 domów dla samotnych kobiet i 364 tanie kuchnie, które wydawały 100 tys. posiłków dziennie dla potrzebujących. Por. B. Kumor, *Historia Kościoła, cz. 8. Czasy współczesne 1914–1992*, Lublin 1995, s. 480.

¹⁷ Według danych z lipca 1945 roku w stosunku do roku 1939 w Gdańsku zburzonych było 15 600 budynków mieszkalnych, 3160 budynków gospodarczych, 535 przemysłowych, 370 użyteczności publicznej – razem 19 665. Uszkodzone były sieci wodociągowe, 2140 budynków nie miało połączeń z wodociągiem, wskutek czego ścieki przelewały się bezpośrednio do Motławy, a to stwarzało zagrożenie epidemiologiczne. Por. *Historia Gdańska*, T IV/2, red. E. Cieślak, Sopot 1997, s. 354, 359.

¹⁸ APG, WKOS, *Sprawozdanie Wydziału opieki społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku z dnia 7.06.1945 r.*, sygn. 1188/78.

¹⁹ Archiwum Państwowe w Gdańsku [dalej: APG], Zespół Akt Wojewódzkiego Komitetu Opieki Społecznej [dalej: WKOS], *Sprawozdanie Wydziału opieki społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za okres od 17.04.1945 r. do 28.04.1945 r.*, sygn. 1188/78.

²⁰ APG, WKOS, *Sprawozdanie Wydziału opieki społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za okres od 28.04.1945 r. do 05.05.1945 r.*, sygn. 1188/78.

²¹ Tamże.

Komitetu Opieki Społecznej z siedzibą w Sopocie²². Używając słów Heleny Tredjakowskiej (pierwszej przewodniczącej MKOS), powstał on po to, aby [...] *przyjść z pomocą tym wszystkim, których los z tych czy innych przyczyn postawił w trudnej sytuacji materialnej*²³ Zgodnie z zaleceniami CKOS akcją pomocy mieli być objęci wszyscy Polacy, nawet ci, których tożsamość narodowa nie była potwierdzona. Wyjątek stanowić miały osoby, które do pracy w Niemczech wyjechały dobrowolnie, oraz przestępcy kryminalni²⁴. Potrzeby mieszkańców Gdańska w zakresie opieki społecznej były ogromne. Do miasta napływali wysiedleńcy z Kresów, mieszkańcy centralnej Polski upatrujący szansy na poprawę warunków bytowych, więźniowie zwolnieni z obozów koncentracyjnych. Pomocy potrzebowali też amnestionowani więźniowie i ujawniający się partyzanci. Na teren województwa gdańskiego kierowano również sieroty repatriowane z *niehumanitarnej* ziemi i przesiedlone z wyniszczonych wojną województw Polski centralnej. Wszyscy oni wymagali wsparcia, tymczasem w zrujnowanym mieście brakowało mieszkań – nowi mieszkańcy gnieździł się więc często w ruinach domów, nie było pracy, a na to wszystko nakładał się brak podstawowych towarów na rynku. Złe warunki higieniczne i ubóstwo przyczyniały się do rozprzestrzeniania się chorób²⁵. Zdając sobie sprawę z trudnej sytuacji, na pierwszym zebraniu MKOS za najważniejsze zadanie uznano dożywianie ludności, co pociągało za sobą konieczność uruchomienia tzw. kuchni ludowych (dofinansowanych jadalni dla ubogich)²⁶.

Realizacja tego zadania nie była prosta – brakowało ludzi, którzy mieliby ochotę angażować się w działalność społeczną, lokali, w których można by prowadzić działalność opiekuńczą lub choćby uruchomić biuro, oraz środków finansowych, które uzupełniłyby dotacje napływające z centrali. Pierwsze zebranie organizacyjne udało się zwołać w końcu listopada 1946 r. Wyłoniono na nim zarząd i skład gdańskiego MKOS. Na przewodniczącą wybrano Helenę Tredjakowską, a członkami komitetu zostali Flisak, Gontarz, Gosławski²⁷, Marian Kopciowski, Stanisław Kurpiel i Helena Porębska²⁸. Postanowiono, że obok kuchni ludowych działalność zostanie ukierunkowana na tworzenie świetlic dla dzieci, zdecydowano się też powołać komitet, który będzie koordynował akcję pomocy zimowej²⁹.

Jednym z podstawowych warunków prowadzenia efektywnych działań było pozyskanie lokalu. Trudności w tym zakresie wiązały się nie tylko ze znacznymi zniszczeniami wojennymi, ale również z nieuregulowanym stanem prawnym

²² APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe Miejskiego Komitetu Opieki Społecznej* [dalej: MKOS] za miesiąc październik 1946 r., sygn. 1188/2.

²³ APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe MKOS za m-c grudzień 1946 r.*, sygn. 1188/2.

²⁴ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS z dn. 08.06.1945 r.*, sygn. 1188/70.

²⁵ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności MKOS w Gdańsku za miesiąc czerwiec 1947 roku*, sygn. 1188/2.

²⁶ APG, WKOS, *Sprawozdanie MKOS za miesiąc październik 1946 r.*, sygn. 1182/2.

²⁷ W stosunku do trzech osób źródła nie podają imion. W protokołach zastępowano je sformułowaniem „obywatel”.

²⁸ APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe MKOS w Gdańsku za miesiąc listopad 1946 r.*, sygn. 1188/2.

²⁹ Tamże.

dostępnych pomieszczeń. Członkowie MKOS przekonali się o tym już u progu swojej działalności, kiedy to o przyznany przez miasto budynek, zlokalizowany w Oliwie przy ul. Westerplatte 12, skutecznie upomniął się prawowity właściciel³⁰. Zdecydowano, że do momentu przyznania nowego locum biuro będzie funkcjonowało w budynku Wydziału Opieki Społecznej przy urzędzie wojewódzkim. Zabiegi o własne pomieszczenia zakończyły się sukcesem dopiero końcu stycznia 1947 r., kiedy to miasto przyznało komitetowi czteropokojowy lokal przy ul. Barlickiego 13³¹. Przeprowadzka z Wydziału Opieki Społecznej nastąpiła 5.02.1947 r. Zważywszy, że obok biura w planach MKOS w lokalu miała funkcjonować kuchnia ludowa, punkt opieki nad podróżującymi matką i dzieckiem, punkt pomocy dla amnestionowanych więźniów i ujawniających się partyzantów, czteropokojowy lokal z pewnością nie spełniał oczekiwań. W związku z powyższym starano się pozyskiwać wszelkie dostępne pomieszczenia. Zwrócono się m.in. do Kościoła, aby udostępnił budynek przy ul. Św. Bartłomieja. Starania te nie przyniosły jednak rezultatu z uwagi na rozwijającą się dynamicznie działalność opiekuńczą Caritasu. Trzeba tu zaznaczyć, że relacje między komitetem a Kościołem układały się stosunkowo dobrze – księża byli zapraszani na imprezy organizowane przez MKOS z okazji Bożego Narodzenia, święcili paczki żywnościowe w okresie świąt wielkanocnych. Był to jeszcze czas, w którym działalność Caritasu i innych tego typu organizacji była państwu niezbędna.

Działania podejmowane przez MKOS dyktowane były w dużej mierze potrzebami chwili, przy czym należy w nich wyróżnić pomoc doraźną i akcje o charakterze długofalowym. Do względnie stałych zadań należała organizacja pomocy zimowej, która zdominowała pierwsze miesiące działalności komitetu w Gdańsku. Zebranie w tej sprawie Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej w Gdańsku zwołał na 8.12.1946 r. Zaproszono na nie przedstawicieli lokalnych władz z prezydentami i wiceprezydentami miast, przedstawicieli duchowieństwa, stronnictw politycznych, wojska, szkolnictwa, organizacji młodzieżowych i społecznych. Wzięło w nim udział łącznie 60 osób. Podczas spotkania wyłoniono pięć sekcji, z których każda odpowiadała za określony odcinek zadań:

1. Sekcja propagandy odpowiedzialna była za nagłaśnianie zbiórek pieniężnych, pobudzanie do ofiarności instytucji i zwykłych obywateli;
2. Sekcja imprez miała organizować charytatywne koncerty i inne wydarzenia, z których dochód przeznaczony byłby na pomoc ubogim;
3. Sekcja zbiórek pieniężnych odpowiadała za pozyskiwanie gotówki;
4. Sekcja zbiórek materiałowych odpowiadała za zbiory w naturze;
5. Sekcja rozdzielcza organizować miała dystrybucję pomocy³².

Ustalono, że poszczególne sekcje wypracują własny plan działania, który zostanie przedstawiony na zebraniu w dniu 14.12.1946 r. Pośpiech był wskazany,

³⁰ APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe za m-c listopad 1946 r.*, sygn. 1188/2.

³¹ APG, WKOS, *Sprawozdanie za miesiąc styczeń 1947 r.*, sygn. 1188/2.

³² APG, WKOS, *Sprawozdanie MKOS w Gdańsku za miesiąc grudzień 1946 r.*, sygn. 1188/2.

niemniej zebranie sprawozdawcze odwołano z powodu małej frekwencji. Głównie nie stawili się kierownicy sekcji wyłonionych sześć dni wcześniej.

Pierwsza Akcja Pomocy Zimowej, mimo pewnego rozmachu, jaki jej nadano, nie przyniosła spodziewanych rezultatów. Przedstawiciele sekcji propagandy za pośrednictwem prasy i radia wzywali ludność Gdańska do ofiarności, niemniej jednak z powodu braku zaufania do nowo powołanej instytucji i ogólnej biedy wezwania te nie spotykały się ze szczególnym odzewem. Na apele odpowiadały, ale też w ograniczonym zakresie, instytucje, udzielając wsparcia finansowego lub niewielkiego wsparcia w naturze. Na przykład cech szewców zdecydował, że każdy członek na potrzeby akcji zimowej przekaże po jednej parze butów dla najbardziej potrzebujących dzieci³³. Była to kropla w morzu potrzeb, niemniej w sytuacji powojennego ubóstwa liczył się każdy gest. Z funduszu akcji wyasygnowano 50 tys. zł, które przeznaczono na paczki bożonarodzeniowe dla najmłodszych. „Choińkę” dla najuboższych rodzin zorganizowano w wigilię Bożego Narodzenia o godzinie 10 rano. W paczkach świątecznych oprócz słodczych znajdowały się serdelki, cukier i mydło. Ponieważ nie wszyscy zaproszeni przyszli na „choińkę”, część paczek przekazano Bratniej Pomocy Studentów³⁴.

Fundusze, jakimi dysponował MKOS, nie były imponujące – zimą 1946/47 w kasie znajdowało się 842 tys. zł. Nie była to wielka suma, zważywszy na ceny produktów (koszt jednej paczki świątecznej wynosił około 500 zł) i rozmiary potrzeb społecznych. Pomocy wymagały dzieci, dorośli, dodatkowo, po surowej zimie, powstało ogromne zagrożenie powodzią. W związku z tym 400 tys. zł postanowiono przeznaczyć na pomoc amnestionowanym i ujawnionym, 200 tys. na odzież i żywność dla najbardziej potrzebujących dzieci, a 200 tys. postanowiono zatrzymać w kasie jako rezerwę na potrzeby powodzi³⁵. Dystrybucja pomocy prowadzona była z wykorzystaniem struktur własnych. WKOS sprzeciwiał się rozdzielaniu pomocy za pośrednictwem innych organizacji charytatywnych (PCK, Caritas, Bratniej Pomocy), powołując się na rozporządzenia CKOS. Zważywszy jednak, że struktury MKOS dopiero się tworzyły, wsparcie ze strony innych organizacji mogłoby przyczynić się do zwiększenia efektywności świadczonej pomocy.

Od 4.03.1947 r. w porozumieniu z władzami więzienia rozpoczęto udzielanie pomocy postpenitencjarnej. Administracja więzienna na odwrocie karty zwolnienia wypisywała potrzeby więźnia, a zwalniany zgłaszał się po pomoc do biura MKOS, uzyskując pomoc finansową, odzieżową lub żywnościową. W ciągu jednego miesiąca ze wsparcia finansowego skorzystało 199 więźniów, zbliżona liczba zwalnianych korzystała z pomocy odzieżowej i żywnościowej³⁶.

³³ APG, WKOS, *Protokół 14 z posiedzenia Komitetu Akcji Pomocy Zimowej z dn. 20.03.1947 r.*, sygn. 1188/2.

³⁴ APG, WKOS, *Sprawozdanie z urzędzenia choinki, grudzień 1946 r.*, sygn. 1188/2.

³⁵ APG, WKOS, *Protokół 14 z posiedzenia Komitetu Akcji Pomocy Zimowej z dn. 20.03.1947 r.*, sygn. 1188/2.

³⁶ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności MKOS w Gdańsku za miesiąc marzec 1947 r.*, sygn. 1188/2.

Wiosną 1947 r. podjęto inicjatywę zorganizowania kolonii i półkolonii dla najuboższych dzieci. Miały się one odbyć w Gdańsku-Brzeźnie. Zaplanowano, że z kolonii skorzysta 50 dzieci, a w półkoloniach będzie ich uczestniczyło dwa razy tyle. Z organizacją tego typu imprez wiązały się duże wydatki. Wytypowany na kolonie lokal „Gwiazda Morza” trzeba było wyremontować (remont oszacowano na 20 tys. zł), potrzebne były też środki na utrzymanie dzieci, co przekraczało możliwości MKOS. O pomoc zwrócono się do władz oświatowych. Inspektorat oświaty zdecydował przeznaczyć 2000 zł na uczestnika kolonii i 1000 zł na dziecko z półkolonii³⁷. Była to suma porównywalna z dotacją na utrzymanie wychowanka domu dziecka (wynosiła ona wówczas od 1800 do 2200 zł). Wysokie ceny żywności sprawiły, że trzeba było szukać dodatkowych źródeł finansowania. Poziom cen wiązał się m.in. z ręcznym sterowaniem gospodarką. W jednym ze sprawozdań MKOS czytamy: [...] w związku z ustaleniem cen na artykuły żywnościowe, szereg produktów, zwłaszcza nabiał (masło) zniknęły z naszego rynku³⁸. Dodatkowym utrudnieniem był wstrzymanie od 1.03.1947 r. przez wydział aprowizacji dostaw żywności dla instytucji opiekuńczych. Decyzja ta skutkowałą dodatkowym obciążeniem budżetu MKOS, który odtąd zmuszony był kupować produkty po cenach wolnorynkowych. Tymczasem niektóre gdańskie domy dziecka, nie mogąc wykarmić swoich podopiecznych, zwróciły się o wsparcie finansowe³⁹.

