

TOMASZ BROWAREK
Lublin

SZKOLNICTWO MNIejszości NIEMIECKIEJ W POLSCE PO II WOJNIE ŚWIATOWEJ

Po zakończeniu działań wojennych na podstawie Układu Poczdamskiego wysiedlono z Polski około 3,2 mln Niemców. Ponad milion byłych obywateli Rzeszy uznanych zostało za ludność rodzimą polskiego pochodzenia. Według danych szacunkowych władz polskich w 1950 roku pozostało w Polsce około 150–170 tysięcy Niemców. Byli to głównie specjaliści zatrudnieni w górnictwie i innych zakładach przemysłowych oraz ich rodziny.

W 1951 roku zaczęła się dobrowolna emigracja byłych obywateli Rzeszy (Niemców i autochtonów) do NRD i RFN. Nasiliła się ona po 1956 roku. W latach 1956–1959 wyjechało z Polski do obu państw niemieckich ok. 232 tys. tej ludności. Po tych masowych wyjazdach władze polskie uznały, że nie ma w Polsce problemu ludności niemieckiej. Mimo to zezwalano na wyjazdy byłych obywateli Rzeszy. Łącznie w latach 1950–1989 wyjechało z Polski do Niemiec około 1,1 mln tej ludności. Z tego przeważająca liczba do RFN.

Po zmianach ustrojowych 1989 r. mniejszość niemiecka uzyskała możliwość samookreślenia. Rozwinęło się życie kulturalno-oświatowe tej ludności. Powstało wiele organizacji. Obecnie mniejszość ta liczy około 360 tys. osób. Największe skupisko tej ludności znajduje się na Śląsku Opolskim. Mniejszość niemiecka ma swoich przedstawicieli w polskim parlamencie i we władzach samorządowych¹.

POCZĄTKI SZKOLNICTWA (1950–1954)

W pierwszych latach po II wojnie światowej kwestia szkolnictwa dla ludności niemieckiej w Polsce była dla władz mało istotna. Dominował wówczas stan wrogości wo-

¹ Zob. szerzej H. Chałupczak, T. Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce 1918–1995*. Lublin 1995.

bec Niemców i języka niemieckiego, czego przykładem były zarządzenia ministra oświaty z 12 czerwca 1945 r. oraz z 31 sierpnia tego samego roku. Pierwsze z nich zakazywało nauczania języka niemieckiego w klasach pierwszych i drugich gimnazjalnych i obowiązywało na ziemiach zachodnich i północnych oraz na obszarze ziem polskich, które w 1939 roku zostały włączone do Niemiec. W klasach licealnych uczniowie mogli kontynuować naukę tego języka². Drugie z tych zarządzeń (z 31.08.45) wprowadzało całkowity zakaz nauczania języka niemieckiego w szkołach podstawowych na wymienionym obszarze³.

Władze polskie traktowały wówczas sprawę ludności niemieckiej jako zjawisko tymczasowe, które miało ulec rozwiązaniu poprzez jej wysiedlenie. Z tych też powodów nie zajmowano się kwestią nauczania dzieci niemieckich. Z drugiej zaś strony Niemcy oczekując na rychłe wysiedlenie nie przywiązywali do tej sprawy większej uwagi. Jednak wraz ze zbliżającym się końcem wysiedleń problem szkolnictwa dzieci niemieckich nabrał istotnego znaczenia.

W 1949 r. zakończona została akcja wysiedleń Niemców z Polski. Wbrew wcześniejszym planom pozostała w Polsce liczna grupa ludności niemieckiej, której trzeba było zapewnić możliwość legalnego kształcenia i odciągnąć ją od tajnego nauczania. Coraz liczniejsze były też żądania górników niemieckich, dotyczące zorganizowania szkół dla swych dzieci⁴.

Przełomem w polityce oświatowej władz polskich wobec ludności niemieckiej w Polsce było powstanie w 1949 roku Niemieckiej Republiki Demokratycznej – nowego socjalistycznego sojusznika Polski. Już w styczniu 1950 roku ukazała się uchwała Sekretariatu KC PZPR w sprawie uregulowania warunków pracy i bytu robotników niemieckich w Polsce. Zlikwidowała ona większość ograniczeń dotyczących Niemców w Polsce. Regulowała także kwestie pracy oświatowej wśród tej ludności. Nakazywała zorganizować we wszystkich skupiskach robotników niemieckich na Śląsku oraz w województwie szczecińskim szkoły i przedszkola z językiem wykładowym niemieckim⁵.

Faktyczna decyzja o utworzeniu szkolnictwa niemieckiego w Polsce nastąpiła jednak dopiero po zawarciu Układu Zgorzeleckiego. Podstawą do powstania tego szkolnictwa było zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 26 lipca 1950 roku „W sprawie otwarcia przedszkoli i szkół ogólnokształcących z niemieckim językiem nauczania”. Zgodnie z nim szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego z niemieckim językiem nauczania miały być otwierane dla dzieci i młodzieży niemieckiej, których prawni opiekunowie pragnęli kształcić w języku ojczystym. Zarządzenie to weszło w życie 1 sierpnia 1950 roku⁶.

Kwestie szczegółowe tworzenia szkolnictwa z niemieckim językiem nauczania regulowała instrukcja Ministra Oświaty z dnia 3 sierpnia 1950 roku „W sprawie organizacji na terenie województwa szczecińskiego i wrocławskiego przedszkoli i szkół ogólnokształcących z niemieckim językiem nauczania”. Instrukcja ta wprowadzając ograniczenia terytorialne nakazywała przystąpić niezwłocznie do organizowania przedszkoli i szkół tego typu na terenie wspomnianych dwóch województw⁷. Najprawdopodobniej

² „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty” (Dz.U. Min. Ośw.) 1945, nr 3, poz. 79.

³ Z. Romanow, *Szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania na Pomorzu Zachodnim w latach 1950–1962*. „Przegląd Zachodniopomorski” 1996, nr 3, s. 131.

⁴ Archiwum Państwowe we Wrocławiu (APWr), Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej Kuratorium Okręgu Szkolnego (PWRN KOS), sygn. XVII/93, k. 58.

⁵ Archiwum Akt Nowych (AAN), Polska Zjednoczona Partia Robotnicza (PZPR), sygn. 237/V-1b/-1, k. 7.

⁶ „Dz.U.Min.Ośw.” 1950, nr 14, poz. 177; APWr, PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 46.

⁷ „Dz.U.Min.Ośw.” 1950, nr 14, poz. 180; AP Wr., PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 47.

przez przeoczenie urzędników nie uwzględniono w niej województwa koszalińskiego, które utworzono z dniem 1 lipca 1950 roku⁸. W rzeczywistości szkolnictwo niemieckie zorganizowano z dniem 1 września 1950 także w tym województwie.

W okresie początkowym, do czasu wydania dalszych zarządzeń, w omawianych placówkach miał obowiązywać program nauki przypisany dla analogicznych typów szkół z polskim językiem nauczania z tą różnicą, że język polski jako przedmiot nauczania miał być wprowadzany od trzeciej klasy szkoły podstawowej, natomiast język niemiecki jako język ojczysty od klasy pierwszej. Wychowawcy i nauczyciele w tego typu przed-szkolach i szkołach oprócz normalnych kwalifikacji zawodowych musieli wykazać się dobrą znajomością języka niemieckiego w mowie i piśmie. Przewidując trudności w doborze odpowiedniej liczby kadry nauczycielskiej spełniającej ten warunek, ministerstwo zakładało konieczność zorganizowania krótkoterminowych kursów przygotowawczych dla kandydatów na te stanowiska spośród „postępowych robotników i innych pracowników niemieckich władających językiem polskim”⁹.

Kwestie programowe szkolnictwa niemieckiego szczegółowo ujęto w zarządzeniu z 20 sierpnia 1950 roku. Ustalono w nim, że językiem nauczania w tych szkołach miał być język ojczysty, w języku polskim natomiast miała się odbywać nauka języka polskiego, nauka o konstytucji, wychowanie fizyczne oraz przysposobienie wojskowe. Program w tego rodzaju szkołach miał być rozszerzony o język ojczysty i naukę śpiewu, uwzględniającą muzykę ojczystą oraz wiadomości z dziejów ojczystych. Stosunek godzin języka polskiego do liczby godzin języka niemieckiego miał uwzględniać przewagę języka ojczystego w klasach I–IV, równowagę w klasach V–VII oraz przewagę języka polskiego w klasach licealnych. Celem wychowawczym szkół z niemieckim językiem nauczania miało być „wychowanie w duchu socjalistycznego internacjonalizmu na czynnych i świadomych budowniczych Polski Ludowej”¹⁰.

Zasadniczym celem organizacji szkół z niepolskim językiem nauczania w roku szkolnym 1951/1952 była rozbudowa i korekta sieci stosownie do najbardziej istotnych i pilnych potrzeb terenu. Nowe szkoły miały być uruchamiane przy liczbie zgłoszonych dzieci od 20 do 30. Szkoły te miały realizować dwu, trzy lub cztery klasy programowe, zależnie od wieku zgłoszonych dzieci i potrzeb danego terenu¹¹. Wobec szkolnictwa niemieckiego stosowano jednak jeszcze bardziej liberalne normy obciążenia poszczególnych szkół i nauczycieli. Szkoły z niemieckim językiem nauczania powstawały bowiem już przy liczbie 11–15 uczniów z jednym nauczycielem, z dwoma przy liczbie 25–50 uczniów i z trzema przy liczbie 51–70 dzieci¹².

Szkoły tego rodzaju, zdaniem władz, miały być integralnie wmontowane w ogólną sieć szkolną na danym terenie. Dzięki temu szkoły mniejszościowe mogły pozyskać nauczycieli przedmiotów nauczanych w języku polskim oraz nawiązać współpracę z kadrą pedagogiczną, dziećmi i komitetami rodzicielskimi szkół polskich. Przy niektórych szkołach polskich istniała także możliwość uruchamiania równoległych oddziałów z niepolskim językiem nauczania oraz łączenie szkół niżej zorganizowanych. Dla pozostałych dzieci, których nie obejmował ten rodzaj szkolnictwa, organizowano na życzenie

⁸ „Dziennik Ustaw” („Dz.U.”) 1950, nr 28, poz. 255.

⁹ APWr, PWRN, sygn. XVII/92, k. 47.

¹⁰ B. O c i e p k a, *Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*. Wrocław 1994, s. 106.

¹¹ APWr, PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 81.

¹² F. B i e l a k, *Niemiecka grupa narodowa w Polsce*. Warszawa 1990, s. 60; W województwie wrocławskim w 1953 roku działało osiem szkół niemieckich z liczbą uczniów mniejszą niż 20 (najmniejsze liczyły 12 osób) AP Wr, PWRN KOS, sygn. XVII/89, k. 58.

rodziców naukę języka ojczystego w poszczególnych klasach, oddziałach czy kompletach przy minimalnej liczbie dziesięciu uczniów w każdym zespole (klasie, oddziale, komplecie)¹³.

W szkołach tych obowiązywały dwa języki urzędowe. W korespondencji z władzami, w arkuszach, katalogach ocen, w protokołach posiedzeń rady pedagogicznej, legitymacjach szkolnych, pieczęciach i szyldach obowiązywał język polski. Podobnie było w dziennikach klasowych, planach pracy wychowawcy klasowego oraz podziale materiału nauczania na okresy roku szkolnego. Świadectwa szkolne, rozkłady zajęć i kronika szkolna miały brzmienie dwujęzyczne. Zapisy w dzienniku lekcyjnym były dokonywane w języku nauczania danego przedmiotu, wszystkie pozostałe działy były prowadzone w języku niemieckim. Korespondencja z rodzicami i uczniami, wewnętrzne zarządzenia, ogłoszenia, protokoły zebrań mogły być prowadzone w języku niemieckim¹⁴.

Pierwsze szkoły z niemieckim językiem nauczania zaczęto otwierać we wrześniu i październiku 1950 roku na terenach województwa wrocławskiego, szczecińskiego i koszalińskiego. W pierwszym roku szkolnym 1950/1951 działało w Polsce 40 takich szkół podstawowych z 4264 uczniami w 196 oddziałach. W szkołach tych pracowało 216 nauczycieli. Najwięcej szkół niemieckich powstało w województwie wrocławskim (29 szkół podstawowych z 3470 uczniami w 159 oddziałach i 96 nauczycielami). Największym skupiskiem szkół niemieckich na tym terenie był powiat i miasto Wałbrzych, gdzie zorganizowano 20 szkół z 2998 uczniami. W województwie koszalińskim było wówczas 10 takich szkół z 576 uczniami w 30 oddziałach i 13 nauczycielami. Tylko jedna szkoła podstawowa z niemieckim językiem nauczania działała w województwie szczecińskim. Była to szkoła w Szczecinie powstała z inicjatywy wojskowych władz radzieckich i do 1950 roku będąca pod ich bezpośrednią opieką. Liczyła ona 218 uczniów zgrupowanych w 7 oddziałach, w których nauczało 7 nauczycieli. Liczba tych szkół zwiększała się w miarę upływu czasu¹⁵.

W następnym roku szkolnym nastąpił dalszy rozwój szkolnictwa niemieckiego. Działało już wówczas (stan na 01.10.1951) 97 szkół z 6729 uczniami i 176 nauczycielami. Największy rozkwit tego szkolnictwa zanotowano wówczas w województwie koszalińskim, gdzie działało 56 szkół z 2560 uczniami i 61 nauczycielami¹⁶. W ciągu miesiąca od września do października 1950 roku liczba szkół w koszalińskim wzrosła z 35 do 58, a w pierwszej dekadzie grudnia wynosiła już 68. Okazało się też, że kierownictwo niektórych PGR-ów realizując postulaty ludności niemieckiej uruchomiły samorzutnie sporą liczbę szkół niemieckich, co nadało akcji rozbudowywania szkolnictwa niemieckiego na tym terenie charakter żywiołowy¹⁷.

Przypadający na lata 1950–1952 okres powstawania szkolnictwa niemieckiego charakteryzował się chaosem organizacyjnym. Administracja terenowa została zaskoczona decyzją o utworzeniu szkolnictwa niemieckiego, dlatego też braki były widoczne na każdym kroku. Nie przydzielono na ten cel funduszy, brak było wolnych budynków, pomocy dydaktycznych, podręczników i nauczycieli. Kadre pedagogiczną rekrutowano głównie wśród górników i robotników niemieckich. Ponieważ nie byli oni wcześniej

¹³ AP Wr, PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 159–160.

¹⁴ Tamże, k. 140.

¹⁵ Centralne Archiwum Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji (CA MSWiA), Biuro Społeczno-Administracyjne (BSA), sygn. 497/114, k.7; AAN, Ministerstwo Oświaty (Min. Ośw.), sygn. 471, k. 9; AAN, Min. Oś., sygn. 1749, k. 426.

¹⁶ AAN, Min. Ośw., sygn. 1749, k. 202.

¹⁷ AAN, Min. Ośw., sygn. 1752, k. 5–6.

przeszkoleni, każdy pracował tak, jak potrafił. Brakowało także programów nauczania. Szkoły z niemieckim językiem nauczania nie miały wówczas własnego budżetu, dlatego też minister oświaty przeznaczył pod koniec 1950 roku 10 milionów złotych na zaopatrzenie tych szkół. Przez cały 1951 rok szkoły niemieckie musiały jednak zmieścić się w limitach, które przyznano szkołom polskim. Nauczyciele byli wówczas wynagradzani z niewykorzystanych etatów szkolnictwa licealnego ogólnokształcącego. Dopiero w 1952 roku przyznano specjalny budżet i etaty nauczycielskie dla szkół niemieckich¹⁸. Do tego czasu częste były przypadki nieregularnego wypłacania pensji lub nawet jej braku¹⁹.

Tylko nieliczne szkoły działały w odpowiednich warunkach. Wiele z nich zajmowało budynki nie przystosowane do celów oświatowych, wymagające gruntownego remontu. Z tych też powodów władze dążyły, by szkoły niemieckie mieściły się w budynkach szkół polskich, co nie tylko załatwiało problemy lokalowe, ale ułatwiało także korzystanie z pomocy naukowych i sprzętu oraz wpływało, zdaniem władz, na likwidację antagonizmów narodowościowych.

Dotkliwie odczuwano także brak podręczników szkolnych. W początkowym okresie korzystano z podręczników wydanych przed 1945 rokiem, śpiewników protestanckich i pojedynczych egzemplarzy podręczników nadesłanych prywatnie z RFN²⁰. Problem ten starano się rozwiązać poprzez import podręczników z NRD. W 1950 roku dotarła pierwsza partia książek w liczbie 40 tysięcy jako dar NRD²¹. Nie odpowiadały one jednak polskiemu programowi nauczania. Dlatego też zgodnie z wytycznymi władz oświatowych adaptowano je przez zastąpienie pewnej części czytankami o współczesnej tematyce polskiej. Historia, geografia i nauka o Polsce i świecie współczesnym miały być nauczane z podręczników polskich. Wszystkie pozostałe przedmioty z adaptowanych podręczników szkół NRD²². W 1952 roku Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych rozpoczęły wydawanie podręczników dla szkolnictwa niemieckiego, zaspokajając do 1954 roku potrzeby w zakresie szkół podstawowych. Były to przeważnie tłumaczenia z języka polskiego. Podręczniki dla niemieckiego szkolnictwa licealnego, ze względu na zbyt małe zapotrzebowanie, były nadal importowane z NRD²³.