W takiej sytuacji wydatkowanie pieniędzy musiało być dobrze przemyślane. Z uwagi na brak środków zrezygnowano z remontu budynku w Brzeźnie i postanowiono poszukać nowego miejsca na organizację kolonii. Zdecydowano się na Lubichowo (powiat Starogard). Oprócz odpowiednich warunków do wypoczynku atutem Lubichowa była sala i kuchnia umożliwiające żywienie dużej grupy. Dzięki środkom zaoszczędzonym na remoncie można było więcej pieniędzy przeznaczyć na utrzymanie dzieci. Uznano, że podczas kolonii dzieci muszą być dobrze odżywiane i w związku z tym przeznaczono na utrzymanie jednego dziecka 5 tys. zł. Oprócz Inspektoratu wsparcia finansowego udzieliło PKO oraz Związek Kupców i Spożyców⁴⁰.

Niełatwym zadaniem było wyselekcjonowanie dzieci. Propozycje składały domy dziecka, przychodnie lekarskie, Caritas i każda z tych próśb miała swoje głębokie uzasadnienie. Niemal każde dziecko w Gdańsku potrzebowało dożywienia i pomocy lekarskiej [...] *dzieci nasze są słabe, anemiczne, z zaleconą lub otwartą gruźlicą* [...] – czytamy w jednym z dokumentów⁴¹. Kilkoro dzieci z powodu złego stanu zdrowia nie mogło wziąć udziału w koloniach, w których ostatecznie uczestniczyło stu czterech podopiecznych.

³⁷ APG, WKOS, *Protokół z zebrania zarządu MKOS z dnia 15.04.1947 r.*, 1188/2.

³⁸ APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe MKOS w Gdańsku za miesiąc czerwiec 1947 r.*, sygn. 1188/2.

³⁹ APG, WKOS, *Sprawozdanie opisowe za miesiąc kwiecień i maj 1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁴⁰ APG, WKOS, *Sprawozdanie za miesiąc czerwiec 1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁴¹ Tamże.

Organizacja kolonii nie była jedyną inicjatywą na rzecz dzieci i młodzieży. Latem 1947 r. udzielono materialnego wsparcia ZHP. Komitet wyasygnował 50 tys. zł na dofinansowanie odbywającego się w Otominie kursu dla zastępowych. Opłacono pobyt harcerzom, których nie było stać na udział w kursie, i zakupiono żywność dla 110 uczestników obozu⁴².

Latem 1947 r. podjęto również działania zmierzające do utworzenia świetlicy dla dzieci w Siankach (dziś Gdańsk-Stogi). Pierwsze zebranie w tej sprawie odbyło się 19.08.1947 r., a omówiono na nim lokalizację, zadania i sposób funkcjonowania świetlicy. Inicjatywa organizacji nowej instytucji wyszła od dyrektora stoczni rybackiej. Na terenie jego zakładu funkcjonowało przedszkole dla dzieci pracowników. Zwrócono się do MKOS, aby dofinansował wyżywienie dzieci, co umożliwiłoby rozszerzenie działalności przedszkola na dzieci osób niezatrudnionych w stoczni. Jednocześnie dyrektor zadeklarował udostępnienie pomieszczeń na zorganizowanie świetlicy dla dzieci w wieku szkolnym (o co zabiegał z kolei MKOS). Ustalono, że zajęcia świetlicowe będą odbywały się w godzinach popołudniowych, aby mogła z nich korzystać także starsza młodzież⁴³. Zgodnie z planem świetlica miała objąć opieką pięćdziesięcioro dzieci w wieku od 7 do 14 lat, które podczas prowadzonych zajęć miały otrzymywać jeden posiłek.

Na zebraniu przedyskutowano również program wychowawczy świetlicy. Proponowano, żeby akcent położyć na regionalizm (powoływano się tu na doświadczenia świetlic gdyńskich), padła również sugestia, aby doprecyzować program wychowawczy dopiero po rozpoznaniu zainteresowań i uzdolnień młodzieży. Zwolennicy tego poglądu uznali, że rolą świetlicy powinna być przede wszystkim integracja młodzieży z Sianek⁴⁴.

Placówkę ostatecznie uruchomiono w dniu 10.09.1947 r. Zainteresowanie udziałem w zajęciach było bardzo duże. W opinii kierownika stoczni, który w międzyczasie został włączony w strukturę MKOS, można byłoby przyjąć nawet dwieście dzieci, gdyby pozwalały na to warunki lokalowe i odpowiednie zaopatrzenie w żywność. Niestety, mimo że stocznia przyznała świetlicy dwa dodatkowe pomieszczenia, było to niemożliwe z powodu braku dodatkowych funduszy. Sędzia Stanisław Kurpiel (wiceprzewodniczący zarządu MKOS) oświadczył, że przyjęcie nowych dzieci stanie się możliwe około Bożego Narodzenia⁴⁵.

Trzeba tu zaznaczyć, że liczba dzieci korzystających ze świetlicy była i tak dwukrotnie większa, niż zakładano (przeciętnie na zajęcia przychodziło 90 osób). W tym kontekście może dziwić struktura zatrudnienia: w świetlicy pracowały początkowo tylko trzy osoby: kierowniczka (funkcję tę pełniła Leokadia Bajeczka) i dwie pracownice fizyczne zajmujące się kuchnią i sprzątaniami (Stanisława Milcarek i Weronika Gawlik)⁴⁶.

⁴² APG, WKOS, *Sprawozdanie z inspekcji obozu harcerskiego z lipca 1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁴³ APG, WKOS, *Protokół z zebrania zarządu z dn. 19.08.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ APG, WKOS, *Protokół z posiedzenia zarządu MKOS Gdańsk, z dn. 15.09.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁴⁶ APG, WKOS, *Sprawozdanie MKOS za miesiąc wrzesień 1947 r.*, sygn. 1188/2.

Warunki lokalowe świetlicy nie były najlepsze. Mieściła się w małym drewnianym budynku, na dole znajdowało się jedno większe pomieszczenie, w którym zorganizowano salę do nauki, na górze było dwa małe pokoiki, w których odbywały się zajęcia, i jedno pomieszczenie magazynowe. Kuchnia obsługiwała świetlicę i zlokalizowane w tym samym budynku przedszkole. Do zabawy służyła dzieciom duża weranda. Zważywszy, że do świetlicy zapisanych było 120 dzieci, a przeciętna frekwencja wynosiła 90 osób, miejsca nie było zbyt wiele. Liczba podopiecznych przekładała się też na obciążenie pracą prowadzącej świetlicę kierowniczką. Pracowała około 7 godzin dziennie, zajmując się dziećmi, nadzorując przygotowywanie posiłków (dzieci otrzymywały talerz gęstej zupy i kromkę chleba dziennie), a od 27.11.1947 r. prowadziła również księgowość. W pracy pomagali jej Mieczysław Charszłak (prowadził grupę chłopców) i Mieczysław Chocięcki, prowadzący chór oraz gry ruchowe. Największy nacisk kładziono na reedukację młodzieży – uzupełnianie braków w wiadomościach szkolnych i odrabianie lekcji⁴⁷.

Z upływem czasu świetlica się rozwijała. Budynek, w którym była zlokalizowana, został jej przyznany przez miasto bezterminowo; w połowie 1948 r. wykorzystywano na pracę z dziećmi już trzy duże pokoje, dysponowano też własną kuchnią. Dzieci podzielone były na dwie grupy (dziewczęcą i chłopięcą), a ich stan liczebny ustabilizował się na poziomie stu wychowanków. Personel świetlicy składał się z sześciu osób:

1. Leokadii Bajekiej – kierowniczką (z wynagrodzeniem 7800 zł),
2. Anny Czertow – wychowawczyni (5200 zł),
3. Emilii Majer – pomocy wychowawcy (5000 zł),
4. Stanisławy Milczarek – kucharki (4000 zł),
5. Zofii Kukieli – pomocy gospodarczej (3000 zł),
6. Weroniki Gawlik – woźnej i sprzątaczką (4000 zł).

Placówka była finansowana przez MKOS, inspektorat szkolny i z funduszy Akcji Pomocy Zimowej. Podobną świetlicę, ale obliczoną na nieco mniejszą liczbę dzieci, gdański MKOS prowadził w Pruszczy Gdańskim. Oprócz wspomnianych świetlic zaangażowanie Komitetu na rzecz dzieci polegało na wspieraniu domów dziecka, prowadzeniu burs dla starszej młodzieży nieuczęszczającej do szkoły (bursa dla dziewcząt niepracujących funkcjonowała w Gdańsku Oruni przy ul. Małomiejskiej 11), interwencyjnie kierował też dzieci z ubogich rodzin do placówek opiekuńczych.

Z punktu widzenia potrzeb mieszkańców Gdańska ogromne znaczenie miała Akcja Pomocy Zimowej, która wbrew swojej nazwie ratowała zubożałą ludność również w pozostałych porach roku. Z funduszy zebranych podczas zbiórek udzielano wsparcia placówkom opiekuńczym, repatriantom, ofiarom klęsk ży-

⁴⁷ APG, WKOS, *Sprawozdanie z wizytacji świetlicy Gdańsk prowadzonej przez MKOS Gdańsk z dnia 28.11.1947 r.*, sygn. 1188/2.

wiołowych. Jak wynika z relacji Heleny Trediakowskiej, dzięki APZ przeprowadzonej zimą 1946/47 w okresie Bożego Narodzenia udało się urządzić Gwiazdkę, a na Wielkanoc „święcone” dla 360 dzieci, 220 z nich otrzymało ciepłą odzież, a 104 mogły uczestniczyć w letnich koloniach. Możliwe stało się też stałe dożywianie 150 dzieci w najuboższej dzielnicy Gdańska – Siankach⁴⁸. Te fakty wskazują, że zbiórki przeprowadzone w okresie późnojesiennym dawały większe efekty niż pozostałe akcje pozyskiwania środków. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że na tle pozostałych rejonów kraju województwo gdańskie nie miało dobrych wyników. Dyrektor Zahorski wyrzucał pracownikom WKOS w Gdańsku w roku 1947, że zebrano zaledwie 4 mln złotych, podczas gdy w katowickim zebrano 180 mln, a w poznańskim 100⁴⁹.

W Akcję Pomocy Zimowej 1947/48 starano się zaangażować osoby, które przyczyniłyby się do zwiększenia efektywności działań. Zaangażowano zatem wiceprezydenta miasta, przedstawicieli organizacji kupieckich i cechów rzemieślniczych oraz przedstawicieli innych organizacji charytatywnych. Każdego z członków komitetu APZ zobligowano, aby rozszerzał ideę samopomocy i dobroczynności w swoim zakładzie pracy⁵⁰.

Postanowiono, że akcja informacyjna prowadzona będzie za pośrednictwem prasy, radia i duchowieństwa. W specjalnych artykułach, felietonach, ogłoszeniach prasowych miały się ukazywać informacje o zbiórkach pieniężnych i zorganizowanych przez komitet imprezach charytatywnych. Ustalono, że księża będą z ambon nawoływać do ofiarności i przekazywać informacje, gdzie można się zgłaszać. W celu uzyskania pomocy zaplanowano zwrócenie się także do partii politycznych i stowarzyszeń. Postanowiono też zorganizować sześć imprez charytatywnych i indywidualne występy artystów. Wszelkie odbywające się w Gdańsku imprezy publiczne zostały opodatkowane na rzecz MKOS, postanowiono również zaangażować do zbiórek ulicznych młodzież szkolną i akademicką⁵¹.

Z przeprowadzonych w grudniu zbiórek i ze zorganizowanych imprez zebrano ponad milion złotych. Ustalono, że 400 tys. zł zostanie przeznaczone na zakup obuwia, 300 tys. na utrzymanie świetlicy w Siankach, 100 tys. na dożywianie podopiecznych, 10 tys. na bilety tramwajowe, 15 tys. na stypendia dla pięciu uczniów, 200 tys. na opał i 50 tys. na administrację MKOS⁵². Zebrane środki rozdysponowano zarówno między wymagające wsparcia placówki, jak i zgłaszające się po pomoc osoby prywatne. Należy zaznaczyć, że Komitet Akcji Pomocy Zimowej odpowiadał jedynie za przeprowadzenie zbiórek, natomiast dystrybucją

⁴⁸ APG, WKOS, *Protokół z zebrania organizacyjnego komitetu Akcji Pomocy Zimowej z dn. 08.11.1946 r.*, sygn. 1188/2.

⁴⁹ APG, WKOS, *Protokół z posiedzenia zarządu MKOS w Gdańsku z dnia 15.09.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁵⁰ APG, WKOS, *Protokół z zebrania miejskiego komitetu APZ w Gdańsku z dn. 08.11.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁵¹ APG, WKOS, *Protokół z I posiedzenia Prezydium APZ z dn. 15.11.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁵² APG, WKOS, *Pismo MKOS w Gdańsku do WKOS w Gdańsku-Sopocie z dn. 27.01.1947 r.*, sygn. 1188/2.

zebranych środków zajmował się MKOS. On też był odpowiedzialny za rozliczenia finansowe⁵³.

Dużym problemem było pozyskanie odpowiedniej liczby osób do organizowanych zbiórek pieniężnych i materialnych. Ludzie niechętnie angażowali się w te akcje, stąd też największe dochody pochodziły z opodatkowania zakładów pracy i różnego rodzaju zezwoleń wydawanych przez władze. Ogółem w okresie od listopada 1947 r. do lutego 1948 r. zebrano 1 803 423 zł, co w stosunku do potrzeb nie było wielką sumą. W opinii członków komitetu APZ zbiórki przynosiły niewielki efekt, gdyż były organizowane zbyt często. Zmęczeni nimi byli zbierający, zmęczone było zubożałe społeczeństwo⁵⁴. Tymczasem liczba osób wymagających wsparcia nie zmniejszała się. Tylko w lutym 1948 r. do kartoteki korzystających ze stałej pomocy dopisano 11 osób, przez cały czas udzielano też pomocy więźniom, repatriantom, bezdomnym i inwalidom. Ogółem w kwietniu 1948 r. pod stałą opieką gdański MKOS miał 825 osób⁵⁵. Z uwagi na szeroki zakres pomocy, a także ze względu na jej ciągłość decyzją Centralnego Komitetu Opieki Społecznej z 23.03.1948 r. Komitety Akcji Pomocy Zimowej przekształcono w Komitety Akcji Pomocy Społecznej. Wiązało się to z przeorientowaniem ich działalności z akcji sezonowych na całoroczną. Wskazywano, że podstawowym zadaniem nowych/starych struktur była pomoc w organizacji kolonii i półkolonii dla dzieci z najuboższych rodzin⁵⁶.