Do niemieckich szkół podstawowych w tym czasie trafiały dzieci w wieku od 6 do 17 lat. Zapisanych poddawano egzaminowi, który przeprowadzali nauczyciele niemieccy. Na podstawie uzyskanych wyników uczniów dzielono na klasy. Zdarzały się przypadki, że do klas pierwszych razem z 6–7-latkami trafiały dzieci 13–14-letnie, a nawet starsze, które wcześniej nie mogły zdobyć wykształcenia. Dla tej grupy najstarszej młodzieży starano się tworzyć odrębne klasy, w których realizowano program umożliwiający szybsze zdobywanie wiedzy. Kolejnym problemem było rozproszenie ludności niemieckiej, szczególnie na terenie województwa koszalińskiego, co powodowało, że dzieci musiały dojeżdżać do szkoły niekiedy po 30 kilometrów. W takich przypadkach władze polskie starały się organizować przy szkołach polskich dodatkowe nauczanie w języku niemieckim lub tworzyć internaty przy szkołach niemieckich²⁴.

¹⁸ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 131.

¹⁹ APK, PWRN Urząd Spraw Wewnętrznych (USW), sygn. 4619, k. 27.

²⁰ Zdarzały się przypadki, że dzieci uczyły się z „Mein Kampf” Hitlera. Archiwum Państwowe w Koszalinie (APK), PWRN USW, sygn. 4576, k. 88.

²¹ F. B i e l a k, *Baza rekrutacyjna Niemieckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego i zakres jego działania*. Warszawa 1976, s. 39.

²² AAN, PZPR, sygn. 237/VII-80, k. 2.

²³ F. B i e l a k, *Baza rekrutacyjna ...*, s. 39.

²⁴ G. J a n u s z, *Szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania w Polsce po 1950 roku*. W: *Szkoła XX wieku w procesie przeobrażeń organizacyjno-programowych*. Wybrane zagadnienia. Studia i rozprawy. Pod red. R. Kuchy. Lublin 1991, s. 338.

Lata 1952–1954 były okresem największego rozwoju szkolnictwa niemieckiego w Polsce. Świadczy o tym ilość działających wówczas szkół oraz liczba ich uczniów, co ukazuje tabela 1.

Tabela 1. Szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania w Polsce w latach 1952–1958

Rok szkolny	1952/1953		1953/1954		1954/1955		1955/1956		1956/1957		1957/1958	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Szkoły z niemieckim jęz. nauczania	134	7760	140	7330	135	6541	127	5701	127	5077	18	580
Szkoły z nauką języka niemieckiego	3	50	2	20	3	57	8	346	4	54	3	21

1. Liczba szkół.

2. Liczba uczniów.

Źródło: AAN, PZPR Komisja do spraw Narodowościowych (Kds.N), sygn. 237/XIV-138, k. 50.

Największa liczba uczniów uczęszczała do tego typu szkół w roku szkolnym 1952/1953. Następny rok przyniósł jeszcze wzrost liczby szkół, ale uczyło się w nich już o 430 uczniów mniej. Lata następne przyniosły stopniowy regres, aż do przełomowego roku szkolnego 1957/1958, kiedy to nastąpiło załamanie szkolnictwa niemieckiego.

W tym okresie oprócz wspomnianych szkół podstawowych istniały także szkoły wieczorowe dla pracujących z niemieckim językiem nauczania. Zajęcia w szkołach tego typu trwały od 6 miesięcy do 1 roku i obejmowały program klas V–VII szkoły podstawowej. Pierwsza taka szkoła powstała w 1952 roku we Wrocławiu, a w roku szkolnym 1953/54 w samym województwie wrocławskim działało 5 takich szkół²⁵.

Kolejnym problemem był brak szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych dla młodzieży kończącej siódmą klasę szkoły podstawowej. Od 1950 roku istniały jedynie dwie zasadnicze szkoły zawodowe z niemieckim językiem nauczania. W Wałbrzychu działała Zasadnicza Szkoła Górnicza nr 1 z kierunkiem szkolenia górniczym i specjalnością młody górnik. Druga natomiast to Zasadnicza Szkoła Przemysłowo-Górnicza nr 1 w Boguszowie z oddziałem elektrotechnicznym. W odróżnieniu od szkoły wałbrzyskiej, która posiadała własny budynek, szkoła ta korzystała z pomieszczeń polskiej Zasadniczej Szkoły Górniczej nr 1 w Boguszowie. Jeszcze w 1953 roku nie było problemu z rekrutacją uczniów do obu tych szkół. Przyciągały umundurowanie, obuwie i stypendia. Dwa lata później w 1955 roku z powodu braku chętnych szkołę w Boguszowie rozwiązano²⁶.

Rozwój szkolnictwa niemieckiego, a jednocześnie brak wykwalifikowanych nauczycieli wymagał przygotowania kadr. W tym celu w roku szkolnym 1952/1953 rozpoczęła działalność klasa z niemieckim językiem nauczania w Liceum Pedagogicznym w Świdnicy. Specjalność pedagogiczna nie cieszyła się zbyt dużą popularnością wśród młodzieży niemieckiej, z drugiej zaś strony potrzeba było wykwalifikowanej kadry pedagogicz-

²⁵ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/84, k. 60; B. Grund, *Das kulturelle Leben der Deutschen in Niederschlesien unter polnischer Verwaltung 1947–1958*. Bonn 1967, s. 75–76.

²⁶ AAN, Min. Ośw., sygn. 1758, k. 8; APWr, PWRN KOS, sygn. XVII/84, k. 60; G. Janusz, *Działalność oświatowo-kulturalna mniejszości niemieckiej w Polsce w latach pięćdziesiątych*. „Sprawy Narodowościowe” 1995, nr 1 (6), s. 176.

nej. Aby zachęcić uczniów niemieckich do nauki w Liceum Pedagogicznym, prawie wszystkim z nich przydzielano stypendia, większość miała także możliwość korzystania z internatu²⁷.

Początkowo brak było szkół średnich niemieckich o profilu ogólnokształcącym. Lukę tą starał się wypełnić jeden z nauczycieli niemieckiej szkoły podstawowej w Wałbrzychu organizując naukę według programu 8 klasy liceum ogólnokształcącego. Jego działalność była bodźcem do utworzenia w Wałbrzychu Liceum Ogólnokształcącego z niemieckim językiem nauczania²⁸.

Poważnym problemem w szkolnictwie z niemieckim językiem nauczania była kadra pedagogiczna. Większość nauczycieli niemieckich, jak i całej niemieckiej inteligencji zostało wysiedlonych w latach czterdziestych. Ci, którzy pozostali, byli niechętnie przyjmowani do pracy przez władze oświatowe z powodu częstej przynależności do NSDAP i udziału w faszystowskim procesie wychowania. Uważano również, że inteligencja niemiecka, jako element niepewny, może nie wywiązywać się z zadań wychowawczych. Z tych też powodów władze polskie uznały, iż należy przyjmować do pracy w szkołach niemieckich osoby „spośród postępowych robotników i innych pracowników narodowości niemieckiej władających językiem polskim”²⁹. Większość jednak słabo znało język polski. W województwie wrocławskim 80% nie posiadała ukończonej szkoły średniej. Najniższe wykształcenie, jakim legitymowali się nowi nauczyciele niemieccy, to 8 klasa szkoły podstawowej (Volksschule) uzyskana w szkole niemieckiej³⁰.

W celu przygotowania kadry do pracy, czy też podwyższenia ich kwalifikacji, organizowano krótkoterminowe kursy pedagogiczne. Już w grudniu 1950 roku odbył się pierwszy kurs dla nauczycieli niemieckich w Miedzeszynie. Kolejne organizowano w latach 1951–1956 między innymi w Falenicy (początek 1951 r.), w Warszawie (1951 r.), Łodzi (1952 r.), w Zakopanem (1954 r.) i w Jeleniej Górze (1956 r.)³¹.

Jednakże takie formy dokształcania okazały się niewystarczające. W 1952 roku zorganizowano Komisje Rejonowe Dokształcania Nauczycieli dla niewykwalifikowanych nauczycieli niemieckich przy liceach pedagogicznych w Słupsku (dla województwa koszalińskiego) i w Świdnicy (dla województwa wrocławskiego)³². Działaniami tych komisji zostało objętych 160 niewykwalifikowanych nauczycieli niemieckich, z których 72 uzyskało kwalifikacje³³. Dzięki kursom i pracy komisji z roku na rok zwiększała się liczba nauczycieli z kwalifikacjami oraz wzrastał poziom nauczania. Wspomniane kursy oprócz zagadnień pedagogicznych obejmowały również kwestie ideologiczne i problem stosunków polsko-niemieckich. Wpływ ideologiczny na niemiecką kadre pedagogiczną był jednak skromny. Większość przyjęła pozycję bierną wobec kwestii ideologicznych. Zdarzały się jednak przypadki, gdy nauczyciele niemieccy nie zgadzali się nauczać zgodnie z obowiązującym programem i sami wprowadzali w nim istotne zmiany. Dotyczyło to głównie historii oraz kwestii istnienia RFN. Często pojawiały się na lekcjach przedwojenne podręczniki³⁴.

²⁷ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 93 i n.; G. Janusz, *Działalność ...*, s. 176.

²⁸ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 103; G. Janusz, *Działalność ...*, s. 177.

²⁹ „Dz. U. Min. Ośw.” 1950, nr 14, poz. 180.

³⁰ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 65.

³¹ Tamże, k. 73; APK, PWRN USW, sygn. 4579, k. 71.

³² AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 69; APK, PWRN Wydział Spraw Wewnętrznych (WSW), sygn. 4579, k. 218.

³³ F. Bielak, *Niemiecka ...*, s. 64.

³⁴ APK, PWRN USW, sygn. 4579, k. 219; F. Bielak, *Niemiecka ...*, s. 65.

PROBLEMY SZKOLNICTWA W LATACH 1956–1958

Rok 1956 przyniósł istotne zmiany w położeniu ludności niemieckiej w Polsce. W grudniu 1955 roku Sekretariat KC PZPR przyjął uchwałę w sprawie ludności niemieckiej, która wprowadzała szeroki program poprawy jej położenia materialnego i kulturalnego. W kwestiach związanych ze szkolnictwem uchwała zobowiązywała odpowiednie ministerstwa do zlikwidowania istniejących jeszcze przypadków dyskryminacji młodzieży niemieckiej, ubiegającej się o naukę w polskich szkołach średnich, zawodowych i wyższych, głównie pod pretekstem niedostatecznej znajomości języka polskiego. Zobowiązano także administrację państwową do zorganizowania w 1956 roku niemieckich ogólnokształcących i zawodowych szkół średnich lub kursów wieczorowych. Władze szkolne były zobowiązane zintensyfikować opiekę i pomoc dla tego szkolnictwa³⁵.

Po szczytowym okresie rozwoju szkolnictwa niemieckiego w latach 1953–1954 nastąpił powolny spadek liczby uczniów. W roku szkolnym 1955/1956 działało 127 szkół z 5701 uczniami, a w roku szkolnym 1956/1957 przy tej samej liczbie szkół uczyło się w nich 5077 uczniów.³⁶ Zmiany te związane były z postępującymi wyjazdami do Niemiec w ramach akcji łączenia rodzin. Władze przewidywały wówczas spadek liczebności uczniów niemieckich i starały się korygować sieć szkolną stosownie do rozmieszczenia uczniów. Ministerstwo Oświaty w zarządzeniu dotyczącym organizacji roku szkolnego 1957/1958 nakazywało stworzyć warunki umożliwiające dzieciom niemieckim, które miały wyjechać z Polski, naukę w szkole aż do chwili wyjazdu. Z tego też powodu szkolnictwo to miało być tak zorganizowane, żeby można było w ciągu roku dokonywać korekty sieci szkolnej stosownie do sytuacji. Projekt organizacji nowego roku szkolnego miał uwzględniać komasację szkół niżej zorganizowanych, dowożenie dzieci, organizowanie samodzielnych szkół zbiorczych lub klas zbiorczych z niemieckim językiem nauczania przy szkołach polskich. Mimo to władze oświatowe zaskoczyła tak drastyczna zapaść tego szkolnictwa w roku szkolnym 1957/1958. We wrześniu 1957 roku rozpoczęło działalność 69 szkół z niemieckim językiem nauczania, w których pobierało naukę 2101 uczniów, do czerwca 1958 roku dotrwało jedynie 580 uczniów uczących się w 18 szkołach niemieckich³⁷. Najwięcej szkół pozostało na Dolnym Śląsku, gdzie we wrześniu 1957 było ich 20 z 1276 uczniami i nauczano w nich wówczas 48 nauczycieli. Rok później (wrzesień 1958) działało na tym terenie jeszcze 8 szkół z 213 uczniami i 20 nauczycielami. W tym samym czasie w województwie koszalińskim pozostały jedynie 3 szkoły podstawowe. Jedna szkoła z niemieckim językiem nauczania działała nadal w Szczecinie³⁸.

Władze polskie, zgodnie z instrukcjami, starały się dzieciom niemieckim zapewnić naukę do ostatniej chwili. Utrzymywano szkoły nawet przy 7–8 uczniach (np. Gryfów, Świdnica, Kłodzko, Cieplice). Tam, gdzie było to możliwe łączono szkoły, tworzone klasy równoległe. W Wałbrzychu w roku szkolnym 1957/1958 trzykrotnie przeprowadzono reorganizację szkół. Jeżeli jakaś placówkę zlikwidowano, pozostałe dzieci przydzielano do najbliższej szkoły, zapewniając im stypendia³⁹.

Jeszcze gorsza sytuacja, z powodów masowych wyjazdów, zapanowała w tym okresie w szkolnictwie średnim z niemieckim językiem nauczania. W 1955 roku z braku

³⁵ AAN, PZPR, sygn. 237/V-182, k. 83–84.

³⁶ AAN, PZPR Komisja do Spraw Narodowościowych (KdSN), sygn. 237/XIV-138, k. 50.

³⁷ AAN, Min. Ośw., sygn. 1751, k.15; AAN, PZPR KdSN, sygn. 237/XIV-142, k. 73, tab. 1 Szkoły z niemieckim językiem nauczania.

³⁸ AP Wr, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 110; APK, PWRN USW, sygn. 4588, k. 89.

³⁹ APWr, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 111–112; AAN, PZPR, sygn. 237/XVII-150, k. 67.

chętnych zamknięto szkołę zawodową w Boguszowie. Szkoła górnicza w Wałbrzychu jeszcze w końcu marca 1957 liczyła 177 uczniów zgrupowanych w 6 klasach, których uczyło 12 nauczycieli. Rok później, we wrześniu 1958 szkołę zamknięto z braku uczniów. Liceum Pedagogiczne w Świdnicy także zakończyło działalność w 1958 roku. Ten sam los spotkał także Liceum Ogólnokształcące w Wałbrzychu⁴⁰.

W celu umożliwienia dzieciom niemieckim w województwie koszalińskim kontynuowania nauki na poziomie szkoły średniej w roku szkolnym 1956/1957 zorganizowano w Liceum Ogólnokształcącym w Słupsku klasę z niemieckim językiem nauczania oraz w Koszalinie klasę niemiecką o specjalizacji „traktorzysta – mechanik” w dwuletniej Zasadniczej Szkole Mechanizacji Rolnictwa. Z powodu masowych wyjazdów do Niemiec obie te szkoły w następnym roku szkolnym uległy likwidacji⁴¹. Podobny los spotkał także Komisje Rejonowe dla niewykwalifikowanych nauczycieli szkół z niemieckim językiem nauczania.

Po przemianach w Polsce w 1956 roku pojawiły się próby tworzenia szkół z niemieckim językiem nauczania na Śląsku oraz na Warmii i Mazurach. Zakończyły się one niepowodzeniem. Władze były zdania, że na tych terenach nie ma już ludności niemieckiej, a ci, którzy złożyli podpisy pod petycją, to ludność rodzima polskiego pochodzenia⁴².

UPADEK SZKOLNICTWA

Od 1959 roku rozpoczął się okres samolikwidacji szkolnictwa z niemieckim językiem nauczania. W roku 1958/1959 działało jeszcze 12 szkół z 285 uczniami. Z tego tylko 3 w województwie koszalińskim oraz jedna szkoła z niemieckim językiem nauczania w Szczecinie⁴³. Pozostałe osiem szkół działało na Dolnym Śląsku. Rok później w województwie wrocławskim były już tylko cztery szkoły tego typu⁴⁴.

Szkoły w województwie koszalińskim zamknięto w roku szkolnym 1959/1960. W 1960 roku istniało w Polsce tylko 5 szkół z niemieckim językiem nauczania ze 132 uczniami. Były to 4 szkoły w województwie wrocławskim – w Kudowie Zdroju, Legnicy, Wałbrzychu i Wrocławiu oraz jedna w Szczecinie. Szkoła Podstawowa nr 30 w Szczecinie już od 1958 przeżywała kryzys związany z drastycznie zmniejszającą się liczbą uczniów. Do 1958 roku uczyło się tam przeciętnie ok. 150 dzieci. W grudniu 1959, mimo posiadania własnego internatu, już tylko 28 uczniów pobierało naukę w tej szkole, a rok później 25⁴⁵. W 1961 roku z powodu zbyt małej liczby uczniów szkołę tę zamknięto⁴⁶. Dzieci z likwidowanych szkół mogły uczęszczać na naukę języka ojczystego w szkole polskiej, ale dopiero, gdy ogólna liczba dzieci zgłoszonych do nauczania języka nie była mniejsza niż 7 osób⁴⁷.

Z początkiem roku szkolnego 1961/1962 rozpoczęły pracę tylko dwie szkoły w Legnicy i we Wrocławiu⁴⁸. W obu szkołach razem uczyło się już jedynie 59 uczniów,

⁴⁰ AP Wr, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 94, 98, i 105.

⁴¹ AAN, Min. Ośw., sygn. 1758, k. 9; AAN, Min. Ośw., sygn. 1753, k. 9.

⁴² AAN, Min. Ośw., sygn. 1758, k. 1–6 i 13.

⁴³ Z. Romanow, *Szkolnictwo ...*, s. 147.

⁴⁴ APWR, PWRN KOS, sygn. XVII/91, k. 156.

⁴⁵ Archiwum Państwowe w Szczecinie (APSZ), PWRN, sygn. 13855, k. 12, 29.

⁴⁶ Dla pozostałej czternastki uczniów zorganizowano klasy niemieckie w polskiej szkole podstawowej. Z. Romanow, *Szkolnictwo ...*, s. 147–148.

⁴⁷ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 124; W pierwszej połowie lat 50. do zorganizowania takiego zespołu potrzeba było minimum 10 uczniów. AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 126.

⁴⁸ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 172, 184, 194.

z którymi pracowało tylko 4 nauczycieli. Z braku chętnych nie przeprowadzono w szkołach tych naboru do klas pierwszych. W Legnicy mimo, że szkoła ta miała charakter szkoły zbiorczej, nie udało się także zorganizować klasy drugiej.

Wraz ze zmniejszaniem się liczby szkół i uczniów niemieckich spadał również poziom nauki. Znaczna grupa dzieci uczących się w tego typu szkołach bardzo słabo знаła język niemiecki. Wynikało to z tego, że duża ich część pochodziła z małżeństw mieszanych, w których częściej używano języka polskiego. Rodzice starając się o wyjazd do Niemiec posyłali dzieci do szkół z niemieckim językiem nauczania, aby zapoznały się z tym językiem w szkole. Słaba była również kadra pedagogiczna, której zarzucano brak zaangażowania w pracy. Dominujący wpływ na nauczycieli i uczniów miała wówczas atmosfera tymczasowości spowodowana zmniejszaniem się liczby uczniów i brakiem perspektyw na przyszłość⁴⁹.

Rozwiązaniem problemu dzieci niemieckich na Dolnym Śląsku chcących pobierać naukę w języku ojczystym miała być Szkoła Podstawowa nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy. Likwidując szkoły niemieckie władze oświatowe dawały możliwość rodzicom przeniesienia dzieci do szkoły w Legnicy. Mimo to liczba uczniów w szkole tej ciągle malała. W roku szkolnym 1961/1962 uczyło się w niej 42 uczniów w klasach od III do VII, nad którymi opiekę pedagogiczną sprawowało 3 nauczycieli. W związku ze zbyt małą liczbą dzieci nie działały klasy I i II. Uczniowie niemieccy z tych klas uczęszczali do szkół polskich i uczyli się języka ojczystego w zespołach. Z 42 uczniów uczęszczających do szkoły niemieckiej 29 mieszkało w internacie⁵⁰. Większość z nich otrzymywała stypendia w wysokości 360 złotych miesięcznie, które wystarczały na pokrycie kosztów miesięcznego utrzymania w internacie⁵¹. W następnym roku szkolnym w internacie pozostało jedynie 6 dzieci, a w całej szkole naukę pobierało 29 uczniów. Nauka odbywała się w zespołach klas IV–V i VI–VII. W roku szkolnym 1963/1964, zgodnie z prognozami, w szkole tej miało pozostać 20 uczniów w klasach V–VII. W związku z tak małą liczbą uczniów podjęto decyzję likwidacji szkoły z dniem 01.09.1963 roku. W tym samym czasie zlikwidowano również Szkołę Podstawową nr 56 z niemieckim językiem nauczania we Wrocławiu, gdzie w roku szkolnym 1962/1963 uczyło się jedynie 14 dzieci⁵². Tym samym po 13 latach istnienia likwidacji uległo szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania.

Dzieciom niemieckim przechodzącym do szkół polskich starano się zapewnić możliwość nauczania języka ojczystego. Komplety języka niemieckiego odbywały się jednak początkowo bardzo nieregularnie. W 1967 roku istniały 2 takie zespoły. Na lekcje języka niemieckiego uczęszczało 14 dzieci głównie z Legnicy oraz z Chojnowa i Złotoryi. Nauka odbywała się w Szkole Podstawowej nr 15 w 2 kompletach po 2 godziny tygodniowo⁵³. Liczebność kompletów języka niemieckiego przedstawia tabela 2.

Liczba dzieci uczących się języka niemieckiego była w tym czasie względnie stabilna. Po 1970 roku, z braku źródeł, nie można określić jak wyglądał stan tego typu nauczania. W zarządzeniu Ministra Oświaty z 29.08.1981 roku w sprawie planów nauczania w szkołach podstawowych z niepolskim językiem nauczania oraz w szkołach pod-

⁴⁹ AP WR, PWRN KOS, sygn. XVII/93, k. 167–168.

⁵⁰ AP WR, PWRN WSW, sygn. XVIII/285, k. 17; AP WR, PWRN WSW, sygn. XVIII/286, k. 23.

⁵¹ AP WR, KW PZPR, sygn. 74/XIV/35, k. 129.

⁵² APWr, PWRN Wydział Oświaty (WO), sygn. 925, k. 1,4; APWr, PWRN KOS, XVII/92, k. 350; APWr, PWRN USW, sygn. XVIII/289, k. 29.

⁵³ APWr, PWRN WSW, sygn. XVIII/289, k. 10–11; APWr Oddział w Legnicy, Prezydium Powiatowej Rady Narodowej (PPRN) WO, sygn. 924, k. 18.

Tabela 2. Liczba dzieci niemieckich uczęszczających na dodatkowe lekcje języka niemieckiego

Rok	Liczba dzieci
1963	14
1964	14
1965	15
1966	17
1967	12
1968	11
1969	12
1970	12

Źródło: APWr, PWRN WSW, sygn. XVIII/289, k. 10–11; APWr, sygn. XVIII/292, k. 29–30; APWR Oddział w Legnicy, Prezydium Powiatowej Rady Narodowej (PPRN) w Legnicy, sygn. 924, k.18, 28, 37; APWR Oddział w Legnicy, PMRN w Legnicy WSW, sygn. 549, k. 14, 45, 77.

stawowych z dodatkową nauką języka ojczystego wśród wymienionych języków mniejszości, które mogą być nauczane w szkołach podstawowych zabrakło języka niemieckiego. Świadczyć to może, że w tym czasie nie było już dodatkowych zajęć języka niemieckiego jako języka ojczystego w szkołach podstawowych⁵⁴.

ODBUDOWA NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO PO 1989 ROKU

Przełomowym wydarzeniem, dla problemu odbudowy szkolnictwa mniejszości niemieckiej w Polsce było oświadczenie Tadeusza Mazowieckiego i Helmuta Kohla z dnia 14 listopada 1989 roku, którzy w imieniu Polski i RFN zadeklarowali, iż: „Obie strony umożliwią osobom i grupom ludności polskiego względnie niemieckiego pochodzenia lub osobom przyznającym się do języka, kultury lub tradycji drugiej strony – zachowanie i rozwijanie ich tożsamości kulturowej (...)”⁵⁵. W oświadczeniu tym wskazano również, że władze polskie dołożą starań, aby we wszystkich częściach kraju stworzyć uczniom możliwość wyboru niemieckiego jako języka obcego.

Oświadczenie to zapoczątkowało tworzenie organizacji mniejszości niemieckiej. Do narodowości niemieckiej przyznawało się wiele osób, nie znających jednocześnie języka ojczystego. W tej sytuacji trzeba było najpierw umożliwić naukę języka niemieckiego, a dopiero później myśleć o nauczaniu w tym języku. Dlatego też w roku szkolnym 1990/1991 wprowadzono możliwość uczenia się języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego w starszych klasach szkoły podstawowej. Ze względu na brak nauczycieli do nauki tego przedmiotu, większość chętnych nie mogła skorzystać z tej możliwości.

Ważnym dokumentem określającym prawa mniejszości niemieckiej w Polsce stał się traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o „Dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy” z 17 czerwca 1991 roku. W artykule 21 ustęp 2 stwierdził on, że umawiające się Strony będą dążyć do zapewnienia członkom mniejszości niemieckiej w Polsce oraz obywatelom niemieckim polskiego pochodzenia „(...) odpowiednich możliwości nauczania ich języka ojczystego lub w ich języku ojczystym, w publicznych placówkach oświatowych (...)” oraz uwzględniać w tej nauce ich historię i kulturę⁵⁶.

⁵⁴ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania” 1981, nr 9, poz. 62.

⁵⁵ E. S a p h i a - D r e w n i a k, *Polityka państwa a możliwości rozwoju systemu edukacyjnego dla mniejszości narodowych w Polsce: na przykładzie mniejszości niemieckiej*. „Zeszyty Naukowe. Pedagogika. Uniwersytet Opolski” 1996, nr 34, s. 54.

⁵⁶ Traktat między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec o Dobrym Sąsiedztwie i Przyjaznej Współpracy. Bonn, 17 czerwca 1991 roku, artykuł 21, ustęp 2. W: J. K u k i e ł k a, *Traktaty sąsiedzkie Polski odrodzonej*. Wrocław 1998, s. 209.

Problem szkolnictwa mniejszości narodowych został ujęty również w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. W artykule 13 stwierdzono, że „Szkoła publiczna umożliwi uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury”. Warunki i sposób wykonywania przez szkoły tych zadań miał określić Minister Edukacji Narodowej w drodze rozporządzenia⁵⁷.

Zgodnie z tym zapisem w dniu 24 marca 1992 roku Minister Edukacji Narodowej wydał „Rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia umożliwiającego podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych”. Potwierdził w nim obowiązek przedszkoli i szkół publicznych do zapewnienia uczniom warunków umożliwiających podtrzymywanie i rozwijanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej oraz własnej historii i kultury w toku powszechnie dostępnych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Nauczanie języka niemieckiego dla mniejszości niemieckiej w Polsce mogło odbywać się w szkołach i przedszkolach: z ojczystym językiem nauczania, dwujęzycznych, z dodatkową nauką języka ojczystego lub w zespołach międzyszkolnych.

Nauka w szkołach dla mniejszości mogła być organizowana na zasadzie dobrowolności. Warunkiem rozpoczęcia lub kontynuowania nauki języka ojczystego, zgodnie z rozporządzeniem, było złożenie przez rodziców lub prawnych opiekunów dziecka pisemnego wniosku na ręce dyrektora szkoły. W szkołach ponadpodstawowych taką deklarację mogli składać sami uczniowie. Zgłoszenie ucznia na naukę języka ojczystego w szkole lub zespole międzyszkolnym było równoznaczne z zaliczeniem tego języka do przedmiotów obowiązkowych dla tego ucznia, ze wszystkim wiążącymi się z tym konsekwencjami wynikającymi z regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania. Z tych też powodów uczniów szkół średnich obowiązywał egzamin maturalny z języka ojczystego⁵⁸.

Ramowy plan nauczania (tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć edukacyjnych) był określony w drodze rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Ministerstwo przygotowało również podstawy programowe dla poszczególnych przedmiotów. Władze oświatowe dały dyrektorom szkół pewną swobodę w ustalaniu szkolnego planu nauczania. Zgodnie z obowiązującymi przepisami w szkole z ojczystym językiem nauczania liczba godzin nauki języka niemieckiego wynosić powinna 14 godzin tygodniowo w klasach I – III szkoły podstawowej oraz 12 godzin w pozostałych klasach szkoły podstawowej i we wszystkich klasach gimnazjum. W liceach ogólnokształcących tego typu nauka języka niemieckiego powinna stanowić 16 godzin w tygodniu. W szkołach dwujęzycznych wymiar godzin języka niemieckiego odpowiada liczbie godzin języka polskiego zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum, liceum czy w szkole zawodowej. Nauczanie języka niemieckiego w szkołach z dodatkową nauką języka ojczystego ma wymiar 3 godzin tygodniowo we wszystkich klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego. W szkołach zawodowych liczba godzin języka ojczystego równa się liczbie godzin języka polskiego w danym roku szkolnym⁵⁹.

Nauczanie języka niemieckiego dzieci i młodzieży mniejszości niemieckiej w Polsce jest finansowane przez resort oświaty z budżetu państwa. Dużą pomoc szkoły mniejszości niemieckiej otrzymały ze strony organizacji i instytucji niemieckich. Niemieckie MSZ przekazało w pierwszych dwóch latach tworzenia oświaty dla dzieci niemieckich

⁵⁷ „Dz.U.” 1991, nr 95, poz. 425.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ J. Osiecka, *Informacja na temat szkół dla mniejszości narodowych w roku szkolnym 1999/2000*. Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu. Warszawa 24 lutego 2000 r., s. 4–5. Materiały udostępnione przez Biuro Poselskie Mniejszości Niemieckiej, w posiadaniu Autora.

ponad 7 milionów marek na zakup podręczników do nauki języka niemieckiego na Górnym Śląsku⁶⁰. Szkoły z językiem niemieckim jako ojczystym korzystały z podręczników przekazywanych przez Instytut Goethego w Monachium⁶¹.

Rozwojem oświaty mniejszości niemieckiej aktywnie interesują się niemieckie towarzystwa społeczno-kulturalne. W maju 1992 Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Mniejszości Niemieckiej na Śląsku Opolskim (TSKMN) przeprowadziło rozmowy z kuratorium oświaty i wychowania, które zakończyły się spisaniem specjalnego uzgodnienia w sprawie edukacji dzieci i młodzieży mniejszości niemieckiej na terenie województwa opolskiego. W toku tych rozmów ustalono, że podstawowe kwestie dotyczące edukacji mniejszości niemieckiej będą co najmniej dwa razy w roku konsultowane z TSKMN. Kurator zobowiązał się także do wyznaczenia swego pracownika, który miał utrzymywać stały kontakt z przedstawicielami mniejszości niemieckiej⁶².

Równoległe z wprowadzaniem języka niemieckiego jako obcego, w województwach opolskim i katowickim zaczęto organizować nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego. Pierwsza szkoła tego typu powstała na początku 1992 roku we wsi Węgry koło Osowca na Opolszczyźnie⁶³. Pod koniec roku szkolnego 1992/1993 w 28 szkołach nauczano języka niemieckiego jako ojczystego⁶⁴. Następne lata przyniosły jeszcze szybszy rozwój szkolnictwa mniejszości niemieckiej. Proces ten obrazuje tabela 3.

Tabela 3. Szkoły z dodatkową nauką języka ojczystego dla dzieci i młodzieży mniejszości niemieckiej w Polsce w latach 1992–2000

R. sz.	Szkoły podstawowe		Gimnazja		Licea ogólnokształcące	
	Liczba szkół	L. uczniów	L. szkół	L. uczniów	L. szkół	L. uczniów
1992/1993	28	2407	X	X	-	-
1993/1994	38	Brak danych	X	X	-	-
1994/1995	67	6152	X	X	-	-
1995/1996	115 (111*)	10587 (10498*)	X	X	-	-
1996/1997	252	23050	X	X	2	486
1997/1998	265	25325	X	X	2	559
1998/1999	297	28822	X	X	2	641
1999/2000	273	25545	49	2588	1	111

X – nie dotyczy. Typ szkoły wprowadzony przez reformę oświaty w roku szkolnym 1999/2000.

* dane wg Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej 2000 rok, s. 228, tab. nr 6.

Źródło: Edukacja dzieci mniejszości niemieckiej w Rzeczypospolitej Polskiej. Departament Kształcenia Ogólnego i Nadzoru Pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warszawa, marzec 1996 r., tabela nr 1 Nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego w latach 1992–1996. Materiały w posiadaniu autora; Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 1998 rok, s. 226, tab. nr 6 Nauczanie języka ojczystego dzieci i młodzieży mniejszości narodowych i etnicznych; Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej 2000 rok, s. 228, tab. nr 6 Szkolnictwo dla dzieci i młodzieży mniejszości narodowych i etnicznych.

⁶⁰ T. U r b a n, *Niemcy w Polsce. Historia mniejszości w XX wieku*. Opole 1994, s. 153.

⁶¹ Edukacja dzieci mniejszości niemieckiej w Rzeczypospolitej Polskiej. Materiały Departamentu Kształcenia Ogólnego i Nadzoru Pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej. Warszawa, marzec 1996, s. 4. Materiały udostępnione przez Biuro Poselskie Mniejszości Niemieckiej, w posiadaniu Autora.

⁶² „Gazeta Górnos Śląska” nr 12, z 16–30.06.1992, s. 6.

⁶³ T. U r b a n, *Niemcy ...*, s. 153.

⁶⁴ Informacja o sytuacji edukacyjnej mniejszości narodowych w Rzeczypospolitej Polskiej. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa – luty 1994. W: *Spotkanie liderów mniejszości narodowych*. Materiały i dokumenty. Warszawa 11 listopada 1994 r., s. 4. Materiały w posiadaniu Autora.

Szkolnictwo mniejszości niemieckiej charakteryzowało się w tym okresie bardzo prężnym rozwojem. W ciągu pierwszych sześciu lat istnienia liczba placówek z dodatkową nauką języka niemieckiego jako ojczystego wzrosła prawie dziesięciokrotnie, a liczba uczniów z nich korzystających prawie jedenastokrotnie. Największy skok ilościowy szkół i uczniów niemieckich zanotowano w roku szkolnym 1996/1997, kiedy liczby te uległy ponad dwukrotnemu zwiększeniu. Następne lata to okres wolniejszego rozwoju tego szkolnictwa. Od roku szkolnego 1996/1997 zaczęły działać także szkoły średnie tego typu.