Ochodzenie od akcji doraźnych wyrażało się również w zakładaniu tzw. warsztatów pracy. Podlegały one Spółdzielni Pracy, która odpowiadała za szkolenia zawodowe i prowadzoną działalność produkcyjną⁵⁷. Na terenie województwa gdańskiego w roku 1947 było ich siedem. Były to introligatornie, zakłady tkackie, krawieckie, szewskie, w Wejherowie jeden z zakładów produkował zabawki (wykorzystywano je m.in. do paczek świątecznych).

Zakłady miały być sposobem na ograniczenie bezrobocia, które wszak w ustroju robotniczo-chłopskim istnieć nie miało prawa. W opinii dyrektora WKOS Zahorskiego warsztaty stanowiły novum w stosunku do minionej epoki [...] *filantropia dawniej wyrażała się w jałmużnie, obecnie wyraża się w zupełnej innej formie – daje ludziom pracę* [...] ⁵⁸. Rzeczywiście warsztaty dawały jakieś zajęcie, ale z ekonomicznego punktu widzenia nie miały większego sensu. Przyznawano im spore subwencje (nawet ze środków zebranych podczas Akcji Po-

⁵³ APG, WKOS, *Pismo MKOS w Gdańsku do WKOS w Gdańsku-Sopocie z dn. 20.02.1947 r.*, sygn. 1188/2.

⁵⁴ APG, WKOS, *Pismo Miejskiego Komitetu Akcji Pomocy Zimowej do WKOS w Sopocie z dn. 25.02.1948 r.*, sygn. 1188/2.

⁵⁵ APG, WKOS, *Sprawozdanie za miesiąc kwiecień 1948 r.*, sygn. 1188/2.

⁵⁶ APG, WKOS, *Protokół z posiedzenia Prezydium Akcji Pomocy Zimowej z dn. 28.05.1948 r.*, sygn. 1188/2.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże. Na marginesie zaznaczyć trzeba, że pomysł zatrudniania ludzi ubogich nie był taki nowy, jak wydawało się dyrektorowi gdańskiego WKOS. Pogląd taki już w XVI wieku głosił Jan Ludwik Vives, a warsztaty dobroczynne funkcjonowały w Polsce w okresie przedrozbiorowym.

mocy Zimowej), a mimo to przynosiły straty. Np. w roku 1947 dotacja przyznana warsztatom w województwie gdańskim wyniosła 805 tys. zł, tymczasem łączny dochód oszacowano zaledwie na 191 tys. Było to uwarunkowane przede wszystkim dwoma czynnikami – niewielkimi rozmiarami warsztatów (zatrudniały od kilku do kilkunastu osób) oraz brakiem surowców do produkcji⁵⁹. Wobec tych dwóch pozostałe czynniki, tj. np. ukierunkowanie produkcji na jeden asortyment, wydają się być wtórne.

Można się zastanawiać nad sensem subwencjonowania deficytowych zakładów w sytuacji powszechnej biedy, z jaką działacze komitetów opieki społecznej spotykali się na co dzień. Trzeba jednak pamiętać, że CKOS i jego lokalne struktury nie były typowym stowarzyszeniem charytatywnym. Realizowały politykę państwa, którego system gospodarczy z definicji był utopią. Jakkolwiek więc w działania MKOS zaangażowani byli często autentyczni społecznicy, nie mieli oni całkowicie wolnej ręki w zakresie podejmowania decyzji.

W styczniu 1948 r. z powodu upływu kadencji zmienił się zarząd MKOS. Przewodniczącym został Jerzy Fink-Finowicki (w niektórych dokumentach występujący jako Czesław), wiceprzewodniczącym Józef Stawski, sekretarzem Wacław Dożański, skarbnikiem Michalina Pawlik. Działacze dawnego zarządu – Helena Trediakowska, Stanisław Kurpiel, Marian Kopciowski, Helena Porębska, Ryszard Cupryn i Wacław Majorkowski pozostali w składzie MKOS jako członkowie. Zasadnicze kierunki działań Komitetu nie zmieniły się. Ostatni raz zarząd zmienił się w styczniu 1949 r. W kilka miesięcy później decyzją władz państwowych zlikwidowano Centralny Komitet Opieki Społecznej, a co za tym idzie również jego lokalne struktury.

Miejski Komitet Opieki Społecznej w Gdańsku niewątpliwie odegrał ważną rolę w życiu wielu gdańszczan. Z analizowanych dokumentów wyłania się organizacja, która w niezwykle trudnych warunkach organizowała pomoc dla najbardziej potrzebujących. Niewątpliwie MKOS był stowarzyszeniem uprzywilejowanym, ale miał też do spełnienia szczególne zadania. Można odnieść wrażenie, że był on organizacją koordynującą działania wielu podmiotów. W organizacji pomocy zimowej współpracował zarówno z Kościołem, jak i z innymi organizacjami pomocowymi (np. PCK). Można postawić również tezę, że był on pośrednikiem między państwem a instytucjami opieki dobrowolnej. Jak wynika z moich badań w zakresie opieki nad dzieckiem, w wielu przypadkach fundusze, którymi dysponował Komitet (pochodzące w znacznym stopniu z subwencji państwowych), zasilaly społeczne placówki opiekuńcze. Należy jednak pamiętać, że był to czas, w którym państwo komunistyczne było jeszcze zbyt słabe, żeby zdominować wszystkie dziedziny życia, zatem opiekę nad ubogimi (ze swej natury kosztowną) pozostawiło w rękach społeczeństwa. Działacze MKOS nie byli politykami – znajdowali się wśród nich prawnicy, farmaceuci, lekarze i zwykli ludzie,

⁵⁹ APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc listopad 1947 roku*, sygn. 1188/80.

którzy widząc ludzką biedę, starali się jej w taki czy inny sposób zaradzić. Trudno przewidzieć, jakie byłyby efekty działania MKOS, gdyby działał on w warunkach normalnego państwa, w którym życiem gospodarczym kierują prawa rynku, a nie wola sekretarza partii.

W styczniu 1949 r. w kilka dni po wyborze nowego zarządu gdańskiego MKOS, decyzją Ministra Pracy i Opieki Społecznej, Ministra Administracji Publicznej, Ministra Oświaty, Ministra Zdrowia oraz przedstawiciela Kancelarii Rady Państwa zlikwidowano CKOS⁶⁰. Proces likwidacji, rozpoczęty z końcem stycznia 1949 r., zakończył się formalnie 5.09.1949 r. (faktycznie ostatnie agendy CKOS zlikwidowano w pierwszych miesiącach 1950 r.)⁶¹. Dokumentacja MKOS wskazuje, że informacja o likwidacji musiała dotrzeć do Gdańska w ostatniej chwili. W styczniu 1949 r. planowano jeszcze akcję letnią, w dokumentacji brakuje też jakiegokolwiek wzmianki o planowanym zakończeniu działalności.

Jako powód likwidacji CKOS podano stabilizację sytuacji gospodarczej kraju (sic!). Analizując stan materialny placówek opiekuńczo-wychowawczych u progu lat pięćdziesiątych i mając świadomość warunków życia w Polsce w pierwszej powojennej dekadzie, trudno taki argument potraktować poważnie. Można się zastanawiać nad rzeczywistymi przyczynami. Jedną z nich była zapewne likwidacja społecznych placówek opiekuńczych. Państwo, przejmując na siebie obowiązek utrzymania przejętych placówek, nie potrzebowało CKOS-u. Istnienie takiej instytucji było widocznym dowodem, że partia nie radzi sobie z rozwiązywaniem problemów społecznych, co z propagandowego punktu widzenia było nie do przyjęcia. Pomoc bliźniemu, dobroczynność, miłosierdzie były pojęciami niemieszczącymi się w nowym paradygmacie ideologicznym. Dzięki filantropii, aktywności na rzecz bliźnich umacniałby się solidaryzm społeczny, a to, się nowej władzy nie mogło podobać. Bez względu jednak na to, jakie cele przyświecały komunistycznej administracji, stwierdzić należy, że wraz z rozwiązaniem CKOS model organizacji opieki społecznej oparty na wzajemnej pomocy skończył się. Za progiem stało niewiadome.

BIBLIOGRAFIA

- „Dzieci i Wychowawca” 1946, nr 1.
Historia Gdańska, T IV/2, red. E. Cieślak, Sopot 1997.
Kępski C., *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin 2003.
Kumor B., *Historia Kościoła, cz. 8. Czasy współczesne 1914–1992*, Lublin 1995.
Leś E., *Zarys historii filantropii i dobroczynności w Polsce*, Warszawa 2001.

⁶⁰ AAN, CKOS, *Wstęp do inwentarza*, sygn. 164.

⁶¹ Tamże.

Piątek K., *Państwo socjalne w Polsce: od rozbiorów przez rządy socjalizmu do aktualnego procesu transformacji*, w: *Państwo socjalne w Europie*, red. K. Kunst, T. Geisen, K. Piątek, Toruń 2005.

Przygoda W., *Apostolski wymiar wolontariatu charytatywnego w Polsce*, Lublin 2012.

Strzembosz T., *Rzeczpospolita Podziemna*, Warszawa 2000.

Vives J. L., *O wspomaganiu ubogich albo o niedostatku ludzkim*, Kraków–Rzeszów 1993.

Wielowymiarowość pracy socjalnej, red. K. Fryksztacki, K. Piątek, Toruń 2002.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy
2013, nr 3–4
PL ISSN 0033-2178

ADAM MASSALSKI: *NAUCZYCIELE SZKÓŁ ŚREDNICH MĘSKICH RZĄDOWYCH W KRÓLESTWIE POLSKIM W LATACH 1833–1862*, WARSZAWA 2012, s. 534

W ostatnich latach w polskiej historiografii dotyczącej szkolnictwa i wychowania zdecydowanie dominują badania naukowe i w konsekwencji także publikacje odnoszące się głównie do XX wieku, zwłaszcza okresu międzywojennego dwudziestolecia i pierwszych lat po II wojnie światowej, chociaż wyraźnie coraz częściej pojawiają się źródłowe studia o czasach PRL-u. Jednocześnie wielkim zainteresowaniem cieszą się badania nad edukacją staropolską i epoką polskiego oświecenia.

Na tym tle znacznie mniejszą fascynację budzą badania nad XIX wiekiem, a ściślej – badania nad losami polskiej szkoły i różnymi aspektami wychowania młodzieży pod zaborami, zarówno w Galicji, jak i w zaborze pruskim, chociaż dostęp do stosownych zasobów źródeł archiwalnych jest dzisiaj znacznie łatwiejszy niż w poprzedniej epoce. W tym zakresie, w odniesieniu do ziem zaboru rosyjskiego, poza prężnym warszawskim ośrodkiem naukowym (zwłaszcza PAN i UW) znakomicie prezentują wyniki swoich badań pracownicy Instytutu Historii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i związany z nim „od zawsze”, niezwykle aktywny naukowo profesor Adam Massalski, który w ubiegłym roku wydał kolejną, ponad pięćset stron liczącą książkę poświęconą pracy zawodowej nauczycieli szkół średnich w Królestwie Polskim. Jest to niezwykła publikacja, która tak ze względów poznawczych, jak i metodologicznych tą drogą zasługuje na szersze upowszechnienie i szczególną uwagę historyków wychowania.

Sformułowany przez Autora tytuł książki (może za długi) wyraźnie określa jej problematykę. Przedmiotem badań są mianowicie wyłącznie nauczyciele szkół męskich rządowych, które umownie spełniają kryteria szkół średnich – tych pełnych (gimnazja) i niepełnych (szkoły powiatowe lub obwodowe), oraz wyższe szkoły realne i niektóre instytuty, np. Instytut Szlachecki i Instytut Nauczycieli Elementarnych, ale już nie Instytut Gospodarstwa Wiejskiego i Leśnictwa, ani Szkoła Sztuk Pięknych czy Szkoła Rabinów lub kursy dodatkowe prawne i pe-

dagogiczne (s. 12–13), chociaż w ich programach nauczania występowały takie przedmioty i tacy nauczyciele, którzy mogliby być włączeni do stosownych grup przedmiotowych, np. nauczyciele prawa, religii, języków obcych. Pominięto także wszystkich nauczycieli szkół męskich rządowych, które po utworzeniu Okręgu Naukowego Warszawskiego dalej pozostały w gestii Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Duchownych. Ta szczegółowa uwaga nie ma większego znaczenia dla oceny wartości całości badań, ale dowodzi, że Autor wprowadził do tytułu książki mało precyzyjne pojęcie *szkoły średniej*, którego wówczas w Królestwie raczej nie używano. Warto natomiast zauważyć, że wydana przez Adama Massalskiego książka, poświęcona w całości nauczycielom gimnazjów i szkół powiatowych pracujących we wszystkich tego typu placówkach w całym Królestwie Polskim w latach międzypowstaniowych, jest znakomitym poszerzeniem i wyraźnym pogłębieniem zakresu badań w odniesieniu do czynnych zawodowo nauczycieli. Temat jest o tyle ważny, że na ogół zgodni jesteśmy w poglądach o szczególnej roli nauczycieli w każdym systemie szkolnictwa, bo to przecież oni są tym niezwykle ważnym czynnikiem w całym procesie kształcenia i wychowania młodzieży i kładą trwale zręby fundamentu, na którym opiera się wszelka późniejsza praca edukacyjna.

Warto też zauważyć, że temat nie jest nowy, bowiem od lat prowadzone są przez historyków wychowania wnikliwe badania nad kulturotwórczą rolą nauczycieli, zwłaszcza szkół średnich w odniesieniu do XVIII i XIX stulecia. Istniejący w tym zakresie dorobek znakomicie wzbogacały badania Kamili Mrozowskiej, Jana Hulewicza, Kaliny Bartnickiej, Tadeusza Mizi, Ireny Szybiak czy Joanny Schiller. W ostatnich latach zasób ten pomnożyły prace Janiny Kamińskiej i Janiny Wołczuk.