Przeważająca liczba szkół z dodatkowym językiem niemieckim jako ojczystym działa w województwie opolskim. Szczególnie trudny jest natomiast proces tworzenia szkolnictwa dla mniejszości niemieckiej na terenach, gdzie Niemcy nie tworzą zwartych skupisk, lecz żyją w rozproszeniu. We Wrocławiu dzięki pomocy finansowej Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej utworzono dwujęzyczne klasy liceum, które w przyszłości mają edukować dzieci niemieckie z całego Dolnego Śląska. Podobnie sytuacja wygląda w Szczecinie gdzie powstało liceum z wykładowym językiem niemieckim. Od roku szkolnego 1994/1995 działa w województwie toruńskim szkoła z językiem niemieckim jako ojczystym. W 1995 roku rozpoczęła działalność pierwsza dwujęzyczna szkoła podstawowa w województwie częstochowskim, która swoje istnienie zawdzięcza środkom finansowym Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej. W szkole tej 400 dzieci może uczyć się języka niemieckiego w dwóch wariantach – intensywnym i ekstensywnym, a w klasach starszych część przedmiotów będzie wykładana w języku niemieckim. W województwie olsztyńskim ze względu na małą liczbę dzieci proponuje się tworzenie mieszanych klas polsko-niemieckich z niemieckim językiem nauczania⁶⁵.

Oprócz wspomnianych liceów we Wrocławiu i Szczecinie szkolnictwo średnie mniejszości niemieckiej skoncentrowane jest w województwie opolskim i katowickim. W roku szkolnym 1993/1994 rozpoczęła naukę klasa dwujęzyczna w społecznym liceum ogólnokształcącym w Opolu, jej docelowym zadaniem było kształcenie w języku niemieckim jako wykładowym. W następnym roku powstały podobne klasy w liceum publicznym w Opolu oraz w Kędzierzynie-Koźlu i Dobrzenu Wielkim. W województwie katowickim język niemiecki jako ojczysty był nauczany w dwóch liceach: I Liceum Ogólnokształcącym im. J. Kasprowicza w Raciborzu oraz w III Liceum Ogólnokształcącym w Zabrze⁶⁶.

Aktualny stan szkolnictwa mniejszości niemieckiej, po wprowadzeniu reformy oświaty, przedstawia tabela 4.

Szkolnictwo mniejszości niemieckiej z roku na rok obejmuje coraz większą liczbę uczniów. W roku szkolnym 2000/2001 liczba ta we wszystkich typach tego szkolnictwa wzrosła, w stosunku do poprzedniego roku, o 2714 uczniów. Przeważająca większość uczniów uczęszczała do szkół podstawowych i gimnazjów z dodatkową nauką języka niemieckiego jako ojczystego. Stan liczebny placówek był w tym okresie raczej stabilny. Szkolnictwo średnie ograniczało się do jednego liceum z niemieckim językiem nauczania oraz dwujęzycznego liceum ogólnokształcącego. W roku szkolnym 1999/2000 funkcjonowało także 11 przedszkoli z niemieckim językiem nauczania jako ojczystym oraz 6 oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych z dodatkową nauką języka niemieckiego jako ojczystego⁶⁷.

⁶⁵ D. Berlińska, P. Madajczyk, *Mniejszość niemiecka w Polsce. W: Mniejszości narodowe w Polsce. Praktyka po 1989 roku.* Pod red. Bogumily Berdychowskiej. Warszawa 1998, s. 119; *Edukacja dzieci mniejszości niemieckiej...*, tab. 1.

⁶⁶ D. Berlińska, P. Madajczyk, *Mniejszości niemiecka ...*, s. 118; B. Gramlewicz, J. Stanek, *Kształcenie dzieci mniejszości niemieckiej na Śląsku. W: Badania nad sytuacją mniejszości niemieckiej na Śląsku po 1989 roku.* Pod red. J. Sztumskiego. Katowice 1999, s. 84.

⁶⁷ Centrum Obliczeniowe Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały w posiadaniu Autora.

Tabela 4. Nauczanie języka niemieckiego jako ojczystego w szkolnictwie podstawowym i ponadpodstawowym w latach 1999–2001

Rodzaj placówki	Rok szkolny 1999/2000		Rok szkolny 2000/2001	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów
Szkoły podstawowe z ojczystym językiem nauczania	7	707	6	588
Szkoły podstawowe dwujęzyczne	2	691	2	673
Szkoły podstawowe z dodatkową nauką języka ojczystego	264	24147	261	23379
Gimnazja z ojczystym językiem nauczania	1	43	1	52
Gimnazja dwujęzyczne	1	86	1	168
Gimnazja z dodatkową nauką języka ojczystego	47	2459	51	5928
Licea z ojczystym językiem nauczania	Brak danych	Brak danych	1	54
Licea dwujęzyczne	1	111	1	116
Łącznie	323	28244	324	30958

Źródło: Centrum Obliczeniowe Ministerstwa Edukacji Narodowej. Materiały udostępnione przez Biuro Poselskie Mniejszości Niemieckiej. W posiadaniu Autora; Raport dla Sekretarza Generalnego Rady Europy z realizacji przez Rzeczpospolitą Polską postanowień Konwencji Ramowej Rady Europy o Ochronie Mniejszości Narodowych. Projekt. Warszawa, styczeń 2002, s. 57–58. Materiały w posiadaniu Autora.

Największym problemem szkolnictwa mniejszości niemieckiej w Polsce jest brak wykwalifikowanej kadry nauczycieli języka niemieckiego. Z tego powodu władze oświatowe zezwoliły na nauczanie języka niemieckiego przez nauczycieli nie posiadających odpowiednich kwalifikacji, ale znających język niemiecki i legitymujących się wykształceniem pedagogicznym. Nauczycielom tym zapewniono możliwość zdobywania kwalifikacji w formach pozaszkolnych poprzez składanie egzaminów w Instytucie Goethego oraz ukończenie kursów kwalifikacyjnych pedagogiczno-metodycznych do nauczania języka niemieckiego prowadzonych przez nauczycielskie kolegia języków obcych lub wydziały filologiczne wyższych uczelni⁶⁸. Często naukę języka niemieckiego prowadzili polscy nauczyciele – emeryci. W celu pozyskania kadry pedagogicznej polskie władze oświatowe, z pomocą strony niemieckiej, opracowały program kształcenia nauczycieli języka niemieckiego. Problemem jest jednak to, że duża część absolwentów filologii germańskiej oraz kolegów języka niemieckiego nie podejmuje pracy w szkolnictwie⁶⁹. Dzięki porozumieniu zawartemu pomiędzy opolskim kuratorium oświaty a Ambasadą RFN w Warszawie w Niwkach na opolszczyźnie otworzono Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, którego zadaniem jest przekwalifikowywanie rusycystów na nauczycieli języka niemieckiego. Podobne zadania pełni również Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Katowicach⁷⁰.

⁶⁸ *Edukacja dzieci mniejszości niemieckiej...*, s. 2–3.

⁶⁹ Według szacunków MEN tylko ok. 15–20% absolwentów filologii i ok. 50% absolwentów nauczycielskich kolegiów języków obcych podejmuje pracę w szkole. Tamże.

⁷⁰ Władze niemieckie współfinansowały kursy w Niwkach (ok. 100 tys. zł zapłaciła strona niemiecka, natomiast strona polska sfinansowała 85 tys. zł i koszty płatnych urlopów nauczycieli). Polskie władze oświatowe przedłużyły umowę z konsulem Niemiec na prowadzenie tych kursów przez następne dwa lata. D. Berlińska, P. Małajczyk, *Mniejszość niemiecka...*, s. 117.

Katowickie kuratorium oświaty, chcąc zwiększyć liczbę germanistów na swoim terenie, nawiązało współpracę z Ministerstwem Kultury Saksonii – Anhalt, Towarzystwem Wymiany Kulturalnej „Sonnenberg” i Landeszentrale für Politische Bildung w Turynii. Kontakty z tymi organizacjami, których celem jest wspieranie inicjatyw nauczania języka niemieckiego, umożliwiły organizowanie seminariów i konferencji dla pracowników i studentów filologii germańskiej oraz szkolenie nauczycieli języka niemieckiego w Niemczech. Dzięki tej współpracy organizowano również obozy dla młodzieży w Saksonii-Anhalt. Najzdolniejszych uczniów wysyłano na stypendia do RFN.⁷¹ Nową formę dokształcania wprowadzono w szkole podstawowej w Oleśnie, gdzie zatrudnieni nauczyciele z Niemiec przygotowują miejscowych pedagogów różnych przedmiotów do podjęcia nauczania w systemie dwujęzycznym⁷². Innym sposobem rozwiązywania problemu braku kadry pedagogicznej jest sprowadzanie nauczycieli z Niemiec. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 października 1992 roku umożliwiło zatrudnianie nauczycieli nie będących obywatelami polskimi w przypadku braków kadry pedagogicznej nauczającej języków obcych⁷³.

Z nauczaniem dzieci mniejszości niemieckiej w Polsce wiąże się też wiele innych problemów. Jednym z nich był brak podręczników drukowanych w Polsce. Podręczniki sprowadzane z RFN z reguły trudno było zaadaptować do polskiego systemu oświatowego i nie były one wpisane na listę podręczników szkolnych. Do 1999 roku nie przygotowano w Polsce żadnych podręczników w języku niemieckim i nie było oficjalnych podręczników do nauczania innych przedmiotów w tym języku⁷⁴.

Kolejnym problemem był brak programów nauczania języka niemieckiego jako ojczystego i innych przedmiotów w szkołach dwujęzycznych i z ojczystym językiem nauczania. Jedynym zatwierdzonym przez MEN programem był przygotowany we wrocławskim Kolegium Nauczycielskim Pedagogiki i Uniwersytecie Wrocławskim program języka niemieckiego autorstwa prof. R. Lewickiego oraz koncepcja pedagogiczna dla dwujęzycznej szkoły podstawowej w Oleśnie. Zdaniem strony niemieckiej program ten nie był jednak odpowiednio rozpropagowany i większość szkół i organizacji niemieckich nie była z nim zaznajomiona. Brak było też metodyków, którzy by sprawowali opiekę nad nauczycielami szkół mniejszości niemieckiej⁷⁵.

⁷¹ B. Gramlewicz, J. Stanek, *Kształcenie dzieci ...*, s. 90.

⁷² *Edukacja dzieci mniejszości niemieckiej ...*, s. 3.

⁷³ B. Gramlewicz, J. Stanek, *Kształcenie dzieci...*, s. 91.

⁷⁴ Tamże, s. 92; D. Berlińska, P. Madajczyk, *Mniejszość niemiecka...*, s. 116.

⁷⁵ B. Gramlewicz, J. Stanek, *Kształcenie ...*, s. 93; *Uwagi na temat nauczania języka niemieckiego jako ojczystego*. Pismo mgr. Piotra Barona Kierownika Referatu ds. Szkolnictwa i Kultury Związku Niemieckich Stowarzyszeń Społeczno-Kulturalnych w Polsce. Pismo w posiadaniu Autora.

ANNA BOGUSZEWSKA
Lublin

KONFERENCJE REJONOWE JAKO FORMA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ Powszechnych UCZĄCYCH RYSUNKU W OKRESIE MIĘDZYWOJENNYM

W latach międzywojennych funkcjonowało wiele form dokształcania i doskonalenia zawodowego adresowanych do nauczycieli szkół powszechnych. Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) był głównym organizatorem ruchu samokształceniowego nauczycieli szkół powszechnych. Jedną z pierwszych form dokształcania nauczycieli były Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie (WKU), przekształcone w 1932 roku w Instytut Nauczycielski ZWP, który po opracowaniu statutu przyjął nazwę Instytutu Pedagogicznego (22 lutego 1932 r.). Podobnie jak WKU i Instytut Pedagogiczny duże zasługi w procesie dokształcania nauczycieli wniosły Wyższe Kursy Nauczycielskie (WKN), których początki sięgają czasów zaborów, funkcjonujące według Statutu i Programu WKN zatwierdzonego w 1923 roku¹. Nauczyciele rysunku szkół powszechnych mogli korzystać z dokształcania z zakresu rysunku organizowanego przez WKU i WKN, jak również przez Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR), powstały w 1923 roku w Warszawie². W pierwszych latach Polski Niepodległej władze szkolne organizowały dokształcanie nauczycieli poprzez państwowe kursy wakacyjne, tzw. „kwalifikacyjne”, „uzupełniające”. Jednocześnie funkcjonowały podobne kursy prywatne. Do 1929 roku kursy wakacyjne organizowane przez władze szkolne miały charakter dokształcający, ułatwiały one zdobycie wymaganych kwalifikacji, które według ministerialnych założeń nauczyciele szkół powszechnych powinni uzupełnić do roku szkolnego 1928/1929. Po tym

¹ Patrz: J. Hellwig, L. Kowalczyk: *Wyższe Kursy Nauczycielskie jako forma podnoszenia kwalifikacji czynnych nauczycieli szkół powszechnych i ponadpodstawowych w Polsce 1918-1954*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1975, nr 1; A. Boguszevska: *Wakacyjne formy dokształcania doskonalenia w zakresie rysunku dla szkół powszechnych w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 2000, nr 3-4.

² Patrz: A. Boguszevska: *Kształcenie rysunkowe nauczycieli szkół powszechnych w Państwowym Instytucie Robót Ręcznych w Warszawie w okresie międzywojennym*, „Wychowanie Techniczne w Szkole”, 2000, nr 4.

okresie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Min. WRiOP) organizowało kursy doskonalące zawodowo. Programy kursów w zakresie przedmiotu rysunek przewidywano w dwóch zakresach: „rysunek, szkło i metal” (rysunek realizowany jako przedmiot wiodący – zajmujący 2/3 z 144 przewidywanych godzin) oraz „roboty z drzewa i rysunek”, (gdzie na rysunek przypadła tylko trzecia część wymiaru, tj. 48 godzin).

Dość powszechną formą podnoszenia poziomu zawodowego nauczycieli organizowaną przez władze oświatowe, później również prowadzoną przez organizacje związkowe, były konferencje rejonowe, nazywane początkowo gminnymi. W pierwszych latach organizacji polskiego szkolnictwa miały one charakter doskonalący. Ich uczestnikami w przeważającej części byli niewykwalifikowani nauczyciele³. Szkolnictwo powszechne opierało się wówczas głównie na pracy szkół o niskim poziomie organizacyjnym. Kierownictwo konferencji spoczywało na inspektorze szkolnym, który w swoim powiecie tworzył rejon dla odbywania szkoleniowych spotkań i był jednocześnie twórcą ich programu. Od niego w dużej mierze zależał poziom i wyniki pracy. Ilość konferencji nie była ustalona. Zwykle w ciągu roku szkolnego było ich nie mniej niż pięć. Udział nauczycieli w konferencjach był obowiązkowy. W dniu konferencji nauczyciele byli zwolnieni z obowiązku nauczania, do szkoły przychodziły tylko te dzieci, których obecność była konieczna ze względu na lekcje wzorowe. „Rejon” konferencyjny skupiał od 10 do 30 osób, chociaż bywały rejonu liczniejsze, obejmujące od 40 do 50 nauczycieli. Czasami organizowano konferencje powiatowe, czyli skupiające nauczycieli z całego powiatu. W dużych skupiskach miejskich organizowano konferencje na takich samych zasadach. Nazywano je konferencjami miejskimi. Głównym celem konferencji było podnoszenie i doskonalenie poziomu pracy nauczycieli. Była to systematyczna pomoc w indywidualnej pracy samokształceniowej nauczycieli. W 1926 r. Min. WRiOP wydało okólnik⁴, w którym określiło cel i charakter konferencji. Ich teoretyczne podstawy opracował A. Jakiel. W wydanym przez ministerstwo okólniku podkreślono, że praca powinna się rozwijać głównie w kierunku praktycznego kształcenia się nauczycielstwa⁵ oraz zapoznawania ich z nowymi kierunkami pedagogiki, doskonaleniem osobowości tak, aby podtrzymywać w nich twórcze podejście do zawodu, rozwijać zainteresowania sprawami oświaty i wychowania oraz sprawami społecznymi⁶. Podczas każdej konferencji planowano jedną lub dwie lekcje praktyczne, wzorowe, połączone z omówieniem i dyskusją. Następnie referowano opracowany temat dotyczący praktyki szkoły. Konferencje kończyła część towarzyska.

W początkowym okresie stosowany był zwyczaj wyznaczania prowadzącego lekcje wzorowe z urzędu lub w drodze losowania. Później odstąpiono od tego szablonu. Zwykle jedną lekcję prowadził wybrany wcześniej nauczyciel miejscowej szkoły, a drugą – nauczyciel wyznaczony. Z czasem nauczyciele prowadzący lekcje zgłaszali się sami lub proszono o prowadzenie lekcji nauczycieli o najwyższych kwalifikacjach (np. ukończony WKN). Po hospitacji lekcji następowała dyskusja. W pierwszych latach zaczynano zwykle od pytań i odpowiedzi wyjaśniających. W miarę podnoszenia się poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli, dyskusje stawały się żywsze i bardziej fachowe. Dość

³ Na przykład w województwach centralnych w grudniu 1920 r. nauczyciele w szkołach powszechnych bez kwalifikacji oraz czasowo kwalifikowani stanowili 76% ogółu nauczycieli czynnych, za: „Szkoła Powszechna” 1927, z. IV.

⁴ Okólnik w sprawie konferencji rejonowych, Dz. Urz. Min. WRiOP 1926, nr 12, poz. 144.

⁵ Za J. Hellwig: *Wkład ZNP w kształcenie i doskonalenie nauczycieli w Polsce (1919–1968)*, Poznań 1973, s. 22.

⁶ Zob.: A. Jakiel: *O dalszym kształceniu się nauczycieli*, Stanisławów 1928.

często, (jak wynika ze wspomnień nauczycieli) przybierały one charakter polemiczny, nie pozbawiony złośliwości skierowanej pod adresem osoby prowadzącej lekcję. Bywało również i tak, że dyskutujący podnosili tylko strony dodatnie lekcji, milcząc o błędach. O sposobie prowadzenia lekcji świadczyć może fragment wspomnienia nauczyciela: „Dawne konferencje przed 9–11 laty (czyli ok. 1925/26 r.) były nacechowane pewnego rodzaju doktryniarstwem. Panował werbalizm. Wymagano możliwie dokładnego pisemnego opracowania przygotowawczego z wyraźnie zaznaczonymi punktami metodycznymi Herbarta, a nawet pytaniami nauczyciela (...) i odpowiedziami (...) dzieci (...)”⁷.

W latach dwudziestych konferencje miały znacznie rozbudowaną tzw. część urzędową. Było to zapoznanie z okólnikami, zarządzeniami, spostrzeżeniami powizytacyjnymi i w końcu wskazówkami metodycznymi dla poszczególnych przedmiotów. Konferencje trwały zwykle od 7 do 10 godzin. Powodem przedłużania się konferencji było zbyt duże nagromadzenie treści, jak świadczą o tym wspomnienia nauczycieli: „czerwiec 1930 r. miasto M. (okręg Poznański) trzy lekcje z geografii, dwie z gimnastyki, do każdej lekcji referaty i dyskusje (...), okólniki, zarządzenia władz, projekty na przyszły rok szkolny, lekarz powiatowy wygłosił referat na temat elementarnych zasad i wskazań higienicznych, referat instruktora oświaty pozaszkolnej z dyskusją. Warunki pracy były ciężkie. Całość trwała od ósmej rano do piątej po południu z krótką przerwą obiadową. Do tego nie raz daleka droga w upale, tam i z powrotem pieszo, nawet po 18 km”⁸. Bardzo różny poziom prezentowali prelegenci referatów. Podejmowali oni albo tematy dobrze znane, albo nieciekawie. Często temat interesujący, podany był w zbyt trudnej formie, przesycony literaturą nieprzystępną ogółowi. Stopniowo zaczęto wygłaszać referaty ustnie bez pisemnego przygotowania. Oparte one były na osobistych spostrzeżeniach. Dzięki temu spotkały się z aplauzem i żywą dyskusją⁹. Zdarzało się, jak opisał jeden z uczestników: „(...) że każda z osób musiała być przygotowana do wypowiedzania się na wskazany z góry temat, stosowano „wywoływanie” na zasadzie listy imiennej (...), nie jeden wywołany sprawozdawca mimo całego, chciejmy wierzyć przygotowania (...) jękał się i pocił (...) albo też czuł przedsmak oczekującej go kwalifikacji”¹⁰.

Konferencje rejonowe były szczególnie dobrze oceniane przez młodych stażem nauczycieli i przez nauczycieli niekwalifikowanych. Mimo braków i błędów konferencje umożliwiały swoim uczestnikom wymianę doświadczeń i poglądów oraz stwarzały okazję do porównania swojej pracy z pracą kolegów. Nierzadko zbyt urzędowy charakter konferencji wpływał krępująco na nauczycieli. Toteż problem ten był podejmowany przez nich w dyskusjach na łamach prasy pedagogicznej¹¹. Z biegiem czasu atmosfera pracy nauczycieli na konferencjach zyskiwała na swobodzie i samodzielności. W późniejszym okresie nauczyciele zaczęli spostrzegać rejonowe konferencje jako dodatkowe obciążenie. Coraz częściej pojawiały się opinie, że akcja doskonalenia winna mieć charakter dobrowolny. Również forma konferencji powinna być zmienna i udoskonalono-

⁷ Stefan Kamiński, *O konferencjach rejonowych*, „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 11, s. 511.

⁸ Tamże: s. 511.

⁹ Tamże: s. 501–511. Aleksander Urbanski: *O właściwą atmosferę na konferencjach rejonowych*; Anna Hukowa-Handermanówna, *O właściwą organizację pracy na konferencjach rejonowych*, „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 11; J. Ustupski, *Jeszcze słów kilka na konferencjach rejonowych*, „Praca Szkolna”, 1928, s. 87–9.

¹⁰ S. Kamiński, *O konferencjach rejonowych...*, s. 509.

¹¹ Czasopismo „Życie Szkolne”, „Praca Szkolna”, „Przyjaciel Szkoły” podejmowały często problematykę z tego zakresu.

na¹². Choć konferencje rejonowe należały do najbardziej rozpowszechnionych¹³ form dokształcania i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli, to w zakresie podnoszenia na wyższy poziom nauki rysunku nie przyniosły wyraźnej poprawy. Wskazują na to zamieszczone w czasopismach pedagogicznych głosy uczestników konferencji oraz wspomnienia nauczycieli. Z relacji tych wynika, że rysunek jako lekcja wzorowa pojawiał się na konferencjach sporadycznie, najrzadziej spośród wszystkich przedmiotów. Wybór lekcji rysunku był wręcz unikany. Prawdopodobnie nauczycielom brakowało kwalifikacji i pewności co do sposobu prowadzenia takich lekcji. Poza tym przedmiot ten był strzeżony przez nauczycieli jako zagadnienie z marginesu ogólnego kształcenia lub jedynie jako środek poglądowy lekcji. Przykładem może być następująca relacja: „Lekcja praktyczna powiodła się. Szczególnie wiele zalet metodycznych miała lekcja z języka polskiego w klasie pierwszej. Prelegentka użyła całego aparatu umysławiającego w postaci pięknych obrazów artysty malarza W. Skoczylasa, specjalnie ilustrującego elementarz M. Falskiego, który służył za punkt oparcia”¹⁴.

Na konferencjach rejonowych rysunek zjawiał się bardzo rzadko. Na przykład w Lublinie w latach 1918–27 przeprowadzono tylko dwie lekcje wzorowe rysunku oraz ogłoszone trzy referaty z tego zakresu. Były to następujące tematy:

1. Zasady elementarnej nauki rysunku,
2. Zdobnictwo w szkole powszechnej,
3. Kształcenie uczuć estetycznych¹⁵.

Badania S. Pieczkowskiego¹⁶ na temat konferencji rejonowych potwierdzają sporadyczne prowadzenie lekcji wzorowych i wygłaszania referatów z zakresu rysunku. Na przykład w rejonie Wryki, w rejonie Wola Wereszczyńska (powiat włodawski) w latach 1933/34–1939/39 nie przeprowadzono ani jednej lekcji wzorowej z rysunków¹⁷ oraz ani jednego referatu z tego zakresu¹⁸. Nauczyciele odczuwali potrzebę uzupełniania wiadomości z metodyki rysunków i występowali z propozycjami zapraszania na konferencje rejonowe okręgowych inspektoratów zajęć praktycznych i rysunków. W praktyce rzadko dochodziło do takiego spotkania. Wynikało to także stąd, że rysunek jako przedmiot nauczania nie miał kontynuacji w dokształcaniu nauczycieli na wyższych szczeblach kształcenia. Korzystniejsza sytuacja dla dokształcania nauczycieli w obrębie metodyki rysunku istniała jedynie w dużych ośrodkach miejskich, takich jak Warszawa, Kraków, Lwów, Poznań i Wilno. W Krakowie i Warszawie istniały przy kuratoriach stanowiska inspektorów do spraw prac ręcznych i rysunków, stąd te dwa okręgi miały najstaranniejszą opiekę w zakresie metodyki rysunku na konferencjach rejonowych.

Reasumując, należy stwierdzić, że organizowanie konferencji rejonowych jako forma doskonalenia nauczycieli szkół powszechnych w okresie międzywojennym, ze względu na sporadyczne podejmowaną tematykę dotyczącą metodyki rysunków nie mogła w sposób znaczący wpłynąć na umiejętności merytoryczne i metodyczne nauczycieli.

¹² J. Menzel: *O racjonalnym dokształcaniu zawodowym nauczycieli*, „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 11; *Kiedy dokształcanie nauczycieli przyniosło pozytywne rezultaty*, „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 4, 7, 10, 19; M. Piórko, E. Grześkowiak: *O poprawę konferencji rejonowych i rad pedagogicznych*, „Przyjaciel Szkoły”, 1935, nr 19, i in.

¹³ S. Michalski: *Szkolnictwo powszechne i zakłady kształcenia nauczycieli w Wielkopolsce w okresie międzywojennym*, Poznań 1962, s. 158.

¹⁴ Konferencje rejonowe, „Ognisko Zamojskie” s. 25.

¹⁵ T. Wołski (red.): *Monografia szkolnictwa m. Lublina 1917–1927*, Lublin 1928, s. 133, 4.

¹⁶ S. Pieczkowski: *Nauczycielskie konferencje rejonowe w powiecie włodawskim (1922–1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, 1960, nr 3, s. 83–104.

¹⁷ Tamże: s. 90.

¹⁸ Tamże: s. 93.

RECENZJE

Przegląd Historyczno-Oświatowy

2002, nr 3-4

PL ISSN 0033-2178

KALINA BARTNICKA, IRENA SZYBIAK: ZARYS HISTORII WYCHOWANIA

Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK” 2001, ss. 220[1]

„Zarys historii wychowania” Karoliny Bartnickiej i Ireny Szybiak jest najnowszym i, co chcę od razu podkreślić, najlepszym podręcznikiem z tego zakresu dla studentów pedagogiki. Autorki dokonały znakomitego doboru treści z jakże obszernej dziedziny, uwzględniając przy tym wyraźnie okrojony limit godzin z tego przedmiotu przewidziany w programach studiów. Jeszcze na początku lat 70. obowiązywał 2-letni cykl (na II i III roku) po 2 godziny wykładu i 2 godziny ćwiczeń tygodniowo. Teraz mamy przeważnie 30 godzin wykładu i 45 ćwiczeń w ciągu roku. Natomiast zakres materiału pozostał prawie niezmienny. Stąd też zaliczenie tej, mówiąc językiem żaków „kobyły”, obejmującej około 2500 lat (!), jest nie lada wyczynem. „Pomieszenie z poplątaniem” faktów, dat, nazwisk itp. – to zjawisko dość powszechne podczas egzaminów, czemu być może zaradzi omawiany podręcznik.

Decydując się na opracowanie zarysu dziejów historii wychowania, trzeba najpierw dobrze opanować trudną sztukę rezygnacji z wielu, często równie ważnych i istotnych faktów. K. Bartnicka i I. Szybiak dowiodły, że umiejętność tę wykorzystały wybornie: w podręczniku znalazło się to, co w nim być nie tylko powinno, ale i musiało.

Dotychczas obowiązujące podręczniki – szczególnie Łukasza Kurdybachy i Stefana Wołoszyna – koncentrowały się raczej na udzielaniu odpowiedzi na pytania faktograficzne, przywiązując do pytań eksplanacyjnych mniejszą wagę. Taki rodzaj „obróbki” materiału poważnie utrudniał opanowanie ogromnego przecież zakresu treści. Pamiętam, że o podręczniku Ł. Kurdybachy prof. Mirosława Chamcówna – mówiła mniej więcej tak: „... dobrze, że się ukazał. Teraz wiadomo, jak podręczników pisać nie należy”. Przywołując wypowiedź nieżyjącej już Pani Profesor, wybitnej znawczynie omawianej dziedziny, nie mam najmniejszego zamiaru deprecjonować wkładu prof. Kurdybachy w rozwój polskiej historii wychowania. Dodać jedynie można, że krytyczna opinia M. Chamcówny o tym podręczniku nie była odosobniona.

Przypomnieć wypada, że w 1995 r., po bardzo długiej, ideologicznej „kwarantannie” wydano bardzo dobry podręcznik historii wychowania autorstwa Stanisława Kota (poprzednie wydanie ukazało się w roku 1934!). Skończyła się więc wieloletnia udreka

studentów „zdobywania” tej, jakże trudno dostępnej książki, w której wszakże, z oczywistych względów, zabrakło odniesień do najnowszych dziejów oświaty i wychowania. Lukę tę wypełnia omawiany podręcznik, nad którym wyraźnie unosi się „duch” Kota, co można skwitować krótko: chwała im za to.

We wstępie do swojej pracy Autorki zawarły podstawowe informacje o przedmiocie, zadaniach i celach historii wychowania. Krótko przedstawiły rozwój tej dyscypliny, najważniejsze podręczniki, opracowania, źródła, serie wydawnicze, kwartalnik „Przegląd Historyczno-Oświatowy”. Brak wprawdzie wzmianki o „Biuletynie historii wychowania”, lecz tłumaczyć to chyba można wcześniejszym, od ukazania się periodyku, oddaniem „Zarysu...” do druku.

Zasadnicza treść wykładu, ujęta w ośmiu podstawowych rozdziałach, zaczyna się od starożytnej Grecji, a kończy cytatem S. Wołoszyna, podsumowującym nauki o wychowaniu w PRL. Mamy więc w jednym tomie „kondensat” obejmujący ponad 25 wieków. Zgodnie ze wstępną zapowiedzią autorki ograniczyły liczbę nazw, dat, nazwisk, tytułów do niezbędnego minimum, koncentrując się na ukazaniu „... jedynie podstawowych procesów i głównych czynników decydujących o przemianach historycznych w kręgu rodziny i ideałów wychowawczych, w społeczno-kulturalnych odniesieniach zjawisk edukacyjnych, w instytucjach edukacyjnych, w myśli pedagogicznej” (s. 24). Cel ten z powodzeniem osiągnęły.

Przechodząc do uwag bardziej szczegółowych, muszę zacząć od tego, iż z dużym zdumieniem przeczytałem na s. 50. omawianego podręcznika przekład znanego powiedzenia Seneki: *Non scholae sed vitae discimus* [Nie dla siebie, lecz dla szkoły uczymy się]. Brzmieć ono powinno zupełnie odwrotnie: nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się. Ten lapsus przypisuję jednak sporych rozmiarów chochlikowi drukarskiemu lub niechlujności korektora, gdyż trudno wprost uwierzyć, aby tak wytrawne znawczynie dziejów wychowania mogły popełnić podobny błąd. Nawiasem mówiąc, gdyby jednak podany przykład uznać za prawdziwy, to na jego podstawie dałoby się stworzyć zupełnie fantastyczną teorię wychowania, których zarówno w dziejach edukacji, jak w czasach nam współczesnych, nie brakuje.

Studenci uczący się historii wychowania pod większość pedagogicznych terminów (szkoła, klasa, lekcja, rodzina itp.), często podkładają dzisiejsze treści, obecne rozumienie tych przykładowo wymienionych pojęć, co powoduje błędne interpretacje zjawisk historycznych. Przykładowo: dla wielu z nich dzisiejsza klasa szkolna od np. średnio-wiecznej różni się wyłącznie tym, że ta druga była 1000 lat wcześniej. Tak więc zajęcia z historii wychowania powinny przybliżyć studentom umiejętność historycznego myślenia. Omawiany „Zarys” nie zawsze ułatwia im to trudne zadanie. Na str. 40 czytamy: „Okresowi hellenistycznemu zawdzięcza pedagogika i szkoła organizację nauczania zbiorowego w klasie, opracowania podręczników, znaczny rozwój techniki kształcenia językowego i literackiego, powstanie bibliotek szkolnych”. Z treściami zawartymi w tym zdaniu można by dyskutować. Wiadomo, że zaczęły powstawać wtedy biblioteki szkół średnich, ale nie było ich w szkołach niższego szczebla z przyczyn zrozumiałych dla historyka, ale nie zawsze dla studenta. Podobnie ma się sprawa z Akademią platońską (s. 37). W czasach twórcy „metafory jaskini” Akademię tworzyło grono przyjaciół, którzy swymi przemyśleniami dzielili się w gaju Akademos. Akademia epoki hellenistycznej, Akademia francuska z początków XIX w., czy Polska Akademia Umiejętności to zupełnie inne i różne instytucje. Na szczęście dzisiejsi studenci nie znają już jeszcze jednego znaczenia tego pojęcia: „Akademia ku czci”. Myślę, że Autorki przyjęły założe-

akże o szukaniu odpowiedzi na pytania,
– będzie mowa na ćwiczeniach.

Charakterze: cytowane za Ł. Kurdybachą
wiązkę posyłania synów do szkół doty-

tylko przyszłych duchownych. Ambitne

„... wprowadzenia swoistego obowiązku szkolnego” (s. 66) musiały jeszcze czekać prawie 1000 lat na realizację.

Można by też dyskutować, czy Uniwersytet Krakowski czerpał wzory organizacyjne z uczelni bolońskiej czy raczej neapolitańskiej założonej w 1224 r. przez króla Franciszka II. Należało jednak, jak sądzę, choć w paru zdaniach zaznaczyć, że Kazimierzowi Wielkiemu chodziło o próbę unifikacji polskiego systemu prawnego (dlatego aż 8 katedr prawa), a dopiero Władysław Jagiełło, stojąc przed trudnym zadaniem chrystianizacji Litwy, uzyskał zgodę papieża na otwarcie czwartego, teologicznego wydziału. Takie krótkie nawet uzupełnienie byłoby dobrą ilustracją, ukazującą związek edukacji z konkretnymi potrzebami społeczno-politycznymi. To, że Autorki potrafią dobrze to zrobić, dowodzi podkreślenie wzajemnych relacji pomiędzy potrzebami państwa polskiego a ruchem reform oświatowych II połowy XVIII wieku (s. 130 i n).

Na str. 163 Bartnicka i Szybiak piszą, że w XVIII w. Główną przeszkodą w rozwoju szkół parafialnych „... była natury finansowej”. Trzeba się z tym zgodzić, pamiętając jednak, że oprócz niej nie mniej ważną rolę odegrał brak potrzeb oświatowych ludu, który nie widział żadnych korzyści z posyłania dzieci do szkół, nie wspominając już o swego rodzaju antyoświatowym ruchu chłopskim, który z mniejszym lub większym natężeniem utrzymywał się w niektórych krajach przez cały wiek XIX.

Sądzę, że należało też trochę więcej miejsca poświęcić stopniom formalnym Herberta z tego chociażby względu, że wypracowane przez niego metody pracy nauczyciela z uczniami praktykowane są przez niektórych pedagogów po dzień dzisiejszy.