Nowa książka Adama Massalskiego ze względu na nie zawsze dostrzegane wartości poznawcze podobnych badań, jak i ze względu na oryginalne założenia metodologiczne, znakomicie wzbogaca ten dorobek. Jest ona w istocie rzeczy niezwykle wnikliwym monograficznym studium, podsumowującym wieloletnie badania Autora nad nauczycielami, zwłaszcza że objął nimi dosłownie wszystkich czynnych zawodowo nauczycieli męskich rządowych szkół średnich w Królestwie Polskim w ciągu całego międzypowstaniowego 30-lecia, którzy w sumie tworzyli grupę liczącą ponad 1200 osób.

Dzięki doskonałej znajomości zasobów polskich i rosyjskich archiwów oraz różnorodnych źródeł drukowanych, jak i całej, szeroko pojętej literatury przedmiotu, zdołał nie tylko zidentyfikować wszystkich „swoich bohaterów” z imienia i nazwiska, ale także, w większości przypadków, poddać ich status i działalność pedagogiczną krytycznej, ale i merytorycznej ocenie, prześledzić ich losy życiowe, a w wielu przypadkach ukazać przebieg i osiągnięcia tzw. kariery zawodowej.

Warto dodać, że Autor nie pisze zwykłych, schematycznych biogramów, ale tworzy swoiste studia o dosłownie setkach ówczesnie działających zawodowo nauczycieli. Dzięki ogromnej ilości zgromadzonych materiałów i wnikliwej ich analizie ukazuje na doskonale zarysowanym tle badanej epoki, uwzględniającej

specyficzne realia rzeczywistości edukacyjnej, która (jak wiemy) uwikłana była w liczne problemy natury politycznej, społeczno-ekonomicznej i kulturalnej. To powodowało, że i społeczność nauczycielska była w istocie rzeczy bardzo zróżnicowana. Miała ona niemały wpływ nie tylko na kształcenie umysłów i umiejętności swoich uczniów, ale także na urabianie ich ideowo-moralnego oblicza. W nie-
zbyt odległej przyszłości oni tworzyli trzon rodzącej się polskiej inteligencji.

Recenzowana książka składa się ze wstępu, 14 rozdziałów, zakończenia, aneksu, bibliografii, indeksu nazwisk i kilkunastu odrębnie wykonanych portretów (szkiców) najbardziej znanych nauczycieli.

W krótkim wstępie Autor wyraźnie określił główny cel badań, scharakteryzował wykorzystane materiały źródłowe, archiwalne i drukowane. Odniósł się także do niektórych, podobnych badań oraz omówił i uzasadnił koncepcję książki.

Rozdział pierwszy jest syntetycznym, doskonale napisanym wprowadzeniem w epokę i system edukacyjny Królestwa lat międzypowstaniowych. Warto zauważyć, że Autor, pisząc o celach i uwarunkowaniach polityki oświatowej caratu, podzielił badany okres nie na dwie części, wyodrębniając tylko przełom spowodowany ustanowieniem pod koniec 1839 r. Okręgu Naukowego Warszawskiego, ale na trzy. Wyróżnił jeszcze krótkotrwały okres, obejmujący lata 1856–1862, czyli czasy swoistego przełomu, jaki nastąpił po śmierci cara Mikołaja I i namiestnika Paskiewicza oraz po klęsce Rosji w wojnie z Turcją. Te zdarzenia m.in. doprowadziły do wyraźnie rysujących się zmian w polityce oświatowej caratu w stosunku do Polaków.

Rozdział drugi i wszystkie następne poświęcone są zbiorowości nauczycieli. Autor podzielił ich na 12 grup – według przedmiotów nauczania. Każda stanowi swoistą, wyraźnie odcinającą się całość, która w toku narracji ilustrowana jest licznymi, samodzielnie opracowanymi zestawieniami tematycznymi, statystycznymi oraz starannie dobranymi przykładami swoistych karier zawodowych, a te zawsze są dokumentowane przypisami i odsyłaczami do różnych opracowań i źródeł. Przypisów naliczyłem ponad dwa tysiące. Są one, poza warstwą metodologiczną, doskonałym świadectwem niezwyklej wprost erudycji Autora w odniesieniu do przedmiotu badań, jak również swoistym obrazem ilustrującym różnorodność i dojrzałość Jego warsztatu badawczego.

Na skutek zastosowania takiej, raczej rzadko spotykanej konwencji w toku prezentowania wyników badań powstała niezwykle interesująca i w pełni oryginalna publikacja. Mimo swoistej monotonii tematycznej udało się Autorowi, dzięki znakomitej i wprost dynamicznej narracji w opisywaniu kolejnych zjawisk i swoistych problemów, stworzyć książkę, którą się doskonale czyta. Dzieje się tak zapewne dlatego, że wyróżnia się przejrzystą i zwartą konstrukcją.

Poza tym w charakterystyce każdego nauczyciela i prowadzonej przez niego pracy, nie tylko dydaktycznej, ale także społecznej czy naukowej, został zachowany przez Autora jednolity układ tematyczny. W konstrukcji poszczególnych rozdziałów poświęconych nauczycielom odnaleźć można niektóre założenia metodologiczne wzorowane na opracowanym przez profesora Rafała Gerbera

słynnym *Słowniku biograficznym studentów Uniwersytetu Warszawskiego*, chociaż układ swoistych szkiców, jakie tworzył Profesor w odniesieniu do budowy jednostkowych biogramów, jest zupełnie inny przy opisie zwykle dosyć licznej wybranej grupy badanej zbiorowości. Wydaje mi się, że pozornie prosty zamysł budowania z określonych elementów konkretnego uogólnienia może okazać się trudny, choćby ze względu na bogactwo i zróżnicowanie materiału, czego dowodzą samodzielnie konstruowane zestawienia, które stanowią podstawę przygotowywanej narracji.

Postępując według przyjętego wzoru-modelu, Autor w każdym rozdziale (poza dwoma ostatnimi o nauczycielach śpiewu i nauki prawa) wyróżnił i kolejno opisywał 12 podstawowych segmentów, z których każdy tworzy swoistą, grunturowanie udokumentowaną całość.

Częściami składowymi każdego podobnie konstruowanego rozdziału są dane odnoszące się do nauczycieli różnicujących się według przedmiotów nauczania i typów szkoły, z zachowaniem tych zasad, jakie wynikały z planów i programów nauczania przypisanych dla tych szkół, a więc nauczycieli: religii katolickiej, ewangelickiej i prawosławnej, nauczycieli języków klasycznych (łaciny i greki), języka i literatury rosyjskiej, nauczycieli geografii i historii, nauczycieli języka polskiego, przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, języka niemieckiego, języka francuskiego oraz nauczycieli rysunku i kaligrafii, śpiewu kościelnego i nauczycieli prawa.

W odniesieniu do każdej wyróżnionej grupy Autor starał się określić: 1. Jej podstawy prawne i liczebność, 2. Okres pełnienia funkcji i charakter zatrudnienia, 3. Wiek – w czasie wykonywania pracy zawodowej, 4. Pochodzenie społeczne, 5. Pochodzenie terytorialne i narodowość, 6. Wykształcenie, 7. Stan rodzinny, 8. Sytuację materialną, 9. Ich postawę wobec obowiązków dydaktycznych i wychowawczych w szkole, 10. Działalność twórczą, 11. Karierę i udział w życiu społecznym.

W zależności od ilości i jakości zebranych danych każdy z tych punktów Autor starał się przedstawić w określonym porządku i w sposób dynamiczny, tak aby ukazać względnie dokładnie realia codziennego życia, które wiązało się np. z warunkami i miejscem zamieszkania, oceną wyników pracy pedagogicznej, udziałem w życiu szkoły, osobistą sytuacją ekonomiczną, powiększaniem się rodziny lub śmiercią najbliższych. Autor starał się także opisać zainteresowania poszczególnych nauczycieli sprawami pozaszkolnymi, politycznymi, udziałem w życiu naukowym itd.

Ilość wymienionych wyżej elementów składających się na wiedzę o udziale każdego nauczyciela w życiu szkoły i miejscu w lokalnym systemie edukacyjnym oraz innych typowych problemach, nawet przy daleko niepełnej palecie uchwyconych różnic w odniesieniu do ponad tysiąca osób, stwarza niezwykle bogaty i złożony obraz badanej rzeczywistości. Uporządkowanie zebranych danych, nawet w epoce komputerowej i zaawansowanej „obróbce” elektronicznej, jest nie lada wyczynem i zasługuje na szczególne uznanie.

Nagrodą dla Autora pozostanie bez wątpienia fakt, że ktokolwiek i kiedykolwiek zetknie się działalnością nauczycieli i edukacją młodzieży w szkolnictwie średnim tego okresu dziejów, będzie Mu wdzięczny za tę publikację, za znakomite ukazanie wielu złożonych i niezwykle ważnych dla tradycji edukacyjnej zjawisk, jakie towarzyszyły pracy nauczyciela nie tylko pod zaborem rosyjskim.

Książka Adama Massalskiego, poza warstwą poznawczą, ma szczególnie dużą wartość aplikacyjną nie tylko dla studentów studiów pedagogicznych, ale i historycznych. Na przykładzie sposobu budowania treści i zasad organizowania warsztatu naukowego, zawartości poszczególnych rozdziałów i wykorzystania nagromadzonych materiałów można doskonale uczyć się sposobu prowadzenia podobnych badań, dotyczących w ogóle dziejów kultury, oświaty i wychowania w Polsce w XIX stuleciu.

W zakończeniu Autor bardzo syntetycznie podsumował wyniki swej pracy. Nie będę ich rekapitulować, ale generalnie są one bardzo interesujące i znakomicie ukazują realia zawodu nauczycielskiego w połowie XIX w.

Podsumowując, z uznaniem trzeba się odnieść do wkładu pracy i wysiłku twórczego Autora. Napisał bowiem i wydał niezwykle cenną książkę, która pozwala na źródłowe poznanie swoistego charakteru pracy zawodowej nauczycieli szkół średnich w Królestwie Polskim w badanym międzypowstaniowym trzydziestolecu.

KAROL POZNAŃSKI
Warszawa

***GDAŃSKIE GIMNAZJUM AKADEMICKIE. TOM V. ŹRÓDŁA
I ARTYKUŁY, RED. L. MOKRZECKI, M. BRODNICKI,
GDAŃSK 2012, s. 225***

Zaledwie cztery lata minęły od pomnikowego wydania szkiców z dziejów Gdańskiego Gimnazjum Akademickiego w postaci czterotomowej publikacji, a już w ubiegłym roku ukazał się na rynku wydawniczym kolejny – piąty tom zatytułowany *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Źródła i artykuły*. Patronowali temu przedsięwzięciu prof. Lech Mokrzecki i dr Mariusz Brodnicki. W publikacji znajdujemy zarówno teksty źródłowe, jak i artykuły. Źródła to przywilej nadany przez Jana Rollau'a, a dotyczący przekazania zabudowań klasztoru Braci Mniejszych za dożywotnią rentę dla zakonników franciszkańskich, z przeznaczeniem na cele edukacyjne, oraz mowa Andrzeja Franckenbergera dla uczczenia fundatora Gimnazjum Gdańskiego Konstatntego Ferbera. Należy przy tym zauważyć, iż zarówno tekst przywileju, jak i mowy Franckenbergera przytoczono w oryginalnej wersji łacińskiej i w tłumaczeniu na język polski, co czyni oba teksty dostępne także dla osób nie władających łaciną.

Na drugą część publikacji złożyło się jedenaście artykułów pracowników naukowych gdańskiej uczelni, w tym: dwa autorstwa prof. Lecha Mokrzeckiego, który obok refleksji o gimnazjum przybliżył czytelnikowi ocenę i stosunek profesorów gdańskich do ruchu ariańskiego, tym ciekawsze, iż miasto w omawianym okresie było tygłem wyznań i związanych z tym kwestii spornych. Świadectwem powyższej tezy jest artykuł Sławomira Kościelaka, który jest prezentacją sporów i „podchodów” czynionych przez przedstawicieli zarówno wyznania luterańskiego, kalwińskiego, jak i rzymskokatolickiego przed mającym się odbyć w Toruniu w początkach XVII wieku Colloquium Charitativum. Spory dotyczyły różnych doktrynalnych kwestii teologicznych, a także kształtowania polityki wyznaniowej. Jednocześnie przystąpiono do „krucjaty” antyariańskiej, aby zapobiec stworzeniu w Gdańsku tej gminy wyznaniowej. Colloquium odbyło się w 1645 r., przy czynnym udziale profesorów gimnazjum gdańskiego, ale rozmowy i dysputy, poza prezentacją i porównaniem stanowisk dyskutantów, nie przyniosły decydujących rozstrzygnięć.

Niejako kontynuacją poprzedniego tematu związanego z teologią jest szkic Mariusza Brodnickiego poświęcony początkom nauki filozofii w gimnazjum.

Autor zaprezentował kolejne fazy nauczania tego przedmiotu, ukazując wykładowców i ich zainteresowania, a także rozkład akcentów w przerabianym materiale, zwłaszcza w zakresie unowocześniania i modernizacji filozofii biblijnej, co nie wykluczało wszechstronnego omówienia ówczesnych europejskich nurtów filozoficznych.

Obiegowa opinia dotycząca medycyny w gdańskiej placówce sytuowała ją jako przedmiot, który odznaczał się wysokim poziomem nauczania. Właściwe proporcje medycyny wobec programów innych wykładanych tam przedmiotów przedstawił w swoim artykule Adam Szarszewski, urealnijając nasze wyobrażenia. Okazało się bowiem, iż gdańska medycyna mimo znacznych osiągnięć miała także długie okresy stagnacji, a szczytowa faza jej rozwoju przypadła dopiero na koniec XVII i początek XVIII w., kiedy to wykłady prowadził Jan Adam Kulmus. Biografiami uczonych gdańskich XVII w. zajął się Edmund Kotarski, który zaprezentował poczet wybitnych nauczycieli. Przy składaniu biogramów wykonał Autor zaiste mrówczą pracę, czerpiąc wiedzę z bardzo niepospolitych źródeł, mianowicie z publikacji funeralnych, których materia zawierała istotne z punktu widzenia biografistyki informacje. Dzięki nim czytelnik dowiaduje się nie tylko o wykształceniu, przebiegu kariery naukowej, sposobie pracy, publikacjach, ale również o sprawach rodzinnych, pochodzeniu żon, podróżach, zainteresowaniach pozazawodowych.

Natomiast tekst Edmunda Kizika wprowadza nas w atmosferę życia gdańskich żaków i stanowi niejako kontynuację szkicu dotyczącego życia codziennego, także jego autorstwa, zamieszczonego w tomie I poprzedniej edycji książki. Zestawiając ten tekst z książką Ptaśnika o życiu żaków krakowskich, nasuwa się czytelnikowi porównanie o niewielkich zmianach życia studenckiego, troskach finansowych jego uczestników, dorywczym zarabkowaniu i wesołych zabawach, charakterystycznych dla młodzieży. Można zaryzykować twierdzenie, że w tym zakresie niewiele zmieniło się do dziś.

Ostatnie cztery szkice to: wspomnienie zasług dla Gdańska Jana Bernardyna Bonifacia, markiza Orii, pióra Zenobii Lidii Pszczółkowskiej, Jerzego Trzoska panorama społeczno-gospodarcza Gdańska jako podłoża rozwoju kultury miasta, Mariana Pawlaka porównanie gimnazjów Elbląga, Gdańska i Torunia oraz ważny szkic Kazimierza Puchowskiego, w którym Autor omówił kwestię kształcenia elit w szkolnictwie protestanckim i katolickim.

Trzeba mieć takie pióro jak Zenobia Lidia Pszczółkowska, żeby w sposób barwny i niezwykle zajmujący zaprezentować uczonego wagabundę Jana Bernardyna Bonifacia – postać zaprzyjaźnioną z wielkimi uczonymi Europy, bywałego na dworach możnych, a osiadłego w Gdańsku, które to miejsce polecał swoim znajomym, jako dobre do dłuższego pobytu, mimo ostrych zim. Dobra atmosfera miasta, tygiel konfesji wyznaniowych, kultury i nauki spowodowały, iż ten uciekinier przed Inkwizycją osiadł nad Motławą na ostatnie sześć lat swego żywota, darując miastu swój księgozbiór, jako jeden z elementów przyszłej biblioteki. Nie byłby Gdańsk tak znanym i liczącym się w protestanckiej Europie ośrodkiem

naukowym, gdyby nie warunki ekonomiczne, jakie tu panowały. Zasługę tę przypisał Jerzy Trzoska władzom miasta, wspierającym rozwój handlu i gospodarki. Miasto było głównym miejscem obrotu zbożem i drewnem nawet w okresie dekonunktury. Autor przytacza przykład nacisku producentów win na dwór francuski, aby mimo nałożonych na handel gdański represji nadal sprowadzać polską klepkę beczkową, która poprawiała walory smakowe trunków. Do bogatego Gdańska importowano kawę i herbatę, które przeniknęły i zyskały zwolenników w całej Rzeczypospolitej szlacheckiej. Szkoda tylko, że Autor, posługując się w tekście ówczesnymi środkami płatniczymi, nie wyjaśnił czytelnikowi, jaką wartość miał gdański łaszt.

Marian Pawlak, zajmując się protestanckimi szkołami na terenie Prus Królewskich, udowodnił, iż programy, metody, organizacja, urządzenia w zasadzie niewiele się od siebie różniły. Ich rozwój postępował równolegle z możliwościami finansowymi miast założycielskich, przerywany był jednak wydarzeniami politycznymi. W każdej ze szkół Torunia, Elbląga i Gdańska rektorzy starali się unowocześniać program i iść z duchem czasu wyznaczonym granicami zasad religijnych.

Omawiany tom kończy artykuł Kazimierza Puchowskiego mający dla historyka oświaty szczególne znaczenie, bowiem Autor porównał model kształcenia elit w szkolnictwie protestanckim z kolegiami jezuickimi. Porównanie wypadło na korzyść szkół protestanckich zarówno w organizacji, jak i różnorodności programowej. Wynikało to ze świeckiej kontroli placówek luterańskich czy kalwińskich w przeciwieństwie do nadzoru sprawowanego nad kolegiami przez ojców jezuitów. Szkoły protestanckie były bardziej otwarte na nowości nauki, mniej wagi przywiązywały do pustej erudycji. Odpowiadały na zapotrzebowanie mieszczan, przygotowywały do działalności w różnych dziedzinach życia. W tym tkwiła ich zdecydowana wartość i przewaga nad jezuickim modelem edukacji elit.

Tak jak poprzednie tomy monografii, tom piąty wydany został starannie i elegancko. Zamieszczone teksty czyta się z prawdziwą przyjemnością i zainteresowaniem, a ich autorom należą się słowa prawdziwego uznania za wnikliwe opracowanie gdańskiego Ateneum.

HANNA MARKIEWICZOWA
Warszawa

**AGATA WASZEK: *EDUKACJA INFORMATYCZNA
W POLSKIM SZKOLNICTWIE PODSTAWOWYM
I GIMNAZJALNYM W LATACH 1990–2007*, TORUŃ 2012, s. 438**

Choć trudno sobie wyobrazić rozwój dzisiejszego życia naukowego, technicznego i społecznego bez informatyki, to jednak trzeba pamiętać, że ta dziedzina nauki posiada w Polsce stosunkowo krótką historię. Podobnie można mówić o krótkim okresie obecności informatyki w praktyce szkolnej. Faktycznie stało się to dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych, ale należne miejsce znalazła ona dopiero po zmianie ustroju szkolnego. Od 1990 r. informatyka stała się podstawowym przedmiotem kształcenia na wszystkich poziomach edukacji szkolnej. Okazuje się, że komputeryzacja szkolnictwa odbywała się w sposób skomplikowany, ale dzięki zaangażowaniu władz państwowych, administracji samorządowej i oświatowej uzyskano pożądane efekty. Cały ten proces wdrażania informatyki do praktyki szkolnej stał się przedmiotem zainteresowania naukowego uwieńczono go bardzo wartościową publikacją monograficzną Agaty Waszek.

Trzeba powiedzieć, że autorka omawianej pracy wykazała się nie tylko gruntownym przygotowaniem metodologicznym, ale także wielką rzetelnością i dociekliwością badawczą. Gruntownie wykorzystwała całą literaturę przedmiotu, a jest ona zarówno bogata, jak też różnorodna. Są to więc opracowania monograficzne, artykuły w różnych czasopismach (ogólnopolskich i regionalnych), publikowane doniesienia, wydawnictwa zbiorowe. Podała analizie i ocenie wszelkiego rodzaju akty prawne (ustawodawcze i wykonawcze), raporty z przeprowadzonych badań, informacje zamieszczone na odpowiednich stronach internetowych. Łącznie pełne zestawienie bibliografii zostało pomieszczone na 33 stronach.

Układ omawianej publikacji należy uznać jako typowy. Składa się ona ze wstępu, zakończenia i czterech rozdziałów zasadniczych. Całość opracowania wzbogacają trafnie dobrane aneksy. Tradycyjnie rozdział pierwszy posiada charakter wstępny i wprowadzający, zawiera zwięzłą charakterystykę drogi rozwojowej informatyki w Polsce. Pozostałe rozdziały mają już charakter ściśle tematyczny. Drugi z nich pokazuje, jak w ujęciu chronologicznym odbywała się edukacja informatyczna w całym polskim systemie szkolnym. Przede wszystkim zwrócono uwagę na różnorodne działania MEN. Jedne z nich miały charakter organiza-

cyjny, m.in. przez powołanie odpowiedniego Wydziału ds. Komputeryzacji, inne dotyczyły prowadzenia akcji upowszechniającej cały proces komputeryzacji.

Dwa pozostałe rozdziały dotyczą już kwestii podstawowych i pokazują kolejne etapy wprowadzania informatyki do praktyki szkolnej. W pierwszej kolejności były to problemy związane z przygotowaniem odpowiednich programów nauczania. Wprawdzie wydawać się może, że jest to zagadnienie proste, ale pamiętać trzeba o konieczności ich tworzenia od podstaw i bez wcześniejszych doświadczeń. Ulegały one zmianom wraz z wprowadzaniem nowych podstaw programowych w całym szkolnictwie. Równolegle z podstawami oraz programami nauczania powstawały podręczniki do tego przedmiotu. Biorąc pod uwagę niezbędny czas na ich przygotowanie (napisanie, opracowanie recenzji, uzyskanie akceptacji ministerialnej), odbywało się to stosunkowo szybko. Autorka słusznie podkreśla, że w odróżnieniu od innych podręczniki do informatyki zostały znacząco wzbogacone o multimedialną obudowę (na nośnikach CD zostały pomieszczone pliki do przeprowadzania ćwiczeń, programy komputerowe, animacje, filmy). Zwraca też uwagę na inny bardzo istotny element w realizacji całego procesu edukacyjnego – równolegle zostały opracowane i rozprowadzone podręczniki dla nauczyciela, które stały się swego rodzaju poradnikami metodycznymi. Zawierają one praktyczne wskazania do działalności dydaktycznej, proponują plany pracy i konkretnych zajęć, a także zestawy ćwiczeń i przykładowe scenariusze lekcji.

Ostatni rozdział omawianej pracy poświęcony został problemom kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. Podobnie jak we wszystkich poprzednich przypadkach tak też i w tym miejscu autorka każdemu z tych zagadnień poświęciła wiele miejsca i poddała je analizie. W każdym przypadku pokazała stan wyjściowy, a następnie przedstawiła drogi jego rozwiązywania. Swoje rozumowanie poparła przykładami, wyliczeniami i licznymi zestawieniami tabelarycznymi. Dzięki temu jej oceny brzmią w sposób oczywisty i przekonujący.

Dokonując ostatecznej oceny powyższej pracy, trzeba się zgodzić z przeświadczeniem prof. Bronisława Siemienieckiego, który uznał, że stanowi ona *istotny wkład do badań nad rozwojem edukacji informatycznej. To także najpełniejsze opracowanie dotyczące ostatniego 20-lecia edukacji medialnej i ważny dokument nie tylko historyczny*. Obok niewątpliwych walorów naukowych jest to także publikacja, która spełnia ważne funkcje edukacyjne przydatne w praktyce szkolnej. Wprawdzie jej temat dotyczy kształcenia na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, ale faktycznie odnosi się ona do całokształtu kształcenia medialnego. Bogate doświadczenie zawodowe autorki (na wszystkich etapach edukacji szkolnej i wzbogacone pracą z młodzieżą akademicką), poparte wieloma publikacjami, sprawia, że omawiane zjawiska i procesy spotkały się z trafnymi ocenami – zarówno pozytywnymi, jak też negatywnymi. Przyjęty prosty, ale precyzyjny i klarowny język narracji zdecydował, że zaprezentowany tekst przemawia do każdego czytelnika, bez względu na jego wcześniejsze przygotowanie.

JERZY DOROSZEWSKI

Lublin

**MAREK JURCZYSZYN: *MIECZYŚLAW BRZEZIŃSKI.
PEDAGOG – SPOŁECZNIK*, LUBLIN 2012, s. 429**

Z dużym uznaniem należy przyjąć ukazanie się biografii Mieczysława Brzezińskiego w opracowaniu Marka Jurczyszyna. Autor powyższej pracy, przygotowując swoją rozprawę, wykazał się wielką dociekliwością i rzetelnością badawczą. Dokonał pełnej kwerendy archiwalnej we wszystkich instytucjach zajmujących się gromadzeniem i przechowywaniem dokumentów (archiwa państwowe i prywatne, uczelniane, kościelne). Z równie dużą uwagą odniósł się do literatury przedmiotu. W tym miejscu należy zaznaczyć, że jest ona nadzwyczaj bogata i różnorodna. Są to więc opracowania ogólnohistoryczne, historyczno-oświatowe (ogólnopolskie i regionalne), pedagogiczne, publicystyczne. Z równie należną troską zostały przez autora potraktowane publikacje Mieczysława Brzezińskiego, a był on autorem nadzwyczaj efektywnym. Poddano analizie 42 jego opracowania (zamieszczone w wielu czasopismach, a także monograficzne), które dotyczyły różnych aspektów życia oświatowego. W wyniku skrupulatnej analizy wyżej wymienionych materiałów powstało opracowanie kompletne pod każdym względem. Zawiera ono fakty oraz zdarzenia w pełni udokumentowane i pozbawione zdawkowych uogólnień. Dokonane oceny brzmią przekonująco i wiarygodnie odzwierciedlają istniejącą rzeczywistość.

Temat opracowania należy uznać za całkowicie uzasadniony i wielce intrygujący. Mieczysław Brzeziński pod koniec XIX i na początku XX w. był osobowością pedagogiczną dużego formatu. Należał do cenionych teoretyków praktyków. Był też niezwykle cenionym i uznanym działaczem oświatowym (Polska Macierz Szkolna, Stowarzyszenie Kursów dla Analfabetów Dorosłych, Uniwersytety Ludowe, Urania). Jego poglądy na kwestie nauczania i wychowania spotykały się z dużym zainteresowaniem i weszły do praktyki szkolnej. Szczególną popularnością cieszyły się w procesie przygotowywania kadr pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli, głównie seminariach nauczycielskich, przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego.

Całe opracowanie składa się ze wstępu i zakończenia oraz sześciu rozdziałów tematycznych. Rozdział pierwszy wprowadza czytelnika w atmosferę lat, w których żył i działał Mieczysław Brzeziński. W pierwszym rzędzie omówione zostały

wszystkie wydarzenia polityczne, ustrojowe i przede wszystkim oświatowe zachodzące w drugiej połowie XIX i pierwszej XX w. Poddano ocenie stosunki panujące w trzech zaborach i omówiono możliwości rozwijania oraz kultywowania w nich polskich tradycji narodowych, takich jak religia, kultura, język, oświata, szkolnictwo.

Wszystkie pozostałe rozdziały mają już charakter zasadniczy i dotyczą działalności Mieczysława Brzezińskiego. Autor rozpoczął swoje rozważania (i bardzo słusznie) od przypomnienia całej jego drogi życiowej – od urodzenia, charakterystyki domu rodzinnego, procesu edukacji i pierwszych zainteresowań. Zrozumiałe, że najwięcej miejsca poświęcił jego działalności publicystycznej i oświatowej – jako autora licznych opracowań z zakresu nauczania i wychowania. W sposób szczególny zaprezentował jego szeroką działalność oświatową, a w tej dziedzinie był on szczególnym autorytetem. Należał do głównych twórców i założycieli Polskiej Macierzy Szkolnej (później był jej czołowym działaczem). Tworzył i organizował również Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego i wiele innych organizacji (zazwyczaj przygotowywał dla nich założenia statutowe i cały program działalności).