Polskie prądy edukacyjne Autorki „Zarysu” umiejętnie wplotły w europejski pejzaż przemian pedagogicznych dowodząc, że do połowy XIX/XX wieku byliśmy rzeczywiście narodem europejskim. Na podkreślenie zasługuje fakt, że udało im się uzyskać trwałość tradycji niektórych form pedagogicznej aktywności (np. wychowania państwowego, samodzielności młodzieży itp.). Historia wychowania w ich opracowaniu jawi się nam jako ciąg zmagania zmierzający ku dobru człowieka. Jednocześnie podręcznik napisany jest, co nie jest bez znaczenia, zrozumiale, dobrą polszczyzną.

Każdą z 8 części książki zamyka starannie dobrana bibliografia, pozwalająca na pogłębienie i poszerzenie prezentowanych treści wykładu. „Zarys” kończy 4-stronicowy słownik, zawierający krótkie wyjaśnienie 33 terminów pedagogicznych. Nie mogę znaleźć uzasadnienia dla doboru haseł, np. takie pojęcia, jak edukacja, helleński okres, Talmud, powinny być znane absolwentom szkół średnich. Myślę też, że do rozwiązania innych studenci powinni dojść samodzielnie. Na tym przecież m.in. polega studiowanie.

W podsumowaniu dotychczasowych rozważań stwierdzić można, że drobne i – rzecz jasna – dyskusyjne uwagi w niczym nie umniejszają wartości omawianego podręcznika, który ze wszech miar godny jest polecenia studentom nie tylko pedagogicznych kierunków.

EUGENIUSZ PARUZEL
Toruń

**ANTONI SMOŁALSKI: TEZY I HIPOTEZY PEDAGOGIKI,
Wrocław 2001, ss. 135**

Ukazała się niewielkim nakładem, zaledwie 100 egzemplarzy, książka, która ze względu na swą wartość poznawczą i oryginalność zasługuje na to, aby ją wydać w nakładzie wielokrotnie większym. Wspomniana oryginalność polega m.in. na tym, że recenzowana publikacja zawiera sto czterdzieści osiem tez i hipotez, a każda z nich mogłaby się stać tematem odrębnego opracowania w formie książkowej. Używając trochę nielogicznej konstrukcji stylistycznej, można by powiedzieć, że jest to synteza syntezy; kwintesencja dotychczasowej myśli pedagogicznej podana w pigułce. Potrzeba nie lada umiejętności, aby tak szeroki zakres treści i głębię myśli filozoficzno-pedagogicznej przybliżyć w książce liczącej sto trzydzieści pięć stron tekstu. Nie ma w niej zbędnych słów, dekoracyjnych ozdobników stylistycznych, lecz jest to, co być powinno: rzeczowość, logika, przejrzystość, ogrom wiedzy pedagogicznej. A wszystko to wypowiedziane w sposób bardzo przystępny, poprawną polszczyzną, mogącą stanowić wzór mistrzowskiego piarstwa.

A propos piarstwa, Autor wbrew przyjętej zasadzie i w przeciwieństwie do swego dotychczasowego sposobu pisania, celowo unika szczegółowego odsyłania do źródeł. Czyni to – jak sam pisze we wstępie – z kilku powodów: 1) szczegółowe odsyłanie mogłoby zająć więcej miejsca niż tekst główny, a to jest raczej niewskazane; 2) trudne lub wręcz niemożliwe byłoby w wielu przypadkach ustalenie pierwotnego pochodzenia poszczególnych konstatacji; 3) praca tak szczegółowo i historycznie uzasadniona mogłaby okazać się trudna w jej studiowaniu. Z tych samych przyczyn Autor nie zamieścił wykazu bibliograficznego, który byłby nieskończenie długi.

Struktura prezentowanej pracy obejmuje wstęp, dziesięć rozdziałów oraz streszczenia w języku angielskim i francuskim.

Rozdział pierwszy, zatytułowany „Tezy podstawowe”, dotyczy pojęć kluczowych, którymi operuje pedagogika jako nauka. Autor mówi w sposób niekonwencjonalny, czym jest pedagogika, wychowanie, edukacja; stawia pytania o granice wychowalności człowieka, skuteczności wychowawczej, wskazuje na niezbedność funkcjonowania instytucji edukacyjnych w życiu społecznym, eksponuje moralne i filozoficzne aspekty pedagogiki, nie roszcząc sobie przy tym prawa do ich jednoznacznej oceny, bowiem przytacza argumenty przemawiające i za, i przeciw, uwidaczniając w ten sposób złożoność problematyki pedagogicznej.

„Aksjologiczne podstawy edukacji” – tak brzmi tytuł drugiego rozdziału. Spotykamy się tutaj z takimi pojęciami, jak: ideowość, ideały, cele edukacyjne, wartości pedagogiczne, twórczość pedagogiczna i z wieloma innymi. Niezwykle interesujące są w tej części opracowania spostrzeżenia dotyczące antynomii występujących w pedagogice oraz możliwości ich ewentualnego przezwyciężania. Nie można się oprzeć pokusie przywołania myśli o ideowości i ideologii. Autor tak pisze o tym: „Człowiek niewykształcony lub wadliwie kształcony potrzebuje ideologii, natomiast wykształcony głęboko i krytycznie potrzebuje tylko idei oraz sprawdzonych informacji. Jest prawdopodobne, że dobra szkoła nie może być bezideowa, natomiast może być i powinna być bezide-

ologiczna". Dobrze byłoby, aby ta myśl była obecna w świadomości decydentów i nauczycieli, może wtedy wychowanie nie przeradzałoby się tak łatwo w indoktrynację.

W rozdziale trzecim, poświęconym treściom nauczania, Autor zamieścił dziewięć tez. W jednej z nich, rozważając, czym jest i czym może być wykształcenie, pisze: "Dzięki wykształceniu życie staje się bardziej sensowne, uporządkowane, godne i szczęśliwe. Jest to prawdopodobnie najstarsza z tez pedagogicznych, którą w Europie zasugerował Sokrates blisko dwa i pół tysiąca lat temu. Jednak nie należy przyjmować jej bez zastrzeżeń. Wykształcenie powoduje skutki dodatnie tylko w określonych warunkach; posiada ono raczej właściwości noża, którym można kroić chleb dla człowieka, ale równie skutecznie można mu poderznąć gardło, w zależności od tego, jaki człowiek tym narzędziem włada". Z powyższym koreluje drugie stwierdzenie odnoszące się do nauczania, które zdaniem Autora „(...) może być neutralne pod względem ideowym, także moralnym, jednak jest przestępstwem, kiedy przybiera charakter niemoralny, na co zwracał już uwagę Komeński, powołując się na Księgę przypowieści: „Złotym naszyjnikiem na ryju wieprza jest wykształcenie u człowieka, który zaniedbuje cnotę”. I dalej dodaje jakże błyskotliwą myśl „A więc złoty naszyjnik na ryju wieprza, zwierza nie ulepsza.”

Ograniczone ramy objętościowe recenzji uniemożliwiają bliższe zapoznanie z problematyką wszystkich rozdziałów, dlatego też wspomnę tylko, że pozostałe części opracowania zawierają cenne myśli o uczniach i nauczycielach, organizacji szkolnictwa, relacjach szkolnictwa i społeczeństwa, międzynarodowym charakterze edukacji, przygotowaniu zawodowym nauczycieli oraz metodologicznych właściwościach pedagogiki.

Na uwagę zasługuje też szata graficzna okładki – skromna, niepretensjonalna, ale jakże oddająca ducha treści. Zielone wektory o przeciwnych kierunkach oddają charakter ludzkiego myślenia o wychowaniu. Myślenie to jest przecież wcale nierzadko pełne sprzeczności.

Uogólniając, bez cienia wątpliwości i bez przesady, można stwierdzić, że „Tezy i hipotezy pedagogiki” będące zwięzłą rekonstrukcją myśli pedagogicznej są zarazem prawdziwą księgą mądrości „edukacyjnej”. Księgą, z której wiedzę mogą czerpać zarówno teoretycy wychowania i nauczania, jak i praktycy. I jedni, i drudzy, studiując tę książkę, mogą odbyć intelektualną wędrówkę w przeszłość, obcować z teraźniejszością i podążać ku lepszej przyszłości. Ale, aby tak się stało, książka powinna jak najrychlej znaleźć się w powszechnym obiegu czytelnicy.

FERDYNAND MIELCZAREK
Częstochowa

**JÓZEF ŚWIEBODA: ROLA GALICJI W ROZWOJU NAUKI
I OŚWIATY II RZECZYPOSPOLITEJ**
Rzeszów 1999, wydano nakładem autora, ss. 87

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie (obecnie Uniwersytet Rzeszowski) organizowane były od czasu do czasu sesje naukowe poświęcone Galicji i jej dziedzictwu.

Opublikowano już 15 tomów, które są pokłosiem kolejnych sesji. Dotąd autorzy podejmowali problematykę oświaty, muzyki, medycyny w Galicji. Praca Józefa Świebudy ma charakter nowatorski. Autor przebadiał archiwum w Wiedniu i we Lwowie. Archiwalia lwowskie były wprawdzie w znacznym stopniu wykorzystywane, ale wiedeńskie i Ministerstwa Oświaty i Wyznań Religijnych – w mniejszym zakresie. Niektóre rozprawy i artykuły o przeszłości Galicji oparte są na prasie ówczesnej. Okres przedautonomiczny stanowi w pewnym stopniu barierę dla badaczy, gdyż dokumenty są w języku niemieckim lub po łacinie. Podstawę porównawczą dla Autora stanowiły schematyzmy Galicji oraz wykazy pracowników wyższych uczelni zatrudnionych w 1926 r.

W wymienionej pracy Autor przedstawił wkład Galicjan w rozwój nauki i oświaty II Rzeczypospolitej. Książka składa się z sześciu rozdziałów. W rozdziale I ukazał wpływ uczelni galicyjskich i towarzystw socjalistycznych na kształtowanie się polskich ośrodków naukowych w Warszawie, Poznaniu i Wilnie (uniwersytety i Politechnika Warszawska). Na licznych przykładach przedstawił dorobek naukowców pochodzących z Galicji. I tak np. na 690 pracowników naukowych wymienionych czterech uczelni związek z Galicją miało 327. Uczonych z Galicji było więcej, ale nie zostali oni ujęci i jest to okazja do uzupełnienia tych danych przez historyków. Autor przygotował więc pole do działania dla historyków i uczonych różnych dyscyplin naukowych. Problemy te mogą być opracowywane w ramach prac magisterskich, doktorskich czy habilitacyjnych. Mogłaby też być zorganizowana interdyscyplinarna sesja naukowa dotycząca tej tematyki. Odbudowa życia naukowego II Rzeczypospolitej nastąpiła w oparciu o galicyjską kadrę naukową, która została zasilona dopływem uczonych polskich pracujących w uczelniach zagranicznych. Nauka polska II Rzeczypospolitej kontynuowała badania i koncepcje galicyjskie i wykazywała silne powiązania z nauką europejską.

W rozdziale II Autor przedstawił wiodącą rolę Galicjan w kształtowaniu struktur oświatowych II Rzeczypospolitej. Na 17 ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – 12 związanych było z Galicją. Wpływy Galicjan zaznaczyły się też w obsadzie kadrowej, tworzeniu struktur organizacyjnych i wytworzeniu zwyczajów funkcjonowania niższych organów dozoru i administracji w kuratoriach i inspektoratach oświaty. Kadra zarządzająca oświatą polską w kuratoriach składała się w 2/3 z pedagogów galicyjskich. Na przykładzie woj. kieleckiego Autor ustalił, że połowa inspektorów wywodziła się z Galicji.

W rozdziale III wykazał, że nauczyciele galicyjscy odegrali niepoślednią rolę w procesie nauczania i wychowania uczniów i repolonizacji ziem zaboru pruskiego i rosyjskiego, a także w rozwoju życia kulturalnego i społecznego w środowisku. Przedstawił napływ Galicjan do zaboru pruskiego i rosyjskiego i ich rolę w przeszkoleniu elementu miejscowego. Wykazał, że to, czego obawiano się w Wiedniu i w Ministerstwie WRiOP – nadprodukcji nauczycieli w Galicji, znalazło rozwiązanie w zatrudnieniu na terenie zaborów, po odejściu nauczycieli niemieckich i rosyjskich.

W rozdziale IV Autor ukazał wiodącą rolę Galicjan w integracji szkolnictwa pozaborczego oraz galicyjskich normatywów oświatowych w tworzeniu jednolitej polskiej szkoły ludowej w okresie przejściowym, a także średniej oraz w kształceniu dziewcząt. To w Galicji zainicjowano na ziemiach polskich kształcenie dziewcząt, wniesiono znaczny wkład w rozwój szkolnictwa zawodowego. Z Galicji dostarczono techniczną kadrę nauczycielską dzięki istnieniu polskich wyższych uczelni zawodowych. W dziedzinie kształcenia nauczycieli nastąpił kompromis między spuścizną wzorców pozaborczych a koncepcją polskich pedagogów, a utworzone pięcioletnie seminaria nauczyciel-

skie oparto programowo o czteroletnie seminaria galicyjskie. Z Galicji pochodziły też pewne wzorce w zakresie szkolnictwa artystycznego.

W rozdziale V Autor wykazał, jak duży był wpływ normatywów galicyjskich na ustawodawstwo szkolne II Rzeczypospolitej. Wielonarodowościowy i wielowyznaniowy skład ludów monarchii habsburskiej i Galicji narzucał podobne rozwiązania w sprawach składu narodowego i religijnego w szkolnictwie. Zasady tolerancji narodowej i religijnej w szkołach przejęto w II Rzeczypospolitej. Zostały one wypaczone dopiero w okresie rządów sanacji. W dziedzinie utrzymania szkół przyjęto też wzorce galicyjskie, wydatki z budżetu ograniczono do pensji nauczycielskich, a koszty utrzymania zrzucano na samorządy.

Podobnie przepisy dotyczące budowy szkół wzorowane były na przepisach Rady Szkolnej Krajowej z 1875 r. System skrupulatnie prowadzonej dokumentacji szkolnej w urzędach i szkołach w znacznym stopniu przeniesiony został do placówek oświatowych II Rzeczypospolitej. Na wzór galicyjski ustalono też po 1918 r. czas rozpoczynania roku szkolnego na dzień 1 września, czas trwania zajęć i przerw. Na wzorcach z tego zaboru oparto też obowiązki i uprawnienia nauczycieli.

W rozdziałach VI i VII J. Świeboda poddał analizie problem oddziaływania Galicji na proces kształcenia i wychowania w II Rzeczypospolitej. Z programów galicyjskich przeniesiono do programów szkół powszechnych II RP przede wszystkim walory poznawcze i kształcące w procesie nauczania. Duży wpływ wywarła też Galicja na zreformowanie średnich szkół ogólnokształcących. W okresie międzywojennym wśród autorów podręczników szkolnych zaznaczyła się dominacja osób związanych rodowodem z Galicją. W zakresie metod uczenia nauczyciele galicyjscy wnieśli system encyklopedycznego opanowania wiedzy przez uczniów, kształcenie umiejętności prawidłowego formułowania syntez i własnych sądów.

Znaczną rolę odegrali nauczyciele galicyjscy w zakresie wychowania patriotycznego, religijno-moralnego, artystycznego i fizycznego w Galicji i w Polsce po 1918 r. Zwyfikował te zagadnienia, które były przemilczane przez historyków oświaty w II Rzeczypospolitej. Wychowanie moralne oparto na tolerancyjnym podejściu do mniejszości narodowych. W kształceniu galicyjskim wiele miejsca poświęcano rocznicom powstań, wieszczów narodowych, zwycięstw oręża polskiego i in. Praktycznie wychowanie patriotyczne w pierwszych latach odrodzonej Polski odbywało się spontanicznie, młodzież brała żywy udział w uroczystościach związanych z odsłonięciem tablic upamiętniających poległych w walkach o wolność, w imprezach związanych ze święceniem sztandarów szkolnych. Dzięki realizacji różnych form pracy wiązano młodzież z „małą ojczyzną”, ze szkołą i jej patronem. Były to wzorce pracy wychowawczej kontynuowane z Galicji. Efektem tych działań było wychowanie społeczeństwa, które ... „przeciwstawiło się obu wrogom Polski w czasie drugiej wojny światowej, zorganizowało największy w Europie zbrojny ruch oporu, skupiło największe na kontynencie rzesz uczniów i nauczycieli w tajnym nauczaniu i nie zhańbiło się kalaboracjonowaniem, jak to miało miejsce w innych krajach europejskich ...”¹. Tabla szkolne umieszczane na korytarzach, zjazdy absolwentów, tworzenie muzeów szkolnych – to tradycja, która kontynuowana jest do dzisiaj.

Nauczyciele galicyjscy przekazali też doświadczenia w zakresie kształtowania postaw religijnych, urabiania charakterów i wzorców moralno-etycznych, systemu ćwiczeń i praktyk religijnych. Warto podkreślić, że wychowanie religijne miało charakter naro-

¹ J. Świeboda, *Rola Galicji w rozwoju nauki i oświaty II Rzeczypospolitej*, Rzeszów 1999, s. 73.

dowy. Z Galicji szkoły II Rzeczypospolitej przejęły pewne formy organizacyjne w zakresie wyrabiania zaradności ekonomicznej i wychowania estetyczno-artystycznego młodzieży. Tradycje galicyjskich szkolnych zespołów artystycznych uczniowskiej twórczości dramatycznej i publicystyczno-literackiej upowszechniły się w szkołach II Rzeczypospolitej.

Galicyjskie placówki oświatowe troszczyły się też o zdrowie dzieci i młodzieży, o rozwój fizyczny, o rozwój turystyki. Trzeba dodać, że obecnie została prawie zlikwidowana szkolna służba zdrowia. W przededniu I wojny światowej gimnazja galicyjskie wprowadziły naukę przysposobienia wojskowego, a do idei tej wrócono w 1922 r., wprowadzając je do gimnazjów II Rzeczypospolitej. Warto zwrócić uwagę autorom aktualnej reformy szkolnej, by nie tracili z pola widzenia sprawdzonych tradycji szkół galicyjskich. Na przykład kultywuje je pieczęłowicie Klub Najstarszych Szkół w Polsce działający aktywnie od 1990 r. (pierwsze jego zebranie odbyło się w 1970 r.).