Trafnie autor uwypuklił rolę Brzezińskiego jako twórcy poglądów edukacyjnych. Będąc bowiem wykształconym przyrodnikiem i pedagogiem, położył on ogromne zasługi na polu szerzenia oświaty rolniczej i przede wszystkim kształcenia oraz wychowania całej polskiej młodzieży. Swoje poglądy i koncepcje przedstawiał na łamach wielu czasopism w formie odpowiednich artykułów o charakterze teoretycznym, ale także praktycznym. Był autorem wielu opracowań z zakresu przyrodoznawstwa. W pełni zasadnie autor przedstawił osobę Mieczysława Brzezińskiego jako praktyka i organizatora życia oświatowego i nadzwyczaj aktywnego działacza. Współpracował on bowiem z wieloma organizacjami, ale przede wszystkim związał się z Polską Macierzą Szkolną. Współtworzył ją, a później pełnił w niej stanowisko wiceprezesa i przewodniczącego wydziału oświaty ludowej oraz kierownika sekcji szkolnej tego wydziału. Dla PMS przygotowywał projekty organizacyjne oraz programy nauczania dla różnych form kształcenia, m.in. kursów dla dorosłych i dla nauczycieli, a także dla wiejskich szkół elementarnych. Traktowano go jako wybitnego znawcę, doradzał przy organizacji różnych form kształcenia zawodowego i rolniczego (sam pracował w szkole rolniczej w Pszczelinie). Był współautorem projektu organizacyjnego oraz ramowego programu nauczania dla seminarium kształcącego przyszłych nauczycieli oraz autorem podobnego programu dla szkoły kształcącej wychowawczynie w ochronkach.

Dwa końcowe rozdziały pracy poświęcone zostały ukazaniu Mieczysława Brzezińskiego jako teoretyka wychowania. W oparciu o liczne jego teksty, wypowiedzi, stwierdzenia zawarte w licznych publikacjach autor starał się go przedstawić jako pedagoga o wielorakich zainteresowaniach i poglądach, propagującego głębokie i uniwersalne zasady, aktualne po dzień dzisiejszy. Wskazywał on bowiem na potrzebę wzajemnego szacunku, potępiał wszelkie formy nietolerancji, nacjonalizmu, wyzysku. Podkreślał wielką rolę Kościoła i religii w wychowaniu

– zarówno dzieci, jak też dorosłych. Potępiał pijaństwo i występował w obronie dobrych obyczajów oraz podstawowych zasad moralnych. Wskazywał, że obok tych wartości ogólnoludzkich dla Polaków niezwykle ważną rolę spełnia wychowanie patriotyczne, które chroni całe społeczeństwo przed zatraceniem wartości narodowych, własnej kultury i w końcu tożsamości. Przywiązywał wielką wagę do rozwoju umysłowego człowieka, szkoły, nauki i wykształcenia całego społeczeństwa, przede wszystkim społeczności wiejskiej.

Dokonując ostatecznej oceny recenzowanej publikacji, trzeba stwierdzić, że jest to opracowanie wartościowe pod każdym względem. Przede wszystkim autor uporządkował fakty znane zazwyczaj powierzchownie, ale równocześnie wniósł też nowe elementy do naszej wiedzy historyczno-pedagogicznej. W pogłębiony sposób zaprezentował osobę Mieczysława Brzezińskiego i jego poglądy, koncepcje pedagogiczne oraz działalność organizacyjno-oświatową, które wcześniej znane były tylko fragmentarycznie. Trzeba także podkreślić dużą troskę autora o ostateczny kształt edytorski opracowania. Bardzo starannie (z podziałem na odpowiednie przyporządkowanie) sporządzono zestawienie bibliografii. Zostały także wprowadzone indeksy (osób i nazw geograficznych). Szkoda wszakże, że nie znalazło się w nim krótkie streszczenie w języku obcym.

JERZY DOROSZEWSKI

Lublin

***EWA KULA: OPERA ET STUDIO. WIZERUNEK NAUCZY-
CIELI RZĄDOWYCH SZKÓŁ ŚREDNICH W KRÓLESTWIE
POLSKIM W LATACH 1862–1873, KIELCE 2012, s. 338***

Kilka miesięcy temu pojawiła się na rynku księgarskim interesująca pozycja na temat dziejów szkolnictwa na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX w., a zwłaszcza okresu od rozpoczęcia wdrażania reformy szkolnej Aleksandra Wielopolskiego w 1862 r. do wprowadzenia w życie ustawy przez ministra oświaty Rosji Dmitrija Tołstoja. Ten akt prawny zrównywał system szkolny w Królestwie Polskim z obowiązującym w całym państwie carów. Recenzowana publikacja jest także ważną pozycją w historii pedeutologii polskiej. Oparta na licznych źródłach archiwalnych ukazuje w nowym świetle kierunki polityki kadrowej, realizowanej wśród nauczycieli szkół średnich na terenie Królestwa Polskiego w latach 1862–1873.

Ewa Kula dokonała pełnej charakterystyki nauczycieli rządowych szkół średnich pod względem wyznaniowym, wykształcenia, sytuacji materialnej, przebiegu karier zawodowych i praktycznej działalności pedagogicznej. Analizę tych zagadnień poprzedziła nader interesującymi rozważaniami w rozdziale pierwszym, dotyczącymi dość skomplikowanej administracji szkolnej i funkcjonowania systemu szkolnictwa średniego na badanym obszarze. Przedstawiła podstawowe kwestie działalności głównych struktur władzy, którym podporządkowane było szkolnictwo w Królestwie Polskim. W sposób przejrzysty podała informacje na temat organizacji szkolnictwa średniego po ukazaniu się ustawy o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim w 1862 r., a następnie podkreśliła kwestię dostosowania jego ustroju do systemu szkolnego w całej Rosji. Autorka przytoczyła też szereg interesujących danych dotyczących różnych typów szkół w Królestwie Polskim.

Z kolei w rozdziale drugim, najmniejszym, przedstawiła liczebność badanej grupy nauczycieli, zamieszczając tabele i wykres przedstawiający skalę badanego problemu.

Rozdział trzeci podejmuje problematykę wyznaniową nauczycieli. E. Kula zauważa, że wyznanie pracowników pedagogicznych odpowiadało dość ściśle typowi szkoły. Najwięcej nauczycieli wyznania prawosławnego, czyli Rosjan, pracowało w gimnazjach. Trzykrotnie mniej prawosławnych prowadziło zajęcia

dydaktyczne w szkołach powiatowych i progimnazjach. Rosjanom powierzano na ogół zwierzchnictwo szkół, nauczanie języka rosyjskiego, religii prawosławnej, historii Rosji i Polski oraz geografii. Niezwykle interesująco przedstawia się charakterystyka poszczególnych grup wyznaniowych nauczycieli: rzymskokatolickiej, prawosławnej, ewangelickiej, greckokatolickiej i mojżeszowej. Autorka na licznych przykładach ukazuje zjawisko umacniania się religii prawosławnej w szkołach głównie drogą zabiegów administracyjnych i socjotechnicznych. Religia ta stanowiła bez wątpienia ważny element rusyfikacji szkolnictwa. Przedstawia przykłady przechodzenia nauczycieli z wyznania rzymskokatolickiego na prawosławne dla zapewnienia stabilności kariery zawodowej i konsekwentnego dążenia rosyjskich władz oświatowych do *odpolaczania* środowiska nauczycielskiego. Zamieszczony na stronie 98 wykres wyraźnie ukazuje dynamikę wzrostu liczby nauczycieli wyznania prawosławnego kosztem zmniejszającej się liczby nauczycieli rzymskokatolickich (głównie w wyniku odpowiedniej polityki zatrudnieniowej). Kilka przypadków przyjmowania wyznania prawosławnego odnotowano także wśród nauczycieli grekokatolików. Sądzę, że zgromadzenie tak wielu interesujących danych zasługiwało na szerszy komentarz.

Rozdział czwarty recenzowanej publikacji poświęcony został wykształceniu nauczycieli średnich szkół rządowych w Królestwie Polskim. Trzeba przyznać, nie wnikając w jakość studiów, że pod względem formalnym stan edukacji tej grupy zawodowej przedstawiał się zupełnie nieźle. Również i w tym rozdziale dostrzega Autorka określoną politykę władz carskich, które uporczywie zmierzały do nasycenia środowiska nauczycielskiego osobami uzyskującymi wykształcenie wyższe w uczelniach położonych na terenie Rosji. Zwierzchnikom szkół nie było bowiem obojętne, kto uczył polską młodzież i jakie było na nią oddziaływanie wychowawcze. Tak więc, mimo że nauczyciele szkół rządowych byli absolwentami aż osiemnastu uczelni europejskich, największej liczby wykładowców dostarczyły uniwersytety w Moskwie, Kijowie, Petersburgu, Warszawie i Dorpacie (wykładano w nim w języku niemieckim). Interesująco też przedstawiono w książce nauczycieli legitymujących się wykształceniem półwyższym, wśród których najwięcej było absolwentów Kursów Dodatkowych Pedagogicznych w Warszawie. Znaczną grupę stanowili nauczyciele ze średnim poziomem edukacji, w tym osoby, które ukończyły seminaria duchowne, gimnazja i szkoły wydziałowe. Stosunkowo nieliczna grupa nauczycieli pobierała edukację domową lub wojskową. Wszystkie te grupy nauczycielskie scharakteryzowano, indywidualnie przedstawiając niektóre, bardziej interesujące przypadki.

W kolejnym, piątym rozdziale E. Kula rozpatrzyła pochodzenie społeczne badanych nauczycieli. Jak wykazała szczegółowa analiza dokumentów, kwestia ta stała się przedmiotem wyraźnego zainteresowania władz po powstaniach listopadowym i styczniowym. Gromadzono wówczas pokaźny zasób informacji na temat zatrudnianych nauczycieli, w tym ich pochodzenia, uwzględniając trzy grupy: szlachtę, mieszczaństwo i chłopstwo. Ponadto Autorka podkreśla, że w aktach osobowych odnotowywano takie informacje o nauczycielach, jak: *syn duchow-*

nego, syn oficera, syn urzędnika, pochodzący z cudzoziemców. Świadczy to, jak słusznie podkreślono w książce, o daleko rozwiniętych zainteresowaniach władz oświatowych zatrudnianymi w szkolnictwie średnim osobami, a także ich rodzinami. Po powstaniu styczniowym dotyczyło to zwłaszcza nauczycieli wywodzących się z polskiej szlachty. W recenzowanej pracy słusznie zauważono również, że linia wewnętrznego podziału w badanej grupie osób przebiegała nie według pochodzenia społecznego, a kryterium wyznaniowego i narodowościowego.

W rozdziale szóstym ukazano sytuację materialną i rodzinną nauczycieli jako urzędników publicznych lub urzędników służby cywilnej. Przedstawiono więc stan majątkowy, wynagrodzenie, zasiłki losowe, dodatkowe dochody, emerytury i sytuację rodzinną nauczycieli. Zwłaszcza tej ostatniej kwestii Autorka poświęciła więcej uwagi. Zebrane dane pochodzą z akt osobowych nauczycieli i stanowią świetną informację nie tylko o poszczególnych osobach i ich rodzinach, ale są też źródłem wiedzy o obyczajach, tradycjach środowiskowych i niektórych aspektach stosunków społecznych.

Rozdział siódmy jest dość oryginalny i ma treść nieczęsto spotykaną w opracowaniach dotyczących nauczycieli. Zawiera bowiem w sobie trzy wątki dotyczące: pracy zawodowej nauczycieli przed zatrudnieniem w rządowych szkołach średnich, rozwoju ich kariery nauczycielskiej w badanym okresie i sytuacji społeczno-zawodowej po zakończonej pracy pedagogicznej w analizowanych placówkach. Wątki te odpowiadają trzem ważnym etapom życia analizowanej grupy. Kompleksowe ujęcie losów kadry pedagogicznej daje interesujący obraz warstwy zawodowej, wywierającej duży wpływ na wychowanie i ukształtowanie inteligencji w Królestwie Polskim w trzecim ćwierćwieczu XIX w. Autorka podaje w tym rozdziale również liczne przykłady indywidualnych losów nauczycieli. W ten sposób przybliży czytelnikowi omawiane środowisko, a książkę czyni przystępniejszą, wzbudzającą zainteresowanie czytelnika.

W rozdziale ósmym, ostatnim, Autorka skoncentrowała uwagę na działalności organizacyjno-patriotycznej nauczycieli, ich twórczości literackiej i artystycznej oraz pasjach i rozwijaniu wrodzonych predyspozycji (np. językowych, umiejętności gry w szachy). Bogata i różnorodna egzemplifikacja tak sklasyfikowanej działalności pozadydaktycznej nauczycieli dowodzi dużej wnikliwości badawczej autorki. Świadczy też o mrówczej, starannie wykonanej pracy. Czytelnik dzięki temu otrzymuje wiele ciekawych informacji na temat środowiska nauczycielskiego, istniejących w nim osobowości, ludzi o nieprzeciętnych uzdolnieniach i zainteresowaniach, wykraczających daleko poza wiedzę i umiejętności nauczycielskie.

Recenzowana praca odznacza się obszerną podstawą źródłową, będącą rezultatem kwerendy archiwalnej w: Rosyjskim Państwowym Archiwum Historycznym w Sankt Petersburgu, w Centralnym Historycznym Archiwum Sankt Petersburga, w Litewskim Państwowym Archiwum Historycznym w Wilnie, Państwowym Archiwum Wojewódzkim w Żytomierzu na Ukrainie oraz w licznych archiwach państwowych na terenie kraju. Jak wynika z opublikowanej

bibliografii, obficie spożytkowano w niej także zasoby rękopiśmienne Biblioteki Narodowej w Warszawie, Biblioteki Polskiej Akademii Umiejętności i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, Biblioteki Jagiellońskiej w Krakowie, Biblioteki Ossolińskich we Wrocławiu oraz kilku innych bibliotek krajowych. Autorka korzystała także ze stron internetowych.

Co prawda nazwa wydawcy książki współcześnie nie zawsze świadczy o poziomie edytorskim danej publikacji, niemniej jednak przy tak wartościowej pozycji można było w przypisach i bibliografii poinformować czytelnika, kto wydał przywoływany zwarty tekst naukowy. Uwaga ta jest tym bardziej uzasadniona, że przytaczane książki ukazały się w większości przypadków na przestrzeni wielu lat w znanych i cenionych wydawnictwach. I jeszcze jedna drobna uwaga – na stronie 72 Autorka użyła nazwy *Piotrków Trybunalski*. W analizowanym okresie miasto to nazywało się po prostu Piotrków.

Wartość pracy podwyższają cenne aneksy, liczne tabele, wykresy i obszernie noty biograficzne nauczycieli oraz innych osób występujących w publikacji. Książka wypełnia dotkliwą lukę w wiedzy o kulturze, a w szczególności – historii inteligencji w Królestwie Polskim po powstaniu styczniowym. Publikacja powinna być dostępna szerszemu ogółowi czytelników, a przede wszystkim pracownikom naukowym i studentom nauk historycznych i pedagogicznych.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski

JACEK PIOTROWSKI: *KSIĄDZ DOMINIK SUROWSKI. MĘCZENNIK 1905–1942*, WARSZAWA 2012, s. 125

Decyzję o napisaniu tej książki autor, z wykształcenia magister inżynier, podjął po przeczytaniu artykułu o wystawie pt. *Imiona zamiast numerów*, zorganizowanej w kraśnickim oddziale Archiwum Państwowego w Lublinie. Na wystawie zaprezentowane zostały biografie 15 więźniów obozu koncentracyjnego Dachau, opracowane w ramach projektu *Gedächtnisbuch für die Häftlinge des KZ Dachau (Księga Pamięci Byłych Więźniów Obozu Koncentracyjnego Dachau)*. Autor rozpoczął wówczas poszukiwania dokumentów odzwierciedlających bieg życia i okoliczności śmierci swojego stryjecznego dziadka ks. Dominika Surowskiego, który zginął w tym obozie.

Jacek Piotrowski korzystał z dokumentów między innymi Instytutu Pamięci Narodowej, z których najcenniejsze okazały się zeznania zakonnika aresztowanego przez gestapo w Chełmie razem z ks. Dominikiem Surowskim. Bogaty materiał otrzymał z archiwum International Tracing Service in Arolsen (Międzynarodowe Biuro Poszukiwań w Arolsen) w postaci kilkudziesięciu stron zeskanowanych materiałów dotyczących pobytu ks. Surowskiego w więzieniu na Zamku Lubelskim oraz z obozów w Sachsenhausen i Dachau. Zawarte tam były dane na temat okoliczności śmierci ks. Surowskiego i informacje umożliwiające odnalezienie miejsca złożenia urny z jego prochami. W archiwum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego autor odnalazł dokumenty dotyczące wykształcenia ks. Surowskiego, dotarł także do dokumentów przechowywanych w chełmskim oddziale Archiwum Państwowego w Lublinie, odzwierciedlających lata jego pracy w szkołach w Lublinie i w Chełmie.

Trudne do odtworzenia okresy życia ks. D. Surowskiego autor próbował zrekonstruować, korzystając z rękopiśmiennych i opublikowanych opracowań, między innymi Z. Golińskiego, *Biskupi i kapłani Lubelszczyzny w szponach gestapo 1939–1945* czy Z. Starnawskiego, *Martyrologium duchowieństwa lubelskiego w latach 1939–1945. Słownik biograficzny* (maszynopis).

Wartość źródłowa nie jest jednak jedyną zaletą tej publikacji. Jest nią przede wszystkim bogactwo informacji, odtworzonych dużym nakładem pracy i poszukiwań.

Z rozdziału I dowiadujemy się, że przyszły duchowny urodził się w 1905 r. we wsi Biała koło Janowa Lubelskiego w rodzinie chłopskiej. Przez trzy lata uczył się w rosyjskiej szkole elementarnej w Janowie Lubelskim, zamkniętej w wyniku działań wojennych w 1915 roku. Dopiero dwa lata później zdał egzamin do gimnazjum polskiego w Janowie Lubelskim, gdzie został przyjęty od razu do drugiej klasy. Po maturze rozpoczął w 1925 r. studia w Wyższym Seminarium Duchownym w Lublinie. J. Piotrowski przy okazji kreśli losy rodzeństwa ks. Surowskiego, którego starsza siostra Anna wyemigrowała do Stanów Zjednoczonych, brat Leon podjął studia medyczne na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, a młodsza siostra Janina uczyła się w Państwowej Szkole Położnych we Lwowie. Natomiast najstarszy brat Kazimierz prowadził gospodarstwo rolne w Białej.

W rozdziale II przedstawiona została praca ks. Surowskiego jako prefekta szkół w Lublinie i w Chełmie. Zaraz po otrzymaniu święceń kapłańskich ks. Surowski otrzymał w sierpniu 1929 r. nominację na prefekta szkół powszechnych w Lublinie, pełniąc równocześnie funkcję wikariusza parafialnego w kościele św. Agnieszki. Od 1931 r. pracował w Publicznej Szkole Powszechnej nr 15 im. Grzegorza Piramowicza w Lublinie. W tym czasie, w 1932 r., podjął studia na Wydziale Nauk Humanistycznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Studiując na studiach stacjonarnych, godził zajęcia z pracą prefekta. W 1937 r. ukończył studia i od września przeniesiony został do Chełma, do sanktuarium maryjnego p.w. Narodzenia Najświętszej Maryi Panny na Górze Chełmskiej. Równocześnie pracował jako prefekt w Szkole Powszechnej nr 1 im. Tadeusza Kościuszki w tym mieście. Tu zastał go wybuch II wojny światowej. Został wraz z innymi duchownymi aresztowany i osadzony na Zamku lubelskim, wówczas centralnym więzieniu hitlerowskim na Lubelszczyźnie.

Bardzo trudny do odtworzenia był przebieg pobytu ks. D. Surowskiego w więzieniu. Zagadnieniu temu autor poświęcił III rozdział, w którym, opierając się na istniejących opracowaniach, wspomnieniach oraz protokołach przesłuchań zgromadzonych przez Instytut Pamięci Narodowej, starał się pokazać codzienność więzionych tam ludzi. Nieścisłości i błędy pojawiające się we wspomnieniach weryfikowane były przy pomocy między innymi opracowania pod redakcją Z. Mańkowskiego pt. *Hitlerowskie więzienie na Zamku w Lublinie*. We wstępie do tej książki autor określił opisywane więzienie jako należące, obok warszawskiego Pawiaka, krakowskiego Montelupich i fortów poznańskich, do największych i najokrutniejszych kazamat na okupowanych ziemiach naszego kraju. W 1940 roku ks. Dominik Surowski wraz z 200 współwięźniami wywieziony został stamtąd do obozu koncentracyjnego Sachsenhausen.

Rozdział IV odzwierciedla życie więźniów w tym obozie, a od grudnia 1940 r. w Dachau. Tutaj przybliżono z dużym prawdopodobieństwem losy ks. Surowskiego na podstawie opracowań m.in. A. Z. Urbańskiego, *Duchowni w Dachau* (Kraków 1945), ks. C. Dmochowskiego, *Widziałem piekło* (Janów Lubelski 2006) i innych. Z opisu wyłania się coraz trudniejszy byt więźniów, w tym duchownych: ograniczone racje żywnościowe, wzrastające represje, kary za przewinienia, niedostatek

ubrań zimą, zwiększenie umieralności więźniów. Na tym tle zakaz obchodzenia świąt Bożego Narodzenia wydaje się mało istotnym ograniczeniem, tym bardziej że więźniowie obchodzili je w sposób zakonspirowany (s. 62). Z Raportu z dnia 9 czerwca 1942 r. lekarza obozowego dr. W. Woltera do komendanta obozu w Dachau w sprawie śmierci ks. D. Surowskiego (nr 10326830#1) wynika, że ks. Surowski zmarł dzień wcześniej o godz. 21.00. Jako przyczynę podano *zatrzymanie pracy serca i krążenia z powodu odmy i ascites. Niemcy tak zorganizowali obozy koncentracyjne* – napisał J. Piotrowski – *by więźniów zabijali inni więźniowie, w szpitalach – pielęgniarze, w komandach – kapo, a w blokach – blokowi i izbowi* (s. 73). Zwłoki ks. Surowskiego, jak udało się ustalić autorowi książki, nie trafiły do krematorium w Dachau, ale przewiezione zostały do Monachium i spalone w krematorium cmentarza Ostfriedhof, gdzie w podziemiach stały do roku 1950. Dopiero wówczas urny, w tym także ta o numerze K3872 – z prochami ks. Dominika Surowskiego, zostały pochowane na cmentarzu Friedhof am Perlacher Forst przy Stadelheimer Straße 24.

W aneksie prezentowanej książki zamieszczone zostało kalendarium życia ks. Dominika Surowskiego (s. 91–92).

Jacek Piotrowski zadbał także o ikonograficzną stronę swojego opracowania. Wiele zdjęć zrobił w muzeum obozu w Sachsenhausen pod Berlinem. Część fotografii otrzymał od wychowanka ks. Surowskiego, p. Bronisława Daczki. Wśród 23 zdobytych i osobiście wykonanych fotografii znajduje się karta więźnia ks. Dominika Surowskiego z obozu w Dachau.

Trzeba przyznać, że autor, zachowując odpowiedni dystans i prowadząc skrupulatne badania w archiwach i bibliotekach, wykazał się znajomością warsztatu historyka. Rzetelnie opowiedział historię będącą biografią duchownego zamęconego w obozie koncentracyjnym. Książka powstała dzięki pomocy wielu osób, spośród których autor podkreślił życzliwe zainteresowanie ks. prof. zw. dr. hab. Edwarda Walewandra, Alberta Knolla z Archiwum Miejsca Pamięci Obozu Koncentracyjnego Dachau i Heleny Grzesik z Lublina.

Ks. prof. zw. dr. hab. Edward Walewander napisał we wstępie, że książka *Odsłania wiele z heroicznych dziejów polskiej rodziny chłopskiej. Rody chłopskie, niekiedy bardzo stare i liczne, pamięć o przodkach przechowywały najczęściej w tradycji ustnej, sięgającej zazwyczaj trzech, najwyżej czterech pokoleń. Książka ta, choć niewielka objętościowo, zgłębia i utrwała pamięć rodzinną. Powinni ją przeczytać wszyscy, którym nie jest obojętny los człowieka i jego przyszłość. Stanowi ona bowiem ostrzeżenie, by znowu ludzie ludziom nie zgotowali tak okrutnego losu, jaki stał się udziałem nie tylko ks. Dominika Surowskiego, ale milionów ofiar wojny* (s. 7). Podzielając ten pogląd, należy życzyć autorowi realizacji zamierzeń zapowiedzianych na końcu książki: odnalezienia nowych śladów, materiałów, korespondencji i fotografii ks. Dominika Surowskiego.

EWA KULA
Kielce

EDYTA WOLTER: *EDUKACJA EKOLOGICZNA W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ*, WARSZAWA 2013, s. 586

Do niedawna ekologia jako stosunkowo młoda dyscyplina naukowa nie budziła żywego zainteresowania wśród historyków. Wspierając się na tradycjach historii naturalnej, jej początki można by wyprowadzać nawet z czasów antycznych, ale jako profesjonalnie uprawiana nauka miała swoje narodziny dopiero w drugiej połowie XIX wieku, a przyjmuje się, że dojrzałą formę zaczęła osiągać dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku¹. Nasilające się oddziaływanie człowieka na środowisko wskutek nieustannie wzrastającej liczby ludności czy powiększających się globalnie obszarów o charakterze silnie zindustrializowanym stały się przyczyną zawrotnej wręcz popularności ekologii w końcu XX i pierwszych latach XXI wieku. Lepsze zrozumienie wymaga jednak sięgnięcia również do przeszłości, przyjrzenia się genezie, pierwszym potrzebom, obawom, kształtowaniu się wzorców, celów, ewoluującej edukacji w tym zakresie oraz z wolna budowanej, coraz dojrzalszej świadomości ekologicznej.

W częściowym wypełnieniu tej *swoistej luki teoretycznej w literaturze przedmiotu i białej plamy w historii wychowania*² służyć ma wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego praca Edyty Wolter pt. *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*. Jest to druga obszerna rozprawa autorki, po *Historycznych aspektach edukacji ekologicznej w Polsce*³, podejmująca tematykę ekologiczną w obszarze historii wychowania.

Praca została podzielona na cztery rozdziały, wstęp i zakończenie. Rozprawa napisana jest w klasycznym układzie problemowo-chronologicznym. W obszernym wstępie oprócz przedstawienia bogatej bazy źródłowej, pytań i metod badawczych autorka definiuje kluczowe dla badanych problemów pojęcia: środowi-

¹ Zob. R. P. McIntosh, *The Background of Ecology: Concept and Theory*, New York, Cambridge University Press, 1985, s. IX.

² E. Wolter, *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2013, s. 16-17.

³ E. Wolter, *Historyczne aspekty edukacji ekologicznej w Polsce*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2006.

ska, ekologii, edukacji ekologicznej oraz świadomości ekologicznej. Wyjąwszy rozdział pierwszy, autorka ogranicza badany okres do lat 1918–1939, jak również zawęża granice terytorialne do ziem Drugiej Rzeczypospolitej.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Antecedencje i kulturowe uwarunkowanie edukacji ekologicznej w Drugiej Rzeczypospolitej*, prezentuje sięgające średnio-wieczne korzenie idei i praktyk ekologicznych. Poczynając od obecnej w wiekach średnich intuicji ekologicznej, narracja kieruje nas ku prekursorskim myślom ekologicznym oświecenia, swoistej więzi z przyrodą w dobie romantyzmu aż do wyodrębnienia się terminu „ekologia” w okresie pozytywizmu. Wraz ze zmieniającymi się epokami symbolika sacrum ustępuje kolejno afirmacji życia doczesnego, apoteozie życia sielskiego, symbolice ekspresji piękna natury. Wśród galerii postaci istotnych dla rozwoju myśli ekologicznej wspomniani są między innymi: Franciszek z Asyżu, Mikołaj Rej, Kartezjusz, Jan Amos Komeński, Denis Diderot, Jan Jakub Rousseau, bracia Jan i Jędrzej Śniadeccy, Stanisław Staszic, A. Połujański, czy twórca i popularyzator terminu „ekologia” – Ernst Haeckel. W zakresie ochrony środowiska przywołane są zarówno pierwsze średniowieczne ograniczenia narzucane przez polskich władców, jak i ostateczne narodziny ruchu ochrony przyrody o konserwatorskim charakterze, mającym na celu ocalenie wybranych gatunków roślin i zwierząt na przełomie XIX i XX wieku.