Podsumowując powyższe rozważania trzeba stwierdzić, że książka Józefa Świebody jest opracowaniem, które może stanowić cenną pomoc dla nauczycieli regionalistów w ich pracy szkolnej. Dla zainteresowanych tą problematyką ludzi nauki może być inspiracją do podjęcia głębszych studiów nad dorobkiem naukowym i edukacyjnym wspomnianych w pracy wybitnych Galicjan.

Na sesji zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach w 1997 r., poświęconej problematyce wychowania w XX w. Józef Świeboda zaprezentował omawiane w recenzowanej książce zagadnienie. Zaproponował publikację liczącą ok. 100 stron, ale przyjęto do druku tylko dwie strony. Chcąc więc upowszechnić wyniki swoich badań naukowych autor wydał własnym sumptem omawianą książkę. Przekazał 20 egzemplarzy do najważniejszych bibliotek naukowych w kraju. Dla zainteresowanych podaję, że jest ona do nabycia u Autora w Rzeszowie ul. Puszkina 6. Warto podkreślić, że Józef Świeboda jest chyba jednym z nielicznych uczonych, który dopłaca do swej działalności naukowej.

Doktor Józef Świeboda – absolwent i dr Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor ok. 60 publikacji naukowych i 8 książek z zakresu historii i nauki oświaty, kościoła, medycyny, bankowości. Wykładowca WSP w Rzeszowie. W latach 1967–1997 nauczyciel I Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie. Członek zarządu wielu towarzystw naukowych i kulturalnych, m.in. Towarzystwa Naukowego w Rzeszowie, PAN, Nowojorskiej Akademii Nauk, prezes Klubu Najstarszych Szkół w Polsce. Jego biogram zamieszczono w wydawnictwach: „Who is Who” in Science and Engineering 1998–1999”, Nowy Jork 1999, s. 1147 oraz w „Outstanding Scientist of the 20 the Century”, Cambridge 1999, s. 219–220.

EUGENIUSZ SZAL
Łańcut

STEFAN I. MOŹDZEŃ: INSPIRACJE KATOLICKIEJ MYŚLI WYCHOWAWCZEJ W POLSCE DO POŁOWY XX WIEKU
Kielce 2001, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, ss. 316

Książka zasługuje na uwagę z kilku powodów. Najważniejszy to ten, iż stanowi na naszym polskim gruncie badawczym i wydawniczym pierwszą próbę całościowego ujęcia dziejów katolickiej myśli wychowawczej w Polsce sięgającym do połowy minionego stulecia. Użyte w tytule słowo „Inspiracje” oznacza wszystko, co tworzyło w dziejach ową myśl wychowawczą, a więc jej podstawy, założenia i treści, które w powiązaniu z wytycznymi uniwersalnej doktryny chrześcijańskiego katolicyzmu, wpływały na kształtowanie zarówno teorii, jak i praktyki katolickiej edukacji.

W swej wersji redakcyjnej problematyka dziejów katolickiej myśli wychowawczej w Polsce została przedstawiona w siedmiu rozdziałach, które od strony merytorycznej prezentują trzy okresy rozwojowe tej myśli, z tym, że każdy poprzedzony jest zwięzłym zarysem powszechnej myśli wychowawczej chrześcijańskiej, stanowiącej podstawy dla rozwoju polskiej wersji. I tak treści wychowania zawarte w Biblii i traktatach pisarzy starochrześcijańskich (rozd. I) oraz w dziełach o charakterze pedagogicznym autorów średniowiecza i czasów nowożytnych (rozd. II) stanowią niejako podstawę dla pierwszego okresu rozwoju polskiej myśli wychowawczej chrześcijańskiej, związanej ze średniowieczem i okresem staropolskim (rozd. III). Z kolei pedagogika europejska chrześcijańska wieku XIX i początków XX stulecia (rozd. IV) stanowi tło dla rozwoju drugiego okresu polskiej myśli wychowawczej w wydaniu katolickim, który przypadał na trudne lata niewoli narodowej (rozd. V). I wreszcie pedagogika społeczno-religijna chrześcijańska w Europie lat międzywojennych (rozd. VI) odgrywa niejako rolę podstaw i tła dalszego rozwoju i zarazem trzeciego okresu polskiej katolickiej myśli pedagogicznej, który mieścił się w granicach czasowych II Rzeczypospolitej (rozd. VII). Układ ten jest niezwykle sensowny, bo i zgodny z prawami periodyzacji dziejów myśli i kultury intelektualnej i edukacyjnej.

Podnosząc walory książki, należy podkreślić i to, że wnosi ona do obszaru literatury z historii wychowania problematykę w minionym półwieczu naszych dziejów pomijaną lub marginalizowaną głównie ze względów pozanaukowych. Miała ona jedynie ograniczone możliwości rozwoju w paru kręgach naukowych kościelnych i ukazywała się głównie w formie opracowań monograficznych. W literaturze ogólnej była zatem mało znana i dlatego pojawienie się prezentowanej książki jest ważnym ewenementem. Publikacja ukazuje bowiem zwięzły obraz dziejów europejskiej myśli wychowawczej chrześcijańskiej, a przede wszystkim prezentuje w szerokim wymiarze historię tej myśli w wydaniu polskim, co zostało przedstawione w formie poglądów wielu wybitnych specjalistów w tej dziedzinie, zarówno autorów z kręgów duchowieństwa, jak i autorów świeckich. Można w tej materii poważać się na stwierdzenie, iż publikacja jest prezentacją dorobku myśli wychowawczej chrześcijańskiej w wydaniu katolickim, powszechnej i polskiej, a tym samym istotnej części historycznego dziedzictwa ogólnej kultury edukacyjnej.

Są w publikacji również punkty, które stanowią przedmiot uwag krytycznych. I tak niedosyt budzi prezentacja poglądów św. Augustyna (s. 19), św. Tomasza z Akwinu

(s. 26–27) oraz założeń Encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży z 1929 r. (s. 174–175), a także pominięcie poglądów popularnego w Europie i Polsce okresu międzywojennego biskupa węgierskiego Tihamera Toth'a (1889–1939) do rozdz. VI. Poza powyższymi kwestiami całość zwięzłej prezentacji dziejów europejskiej myśli pedagogicznej chrześcijańskiej posiada właściwy wymiar.

Co się tyczy dziejów polskiej myśli wychowawczej katolickiej ukazanych w kolejnych okresach, nasuwa się problem zaszeregowania niektórych pedagogów osób świeckich do przedstawicieli pedagogiki religijnej. Chodzić może głównie o Ewarysta Estkowskiego (s. 83–84), który w świetle biografii wywodzących się z kół liberalno-laickich reprezentował najpierw antyklerykalizm, a następnie ulegał procesowi klerykalizacji w myśli pedagogicznej, a tym samym nie był bliski pedagogice religijnej. W rzeczywistości wyrażając okresowo nastawienie antyklerykalne, zawsze stawiał na rolę wychowania religijnego w procesach kształtowania postaw moralnych młodzieży. W takim też sensie można by do przedstawicieli nurtu myśli wychowawczej religijnej zaliczyć także A.F. Modrzewskiego i Sebastiana Petryczego z Pilzna, a także T. More'a i L. Vivesa.

Z kolei dyskusyjną sprawą może być zamieszczenie ks. J. Ciemnińskiego (s. 111) i L. Zarzeckiego (s. 113) oraz siostr U. Ledóchowskiej (s. 140) i R. Czackiej (s. 160) do przedstawicieli myśli pedagogicznej okresu zaborów. Naszym bowiem zdaniem twórczość intelektualna i działalność wymienionych wypowiedała się głównie w okresie międzywojennym. A w prezentacji myśli pedagogicznej katolickiej i polskiej tego okresu obok wybitnych ukazanych przedstawicieli w tej dziedzinie, m.in. księży: S. Adamskiego, W. Gadowskiego, Z. Bielawskiego, W. Kosińskiego, M. Węglewicz, J. Woronieckiego, K. Mazurkiewicza i M. Klepacza, opisanych w niektórych przypadkach niezbyt w wymiarze adekwatnym do ich znaczenia merytorycznego i ważkości ich działania, zabrakło kilku, którzy odegrali także dużą rolę w dziedzinie rozwoju katolickiej myśli wychowawczej i pedagogicznej w Polsce międzywojennej. Byli to m.in. księża: Kazimierz Thullie, Walery Jasiński, Józef Rychlicki, Henryk Weryński i Józef Wojtukiewicz oraz świecki autor: Zygmunt Kukulski, prof. KUL.

Cennym elementem książki jest bibliografia, która obejmuje zarówno bogatą twórczość pedagogiczną głównie polskich autorów katolickich i najbardziej znanych zagranicznych, jak również wykaz literatury monograficznej bardzo licznej, bo pomieszczonej aż na 19 stronach. Zamyka publikację indeks nazwisk, zawsze przydatny przy korzystaniu z danych w niej zawartych. A zamykając powyższe uwagi recenzyjne, wypada z uwagi na niewątpliwe walory badawcze książki zasugerować zapoznanie się z jej treściami, które stanowiły w dziejach i pozostają nadal istotną częścią powszechnej myśli wychowawczej i pedagogicznej.

LEONARD GROCHOWSKI
Warszawa

**WOJCIECH ŚLESZYŃSKI: OKUPACJA SOWIECKA
NA BIAŁOSTOCCZYŹNIE 1939–1941. PROPAGANDA
I INDOKTRYNACJA**
Białystok 2001, ss. 594

Nakładem Agencji Wydawniczej Benkowski i Białostockiego Towarzystwa Naukowego ukazała się niedawno praca Wojciecha Śleszyńskiego *Okupacja sowiecka na Białostocczyźnie 1939–1941. Propaganda i indoktrynacja*. Książka młodego białostockiego badacza na pewno zainteresuje historyków oświaty, choć jej zakres tematyczny jest szerszy. W badania nad sytuacją na ziemiach polskich zajętych przez Związek Sowiecki po 17 września 1939 r. w ostatnich latach zaangażowało się wielu historyków, jednak nasz stan wiedzy jest jeszcze dalece niezadowalający, głównie ze względu na praktyczne nieistnienie tego tematu we wcześniejszej historiografii i utrudniony dostęp do źródeł. Nie mamy pełnego obrazu stanu oświaty i polityki wychowawczej na tym terenie, choć można wskazać listę publikacji stopniowo wypełniających tę białą plamę¹. Książka Wojciecha Śleszyńskiego jest kolejnym, na pewno wartym zauważenia, krokiem w tym kierunku. Różni się od wcześniejszych ujęć przede wszystkim wykorzystanym materiałem źródłowym, który umożliwił nowe spojrzenie na temat.

Za cel Autor postawił sobie *przybliżenie mechanizmów unifikacji okupowanych obszarów do Związku Socjalistycznych Republik Sowieckich oraz wnikliwe opracowanie zarówno problemów polityczno-prawnej, jak i kulturalno-oświatowej sowietyzacji Białostocczyzny w latach 1939–1941, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu organizacyjno-funkcjonalnego* (s. 7). Praca ma bogatą i różnorodną bazę źródłową, zawierającą materiały archiwalne, literaturę wspomnieniową, relacje, prasę, a także materiał fotograficzny i filmowy. Autor dążył do uzyskania pełnego obrazu poprzez skonfrontowanie źródeł polskich i sowieckich, przeprowadził więc badania w archiwach w Grodnie, Mińsku i Warszawie. Bazował na materiale o charakterze lokalnym, wytworzonym przez instytucje obwodu białostockiego, ale dzięki temu, jak sam pisze, *znacznie łatwiej było wyodrębnić i przeanalizować mechanizmy i środki stosowane przez okupanta w latach 1939–1941* (s. 10). Wyciągane wnioski można więc na ogół odnosić do całości ziem zajętych przez ZSRS.

¹ Por.: A. Głowacki, *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej 1939–1941*, Łódź 1997; F. Januszek, *Polityka oświatowa ZSRR na okupowanych terenach wschodnich II Rzeczypospolitej (na przykładzie województwa białostockiego)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1991, nr 3-4; F. Januszek, *Kształcenie nauczycieli na Białostocczyźnie w okresie władzy radzieckiej w czasie II wojny światowej (1939–1941)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1980, nr 23; S.A. Jackiewicz, *Oświata narodowa na Białorusi Zachodniej w latach 1939–1941* [w:] *Spoleczeństwo białoruskie, litewskie i polskie na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941*, red. M. Giżejewska, T. Strzembosz, Warszawa 1995; E. Kryńska, *Władza radziecka wobec szkolnictwa w województwie białostockim w latach 1939–1941*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego” Filia w Białymstoku, z. 72, Prace Pedagogiczne, t. 24, 1992; E. Trela-Mazur, *Polityka oświatowa na okupowanych terenach wschodnich II Rzeczypospolitej w latach 1939–1941. Wybrane zagadnienia*, „Wrocławskie Studia Wschodnie” 1997, nr 1.

Swą książkę Wojciech Śleszyński podzielił na trzy części. Pierwsza, o charakterze wprowadzającym, zatytułowana *Aneksja i polityczno-prawna sowietyzacja Białostoczczyzny*, omawia wydarzenia od momentu zawarcia paktu Ribbentrop-Mołotow po przeprowadzone w 1940 r. wybory do sowieckich ciał przedstawicielskich, które zakończyły formalny proces wcielania wschodnich ziem polskich do ZSRS. Przedstawione zostały tu podstawowe założenia polityki władz, charakterystyka ludzi stanowiących sowieckie kadry oraz obraz obywatela sowieckiego w oczach Polaków. Autor przypomina fakty już znane, ale podaje przy tym szereg ciekawych, szczegółów zaczerpniętych często z dokumentów, do których sięgnął jako pierwszy. Druga część dotyczy środków masowego przekazu oraz kultury jako narzędzi propagandy. Wreszcie trzecia – polityki oświatowej i roli szkoły sowieckiej. Ich treść splata się w jedną całość, stanowiąc materiał niesłychanie interesujący dla historyków zajmujących się problematyką wychowawczą. Uzyskujemy obraz ludzi młodych i starych, bombardowanych nachalną propagandą w domu, szkole, zakładzie pracy, miejscach publicznych. Poznajemy jej treści i mechanizmy działania, w mniejszym natomiast zakresie faktyczną skuteczność, która nie została jeszcze szczegółowo zbadana.

Badacz dziejów oświaty na pewno z zainteresowaniem prześledzi strony poświęcone kulturze, np. sieci bibliotek, których księgozbiór został starannie przeanalizowany pod kątem językowym i tematycznym, ze wskazaniem autorów zakazanych oraz dobrze widzianych. Śleszyński przedstawia instytucje kultury zakorzenione w tradycji, jak muzea, teatry czy zespoły estradowe oraz specjalnie tworzone w celu ukształtowania społeczeństwa w duchu ideologii marksistowsko-leninowskiej, jak izby-czytelnie czy domy kultury socjalistycznej. Prezentacja działalności wydawniczej władz sowieckich obejmuje m.in. kwestię druku nowych podręczników przeznaczonych dla uczniów polskich, których nakłady okazały się wysoce niewystarczające oraz stosunku do literatury polskiej, gdzie grupa autorów (Konopnicka, Orzeszkowa, Mickiewicz, Słowacki, Żeromski, Zapolska, Sienkiewicz²) *kreowana była na duchowych ojców polskiego ruchu komunistycznego* (s. 405). W rozdziale dotyczącym działalności literackiej najciekawsza wydaje się podjęta przez Autora analiza *języka sowieckiego*, jakim posługiwała się propaganda na okupowanej Białostoczczyźnie – zniekształconej, zubożonej, nasyconej specyficznym żargonem polszczyzny.

Część pracy bezpośrednio poświęcona szkolnictwu liczy 80 stron. Jak pisze Autor: *Oświacie przypadła najważniejsza rola w kształtowaniu i wychowaniu nowego obywatela. Każdy element życia szkoły miał utwierdzać uczniów w przekonaniu o wyższości i słuszności drogi nakreślonej przez komunizm* (s. 447). System szkolnictwa został zreorganizowany na wzór sowiecki, przy czym niekiedy odbywało się to w sposób dla uczniów szczególnie dotkliwy, jak chociażby w przypadku dotychczasowych uczniów I i II klasy gimnazjalnej, których cofnięto w nauce o dwa lata. Opisując ten proces dosyć szczegółowo, nie uniknął W. Śleszyński pewnych pomyłek, wynikających z niedostatecznej orientacji w kwestiach organizacji szkolnictwa w II Rzeczypospolitej. Pisze np. o klasach 0 przygotowywujących do nauki w szkole powszechnej, a takie w Polsce nie funkcjonowały, błędnie bądź niejasno przyporządkowany został wiek uczniów w poszczególnych klasach szkół polskich i sowieckich. Są to jednak drobiazgi. Szczególną uwagę Autor zwrócił na prowadzoną w obrębie szkolnictwa politykę narodowościową, obserwując różnice pomiędzy poszczególnymi typami szkół, jak i zmiany w czasie. Za-

² Jest tu pewna niekonsekwencja, bowiem w innym miejscu autor pisze, iż Sienkiewicza określano jako *falszera historii* – s. 485.

uważa np. nasiloną politykę asymilacyjną wobec Żydów, spowodowaną niechęcią do eksponowania odmienności religijnej i narodowościowej tej ludności, a owocującą stopniową likwidacją szkół z językiem jidysz.