Rozdział drugi pt. *Dezyderaty edukacji ekologicznej w Drugiej Rzeczypospolitej* ukazuje nabierające coraz szerszego charakteru postulaty, propozycje, programy ochrony środowiska w odradzającym się kraju. Początkowe inicjatywy wychodziły z grona osób prywatnych. Do inicjatorów należeli J. G. Pawlikowski, M. Sokołowski, A. Wodniczka, W. Szafer. W rozdziale omówiona jest działalność centralnych władz administracyjnych w zakresie ochrony przyrody, w tym szczególnie odpowiedniego dla tego obszaru zagadnień Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Omówiona jest również rola powołanej w 1919 r., jako organu doradczego wspomnianego ministerstwa, Tymczasowej Komisji Ochrony Przyrody przekształconej ostatecznie w 1936 r. w Państwową Radę Ochrony Przyrody. Omówiona została dokładnie działalność wydawnicza wspomnianej Rady, w tym jej własny periodykt, rocznik „Ochrona Przyrody” (1920–1937). Z czasopism o innej proveniencji szeroko omówiony został rocznik Polskiego Towarzystwa Tatrzańskiego „Wierchy” (1923–1938).

Rozdział trzeci, zatytułowany *Edukacja ekologiczna w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkół ogólnokształcących w Drugiej Rzeczypospolitej*, charakteryzuje miejsce ekologii w systemie szkolnictwa II RP. Omówiona jest tu organizacja szkolnictwa z uwzględnieniem reformy oświaty z 1932 r. Wyeksponowano też miejsce ekologii w programach nauczania, jej obecność na lekcjach przyrody i geografii. Wymienione i scharakteryzowane są formy kształcenia, metody dydaktyczno-wychowawcze, podręczniki, książki pomocnicze, periodyki i inne pomoce zatwierdzone bądź rekomendowane przez MWRiOP. Opisane są zasady wyłaniania podręczników, kryteria oceny i zasady dopuszczania ich do użytku szkolnego.

Rozdział czwarty pt. *Ekologiczno-wychowawcze implikacje treści kształcenia w książkach szkolnych dla uczniów szkół ogólnokształcących w Drugiej Rzeczypospolitej* jest analizą treści podręczników i pomocniczych książek szkolnych. Dzieła są pogrupowane względem autorstwa i w takim porządku są omawiane. W sobnych podrozdziałach omówieni są zagraniczni autorzy podręczników oraz treści przeznaczone dla harcerzy. Wśród autorów omówieni są między innymi: M. Arct-Golczewska, A. Arends, R. Baden-Powell, A. Berg, Z. Bohuszewiczówna, A. E. Brehm, M. Brzeziński, A. B. Buckley, K. Chmielewski, J. Ch. Cornish, H. Poupin, A. Czartkowski, B. Dyakowski, T. Dybczyński, J. H. Fabre, C. Florerick, D. Gayówna, H. Grotowska, B. Gustawicz, A. W. Goulda, W. Haberkantówna, K. Hagenbeck, A. Hamaide, E. Hassenpfluga, M. Heilpern, A. Janowski, L. Jaxa-Bykowski, L. Kny, K. Lampert, P. Ledoux, G. G. Lewis, M. Lipska-Librachowa, K. G. Lutz, K. von Marilauna, S. Niemcówna, R. Penzig, A. Schleyer, H. Selmowiczówna-Gnoińska, E. Thompson.

Całość zamyka obszerne zakończenie, w którym autorka formułuje odpowiedzi na osiem pytań badawczych postawionych we wstępie. Większość odpowiedzi wydaje się być wyczerpująca i z dużym prawdopodobieństwem usatysfakcjonuje szeroki krąg badaczy.

Najślabszym punktem pracy zdaje się być rozdział pierwszy, który prezentuje tradycje, antecedencje ekologiczne mające poprawić nasze rozumienie edukacji ekologicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. Niestety, zostały też pominięte niektóre pozycje badaczy polskich – S. Zięby i J. Łapińskiego⁴. Mimo istnienia spisu treści oraz podsumowania w języku angielskim nie uwzględniono, nawet w bibliografii, ważnych prac badaczy piszących w tym języku: R. McIntosha, D. Worstera⁵ oraz najświeższej pracy F. Egertona⁶.

Uwzględnienie powyższych autorów z pewnością pomogłoby w uporządkowaniu materiału i podniosło walory rozdziału wprowadzającego. Pewnym mankamentem jest również brak indeksu osobowego, który usprawniłby korzystanie z tej publikacji.

Natomiast w swojej najważniejszej części dotyczącej Drugiej Rzeczypospolitej rozprawa ma charakter oryginalny, a bogaty materiał jest adekwatny do omawianych treści. Rozdziały drugi, trzeci i czwarty są opracowane na podstawie szerokiej bazy źródłowej, szczegółowo omawiają badane problemy, a ich wyjaśnienie znacząco wzbogaca stan wiedzy z obszaru historii ekologicznego wychowania. Praca wydobywa z cienia wiele cennych źródeł – zarówno archiwalnych, jak i drukowanych. Zrozumiale wyjaśnia procesy kształtujące świadomość

⁴ S. Zięba, *Historia myśli ekologicznej*, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2004.

J. Łapiński, G. Abdurakhmanov, *Rozwój myśli ekologicznej w Polsce i w Rosji – wybrane aspekty*, Lublin, EkoKUL, 2005.

⁵ D. Worster, *Nature's Economy: A History of Ecological Ideas*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

⁶ F. Egerton, *Roots of Ecology: Antiquity to Haeckel*, Berkeley, University of California Press, 2012.

ekologiczną i pozwala na wyrobienie sobie opinii o stanie edukacji ekologicznej w Drugiej Rzeczypospolitej.

ZBIGNIEW JAN ŻÓŁCIŃSKI
Warszawa

KONFERENCJA NAUKOWA W 240. ROCZNICĘ UTWORZENIA KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ, WARSZAWA, 18 PAŹDZIERNIKA 2013 ROKU

Komisja Edukacji Narodowej wywarła istotny wpływ na rozwój oświaty w Polsce. Jej działalność stanowiła wzór do naśladowania w wielu krajach Europy. Wprowadzonymi reformami spowodowała istotne zmiany w polskim szkolnictwie i wyraźnie wyodrębniła stan nauczycielski. Przede wszystkim jednak zreformowała programy nauczania, czyniąc je postępowymi i nowoczesnymi, opartymi o prawa natury. Stała na stanowisku, że wychowanie młodego pokolenia Polaków nie jest sprawą prywatną, ale państwową¹. Dążyła, zgodnie z panującymi wówczas tendencjami w Europie, do stworzenia jednolitego systemu edukacji. W działalności członków Komisji i osób z nią współpracujących wiele uwagi poświęcono wychowaniu patriotycznemu, obywatelskiemu i moralnemu. To w czasach Komisji wysunięto śmiały w warunkach polskich postulat powszechności nauczania, realizowanego niezależnie od przynależności do stanu społecznego², widziano potrzebę kształcenia kobiet, zwrócono uwagę na szkolnictwo elementarne i średnie, stan nauczycielski, zreformowano Szkoły Główne w Krakowie i Wilnie oraz stworzono jednolity system kształcenia nauczycieli. Sprawami podręczników zajęło się Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych.

Dokonania Komisji Edukacji Narodowej widoczne były nie tylko w okresie jej działalności, ale można je było dostrzec w szkolnictwie na ziemiach polskich we wszystkich trzech zaborach: rosyjskim, pruskim i austriackim. W największym stopniu odnotowano je na obszarach włączonych do Cesarstwa Rosyjskiego.

W tym roku upłynęło 240 lat od utworzenia KEN, tego ważnego wydarzenia w historii polskiej oświaty. Z tej okazji Komisja Nauki, Edukacji i Sportu Senatu

¹ K. Bartnicka, *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, Warszawa 1998, s. 58–59.

² S. Kot, *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1996, s. 57–62.

Rzeczypospolitej Polskiej, Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów Polskiej Akademii Nauk oraz Towarzystwo Historii Edukacji zorganizowały konferencję w gmachu Senatu RP, w której wzięli udział historycy myśli pedagogicznej i oświaty z całego kraju.

Celem konferencji było uczczenie tej doniosłej rocznicy, a przede wszystkim ukazanie jej wielkiego wpływu na polski system oświatowy na poszczególnych etapach jego rozwoju i współcześnie. Powstanie i działalność Komisji Edukacji Narodowej to bowiem jedyna duża reforma podjęta u schyłku XVIII wieku, która się udała. Mimo wieloletnich badań i częstych odwoływań do dorobku Komisji wiele obszarów jej działania jest nadal mało znanych. Niezbędne są dalsze badania. Dokumenty na ten temat znajdują się wielu archiwach krajowych i zagranicznych. Konferencja otworzyła cykl badań w ramach grantu pt. ***Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje***, realizowanego w Instytucie Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN, używanego w Narodowym Programie Rozwoju Humanistyki.

Otwarcia obrad dokonali: przewodniczący Komisji Nauki, Edukacji i Sportu Senatu RP prof. dr hab. Kazimierz Wiatr, dyrektor Instytutu Historii Nauki PAN prof. dr hab. Leszek Zasztowt i prezes Towarzystwa Historii Edukacji Polskiej prof. nadzw. dr hab. Wiesław Jamrożek. Z krótkimi przemówieniami do uczestników spotkania i życzeniami owocnych obrad wystąpił podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej Maciej Jakubowski i dyrektor Gabinetu Marszałka Senatu Artur Kozłowski.

W pierwszej części konferencji, której przewodniczył były senator RP prof. dr hab. Adam Massalski, jeden z jej głównych organizatorów, referaty wygłosili: prof. dr hab. Julian Dybiec, Uniwersytet Jagielloński – ***Geneza i dzieła Komisji Edukacji Narodowej***, prof. dr hab. Kalina Bartnicka, Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN – ***Model obywatela w świetle założeń i praktyki KEN***, prof. nadzw. dr hab. Irena Szybiak, Uniwersytet Warszawski – ***Nauczyciel w świetle przepisów KEN***.

Następnie obradom przewodniczyła prof. dr hab. Kalina Bartnicka, kierownik wspomnianego grantu. Z kolejnymi referatami wystąpili: prof. dr hab. Adam Massalski, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach i Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie – ***Idee KEN w tradycji polskiej oświaty do połowy XIX wieku***, prof. dr hab. Michał Śliwa, rektor Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie – ***Dokonania KEN z perspektywy współczesności***.

W dalszej części obrad odbyła się dyskusja, w której udział wzięli profesorowie: Kazimierz Wiatr, Leszek Zasztowt, Julian Dybiec, Irena Szybiak oraz Kazimierz Karolczak (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Julian Auleytner (rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka w Warszawie), Kalina Bartnicka, Karol Poznański (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie). W swoich wypowiedziach podkreślali między innymi rolę KEN w wykreowaniu stanu nauczycielskiego i jej znaczenie dla rozwoju szkolnictwa

we wschodnich obszarach Rzeczypospolitej. Wyrażono pogląd, że w tej ostatniej kwestii należałoby wysłuchać opinii Ukraińców oraz Litwinów. Stwierdzono, że im dłuższy okres dzieli nas od powstania KEN, tym lepiej dostrzegamy jej zasługi dla rozwoju polskiej oświaty.

Obrady podsumowała prof. dr hab. Kalina Bartnicka.

W przerwie konferencji senator, prof. Kazimierz Wiatr i prof. Kalina Bartnicka otworzyli w holu gmachu Senatu wystawę zatytułowaną *Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* (słowa Jana Zamoyskiego). Wystawa została przygotowana przez zespół historyków wychowania pod kierunkiem prof. Kaliny Bartnickiej, a projekt plastyczny wykonała Maria Kaliszczak-Donaj. Zgromadzone ekspozyty pochodziły głównie ze zbiorów Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego (Gabinetu Starych Druków), Archiwum Głównego Akt Dawnych, Muzeum Narodowego, Zamku Królewskiego w Warszawie, Muzeum Pałacu w Wilanowie, Muzeum Uniwersytetu Jagiellońskiego i Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego.

Zwiedzających oprowadzała prof. nadzw. dr hab. Janina Kamińska z Uniwersytetu Warszawskiego, informując o poszczególnych etapach i obszarach działalności Komisji Edukacji Narodowej. Przedstawione ekspozyty spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników konferencji. W Senacie wystawę można było oglądać do 27 października 2013 r., a następnie przeniesiono ją na Uniwersytet Warszawski. Przewidziano także udostępnienie jej na stronie internetowej Instytutu Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN.

WITOLD CHMIELEWSKI
Piotrków Trybunalski



Fot. W. Chmielewski

Konferencję otwiera przewodniczący Komisji Nauki, Edukacji i Sportu Senatu RP prof. dr hab. Kazimierz Wiatr. Po jego prawej stronie siedzą: prof. dr hab. Kalina Bartnicka i prof. nadzw. dr hab. Wiesław Jamrożek. Z lewej – prof. dr hab. Leszek Zasztowt i prof. dr hab. Adam Massalski

Sposoby zamawiania prenumeraty kwartalnika
„Przegląd Historyczno-Oświatowy”

przez Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Czasopismo „Przegląd Historyczno-Oświatowy” jest kwartalnikiem wydawanym w 2 edycjach (po 2 numery w każdej).

Aby zamówić prenumeratę roczną, należy wpłacić kwotę **40,00 zł** na konto Wydawnictwa: **PKO BP S.A. I O/Kielce Nr 87 1020 2629 0000 9502 0144 9172** [podając dokładne dane (imię, nazwisko, adres) odbiorcy w rubryce: nazwa zleceniodawcy oraz tytuł i rocznik czasopisma w rubryce: tytułem] lub zgłosić do działu handlowego (tel. 41 366 07 01, 041 346 21 81, tel./faks 41 346 21 80, e-mail: handel@wydped.com.pl) prośbę o wystawienie faktury do zapłaty na zamawianą publikację. Po otrzymaniu wpłaty wydawnictwo prześle fakturę VAT, a poszczególne numery czasopisma sukcesywnie po ich ukazaniu się (edycja I, tj. numery 1–2, ukazuje się w czerwcu, edycja II, tj. numery 3–4, ukazuje się w grudniu każdego roku).

Istnieje również możliwość zakupu czasopism za zaliczeniem pocztowym. Koszty przesyłki (do 0,5 kg – 10 zł, do 1 kg – 12 zł, powyżej 1 kg – 14 zł) ponosi odbiorca.

Koszty przesyłki zamówień w formie przedpłaty pokrywa Wydawnictwo.

przez „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail:

prenumerata@ruch.com.pl

lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH” pod numerami:

22 693 70 00 lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7⁰⁰–17⁰⁰.

Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zapraszamy do prenumeraty!