Ciekawy i oryginalny jest rozdział o niezbyt szczęśliwym tytule: *Podstawy funkcjonowania pedagogiki sowieckiej*. Śleszyński analizuje tu działalność szkół pod kątem ich programów, podręczników oraz rozwiązań metodycznych. Bazą jest głównie ówczesna prasa oraz materiały dla nauczycieli. Podkreśla m.in. rozbicie i rozdrobnienie serwowanej wiedzy, wynikające z wprowadzenia dużej liczby przedmiotów (pisze o *rezygnacji z nauczania blokowego*, ale określenie to nie jest adekwatne w stosunku do nauczania w II RP – s. 480). Trafne wydaje się porównanie systemu oświaty do przemysłu, szkół do fabryk, a uczniów do śrubek i części, zastosowane w celu opisania sposobu traktowania szkolnictwa przez władze. Podkreślona została rola stosowanego w oświacie planowania, które stało się celem samo w sobie (s. 481). Pewien niedosyt pozostawiają rozważania poświęcone celom nauczania. Autor m.in. pisze, iż zadaniem szkoły sowieckiej było *kształcenie postawy antyreligijnej, zaszczepianie wychowania internacjonalistycznego, poczucia patriotyzmu sowieckiego oraz świadomości socjalistycznej dyscypliny pracy* (s. 485), *ale brakuje szerszej charakterystyki lansowanego ideału osobowego*. Wśród wzorców wymieniony jest tylko Pawlik Morozow. Wydaje się, że problem ten jest na tyle istotny, że zasługuje na głębszą analizę, choć niewątpliwie nie jest to zadanie łatwe. Znalazły się za to w tekście pewne kwestie drobiazgowo i mniej interesujące, np. szczegóły przeprowadzania egzaminów wraz z zamieszczonym przykładowym ich planem (z godzinami, nazwiskami egzaminatorów).

Kolejny rozdział poświęcony został władzom szkolnym i kadrze pedagogicznej. Śleszyński przyjrzał się im, zwracając uwagę na narodowość, przynależność partyjną, wykształcenie i doświadczenie pedagogiczne. Dane wskazują na dobór przypadkowy i przeprowadzany wyłącznie według kryteriów politycznych. Braki w przygotowaniu starano się uzupełnić poprzez wielką akcję kursów nauczycielskich, które omówione zostały szeroko, łącznie z zamieszczeniem wierszy pisanych przez ich znudzonych uczestników. Brakuje jednak charakterystyki postaw nauczycieli, Autor pisze tylko, iż musieli *bezwzględnie podporządkować się zasadom funkcjonującym w systemie komunistycznym* i często wychowywali młodzież wbrew swej woli (s. 508).

Ostatni rozdział książki traktuje o uczniach i ich relacjach z sowiecką szkołą. I znowu znajdujemy tu informacje nieistotne (np. wymiary szkolnej legitymacji), niedosyt natomiast pozostawia omówienie działalności organizacji pionierskiej i komsomołu. Po części usprawiedliwiają to przytoczone przez Autora dane, świadczące o znikomym udziale młodzieży polskiej w pracach tych organizacji (np. Śleszyński podaje, iż z 13 szkół z polskim językiem nauczania działających w Białymstoku do komsomołu zapisało się tylko 10 uczniów). *Uważaliśmy to za hańbę i zdradę swoich poglądów, sprzedanie się obcym i wrogim nam idealom, sprzecznym z naszymi patriotycznymi i narodowymi poglądami* – pisze autor jednej z wykorzystanych w książce relacji (s. 513). Wojciech Śleszyński dotyka ważnego i trudnego problemu, kiedy zaznacza różnice pomiędzy młodzieżą polską a białoruską i żydowską, które w większym stopniu ulegały indoktrynacji. *System komunistyczny otwierał przed nimi nowe szanse, których nie mieli w zdominowanej przez narodowość polską II Rzeczypospolitej* – pisze. Sam zauważa jednak, iż przeważnie nadzieje takie wynikały z pustych deklaracji władz i część rozczarowanej młodzieży po pewnym czasie zaczęła się wycofywać z popierania władz sowieckich (s. 519). Rozdział poświęcony uczniom jest jedynym miejscem w pracy, gdzie szerzej przedstawione zostały reakcje społeczeństwa i efektywność sowieckiej propagandy. Zagadnienie

to, co zaznacza Wojciech Śleszyński, pozostało poza zasadniczym zakresem jego zainteresowań, przede wszystkim ze względu na charakter wykorzystanego materiału źródłowego. Niewątpliwie poszerzenie badań w tym kierunku byłoby pożądane, a ich wyniki uzupełniłyby ten niezmiernie ciekawy, choć jeszcze niepełny obraz. Warto też zauważyć, iż Autor w swoim tekście unika moralnych ocen, wartościowania postaw, w większości przypadków ograniczając się do podania faktów. To także celowe założenie, w jego odczuciu *zgodne z nowymi trendami w naukach historycznych, podkreślającymi bezstronny charakter opracowania, abstrahującego od ocen ideologicznych czy światopoglądowych* (s. 7).

Na koniec kilka uwag o stronie edytorskiej pracy *Okupacja sowiecka na Białostocczyźnie 1939–1941*. Wydanie książki, niewątpliwie o charakterze naukowym, ale temacie interesującym szeroki krąg odbiorców, potraktowane zostało jak przedsięwzięcie komercyjne, co w tym wypadku okazało się korzystne. Praca jest bogato ilustrowana fotografiami (jest ich 145!), w większości pochodzącymi ze zbiorów archiwalnych i muzealnych, o dużej wartości historycznej. Autor zresztą już wcześniej częściowo wykorzystał ten materiał w publikacji *Białystok w sowieckiej fotografii propagandowej 1939–1941*, Białystok 2000. W omawianej pracy jest też ponad 30 tabel i schematów, są to często szczegółowe zestawienia dotyczące np. nakładów podręczników czy promocji uczniów. Książka ma twardą, ciekawą pod względem graficznym oprawę, papier wysokiej jakości i sprawa zupełnie wyjątkowa – jej nabywca po wypełnieniu załączonego kuponu otrzyma od wydawnictwa bezpłatną płytę CD z fragmentami oryginalnych sowieckich kronik filmowych przedstawiających zajęcia Białostocczyzny. Autor odnalazł je osobiście w białoruskim archiwum i po raz pierwszy udostępnia polskim widzom. Jak na poważną publikację przystało, książka zawiera streszczenia i spisy treści w języku angielskim i rosyjskim, dość wyczerpujący wykaz źródeł i literatury, spisy ilustracji i tabel. Szkoda tylko, że w tym, wydawałoby się perfekcyjnym, wydaniu nie udało się uniknąć, na szczęście niezbyt częstych, błędów literowych.

Niewątpliwie praca Wojciecha Śleszyńskiego jest przedsięwzięciem ambitnym. Niełatwy temat i potężna, a nieraz trudno dostępna baza źródłowa, wymagały od Autora ciężkiej pracy i dużej uwagi, aby nie popaść w jednostronność, nie dać się zwieść propagandowym hasłom czy schematom myślowym. Sądzę, iż dobrze wywiązał się z postawionego sobie zadania. Książka jest warta polecenia szerokiemu kręgowi czytelników, a szczególnie osobom zainteresowanym dziejami wychowania, bowiem zagadnienia dotyczące kultury i oświaty Autor opracował szczególnie starannie. Można sobie wyobrazić kontynuację badań uwzględniających wspomniany już problem reakcji społeczeństwa, ale też specyfikę poszczególnych grup społecznych, narodowości, analizy o charakterze socjologicznym i psychologicznym. Być może pokusi się o to sam Autor, może inni badacze, zainspirowani lekturą omawianej książki.

JOANNA SADOWSKA
Białystok

KONFERENCJA NAUKOWA „IDEA WIELOKULTUROWOŚCI W EDUKACJI”

W obliczu procesów zmierzających do globalizacji i wyłaniającej się coraz wyraźniej wizji współegzystowania różnych kultur — postrzeganych przez jednych jako zagrożenie, przez innych zaś jako szansa — coraz częściej podnosi się rolę szkoły jako miejsca najwłaściwszego do przygotowania gruntu pod postulowany świat bez granic. Wychodząc naprzeciw wyzwaniom stojącym przed edukacją, Zakład Historii i Teorii Wychowania Instytutu Pedagogiki i Psychologii oraz Zakład Socjologii Instytutu Pedagogiki Społecznej WSP w Częstochowie zorganizowały 5 czerwca br. konferencję na temat „Idea wielokulturowości w edukacji”.

Przedmiot spotkania okazał się na tyle istotny i uniwersalny, iż wśród referentów znaleźli się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych (socjologowie, pedagodzy, psychologowie, historycy wychowania), reprezentujący wiele ośrodków akademickich, m.in. Uniwersytet Wrocławski, Opolski, Śląski, Szczeciński, miejscowe WSP, Akademię Świętokrzyską, a także Uniwersytet w Duisburgu. W sumie wygłoszono 21 referatów.

Obok artykułów odnoszących się do dzisiejszej wiedzy o wielokulturowości w Polsce, dominowały referaty poświęcone historii edukacji w społeczeństwie niejednorodnym kulturowo. Organizatorzy konferencji uznali bowiem, że analiza historyczna zagadnienia będącego tematem częstochowskiej sesji wnosi istotny wkład do dalszych badań teoretycznych i szukania rozwiązań na przyszłość, a także podnosi świadomość społeczeństwa na temat historycznych powikłań rejonów uchodzących za wielokulturowe. Uczestnicy sesji byli jednak dalecy od stwierdzenia, iż temat został wyczerpany; owe wystąpienia uzmysłowiły wszystkim złożoność wyzwań, z którymi przyjdzie się zmierzyć szkole i społeczeństwu w nowym tysiącleciu.

Tematyka wystąpień skupiała się na trzech głównych nurtach zagadnień, a mianowicie na współczesnych uwarunkowaniach regionalizmu i globalizacji, na historii oświaty wielokulturowej i na ideowych implikacjach pojęcia wielokulturowości. Obrady zainaugurował prof. Franciszek A. Marek (U. Opolski, WSP Częstochowa) wystąpieniem zatytułowanym *Wielokulturowość w edukacji na Śląsku Opolskim*, przedstawiając ów region jako miejsce poddane oddziaływaniu wielu kultur (morawskiej, czeskiej, łańciskiej, niemieckiej, polskiej). Podkreślił on także niebezpieczeństwa kryjące się w dzisiejszych dążeniach do regionalizacji kultury śląskiej. Następnie głos zabrał prof. Henryk Bednar-

ski (WSUPiZ w Rykach), który w referacie *Globalizacja i regionalizm a edukacja* wykazał, iż pojęcia owe nie są przeciwstawne, lecz mogą się uzupełniać. Warunkiem jednak efektywnego kierowania sferą szkolnictwa w nowych warunkach powinno być poszukiwanie i tworzenie swoistych „paktów dla edukacji” — lokalnych, regionalnych i ogólnopolskich. Profesor Janusz Sztumski próbował odpowiedzieć na pytanie: „Czy globalizacja, jako najwyższe stadium rozwoju kapitalizmu, wytworzyła wartości uniwersalne?” Przekonujące wywody referenta doprowadziły do stwierdzenia, iż taką wartością jest pieniądz. Wzbudziło ono żywą reakcję słuchaczy, która później zaowocowała interesującą dyskusją. Z kolei prof. Adam Rosół (WSP Częstochowa) przedstawił szanse i zagrożenia wynikające z wielokulturowości, rozpatrując je na przykładzie konkretnych sytuacji — pogranicza między narodami, osiedlenie się dużej grupy etnicznej na terenie środowiska odrębnego i jednolitego itp.

Następnie, po krótkiej przerwie, uczestnicy sesji podzielili się na dwie sekcje. Obradom pierwszej z nich przyświecało hasło „Kapitał społeczny a wielokulturowość”. *Kapitał kulturowy grup „wiodących” jako problem badawczy* to tytuł wystąpienia prof. Zdzisława Zagórskiego (U. Wrocławski), który okazał się dobrym wprowadzeniem teoretycznym dla dalszych rozważań. Profesor Brunon Bartz (U. w Duisburgu) zajął się problemem *Interkulturowej edukacji wobec wizji światowego społeczeństwa*, a dr Beata Pawlica (WSP Częstochowa) przedstawiła socjologiczny punkt widzenia na przydatność indywidualnego zasobu wiedzy w obliczu wielokulturowości. Zagadnieniami związanymi z godzeniem różnych kultur w miejscu pracy zajęli się w swych wystąpieniach prof. Tadeusz Michalczyk (SGGW w Warszawie) oraz dr Janina Kosmała (WSP Częstochowa), natomiast dr Robert Geisler (WSP Częstochowa) przedstawił koncepcję kapitału społecznego oraz jej znaczenie w dobie globalizacji. Na inny aspekt wielokulturowości zwrócił uwagę dr Mariusz Kolczyński (U. Śląski), przedstawiając uwarunkowania tego pojęcia w metodach marketingowych, a Jan Nikolajew (U. Szczeciński) wygłosił referat *Kultura morska czy lądowa?*

Natomiast obrady sekcji II dotyczyły zarówno tematyki historycznej, jak i współczesnej w aspekcie wielokulturowości. Dwa z nich odnosiły się do czasów zaborów. O edukacji w społeczeństwie wielokulturowym zaboru rosyjskiego w XIX i XX wieku mówiła Stefania Walasek (U. Wrocławski). Autorka referowała przejawy prorosyjskiej polityki szkolnej — począwszy od szkół ludowych — zmierzającej do rusyfikacji ludności polskiej, zamieszkałej na Wileńszczyźnie. Obszar ten S. Walasek potraktowała jako tygiel kulturowy Litwinów, Polaków, Białorusinów, Żydów i Rosjan. Natomiast dr Mirosław Piwowarczyk przybliżył, jak z problemem wielokulturowości w tym samym okresie radzili sobie Wielkopolanie.

Kolejne dwa wystąpienia dotyczyły szkolnictwa żydowskiego z przełomu wieków i w okresie międzywojennym. I tak, prof. Marta Meducka (Akademia Świętokrzyska) odwołała się do historii szkoły żydowskiej w Częstochowie dla przypomnienia doświadczeń wielokulturowości w II Rzeczypospolitej (referat wygłoszony podczas obrad plenarnych). Z kolei dr Kazimierz Rędziński nawiązał do problematyki żydowskiej, przedstawiając temat *Współpraca polskich i żydowskich nauczycieli szkół ludowych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*. Autor wykazał, iż mimo sił różnicujących i izolujących środowisko żydowskie od polskiego porozumienie pomiędzy obiema nacjami było możliwe w zakresie współpracy nauczycielskiej.

Nie zabrakło także głosów o charakterze ideowym w odniesieniu do wizji świata bez granic. Prof. Stanisław Gawlik (U. Opolski, WSP Częstochowa) w wystąpieniu pt. *O potrzebie wychowania dla pokoju* przedstawił obecność idei wojny i pokoju w polskiej

myśli pedagogicznej od czasów renesansu aż po XX wiek, powołując się na poglądy m.in. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, arian, Stanisława Staszica, ks. Ściegiennego, Bronisława Trentowskiego, Augusta Cieszkowskiego czy Deklarację UNESCO, a prof. Marian Cieślarczyk (Akademia Obrony Narodowej w Warszawie) poprzez nawiązanie do teorii rozwoju cywilizacji Alvina Tofflera rozpatrzył zagadnienie wielokulturowości w społeczeństwie informacyjnym. Na aspekt tolerancji dla odmiennych kultur zwrócił uwagę dr Andrzej Tarnopolski (WSP Częstochowa).

Ponadto istotnym dopełnieniem pojęcia wielokulturowości o mało znane lub niedoceniane aspekty stały się następujące odczyty: dr Lidia Pawelec (WSBiP w Ostrowcu Świętokrzyskim) mówiła o zagadnieniach dydaktycznych związanych z przygotowaniem odpowiednich programów nauczania dla szkół wielokulturowych, a dzisiejszą edukację etniczną wśród Hucułów na Ukrainie przedstawiła dr Anna Haratyk (U. Wrocławski).

Szerokie spektrum zainteresowań, wynikające z wieloaspektowości tematu konferencji, i różne punkty widzenia prezentowane przez przedstawicieli kilku dyscyplin naukowych przyczyniły się do wskazania warsztatu badawczego pomocnego w rozpoznawaniu zagadnień wielokulturowych, choć próby jednoznacznego określenia zjawiska globalizacji, regionalizmu, wielokulturowości nie przyniosły jeszcze pożądanej formy dla interpretacji naukowej. Należy dodać, iż większość referatów miała charakter analityczny, co wskazuje, iż owo zagadnienie jest dopiero na etapie rozpoznawania przez polskich pedagogów i na prace podsumowujące przyjdzie jeszcze poczekać.

Większość wystąpień spotkała się z zainteresowaniem uczestników, jak i obserwatorów konferencji, które zaowocowało ożywioną dyskusją. Na pierwszy plan wysunęła się jednak polemika między A. Tarnopolskim i M. Cieślarczykiem. Nie ulega jednak wątpliwości, iż hasło „Uczyć się, aby żyć wspólnie”, sformułowane w *Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji w XXI wieku* przez Jacques'a Delorsa, trafnie oddaje kierunek myślenia i postulowanego działania uczestników i obserwatorów sesji.

Organizatorzy konferencji zapowiedzieli, iż teksty artykułów w całości (ze względu na szczupłość czasu referenci przedstawili jedynie fragmenty lub główne tezy przygotowanych prac) ukażą się w publikacji posesyjnej. Wypada mieć nadzieję, że spotkanie naukowców w Częstochowie rozbudzi dyskusję na temat wielokulturowości i przyczyni się do stworzenia optymalnych warunków dla życia w symbiozie ludzi o różnym pochodzeniu i poglądach oraz ustrzeże przed ewentualnymi niebezpieczeństwami.

MIROSLAW ŁAPOT
Częstochowa

